

الجمهورية التركية
جامعة إسطنبول آيدن
معهد الدراسات العليا



استخدام إستراتيجية التعلم الذاتي الجماعي لتنمية مهارات التحدث لدى دارسي اللغة العربية
الناطقين بغيرها (المستوى المتوسط الأول نموذجاً)

رسالة ماجستير

داليا عبد الجواد حسن

قسم تعليم اللغة العربية
برنامج تعليم اللغة العربية

فبراير، 2022

الجمهورية التركية
جامعة إسطنبول آيدن
معهد الدراسات العليا



استخدام إستراتيجية التعلم الذاتي الجماعي لتنمية مهارات التحدث لدى دارسي اللغة العربية
الناطقين بغيرها (المستوى المتوسط الأول نموذجاً)

رسالة ماجستير

داليا عبد الجواد حسن

(Y1912.320016)

المشرف: د. عناية الله عظيموف

قسم تعليم اللغة العربية
برنامج تعليم اللغة العربية

فبراير، 2022

ورقة الموافقة



نص القسم

أبين لكم أن العمل الذي يحمل عنوان " استخدام إستراتيجية التعلم الذاتي لتنمية مهارات التحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، الذي قدمته كرسالة ماجستير، تمت كتابته في جميع العمليات من مرحلة المشروع حتى انتهاء الأطروحة دون أي مساعدة، وأن الأعمال التي استخدمتها استفادت من تلك الموضحة في قائمة المراجع، أبين لكم هذا بشرف. (10/ 02 / 2022)

داليا عبد الجواد حسن

المقدمة

يُعَدُّ تعلُّم اللغة العربية مقصداً لكثير من الدارسين حول العالم، ومهما اختلفت الأسباب والغايات الداعية إليه يظل هدفُ التواصل مع أهل اللغة العربية هدفاً لا غنى عنه عند تعلُّمها لغةً أجنبيةً. ويتمثل التواصل الشفوي في مهارتي التحدث والاستماع، والذي يتبلور في التعبير عن الأفكار والمشاعر واستقبالها في الوقت نفسه.

ويختص هذا البحث بمهارة التحدث دون غيرها من المهارات ومع أن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عموماً يهدف إلى إكساب الدارسين مجموعةً من المهارات اللغوية الأساسية الأربع - الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة - تُعد مهارة التحدث من المهارات الأساسية التي يسعى الدارس إلى إتقانها عند تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ورغم أهمية هذه المهارة فإن الدارسين يواجهون صعوبات كثيرة في الوصول إلى الهدف المنشود في التواصل بها مع أهل اللغة، وتتعدد تلك الصعوبات؛ فهناك صعوبات ترجع إلى طبيعة اللغة العربية، وتفرداها بخصائص غير موجودة في لغات أخرى، وهناك صعوبات تتعلق بأسباب نفسية واجتماعية للدارسين، ومنها ما يتعلق بآليات طرق تدريس هذه المهارة.

ويهدف البحث إلى تقديم إستراتيجية تقوم على أسس التعلم الذاتي من جهة وأسس التعلم الجماعي من جهة أخرى من خلال توظيف المهام اللغوية المناسبة؛ لتنمية مهارة التحدث لدارسي المستوى المتوسط الأول، ومهارات التعلم الذاتي واستقلاليته، وتنمية مهارات التواصل والاتصال من خلال التعلم الجماعي، وذلك بإمداد المعلم بالأدوات والمهارات اللازمة لتطبيق هذه الأنشطة والمهام اللغوية؛ ليستطيع الدارس إدارة الموقف التعليمي بصورة تصل به إلى التعلم والاستمتاع في آن واحد، ويتبع هذا البحث المنهج الوصفي والمنهج التحليلي، ويتفرع إلى الأقسام التالية:

القسم الأول: يتضمن مقدمة البحث وحدودها وأهدافها وأهميتها ومنهجها والدراسات السابقة التي تقاطعت معها.

القسم الثاني: يتضمن تعريفاً للتعلم الذاتي ودوره في تنمية مهارة التحدث والمهام اللغوية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

القسم الثالث: يتضمن تعريفاً بأدوات البحث، والوحدات التعليمية وأسس بنائها والمواد التعليمية اللازمة، وإجراءات تطبيقها، وفعاليتها.

القسم الرابع: يتضمن تصميم الإطار المنهجي لإستراتيجية التعلم الذاتي الجماعي القائم على المهام اللغوية؛ لتنمية مهارة التحدث في المستوى المتوسط الأول.

القسم الخامس: يتضمن ملخص البحث ونتائجه، وهو يقدم لمحة موجزة عن خلفية البحث وإجراءات جمع البيانات وتحليلها، بالإضافة إلى مناقشة النتائج ومدى تطور مهارات التعلم الذاتي والتحدث، لدى الدارسين. أخيراً في ضوء البيانات الكمية والكيفية، والإطار الذي قدمه البحث يتم عرض النتائج والعقبات التي واجهت البحث، وكيفية التغلب عليها، وبعض الاقتراحات لمزيد من البحث.

لذا أتوجه بخالص شكري وتقديري لأساتذتي الكرام الذين كانوا نبراساً؛ يسترشد به طلاب العلم ومريدوه. وأخص بالشكر والعرفان لوالدي -رحمه الله- على دعمه الدائم. وأستاذي وشيخي الأستاذ الدكتور/ **محمد حماد** - رحمه الله- الذي وافته المنية قبل أن أفي بوعدى له.

وأخص بالشكر والتقدير وبالغ الاحترام إلى أستاذي الفاضل الدكتور/ **عناية الله عظيموف** على سعة صدره، وجزيل عطائه. أسأل الله - تعالى- أن يمتعه بالصحة والعافية، ويجزيه الله خير الجزاء. كما أتقدم بخالص الشكر والعرفان لأساتذتي الكرام الذين شرفت بتواجدهم للمناقشة والنصح والإرشاد الدكتور/ **كريم أشيك**، والدكتور/ **عابد يشار**.

والشكر والتقدير للمحكمين الذين أفادوني بالنصح والتوجيه، ومديري في العمل دكتور/ **إبراهيم الحلالشه**. على تشجيعه ودعمه الدائم وإتاحة الفرصة لي للدراسة أثناء العمل، وأساتذتي من مصر؛ دكتورة/ **إيمان هريدي**، والدكتور محمد لطفي، والدكتور أحمد حسن، والدكتور عمر مختار، و زملائي وزميلاتي، وأسرتي الكرام.

داليا عبد الجواد حسن

شباط، 2022

استخدام إستراتيجية التعلم الذاتي الجماعي لتنمية مهارات التحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى المتوسط الأول نموذجاً)

الملخص

في البلدان التي يتم فيها تدريس اللغة العربية كلغة أجنبية، يكون الإعداد لاستخدام وتعزيز المعرفة والمهارة التي يحصل عليها الدارس من خلال الأنشطة داخل الصف خلال ساعات تعلم اللغة العربية في المدرسة أو الجامعة أو عبر الإنترنت محدود من أجل تعزيز مهارة التحدث في الهدف لغة. ومن المؤكد أن هدف تعلم اللغة العربية محكوم عليه بالفشل في حالة عدم شعور الدارسين بالمسؤولية عن تعلمهم. وهذا يستلزم من مدرس اللغة تدريب الدارسين على استقلاليتهم من خلال تكليفهم ببعض المهام التي تخلق أقصى قدر من الفرص لاستخدام اللغة المستهدفة في الصف، وتحسين استقلاليتهم بجهودهم الفردية لمواصلة تعلم اللغة الأجنبية خارج الصف. يفترض أن معلمي اللغات الأجنبية قادرون على تسهيل هذه العملية أثناء تعزيز استقلالية الدارس، بالإضافة إلى تنمية مهارات التحدث لديه من خلال تدريب الدارس على كيفية تعلم لغة أجنبية والمهام الحقيقية التي يمكنهم القيام بها في شكل عمل جماعي (مراعاة لطبيعة التحدث على أنها مهارة إنتاج يسبقها استقبال والعكس). هنا من المفترض أن تكون المهام ذات المعنى بالنسبة للدارسين بمثابة أداة للتفاعل وجسر بين المعرفة السابقة لهم والمعرفة الجديدة؛ مما يقصد به أنه يستلزم أن تكون المهام بناءة وواقعية. ويمكن لمجموعات الدارسين العمل بسهولة على هذه المهام البنائية التي من شأنها أن تقودهم إلى تحمل مسؤولية التعلم الخاص بهم، وكذلك التعلم المستقل الجماعي. بالإضافة إلى هذه الفرص، قد يوجه المعلمون الدارسين ليصبحوا قادرين على الاستفادة القصوى من هذه الفرص بكفاءة من خلال تدريبهم. بعد ذلك، يأتي الجانب الآخر من هذه الدراسة فمن خلال مجموعات من الدارسين الذين يتحملون مسؤولية تعلمهم لمواصلة التعلم خارج الصفوف الدراسية بالإضافة إلى أساليب التقييم الذاتي وتقييم الأقران في المجموعة؛ فأعضاء هذه المجموعات المستقلة- الذين على استعداد لخلق المزيد من الفرص للتفاعل مع بعضهم - هم أكثر عرضة لتحسن مهارات التحدث لديهم في اللغة الهدف. تهدف الباحثة في هذه الدراسة إلى إعداد نهج يتم من خلاله استخدام إستراتيجية التعلم الذاتي التي تحتاج إلى العمل الجماعي لتنمية مهارات التحدث لدى الدارسين في المستوى المتوسط الأول. في إطار نظري يعتمد على مزيج من التعلم الذاتي،

والنهج القائم على المهام، والبنائية الاجتماعية من خلال تصميم تجريبي للإستراتيجية المقترحة. وقد قامت البيانات الكمية التي تم الحصول عليها من الاستبانة والاختبارات والبيانات النوعية من مناقشة المجموعة وسجلات التعلم من 31 مشاركاً في إحدى الجامعات في تركيا على توضيح ما إذا كانت الافتراضات في الدراسة قادرة على إيجاد فرصة للبقاء على قيد الحياة. أشارت نتائج الدراسة والتطبيق إلى أن التنفيذ الناجح لمبادئ التعلم الذاتي والمهام اللغوية الحقيقية والتفاعلية والعمل الجماعي فعال للغاية في تعزيز مهارات التحدث لدى دارسي اللغة العربية كلغة أجنبية.

الكلمات المفتاحية: التعلم الذاتي، البنائية الاجتماعية، التعلم الجماعي، التدريس القائم على المهام، مهارة التحدث باللغة العربية كلغة أجنبية.



جدول المحتويات

المقدمة	ت
الملخص	ج
جدول المحتويات	خ
قائمة الأشكال	ز
قائمة الجداول	ش
قائمة الاختصارات	ض
I. أساسيات البحث	1
أ. الإحساس بمشكلة البحث ..	6
ب. مشكلة البحث	6
ت. أهداف البحث	7
ث. أهمية البحث	7
ج. الحدود	7
ح. منهج البحث	8
خ. أدوات البحث ومواده التعليمية	8
د. مجموعة البحث ..	8
ذ. مصطلحات البحث	9
1. التعلم الذاتي	9
2. مهارة التحدث	9
3. أسلوب التعلم (الأسلوب المعرفي، الإستراتيجية المعرفية)	10
4. سجلات التعلم	11
ر. إجراءات تنفيذ البحث وخطواته	11
II. التعلم الذاتي وتوظيفه في تنمية مهارة التحدث	15
أ. التعلم الذاتي	16
1. نبذة مختصرة عن تاريخ التعلم الذاتي	17

2.	مفهوم التعلم الذاتي	18
3.	أهمية التعلم الذاتي	38
4.	مكونات التعلم الذاتي.....	40
ب.	التعلم الذاتي والعملية التعليمية.....	40
1.	التعلم الذاتي والدارس	41
2.	التعلم الذاتي والمعلم	79
3.	التعلم الذاتي والمهام اللغوية.....	87
4.	التعلم الذاتي والسياق	94
ت.	التعلم الذاتي ومهارة التحدث.....	121
1.	مفهوم التحدث	123
2.	التحدث والتفاعلية (طبيعة عملية التحدث وأنماط التحدث)	125
3.	إتقان اللغة مقابل الإجابة أو الطلاقة في التحدث	129
4.	خصائص الدارسين في المستوى المتوسط الأول.....	130
5.	تقييم مهارة التحدث	131
III.	أدوات البحث والمواد التعليمية وإجراءات التطبيق	143
أ.	إعداد أدوات البحث	143
1.	قائمة مهارات التحدث	144
2.	بطاقة ملاحظة أداء الدارسين	146
3.	قائمة المعايير لاختيار المهام اللغوية	149
4.	استبانة التعلم الذاتي الجماعي	150
5.	اختبار التحدث باللغة العربية.....	151
ب.	بناء الإستراتيجية المقترحة	152
1.	أسس بناء الإستراتيجية المقترحة.....	153
2.	أهداف الإستراتيجية للإستراتيجية المقترحة.....	154
3.	المحتوى المناسب للإستراتيجية المقترحة	155
4.	استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم الذاتي الجماعي	156
5.	دليل المعلم	158
ت.	التصميم التجريبي للبحث من خلال الإستراتيجية المقترحة، وتطبيقها	158

1. المرحلة الأولى: اختيار مجموعة البحث (المشاركين).....	159
2. المرحلة الثانية: استبانة واختبار قبلي للتحدث باللغة العربية.....	160
3. المرحلة الثالثة: التدريس بالإستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم الذاتي الجماعي	161
4. المرحلة الرابعة: الاختبار النهائي أو البعدي والاستبانة.....	164
5. المرحلة الخامسة: المقارنة بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي، واستخلاص النتائج.	164
IV. نتائج البحث عرضها، وتفسيرها ومناقشتها.....	167
أ. عملية تحليل البيانات من خلال الأساليب الإحصائية في معالجة نتائج البحث.....	167
ب. النتائج الكمية من استبانة التعلم الذاتي الجماعي	168
1. موقف المشاركين من تعلم اللغة العربية	168
2. أساليب واستراتيجيات تعلم المشاركين	171
3. موقف المشاركين تجاه التعلم الذاتي والعمل الجماعي.....	173
ت. النتائج الكمية من نتائج الاختبارات على مهارات التحدث.....	174
ث. النتائج النوعية من المناقشات الجماعية واستبانة التعلم الذاتي.....	175
1. الإستراتيجيات الأكثر استخداماً من قبل المشاركين.....	175
2. استراتيجيات للعمل عليها.....	176
ج. النتائج النوعية من سجلات الدارس	177
1. تأملات إيجابية بعد العمل الجماعي.....	177
2. تأثيرات سلبية للعمل الجماعي.....	178
3. تأثير في كلا الاتجاهين (المعلم والدارس).....	178
V. ملخص البحث ونتائجه	181
أ. ملخص البحث	181
ب. نتائج البحث	182
1. الاستنتاجات المتعلقة بنتائج استقلالية المجموعة	184
2. الإجابة عن أسئلة البحث.....	185
ت. اقتراحات لمزيد من الدراسة.....	187
VI. المراجع	191
VII. الملاحق ودليل المعلم.....	217
أ. الملحق (1) مهارات التحدث المناسبة في المستوى المتوسط الأول	217

ب. الملحق (2) بطاقة ملاحظة لقياس الدارسين في المستوى المتوسط الأول للتحدث	219
ت. الملحق (3) استبانة التعلم الذاتي الجماعي باللغة العربية.....	221
ث. الملحق (4) نصوص صوتية للاستماع في اختبار التحدث باللغة العربية.....	224
ج. الملحق (5) بطاقة تقييم التحدث.....	227
ح. الملحق (6) استبانة تحديد مهارات التحدث المناسبة للدارسين في المتوسط الأول.....	227
خ. الملحق (7) التقييم الذاتي (سجل العمل).....	230
د. الملحق (8) محاور الوحدات وموضوعات المهام اللغوية.....	231
ذ. الملحق (9) دليل المعلم.....	233
ر. الملحق (10) استراتيجيات تعلم اللغة مترجم للعربية أكسفورد OXFORD،.....	237
ز. الملحق (11) قائمة مرتبة أبجدياً بأسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.....	240

I	ABSTRACT
III	ÖZET
V.....	ÖNSÖZ

قائمة الأشكال

- شكل 1: مكونات ومجالات الاستقلالية في تعلم اللغة الأجنبية (Littlewood ,1996:432) 24
- شكل 2: تطوير استقلالية الدارس من خلال تعلم اللغة..... 25
- شكل 3 : نموذج البنائية الاجتماعية (Williams & Burden :1997) 99
- شكل 4: تكامل ثلاث طرق للتواصل (Shrum & Glisan :2010) 128
- شكل 5: تنسيق مجموعة الدارسين Underhill :1989 133
- شكل 7: الخطوات الإجرائية لتصميم البحث 159



قائمة الجداول

- جدول 1: مستويات الدارس المستقل (Nunan,1997) 42
- جدول 2: استراتيجيات معينة للمهارات الكلية للإرشاد اللغوي 81
- جدول 3: أداة لكفاءة المجموعة الصغيرة Jenkin 1989 112
- جدول 4: جوانب الكلام المنطوق (Jenkin :1989) 126
- جدول 5: تقييم الأقران في القدرة على التحدث (O'Sullivan :2014) 134
- جدول 6: ثبات بطاقة الملاحظة 147
- جدول 7: بطاقة ملاحظة لقياس أداء دارسي المستوى المتوسط الأول في مهارات التحدث 148
- جدول 8 محتوى الإستراتيجية 156
- جدول 9: أنشطة ملائمة للمستوى المتوسط الأول وفقا لاستراتيجية التعلم الذاتي CEFR... 157
- جدول 10: عدد الدارسين في الاختبار القبلي والبعدي 159
- جدول 11 مقارنة بين الدارسين من حيث مستوياتهم في اللغة العربية 168
- جدول 12 أهداف المشاركين لتعلم اللغة العربية 169
- جدول 13 تخطيط المشاركين لتعلم اللغة العربية 169
- جدول 14 مقدار الوقت الذي يقضيه المشاركون في تعلم اللغة العربية 170
- جدول 15 الأنماط المفضلة للمشاركين أثناء دراستهم للغة العربية 170
- جدول 16 الأفضلية التقييمية للمشاركين من حيث مستواهم في اللغة العربية 171
- جدول 17 مستوى تحفيز المشاركين لدراسة اللغة العربية 171
- جدول 18 العينات المزدوجة نتائج اختبار t من حيث أساليب التعلم قبل التجربة وبعدها 172

جدول 19 العينات المزدوجة نتائج اختبار t من حيث الموقف تجاه استقلالية الدارس والعمل الجماعي قبل التجربة وبعدها.....	173
جدول 20 العينات المزدوجة نتائج اختبار t للدارسين في المجموعة التجريبية.....	175
جدول 21 العينات المزدوجة نتائج اختبار t للدارسين في المجموعة التجريبية.....	186



قائمة الاختصارات

الإطار المرجعي الأوروبي للغات	Common European Framework of Reference	CEFR
مخزون الإستراتيجيات لتعلم اللغة	Strategy Inventory of Language Learning	SILL
مشروع اكتساب اللغة في بيئة تعليمية مستقلة	Language Acquisition in an Autonomous Learning.	LAALE Project
الموارد التعليمية المفتوحة	Open Educational Resources	OER
الحافظة اللغوية الأوروبية	The European Language Portfolio.	ELP
المحتوى وتعلم اللغة المتكامل	Content and Language Integrated Learning	CLIL
الحافظة اللغوية الأوروبية للمعلمين المتدربين	European Portfolio for Student Teachers of Languages	EPOSTL
هو نهج للتعليم والتعلم يتم فيه استخدام موارد الكمبيوتر والموارد المستندة إليه مثل الإنترنت	Computer-assisted language Learnin	CALL



I. أساسيات البحث

يرتبط الوجود الإنساني باللغة، فلكل مجتمع لغته الخاصة به، وكل إنسان لديه الاستعداد لتعلم أي لغة، والقدرة على التعبير عما في نفسه بأوضح الطرق، وهذا من عظيم نعم الله - عز وجل - علينا التي تستحق الشكر. قال تعالى في سورة الرحمن (آية 1:4): "الرحمن (1) علم القرآن (2) خلق الإنسان (3) علمه البيان (4)".

واللغة سلوك وعادات مكتسبة، يكتسبها الفرد من المجتمع الذي يعيش فيه، عن طريق التربية المنظمة لترقية هذه العادات واستخدامها؛ بهدف التطبيع الاجتماعي (socialization) حيث إن من أهم وظائفها التعبير عن الأفكار والعواطف والانفعالات، وتصريف شؤون المجتمع الإنساني، وإشباع حاجات الفرد الاجتماعية. (7:4، 2009، يونس)

فالإنسان اجتماعي بطبعه، يألف ويؤلف ويحب ويحب، وتتعكس اجتماعيته في تواصله مع الآخرين، ولا يتم هذا التواصل إلا باللغة؛ فبها يعبر عن مشاعره، وعواطفه، وما يتولد في عقله من أفكار، كما أنها تلبي حاجاته، وتنفذ إلى رغباته؛ فهي منهج للتفكير، ونظام للاتصال والتعبير، وهذا يعني أنها منهج للتعليم والتعلم، ونظام لحفظ التراث الثقافي للشعوب وهويتهم. (مذكور وآخرون، 2001، 46:47)

وإذا كان تعلم اللغة الأم أمراً ضرورياً لكل إنسان، يساعده على الاتصال اللغوي السليم مع أبناء مجتمعه، سواء أكان هذا الاتصال شفويا أم كتابيا، فإن تعلم لغة أخرى يفتح عالماً جديداً أمام الفرد، من خلاله يمكنه التواصل مع البشر عالمياً، والتعرف على ثقافتهم، وحضاراتهم، وتبادل المعلومات والخبرات.

كما أن تعلم اللغة أصبح ضرورياً، خاصة مع التطور التكنولوجي والثورة المعرفية التي يشهدها العصر الحاضر، وهذا بدوره يؤدي إلى التقارب والتفاهم بين الثقافات المختلفة، ويساعد على نمو الفرد فكرياً، وتقدم المجتمع الإنساني، كما أن تعلم لغة أخرى يمنح الفرد حياة جديدة، في عالم أوسع، أو إنَّ التمكن من لغة أخرى يحاكي شخصية جديدة. (Kaplan for International language، 2014).

واللغة العربية شأنها في ذلك شأن غيرها من اللغات الأخرى لها أهمية خاصة لدى المتكلمين بها، وغيرهم في جميع أنحاء العالم؛ فهي لغة دين وعلم وثقافة وحضارة. قادت شعوبا وأنارت قرونا وبعثت فيها الحياة من جديد. وتأتي أهمية اللغة العربية -إلى جانب كونها لغة القرآن الكريم، ولغة الإسلام والمسلمين، وبعضهم يقول إنها قد بدأت مع آدم عليه السلام.

وها هي حتى الآن، لغة قد صمدت أمام تقلبات الزمان والمكان -في أنها تضم خصائص لغوية تفردت بها عن باقي اللغات حتى يجوز القول أنها تفردت بها عن أخواتها من اللغات السامية، ومثال على ذلك احتوائها على أصوات تدل على أعلى مراتب النشوء اللغوي عند الإنسان؛ فمن تكلم العربية يستطيع النطق بأصوات سائر اللغات، ولا يتم ذلك لغيره، كما أنها تحوي ألفاظا تعبر عن الوجود بكل جوانبه (عقائديا وأخلاقيا وروحيا)، كما تحوي كلمات شاعرية تعبر عن العواطف بمختلف أنواعها، إلى جانب ثروة هائلة من الألفاظ لكل ما هو محسوس أو ملموس من الأسماء، والأفعال المتنوعة لحياة الإنسان اليومية ومعارفه العلمية. (طعيمه، 146:142، 1986) و(أبو العينين، 16، 2003)

اللغة العربية واحدة من اللغات الرئيسة في العالم، يتحدث بها على نطاق دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وهي واحدة بين أعلى عشر لغات يُتحدث بها في العالم، وتواصل توسعها حاليا في العديد من البلاد الإسلامية كلغة أجنبية أو ثانية خاصة تركيا وماليزيا وباكستان وغيرها، وبحسب العديد من الدراسات والإحصاءات فإن اللسان العربي الآن في ترتيب عالمي يتراوح بين الرابع والخامس. (العبيدي وآخرون: 18، 2015)

ويشهد مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها اهتماما واضحا سواء على المستوى العالمي أم على مستوى الدول العربية نفسها، فعلى المستوى العالمي يهتم بتعليمها جامعات ومؤسسات كثيرة في مختلف أنحاء العالم، بل إن عددا من الدول أدخلت اللغة العربية في مناهجها للمدارس والجامعات كلغة ثانية ضمن اللغات الأجنبية التي يختار من بينها الدارسين (الهاشمي، 3، 2010) كما أن عدد دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها في تزايد مستمر وبشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة في كثير من دول العالم؛ وهذا مؤشر واضح على عالميتها. (القضاة، 9، 2015)

وأما على مستوى الدول العربية فيظهر هذا الاهتمام في إنشاء مراكز ومعاهد متعددة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومراكز ومعاهد تربوية لتأهيل المعلمين المتخصصين في المجال، وأبرزها في العالم العربي كلية الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، وجامعة أيدن إسطنبول، وجامعة 29 مايو إسطنبول، كما يظهر هذا الاهتمام في توصيات العديد من الندوات والمؤتمرات

الدولية والإقليمية والعالمية، والأبحاث والدراسات التي اهتمت بهذا المجال، وأوصت بوضع معايير وتوجيهات للحفاظ على اللغة العربية، والاهتمام بتأهيل المعلم العربي وغير العربي وإعداده ليوأكب متطلبات هذا العصر، ووضع إطار مرجعي موحد لتعليمها، والإفادة في تعليم اللغات الأجنبية. (إبراهيم، 5:2008)

واللغة العربية في تعليم العربية للناطقين بغيرها ينبغي ألا تكون بعيدة عن مهاراتها - الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة - وفي ظل فنونها من صرف ونحو وبلاغة (أنماطها وأساليبها ودلالاتها)؛ بهدف تكوين عادات لغوية صحيحة، وذلك لا يكون إلا بالتدريب المبني على أسس منظمة قائمة على المحاكاة أو النمذجة والتكرار والمقابلة؛ مما يساعد الدارس على فهم المسموع، وصحة المقروء وفهمه، وصحة التعبير شفويا وكتابيا. (سليمان، 116:2002)

ويهدف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل عام إلى إكساب الدارسين المهارات اللغوية الأساسية الأربع، هي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. فلم يعد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يقوم على تقسيم اللغة إلى الفروع - كما كان سائدا من قبل - والذي كان يعتمد على المادة اللغوية أو على طريقة التدريس؛ بل الاتجاه الحديث يميل إلى تعليم اللغة من خلال المهارات وقد انبثق هذا التوجه من النظرة إلى وظيفة اللغة الرئيسية وهي التواصل والاتصال. (الصديق، 238:221، 2005)

والاتصال اللغوي يتكون من أربعة عناصر أساسية هي: المرسل - المتلقي - الرسالة - الوسيلة، ولكل عنصر دور هام في عملية الاتصال اللغوي؛ فالمرسل يقوم بتركيب الرسالة التي يرغب في إرسالها من خلال خبراته اللغوية، والرسالة التي تصدر عن المرسل إما أن تكون شفوية وهنا يكون المرسل متكلما، ويصير المتلقي مستمعا، وإما أن تكون الرسالة مكتوبة وهنا يكون المرسل كاتباً والمتلقي قارئاً. (طعيمه: 37:35، 1986)

وبالرغم من تكامل المهارات اللغوية إلا أن التحدث يعد من أهم المهارات، فهو النشاط الشفهي الذي يتواصل به الإنسان مع من حوله، ومن خلاله ينقل أفكاره وبه يصور أحاسيسه ويجسدها للمستمعين، وعن طريقه يظهر رغباته ويكشف عن آرائه، وتعد مهارة التحدث من المهارات الأساسية التي يسعى الطالب إلى إتقانها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ولقد اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة في الفترة الأخيرة، بعدما زادت أهمية الاتصال الشفهي بين الناس. (الفوزان، 1432 هـ، 185)

فلا شك أن الكلام أو التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار على السواء، فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم -أي أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون- وعلى ذلك يعتبر الكلام أهم جزء في الممارسة اللغوية واستخداماتها؛ لذا كان التحدث بؤرة اهتمام الباحثين فكثرت العديد من الأبحاث التي أظهرت أهميته ومهاراته وطرق تنميته.

وعلى الرغم من أهمية مهارة التحدث- حيث جرت العادة على تدريس هذا الفن من خلال تمارين التكرار وحفظ المحادثات واسترجاعها- إلا أن هناك عدة مؤشرات تدل على غياب المنهجية الواضحة في تدريس هذه المهارة ولا تحظى تلك المهارة بالأهمية التي تتناسب مع مكانتها.

فالأغراض التي نعلم الدارسين الكلام والتحدث من أجلها غير واضحة ولا محددة، فأين تنمية قدرة الدارسين على التحدث والمناقشة وقص القصص؟ أين إرشاد الدارسين إلى مصادر الحصول على الأفكار والمعلومات التي تعلمه مهارة البحث عن المعرفة، والتعلم الذاتي والاعتماد على النفس؟ وأين الفرص الحقيقية غير المصطنعة، التي توفرها المؤسسة التعليمية أيا كانت كي تثير الدافعية لدى دارسيها للكلام والتحدث؟ وكيف نستعين أو نستفيد بما تعلمه الدارس في المهارات الأخرى أثناء دروس التحدث، حتى يتم الربط والتكامل بين الحقائق والمعارف المختلفة التي يتعلمها الدارسين؟ إنها مهمة مناهج تدريس اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ لكن هذه المناهج قاصرة عن القيام بهذا الدور الموكل إليها. (مدكور & هريدي، 2006:111)

ومما يشير إلى عدم اهتمام المعلم أو المؤسسة التعليمية بتدريس التحدث وتنمية مهاراته لدى الدارسين عدم وجود منهج محدد لها، بالإضافة إلى عدم تخصيص حصص في الخطة الدراسية لتنمية تلك المهارة، ومما يزيد المشكلة صعوبة أن يقوم بعض المعلمين بذلك النشاط التدريسي دون التخطيط المسبق له، فلا يحدد هدفا من التحدث، ولا ينتقي المحتوى المناسب لها، وقد لا يكون المحتوى ملائما لمستوى الدارسين، أو بعيدا عن بؤرة اهتمامهم وميولهم واتجاهاتهم.

كما أن هناك دراسات تناولت إستراتيجيات تفاعلية نشطة مختلفة في تنمية مهارة التحدث لدى دارسي العربية من غير الناطقين بها ومنها دراسة (محمد حميدة، 2017:477:510) التي قامت على وضع إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارة التحدث لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية اعتمادا على قائمة مهارات التحدث المناسبة لهم، وقد أوصى هذا البحث على ضرورة تدريس مهارة التحدث بصورة مقصودة ومنظمة وتطبيقية وتوجيه المعلمين إلى التنوع في طرق التدريس واستراتيجيات تدريس العربية كلغة أجنبية، أيضا دراسة (الرشيدي، 2016) التي تهدف إلى التعرف على مهارات التحدث المناسبة لدارسي المستوى

الثاني، والتعرف على إستراتيجيات التعلم التعاوني، وأثرها في تنمية مهارة التحدث لغير الناطقين بالعربية، وتوصل الباحث إلى قائمة بمهارات التحدث اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، تمثلت في أربع عشرة مهارة أساسية. وقد دلت النتائج على أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة التحدث لغير الناطقين بالعربية.

وهناك علاقة قوية بين إستراتيجية التعلم الذاتي ومهارات التواصل باللغة، فقد تعد هذه الإستراتيجية مدخلا مناسباً لتنمية مهارة التحدث لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتشجع هذه الإستراتيجية على الاستقلالية في التعلم والتحصيل للمهارات اللغوية وتشجع على الممارسة الطبيعية، والإستراتيجية لا تنمي مهارة التحدث فحسب، بل أيضاً تنمي العديد من المهارات اللغوية الأخرى كالاستماع والقراءة والكتابة، بالإضافة إلى تنمية العديد من المهارات السلوكية خلال تطبيقها. فهي على سبيل المثال تنمي لدى المتحدث مهارة الثقة بالنفس، ومهارات العرض، والقيادة والعمل الجماعي، وتنمي لدى المستمع مهارات فهم المسموع، والاستفسار عما غمض عليه والتركيز وغيرها. ويمكن القول إنها تستعين بالعديد من الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية وتُفَعِّلُها بالطريقة التي تساعد الدارس على اكتساب المهارات اللغوية وتنمية المهارات الفكرية. وأخيراً تنمي لدى المعلم الأمانة العلمية ومهارات التوجيه والإرشاد، وحسن المتابعة والموضوعية. (الحديبي، 2018، 141:190)

وكما أن هناك علاقة بين إستراتيجية التعلم الذاتي ومهارات التحدث فهناك أيضاً علاقة بين التعلم الذاتي ومهارات التواصل الاجتماعي، يؤكد هذه العلاقة أنه إذا كان فهم الأساليب والتراكيب اللغوية وتوظيفها في اللغة المنتجة يعتمد على مجموعة من العوامل أهمها الاهتمام بدراسة اللغة في محيطها الاجتماعي، فإن معرفة المهام الاجتماعية واللغوية وفهماها يساعد الدارس على توظيف تلك المهام في لغته الجديدة بشكل صحيح؛ حيث إن الهدف من تعليم اللغة وتعلمها هو تنمية المهارات اللغوية بوجه عام، وتمكين الدارسين من استخدام الأساليب بشكل صحيح في الموقف المناسب؛ للقيام بوظائف اتصالية مناسبة لمواقف معينة، مما يحقق لديه الكفاية الاتصالية، انطلاقاً من أن اللغة خطاب متكامل. (العناني، 2009، 489)

أ. الإحساس بمشكلة البحث

ظهر الإحساس بمشكلة البحث الحالي من خلال:

1. الخبرة الشخصية للباحثة التي بدأت في مجال تعليم اللغة العربية لدارسي اللغة العربية غير الناطقين بها منذ عام 2005. فقد لاحظت الباحثة خلال مسيرتها التعليمية العملية أن الدارسين يعانون في مهارة التحدث، في حين تقدمهم في المهارات اللغوية الأخرى، ما يدل على وجود مشكلة تستحق البحث والدراسة.
2. الاطلاع على مجموعة من الدراسات والأبحاث التي تناولت تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك والإندونيسيين وغيرهم؛ إذ أقرت كثير من الدراسات والأبحاث وجود مشكلة حقيقية لدى الدارسين في مهارة التحدث.
3. الامتحانات والمقابلات الشفوية التي قامت بها الباحثة لعدد كبير من الدارسين مع اختلاف جنسياتهم وأعمارهم في الاختبارات الشفهية.
4. المقابلات الشخصية التي قامت بها الباحثة مع عدد من معلمي وخبراء في مجال تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية خلال المؤتمرات والندوات المختلفة.

ب. مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث في ضعف مهارات التحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، والافتقار إلى استخدام إستراتيجيات حديثة في تنمية مهارات التحدث لديهم؛ مما يتطلب استخدام إستراتيجية قائمة على التعلم الذاتي من خلال المهام اللغوية.

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن استخدام إستراتيجية التعلم الذاتي في تنمية مهارات التحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1. ما مهارات التحدث المناسبة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟
2. ما مستوى الدارسين في مهارات التحدث في المستوى المتوسط الأول؟
3. ما الوحدات التعليمية القائمة على إستراتيجية التعلم الذاتي لتنمية مهارة التحدث؟
4. ما فاعلية الوحدات التعليمية لتنمية مهارات التحدث لدى الدارسين في المستوى المتوسط؟

ت. أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

1. توظيف إستراتيجية التعلم الذاتي في تنمية مهارة التحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط من خلال المهام اللغوية.
2. قياس فاعلية إستراتيجية التعلم الذاتي القائمة على مدخل المهام اللغوية في تنمية مهارة التحدث لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

ث. أهمية البحث

يفيد هذا البحث مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث يساعد المعلمين في التغلب على مشكلات تدريس التحدث، ويقدم لهم إستراتيجية تساعد في تحسين أدائهم. كما تفيد الإستراتيجية المقترحة الدارسين من حيث أنها تساعد في تنمية مهارات الثقة بالنفس، ومهارات العرض والقيادة والعمل التعاوني، والاستقلالية في التعلم، والحرية، وأيضا تنمي لديه مهارات التوجيه والإرشاد وحسن المتابعة والموضوعية. كما تفيد مخططي مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إعداد المواد التعليمية المناسبة، وتفتح مجالات أمام الباحثين الجدد في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ج. الحدود

التزم البحث الحالي بالحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على مهارة التحدث دون غيرها من المهارات الأخرى، حيث إن الدارسين في هذا المستوى يكونون قد تمكنوا من المهارات الأساسية للتحدث، وقد تعلموا قدرا ملائما من اللغة، وتكونت لديهم ثروة لغوية، ما يجعلهم في مرحلة القدرة على التعلم الذاتي والتواصل فيما بينهم، وهو من أهم سمات هذا المستوى.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الإستراتيجية في مدى زمني قدره 80 ساعة تدريسية.

ح. منهج البحث

نظرا لطبيعة هذا البحث فإن الباحثة مزجت بين منهجين: الوصفي والتجريبي. المنهج الوصفي: وذلك لمراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بالبحث الحالي، والأدبيات التربوية التي استقت منها الباحثة الموضوعات والتدريبات اللغوية اللازمة، والأساليب اللغوية المناسبة، ومجالات التحدث ومهاراتها اللازمة لتوظيف المهام اللغوية في تنمية التحدث لدى الدارسين. المنهج التجريبي: وذلك عند تطبيق الإستراتيجية المقترحة، وبيان فاعليتها.

خ. أدوات البحث ومواده التعليمية

- قائمة مهارات التحدث المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط الأول.
- بطاقة ملاحظة لمهارات التحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.
- قائمة المعايير لتحديد المهام اللغوية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط الأول.
- استبانة التعلم الذاتي الجماعي مقياس وعي الدارسين في المستوى المتوسط الأول لاستراتيجيات التعلم الذاتي.
- اختبار التحدث لقياس أداء دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط في مهارات التحدث المناسبة لهم لتوظيف إستراتيجية التعلم الذاتي وفق مدخل المهام اللغوية.

د. مجموعة البحث

تتمثل مجموعة البحث في دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؛ كما اقتصر على الدارسين الأتراك في المستوى المتوسط وعددهم (34) دارسا، بجامعة 29 مايو إسطنبول في كلية الترجمة وكلية العلوم السياسية (اللغة العربية مادة أساسية كلغة أجنبية لها 6 ساعات أسبوعيا).

ذ. مصطلحات البحث

1. التعلم الذاتي

ورد في قاموس لونغمان Longman التربوي: في تدريس اللغة، هو المبدأ القائل بأنه يجب تشجيع الدارسين على تحمل أكبر قدر من المسؤولية عما يتعلمونه وكيف يتعلمونه. سينعكس ذلك في مناهج تحليل الاحتياجات واختيار المحتوى واختيار مواد التدريس وطرق التعلم.

(Richard & Schmidt, 2010)

ذكر هوليك (Holec, 1980-1981) أن التعلم الذاتي هو القدرة على القيام بشيء ما "وفسرها بأنها القدرة التي يتحمل فيها الدارس تعلمه الخاص بطريقة رسمية ومنظمة ومحددة الأهداف، أما التعلم الذاتي وفقا لديكنسون (Dickinson, 1995) فهي فكرة أن الاستقلالية كانت سمة للدارسين، بدلا من أن تكون موقفا تجاه التعلم، وقد حدد ديكنسون مفهوم الاستقلالية أو الذاتية بأن لها دورا تحفيزيا ليس فقط في التعلم بشكل عام، بل أيضا في تعلم اللغة، حيث إن الدارسين المستقلين يكونون أكثر حماسا، وأن الاستقلالية تؤدي إلى عمل أفضل وأكثر فعالية.

وقد أكمل ليتل (Little, 2004) التعريف الذي قام به هوليك، وأضاف إليه: أن تولي مسؤولية تعلم المرء تكون من خلال تحمل المسؤولية عن جميع القرارات المتعلقة بجميع جوانب هذا التعلم، كتحديد الأهداف، والمحتوى التعليمي والخطوات الإجرائية، واختيار الأساليب والتقنيات التي سيتم استخدامها ومراقبة إجراءات الاكتساب (ما اكتسبه)، وتقويم ما قد تعلمه أو اكتسبه، أيضا أوضح Little العلاقة بين التعلم الذاتي وتعلم اللغة، فالدارسين في التعلم الذاتي تزيد لديهم الدافعية من خلال دوافعهم الذاتية، عندما يقبلون مسؤولية تعلمهم، وزيادة مهارات التنظيم الذاتي لديهم، وبالتالي يكون تعلمهم أكثر تنظيما وذا قيمة.

ومن هنا يمكن تعريف التعلم الذاتي إجرائيا باعتباره إستراتيجية مستخدمة لتعلم اللغات الأجنبية على أنه: " مهام لغوية التي ينشط فيها دارسو اللغة العربية الناطقين بغيرها فرديا وجماعيا، ويتشاركون معرفيا وسلوكيا ووجدانيا؛ بحيث تساعد هذه المشاركة على تنمية مهارات التحدث أثناء اكتسابهم لمهارات التواصل الشفوي، واستخدامهم التقنيات التعليمية لتحقيق الكفاية اللغوية".

2. مهارة التحدث

تعددت تعريفات مهارة التحدث واختلفت ومن هذه التعريفات " التحدث هي نقل العواطف والاتجاهات والحدث من المتحدث إلى الآخرين" (طعيمه، مناع، 2001:102) (طعيمه، 2004)،

وهو الفن الذي تراعى فيه قواعد الإعراب، حتى يتم البناء بصورة ملائمة، فإذا تحقق ذلك كان الكلام مرشحا للقبول، والوفاء بأغراضه ومعانيه العامة، أو صار فصيحاً، أي سليم المكونات، صحيح البناء، ... (بشر، 11:2003) كما أن التحدث مهارة إنتاجية تحتاج من الدارس إلى استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من ترتيب الكلمات للتعبير عن احتياجاته في مواقف التحدث، والتحدث عبارة عن عملية إدراكية تضم دافعا للتحدث ومحتوى ونظام؛ يتم من خلاله ترجمة أو نقل الدافع عبر الكلام، والتحدث عملية اجتماعية للتعبير عن الأفكار والاتصال الشفوي. (الناقة، 1985:164، 151)

ويعرّف نونان (Nunan, 2003) التحدث في على أنه استخدام للغة بسرعة وثقة مع بعض التوقيفات غير الطبيعية، وهو ما يسمى بـ الطلاقة. والتحدث أيضا هو عملية بناء ومشاركة المعنى من خلال استخدام الرموز اللفظية وغير اللفظية في سياقات متنوعة. (Chaney, 1998:13)

ومن هنا نستطيع تحديد مفهوم التحدث إجرائيا بأنه قدرة الدارسين على النطق الصحيح بصوت معبر واستخدام التراكيب اللغوية استخداما صحيحا والتعبير عن أفكارهم وآرائهم واحتياجاتهم تعبيراً سليماً لفظياً وغير لفظي بحيث يحقق أغراضهم.

3. أسلوب التعلم (الأسلوب المعرفي، الإستراتيجية المعرفية)

وهي طريقة معينة للتعلم يفضلها الدارس يتعامل الدارسون مع التعلم بطرق مختلفة، والنشاط الذي يعمل مع الدارس الذي يفضل أسلوب التعلم طريقة التعلم البصرية، قد لا يكون ناجحاً مع الدارس الذي يفضل الأنماط السمعية أو الحركية للتعلم، وبالتالي يتم تشجيع المعلمين على محاولة التعرف على أساليب التعلم المختلفة بين الدارسين. غالباً ما تتم الإشارة إلى العديد من أنماط التعلم المختلفة:

1. تشير التحليلية مقابل الإجمالية إلى ما إذا كان الدارس يركز على التفاصيل أو يركز على الفكرة الرئيسية أو الصورة الكبيرة.

2. يشير المظهر المرئي مقابل السمعي مقابل التدريب العملي أو اللمس إلى تفضيلات حسية مختلفة في التعلم.

3. يشير التعلم الحدسي / العشوائي مقابل التعلم الملموس / المتسلسل إلى الاختلاف بين التفكير بطريقة مجردة أو غير متسلسلة مقابل التركيز على الحقائق الملموسة أو تفضيل نهج التعلم خطوة بخطوة بطريقة منظمة.

يُعتقد أن الاختلافات في أسلوب التعلم تؤثر على كيفية تعامل الدارسين مع مهام التعلم وقد تؤثر على النجاح في تلك المهام.

4. سجلات التعلم

تسمى أيضاً دفتر يوميات أو دفتر ملاحظات أو كتاب يكتب فيه الدارسين عن الخبرات داخل المدرسة وخارجها أو يسجلون الاستجابات وردود الفعل على التعلم وأنشطة التعلم. وتوفر سجلات التعلم للدارسين فرصة للتفكير في التعلم، وعادة ما يتم مشاركتها مع المعلم على أساس منتظم ولكن دون تقدير. بهذه الطريقة قد يكون المعلم قادراً على معرفة كيف يتقدم الطالب ويكتسب الدارسين فرصاً إضافية لممارسة الكتابة.

في دروس الكتابة يمكن استخدام سجلات التعلم كنشاط ما قبل الكتابة، وأيضاً كطريقة لتشجيع الدارسين على تطوير الطلاقة في الكتابة من خلال الكتابة بانتظام حول مواضيع من اختيارهم. عند استخدام سجلات التعلم كطريقة لإقامة حوار بين المعلم والطالب (من خلال التعليقات والأسئلة وردود الفعل)، يشار إليها أحياناً باسم مجلات أو مذكرات حوار.

ر. إجراءات تنفيذ البحث وخطواته

يسير هذا البحث وفق الخطوات والإجراءات التالية:

للإجابة عن السؤال الأول، ونصه: ما أهداف مهارة التحدث المناسبة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط الأول؟ من خلال الإجراءات التالية:

1. الاطلاع على الدراسات السابقة، والأدبيات المتعلقة بموضوع البحث، للوقوف على مهارات التحدث اللازمة لتوظيف إستراتيجية التعلم الذاتي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط لتقدير أداء الدارسين في المستوى المتوسط الأول.
2. إعداد قائمة بأهداف مهارة التحدث المناسبة لتوظيف إستراتيجية التعلم الذاتي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.
3. عرض قائمة على السادة المحكمين، وتعديلها في ضوء آرائهم.
4. وضع القائمة في صورتها النهائية.

وللإجابة عن السؤال الثاني، ونصه: ما مستوى الدارسين في مهارات التحدث في المستوى المتوسط؟ سيتم اتباع الإجراءات التالية:

1. الاطلاع على الدراسات السابقة، والأدبيات المتعلقة باختبارات تحديد المستوى.
 2. إعداد اختبار تحديد مستوى في المهارات الفرعية اللازمة لتنمية مهارة التحدث لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء القائمة التي تم التوصل إليها.
 3. تطبيق الاختبار بهدف التأكد من وضوح التعليمات وتحديد قابليته للقياس.
 4. بناء بطاقة تحليل الإجابات (ملاحظة) في ضوء مهارة التحدث اللازمة لتوظيف إستراتيجية التعلم الذاتي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، والتي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن السؤال الثالث.
 5. وضع الدرجات في ضوء مهارات التحدث اللازمة لتوظيف إستراتيجية التعلم الذاتي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، والتي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن السؤال الثالث.
 6. استبانة التعلم الذاتي الجماعي التي تهدف لقياس مدى معرفة الدارسين في هذا المستوى باستراتيجيات التعلم الذاتي، وأهدافهم التي ستساهم في اختيار المهام اللغوية المناسبة.
- للإجابة عن السؤال الثالث، ونصه: ما الوحدات التعليمية المناسبة للمستوى المتوسط الأول في ضوء قائمة الأهداف القائمة على التعلم الذاتي لتنمية مهارة التحدث؟ سيتم اتباع الإجراءات التالية:

1. تحديد أسس بناء وحدات تعليمية.
 2. تحديد الأهداف العامة للوحدات.
 3. تحديد الأهداف الإجرائية في ضوء إستراتيجية التعلم الذاتي للمستوى المتوسط الأول.
 4. تحديد المحتوى المناسب في ضوء إستراتيجية التعلم الذاتي.
 5. تحديد خطوات التدريس المناسبة في ضوء إستراتيجية التعلم الذاتي.
 6. تحديد الأنشطة المناسبة في ضوء إستراتيجية التعلم الذاتي.
 7. تحديد أدوات التقويم في ضوء إستراتيجية التعلم الذاتي.
 8. إعداد دليل المعلم في ضوء إستراتيجية التعلم الذاتي.
 9. ضبط هذه الوحدات بعرضها على مجموعة من الخبراء أو المحكمين.
- للإجابة عن السؤال الرابع، ونصه: ما فاعلية الوحدات التعليمية لتنمية مهارات التحدث لدى الدارسين في المستوى المتوسط الأول؟ سيتم اتباع الإجراءات التالية:

1. اختيار مجموعة البحث من دارسي اللغة العربية في المستوى المتوسط الأول.

2. تطبيق بطاقة الملاحظة قبلًا على مجموعة البحث.
3. مشاركة استبانة التعلم الذاتي الجماعي مع الدارسين.
4. تدريس الوحدات التعليمية على المجموعة التجريبية بواسطة الباحثة وفقا لمبادئ التعلم الذاتي والعمل الجماعي.
5. تطبيق بطاقة الملاحظة بعدًا على مجموعة البحث، وجمع سجلات الدارسين.
6. رصد البيانات الكمية والكيفية، وتحليلها، واستخلاص النتائج، ثم تقديم التوصيات والاقتراحات.

وباختصار، لقد لعبت اللغة دورًا مهمًا في حياة الإنسان. فقد كانت هناك حاجة إليها واستخدامها في كل وقت وحين؛ للاتصال والتواصل مع الناس في المجتمع كإعطاء رسالة، واستلامها على الجانب الآخر، وعمل على إظهار كونه تعبيرًا على التفاعل الناتج من الأنشطة الاجتماعية التي تحدث في بيئة حقيقية، وبسبب هذه السمة المحددة للغة-أنا نتاج المجتمع وتفاعله - فلا معنى لإبعادها عن بيئتها الاجتماعية والتفاعلية أثناء تدريسها داخل الصف، ولهذا كانت الحاجة إلى إنشاء بيئة حقيقية للدارسين من أجل التواصل؛ ولكي يحدث هذا يمكن أن تكون المهام التي يحددها المعلم فعالة لممارسة اللغة المستهدفة، لكن قد لا يكون كافيا لتحفيز الدارسين إذا لم يكن لديهم الدافع لتحقيقها. لذلك، بالنسبة لأولئك الدارسين الذين لديهم دوافع ذاتية ويدركون ماذا وكيف يتعلمون لغة أجنبية، فإن إنشاء بيئة حقيقية واجتماعية من خلال المهام التفاعلية يصبح أمرًا ضروريًا لتيسير التفاعل فيما بينهم.

ويبدو أن الحاجة لتشكيل مجموعة للتعلم الذاتي تتحمل مسؤولية تعلمها من خلال آلية للعمل الجماعي. ووفقا لهذا فإن الدارسين المستقلين الذين يرغبون في التفاعل مع الأشخاص من حولهم لأغراض التواصل سيخلقون في الغالب فرصًا حتى في الأماكن التي لا تكون فيها اللغة المستهدفة هي لغتهم الأم. من وجهة النظر هذه من الممكن التأكيد أن القدرة على التحدث بلغة أجنبية يمكن تعزيزها عندما يتفاعل الدارسون في مجموعات مستقلة داخل الصف حيث يتم التحدث باللغة الهدف بشكل هادف وفعال.

في هذه الدراسة تهدف الباحثة إلى معرفة ما إذا كان هذا التأكيد سيجد فرصة للبقاء على قيد الحياة. وللوصول إلى هذا الهدف من خلال هذه الإستراتيجية وأنشطة التعلم الذاتي في صورته الجماعية أو الفردية من خلال مهام حقيقية في إطار النظرية البنائية للإجابة على أسئلة البحث.



II. التعلم الذاتي وتوظيفه في تنمية مهارة التحدث

يهدف هذا الفصل إلى تحديد أسس بناء إستراتيجية قائمة على التعلم الذاتي الجماعي، من خلال المهام اللغوية لتنمية مهارة التحدث لدى دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها، ويحتوي هذا الفصل الأسس المرتبطة بالتعلم الذاتي والمهام اللغوية في إطار من العمل الجماعي التعاوني. ولتحقيق هذا الهدف سوف يتناول الفصل ثلاثة مباحث هي:

المبحث الأول تناولت فيه التعلم الذاتي وتاريخه ومفهومه وأهميته وأساس التعلم الذاتي، ومكوناته. ويعرض المبحث الثاني التعلم الذاتي من خلال العملية التعليمية، وينقسم إلى محاور أربعة وهي التعلم الذاتي مع الدارس والمعلم والمهام اللغوية والسياق (المحتوى). فقد تناول كيفية تقديم العملية التعليمية. وهي المهام اللغوية من خلال إستراتيجية التعلم الذاتي في بيئة عمل جماعية لتنمية مهارة التحدث للمستوى المتوسط الأول. وفي المبحث الثالث والأخير يتناول مهارة المحادثة من خلال إستراتيجية التعلم الذاتي. وفيه مقدمة عن التحدث والتعلم التفاعلي في مجال تعليم اللغات الأجنبية وفاعلية التعلم الذاتي في تنمية المحادثة وكيفية تقويمها. وأخيراً، خلاصة الفصل وفيما يلي عرض لكل منها تفصيلاً.

ومن أجل إعداد المعلم مهنيًا وإرشاده في تدريس اللغات الأجنبية قدم وليم و بوردان (Williams & Burden, 1997) أربعة عوامل رئيسية تؤثر على عملية التعلم هي: الدارس والمعلم والمهمة والسياق. وافترض أن هذه العوامل تؤدي إلى التفاعل خلال عملية التدريس والتعلم بالطريقة التي يستخدم فيها المعلم المهام اللغوية التي تتوافق وتتناسب مع معتقداته حول التدريس والتعلم. لذلك كانت المهام اللغوية هي نقطة العبور بين المعلم والدارسين لخلق جو من التفاعل مع بعضهم البعض ضمن قيم ومعتقدات المعلم، وتأثراً برد فعل الدارسين طبقاً لطبيعتهم ومشاعرهم تجاه المعلم. ص: 44

هذه العناصر الثلاثة تجعل المعلم والدارس والمهمة اللغوية في توازن يخلق سياق أو محتوى يتم فيه التعلم والاكتساب للغة، وقد وصف وليم و بوردان "السياق أو المضمون أو المحتوى context" بأنه "البيئة (المحيط) العاطفية التي تخلق الثقة والانتماء؛ وهي المحيط المادي؛ وثقافة المدرسة (بيئة التعلم) بأكملها؛ البيئة الاجتماعية الأوسع؛ المحيط السياسي والخلفية الثقافية. وقد اقترحا هذه العملية في أربعة عناصر كإطار للتفاعل الاجتماعي، ومدخل بنائي بشكل أساسي، مع العناصر

الأساسية للتعليم والاكتمال في مدخل إنساني يركز على الفرد بصورة تكاملية والجوانب (العوامل) المؤثرة للتعليم.

تلبية لأهمية إعداد طريقة متكاملة للبحث عن أثر التعلم الذاتي الجماعي على مهارة التحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط من منظور اجتماعي قائم على المهام اللغوية من خلال هذه الدراسة. واعتبرت الباحثة مصطلح "التعلم الذاتي" أو "التعلم المنظم ذاتياً" أو الاستقلالية كمحور والعمود الفقري للدراسة مثل المدخل الذي نهجه كلا من "وليم وبوردان" في عملية تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها

لتقديم الأدبيات حول التعلم الذاتي، اعتمدت الباحثة أيضاً على أربعة عوامل رئيسية هي: الدارس والمعلم والمهمة اللغوية والسياق في إطار متداخل (متكامل) بعد تقديم التعلم الذاتي نظرياً وعملياً في بداية هذا الصف. فمن المفترض أن هذا المدخل - وهو التعلم الذاتي - من شأنه أن يساعد في تكوين مدخل متكامل للدراسة. بعد ذلك ربطت الباحثة التعلم الذاتي بمهارة التحدث باللغة العربية باعتبارها جزءاً من اللغة الأجنبية التي تهدف إلى تنميتها وتطويرها في المرحلة المتوسطة.

أ. التعلم الذاتي

يشير ليتل جون (Littlejohn: 1983) إلى أن "الاعتقاد السائد بأنه يجب تعليم المرء من أجل التعلم" والذي يشكل بوعي (أو بغير وعي) أساس الرأي الحديث والعلماني حول التعليم. ففي مجال تدريس اللغات الأجنبية تبين أن التدريس يمكن أن يكون له تأثير مفيد على جوانب التعلم، ولكن هناك أسئلة حول فعالية واستمرارية مثل هذا النوع من التعلم. كما أن الأبحاث الحديثة أيضاً سلطت الضوء على أهمية العوامل العاطفية والاجتماعية والنفسية في اكتساب اللغة. ص: 595

607

وقد انعكس التعرف إلى هذه العوامل في زيادة الاهتمام بالدارسين باعتباره المحور الأساسي لعملية التعلم، وفي الاعتراف بأن مثل هذه الإستراتيجية - التعلم الذاتي - يمكن أن تعزز التعلم ليكون الأكثر فعالية وكفاءة؛ أصبحت استقلالية التعلم هدفاً أيضاً للمعلمين. فمن المفترض أن يكون الغرض الأساسي من التعليم هو تنمية قدرة الدارسين على اتخاذ قراراتهم الخاصة بشأن ما يفكرون فيه ويفعلونه. ومن الملاحظ أن السنوات الخمس والعشرين الماضية شهدت قدرًا متزايداً من الاهتمام باستقلالية الدارس، والتعلم الموجه ذاتياً، وأنظمة الوصول الذاتي والتعلم الفردي / المستقل والتعلم الذاتي في أدبيات تعلم اللغة الثانية.

وقد دفع القبول لهذه المصطلحات في مجال تعليم اللغات لدى ليتل (Little,1991) إلى وصف التعلم الذاتي بأنه "الكلمة الطنانة" في التسعينيات، ومع ذلك فإن مفاهيم استقلالية الدارس (التي يُنظر إليها الآن على أنها هدف مشروع لتعليم اللغة) والتعلم الذاتي (يُنظر إليه الآن على أنه مكافئ إلى حد ما للتعلم الفعال) يفتقر إلى أي نظرية لتعلم اللغة ذاتيا أو أي قاعدة لغوية تطبيقية أخرى، وقد لاحظ ديكينسون (Dickinson,1987:11) أن معظم الأبحاث حول فعالية التعلم الذاتي في تعلم اللغة لم يتم تطبيقها، وأن عددا قليل جداً من الأساليب والتقنيات تستند إلى نتائج هذه البحوث. فإما أن البحث لم يتم تطبيقه أو أن النتائج غير حاسمة. (Benson & Voller,1997:288)

1. نبذة مختصرة عن تاريخ التعلم الذاتي

يمكن تحديد زيادة الاهتمام بالاستقلالية كهدف تعليمي في التغيرات التي حدثت في القرن العشرين -خاصة منذ الحرب العالمية الثانية، عندما خضعت أفكار الاستقلالية والتوجيه الذاتي للتدقيق والتحليل - في العلوم الاجتماعية وعلم النفس والفلسفة والعلوم السياسية. ويستشهد بمبرتون (Pemberton,1996) بالتغيرات في الفلسفة التربوية، ونظرية تعلم اللغة، والمعتقدات السياسية، والحاجة إلى التكيف مع التغيرات السريعة في التكنولوجيا، والاتصالات، والتوظيف، والاعتراف بأن تعلم التعلم أصبح الآن أكثر أهمية من المعرفة ذاتها، والفرص التي توفرها التطورات التكنولوجية لزيادة فرص التعليم في نفس الوقت مع خفض التكاليف. وقد حدد أيضا جريمو (Gremmo, 1995) أن هناك عوامل أخرى ساعدت على ظهور التعلم الذاتي والاستقلالية وهي:

- حركات حقوق الأقليات.
- رد فعل ضد السلوكيات في الطب والسياسة والموسيقى والشعر والتعليم وعلم النفس والفلسفة واللغويات.
- ظهور "الاستقلالية" كمثال تعليمي له تأثير مباشر على تعليم الكبار في أوروبا.
- التطور التكنولوجي الذي أسهم في انتشار الاستقلالية والوصول الذاتي.
- تصاعد القوميات منذ الحرب العالمية الثانية.
- تزايد نسبة الدارسين الكبار واحتياجات التعلم المختلفة؛ مما أدى إلى برامج تعليمية مرنة بدرجات متفاوتة، والتركيز على الدارس والتوجيه الذاتي.
- تسويق الكثير من المواد التعليمية لتعلم اللغات جنباً إلى جنب مع حركة زيادة وعي المستهلك؛ مما أدى إلى اعتبار الدارسين كمستهلكين، وأن لديهم القدرة على اتخاذ خيارات مستنيرة في السوق.

- زيادة عدد المدارس والجامعات؛ مما شجع على تطوير البنية التعليمية للتعامل مع أعداد كبيرة من الدارسين. وقد عُثر على بعض أشكال التعلم الذاتي مع الدعم المؤسسي في شكل مراكز الاستشارات والموارد والتنمية البشرية. ص: 151-164

كان مفهوم الاستقلال الفردي أساساً للفكر الليبرالي الديمقراطي الأوروبي والفكر الإنساني الليبرالي منذ القرن الثامن عشر (Lindley: 1986)، وقد حدده Kant كأساس لكرامة الإنسان. ورأى هوليك (Holec: 1981-1980) أنه اتجاهاً "لا رجوع فيه" في أواخر الستينيات في الدول الغربية المتقدمة صناعياً أصبح معياراً يشير إلى التقدم الاجتماعي من حيث تحسين "نوعية الحياة"؛ مما أدى إلى ظهور أنواع مختلفة من الوعي الاجتماعي كعلوم البيئة إلى مكانة المرأة وحقوق المرضى والتعليم. وقد أصبح تعليم الكبار أداة لإثارة حس متزايد بالوعي والتحرر الفكري، وفي بعض الحالات أُعتبر كأداة لتغيير المجتمع نفسه. فمن فكرة الإنسان "نتاج مجتمعه" انتقل المرء إلى فكرة أن الإنسان "منتج مجتمعه".

2. مفهوم التعلم الذاتي

تجمع الأدبيات التربوية على أن أفضل طريقة لاكتساب المعلومات هي تلك التي يصل إليها الدارس بنفسه واعتماداً على خبرته الذاتية؛ مما يجعلها أثبت في ذاكرته وأكثر وضوحاً. وإننا نتعلم بطريقة أفضل إذا اشتركنا إيجابياً في تحديد الأهداف المنهجية للتعلم، ومارسنا التعلم بالطريقة التي تناسبنا، وتوفر لدينا الفرص للدراسة المتعمقة التي تجمع شتات العلوم المختلفة في خبرة نستطيع تطبيقها في الحياة العملية، وأدركنا أن ما نتعلمه له فائدة مباشرة لحياتنا ومهنتنا، واشتركنا في العملية التعليمية بحرية دون إجبار.

ويرى برونر (Bruner: 1996a) أن الغرض من التربية يجب أن يكون تعليم الفرد كيف يتعلم، أو ما يمكن أن يطلق عليه مهارة البقاء؛ لكي نعدّه لعالم متجدد ومتطور؛ لذلك دعا برونر بالتعليم عن طريق الاكتشاف؛ الذي يتيح الفرص للدارس لكي ينمي قدراته ومهاراته في الاعتماد على النفس خلال عملية التعلم. فزيادة التوجه الذاتي في التعلم تؤدي إلى تحسن ذاكرة الدارس، وتزيد من انتقال أثر التدريب، كما تزيد الاهتمام بالتعلم. فالهدف النهائي من العملية التربوية هو تدريب الفرد على متابعة تعليمه بحيث يُنقل إليه عبء تعليمه، وتصبح وظيفة المدرسة أو المؤسسة التعليمية هي تعليم الدارس كيف يتعلم.

وهناك تعريفات متعددة للتعلم المنظم ذاتياً أو التعلم الذاتي. وسنتناول أهم التعريفات التي وردت عنها:

Holec (1981) هي القدرة أو قوة على القيام بشيء ما "...فهى القدرة التى يتحمل فيها الدارس تعلمه الخاص بطريقة رسمية ومنظمة ومحددة الأهداف.

Dickinson (1987، 1995) يرى ديكنسون (Dickinson:1987) أن العنصر الأساسي في تعريف التعلم الذاتي هي فكرة أن الاستقلالية "سمة للدارسين بدلاً من موقف للتعلم". وقد أوضح (Dickinson 1995) مفهوم الاستقلالية بأن لها دوراً تحفيزياً ليس فقط في التعلم بشكل عام؛ بل أيضاً في تعلم اللغة؛ من خلال فكرة أن الدارسين المستقلين أكثر حماساً ودافعية والاستقلالية تؤدي إلى عمل أفضل وأكثر فعالية. وهنا وصف ديكنسون (Dickinson :1995) الاستقلالية من زاوية مختلفة بأنها "موقف تجاه التعلم يكون فيه الدارس مستعداً لتحمل مسؤولية تعلمه. عن طريق اتخاذ القرار بشأن التعلم الخاص به".

Littlewood (1996) حدد بعض الأساسيات التي تشكل استقلالية الدارس فهو "الشخص الذي لديه قدرة مستقلة لاتخاذ وتنفيذ الخيارات التي تحكم أفعاله". نتيجة لهذا فإن القدرة على أن يكون الدارس مستقلاً تتطلب عنصرين رئيسيين هما: القدرة والاستعداد. فقد وضع قدرة الدارسين واستعدادهم لاتخاذ الخيارات بشكل مستقل في صميم فكرة الاستقلالية. وذكر أن تعلم اللغة يتطلب المشاركة النشطة للدارسين. وذكر أيضاً أن "الشخص قد يكون لديه القدرة على اتخاذ خيارات مستقلة ولكن لا يشعر بأي استعداد للقيام بذلك، أو أن الشخص قد يكون على استعداد لممارسة خيارات مستقلة، ولكن ليس لديه القدرة اللازمة للقيام بذلك". ووفقاً لما ذكره فإنه تعتمد القدرة على امتلاك المعرفة حول البدائل التي يجب من خلالها اتخاذ الخيارات وتعلم المهارات اللازمة لتنفيذ أي خيارات تبدو أكثر ملاءمة، مع الرغبة في امتلاك كل من الدافع والثقة لتحمل المسؤولية عن الاختيارات المطلوبة. وقد اقترح أن كل هذه المكونات الأربعة ضرورية لتكون موجودة معاً إذا كان الشخص يريد أن ينجح في التصرف باستقلالية.

Wolters (1996) التعلم الذاتي هو عملية يتمكن من خلالها الدارسون من مباشرة وتوجيه، ومراقبة عملية التعلم الخاصة بهم.

Brooks (1997) التعلم الذاتي عملية تفعيل وتوجيه الهدف؛ عن طريق الضبط الذاتي للسلوك والدافعية والمعرفة. ومن مكوناته الإرادة والمهارة. كما حدد أربع خطوات رئيسية تسمح للدارس بتنظيم ذاته، وتقوده إلى تقدم مستمر، وهي:

- إعطاء الوقت الكافي للتعلم
- جمع قاعدة معارف مترابطة ومصادر للمعلومات.

- تطوير المخزون الاستراتيجي الملائم لما يدرسه.

- الإيمان بالنجاح إذا ما التزم بالخطوات السابقة.

pintrich (2000) التعلم المنظم ذاتيًا هو عملية بناءة ونشطة تتضمن عدة مكونات: الإدراك وما وراء المعرفة، والعواطف الدافعة، والسلوك. ويتيح التعلم المنظم ذاتيًا للدارسين تحديد أهداف التعلم الخاصة بهم، ومحاولة مراقبتها وتنظيمها والتحكم فيها؛ بينما يتم توجيهها وتقييدها بالأهداف وملائمتها لبيئة التعلم.

Zimmerman (2000) أن التعلم الذاتي ليست قدرة عقلية؛ بل هي عملية موجهة ذاتيًا يستطيع الدارس من خلالها توجيه مهاراته العقلية إلى مهارات أكثر إنتاجية. فالتعلم نشاط يقوم به الدارس تفاعلًا من أجل ذاته.

Paris & paris (2001) يؤكدان مفهوم التعلم الذاتي لديهما على عنصر الاستقلالية والضبط من قبل الدارس لذاته. فهو الذي يراقب، ويوجه، وينظم أفعاله لتحقيق أهدافه من التعلم، كإكتساب معلومات معينة أو تطوير خبرة أو تحسين الذات. والاهتمام بالكيفية التي من خلالها ينشط الدارس ليؤدي أداء مثاليًا. ويمكن وصف التعلم الذاتي من خلال الإرادة والمهارة؛ حيث تشير الإرادة إلى الدافعية، وتشير المهارة إلى الاستراتيجيات المختارة والمستخدم في عملية التعلم.

Benson (2001) أوضح التعلم الذاتي على أنه "القدرة على التحكم في تعلم المرء". ويرى أن استقلالية الدارس سمة من سمات المدخل لعملية التعلم، وشرطًا مسبقًا للتعلم الفعال.

Little (2004) لقد أكمل ليتل التعريف الذي قام به هوليك (Holic1987)، وأضاف أن تولي مسؤولية تعلم المرء تكون من خلال تحمل المسؤولية عن جميع القرارات المتعلقة بجميع جوانب هذا التعلم أي:

- تحديد الأهداف.

- تحديد المحتويات والخطوات.

- اختيار الأساليب والتقنيات التي سيتم استخدامها.

- مراقبة إجراءات الإكتساب.

- تقويم ما تم تعلمه.

وقد أوضح ليتل العلاقة بين الاستقلالية وتعلم اللغة في: أن الدارسين المستقلين يتم إثارة الدافعية لديهم من خلال دوافعهم الذاتية، عندما يقبلون مسؤولية تعلمهم، وزيادة مهارات التنظيم الذاتي لديهم؛ وبالتالي يكون تعلمهم منظمًا جيدًا وذا قيمة.

Kumaravadivelu (2006): نظر إلى فكرة الاستقلالية من زاوية معاكسة فقد رأى أن:

- الاستقلالية ليست فردية، أي أن الدارسين عليهم تعلم العمل بشكل تعاوني مع معلمهم وأقرانهم والنظام التعليمي.
 - الاستقلالية ليست خالية من السياق، أي أن مدى إمكانية ممارستها تعتمد على عوامل مثل شخصية الدارسين ودوافعهم، واحتياجاتهم ورغبتهم في تعلم اللغة، والبيئة التعليمية التي يتم التعلم فيها.
 - الاستقلالية ليست حالة ثابتة يحققها الدارس، أي أنه من المرجح أن يكون الدارس المستقل فرديا في موقف ما، ولكن ليس بالضرورة في موقف آخر، وقد يختار بنفسه اللجوء إلى توجيه المعلم في مراحل معينة من تعلمه.
- وبمراجعة التعريفات السابقة للتعلم الذاتي أو التعلم المنظم ذاتيا نجد أن هناك نقاط مشتركة بين هذه التعريفات:
- يتضح تعدد المفاهيم والتعريفات بناء على تعدد التوجهات النظرية المختلفة والتي تناولت التعلم الذاتي وتنظيمه.
- a. تشير إلى أن إجابة الدارسين لهذا النوع من التعلم يعتمد على استعانتهم بمجموعة من الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية، وأن استخدام تلك الاستراتيجيات هو الطريق للوصول إلى اكتسابهم لتلك اللغة الهدف.
 - b. أيضا التعلم وفق هذا المفهوم ليس شيئا يحدث للدارسين، ولكنهم يحدثونه بأنفسهم عن طريق تفاعلهم ومشاركتهم معرفيا وما وراء المعرفة وسلوكيا خلال عملية التعلم الخاصة بهم.
 - c. أساس هذه التعريفات هو إظهار قيمة الاستقلالية مع قيمة المسؤولية في التعلم، ومشاركة الدارس في عملية تعلمه، فهو عنصر نشط فعال في تلك العملية.
 - d. أكدت معظم التعريفات على أهمية التغذية الراجعة المستمرة؛ التي تساعد الدارس على وضع أهداف جديدة أثناء التعلم، وتقييم ما قد تم اكتسابه.

ومن هنا يمكن تعريف التعلم الذاتي في ضوء هذه التعريفات إجرائيا بأنه " تلك العمليات التي ينشط فيها دارسو اللغة العربية الناطقين بغيرها، ويتشاركون معرفيا وسلوكيا ووجدانيا؛ بحيث تساعد هذه المشاركة على ضبط تفكيرهم وسلوكهم، ووجدانهم أثناء اكتسابهم لمهارات التواصل الشفوي، واستخدامهم التقنيات التعليمية لتحقيق الكفاية اللغوية".

ويمكن استخلاص الأساسيين التاليين لبناء الإستراتيجية وهما:

- التأكيد على عمليات التعلم الذاتي واستقلاليته (التنظيم الذاتي -التفكير الذاتي -التقييم الذاتي) أثناء إكساب الدارس لمهارة التحدث.
- التأكيد على دافعية دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها أثناء اختيار المهام اللغوية لتطبيق تلك الإستراتيجية.

a. الأساس الأول: الاستقلالية

يأخذ التعلم الذاتي أشكالا عديدة ويظهر من خلال مداخل متعددة، فالاستقلالية في حد ذاتها معقدة ومتعددة الأبعاد ومتنوعة. وقد أدت تعريفات الاستقلالية أو التعلم الذاتي إلى أوصاف مختلفة للاستقلالية خاصة في تعليم اللغات الأجنبية؛ حيث يكون الوصول إليها محدودًا، والمحتوى التعليمي ينظر إليه على أنه عائق أمام تطوير تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية. والآثار المترتبة على نظرية وممارسة التعلم الذاتي لم يتم بعد فحصها بشكل كامل. على الرغم من وجود تحول واضح للتركيز على فكرة الاستقلالية وذاتية التعلم بعيدًا عن تشجيع الدارسين على قضاء المزيد من الوقت في تعلم اللغات خارج الصفوف الدراسية نحو محاولة فهم عام للتعلم الذاتي، أو تعلم اللغة خارج حجرة الدراسة. (Benson, 2011)

وكما هو معروف أن التعلم لا ينقسم بشكل صارم بين التعلم الذاتي والتعلم الطبيعي، وفهم العمليات التربوية التي ينطوي عليها قد يتم أيضًا بمراجعة تعلم اللغة المستقل خارج المدرسة. والسمات الأخرى للدارسين- بما في ذلك التواصل الاجتماعي والمبادرة الذاتية والقدرة على خلق فرص التعلم- هي أيضا عوامل مؤثرة في التعلم الذاتي، بالإضافة إلى أن هناك تفاعل معقد بين معتقدات المعلمين والقيود المؤسسية، والتطبيق داخل الصف. وهذا يؤثر بالتأكيد على تطوير استقلالية الدارس، وإمداده بمصادر الاستقلالية التي حاولت المؤسسات من خلالها تعزيز التعلم الذاتي.

i. مجالات الإستقلالية

نستطيع القول إن مفهوم الاستقلالية في التعليم يعتمد بشكل جوهري على الإيمان بذات متطورة، ووعي ذاتي وعقلاني قادر على اتخاذ قرارات مستقلة، والتأكيد على التحرر من القيود الخارجية، معبراً عنه في تدريس اللغة الأجنبية على النحو التالي: (Rogers,1951؛ Pennycook,1997: 36)

الاستقلالية كمتصل Autonomy as a communicator: وهي القدرة على استخدام اللغة بشكل خلاق، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لتوصيل المعاني في مواقف محددة.

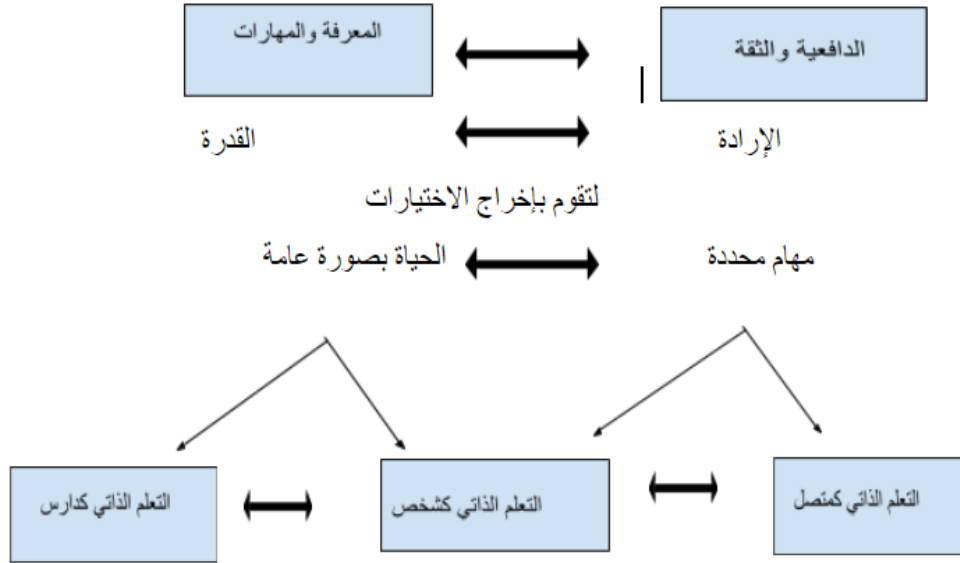
الاستقلالية كدارس Autonomy as a learner: وهي القدرة على الاندماج في عمل مستقل، واستخدام استراتيجيات التعلم المناسبة، داخل وخارج الصف.

الاستقلالية كشخص Autonomy as a person: وهي القدرة على التعبير عن المعاني الشخصية، وإنشاء سياقات تعلم شخصية.

نظراً لأن القدرة على التواصل والتعلم بشكل مستقل هي عوامل رئيسة لتمكين الإنسان من اتخاذ الخيارات في الحياة، فإنها تساهم أيضاً في استقلالية كل دارس كفرد. Littlewood (Ellis & Sinclair:1989؛ ,1996:429)

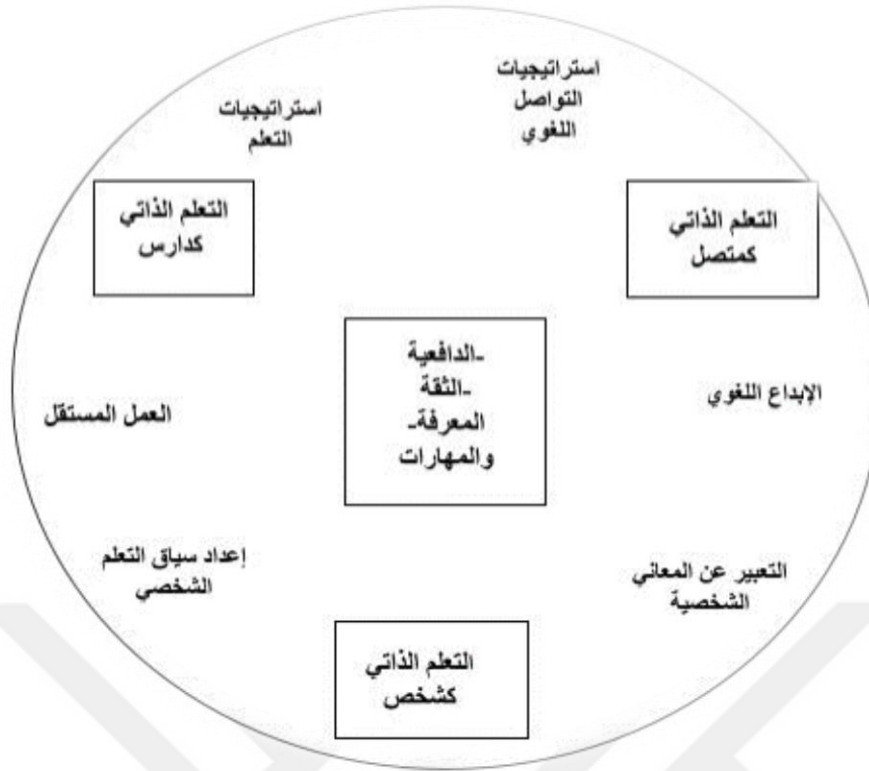
ii. مكونات الإستقلالية

يصف ليتلود (Littlewood, 1996) في الشكل 0:1 هذه المكونات الأربعة (الدافعية، الثقة، المهارات، والمعرفة) والمجالات الثلاثة للاستقلالية في تعلم اللغة الأجنبية (كدارس-شخصي-متصل)، ويوضح وجود مستويات مختلفة من الاستقلالية في كل مجال. أيضاً يرى كل من نونان وديكنسون ووندن (Nunan,1988c؛ Dickinson & Wenden ,199) درجات من الاستقلالية اعتماداً على شخصية الدارسين، وأهدافهم وفلسفة المؤسسة التعليمية والمحتوى الثقافي.



شكل 1: مكونات ومجالات الاستقلالية في تعلم اللغة الأجنبية (Littlewood, 1996:432)

أما في الشكل (1) نرى أنه يوضح أسس تطوير استقلالية الدارس من خلال تعلم اللغة. من خلال الثلاثة مجالات لبناء الاستقلالية لدى الدارس. من خلالها يمكن تحديد درجات مختلفة من الاستقلالية التي يكتسبها الدارسون فيما يتعلق بكل مكون من المكونات الأربعة - الدافعية والثقة والمهارات والمعرفة - وكل مجال من المجالات الثلاثة - التعلم الذاتي كدارس ومتصل وكفرد أو شخص - في مرحلة معينة. مثال على ذلك من الممكن أن يكون أحد الدارسين قد اكتسب درجة كبيرة من الاستقلالية كدارس من حيث الدافعية والثقة؛ لكنه لا يزال يفتقر إلى بعض المعرفة مثلاً حول استراتيجيات التعلم، التي من شأنها ضمان أن التعلم فعال إلى أقصى حد. أيضاً فإن المكونات الأخرى للدورة التدريبية قد لا توفر الممارسة المناسبة والتطبيق؛ فقد تظل الاستقلالية الكلية لهذا الدارس كمتصل منخفضة، وقد يكون دارس آخر قد طور المعرفة والمهارات اللازمة للتواصل المستقل، ولكنه يفتقر إلى الثقة الكافية للتفاعل بشكل فعال مع الآخرين في الصف.



شكل 2: تطوير استقلالية الدارس من خلال تعلم اللغة

كمعلمين نحتاج إلى تطوير استراتيجيات منهجية لتعزيز الدافعية لدى الدارسين وثقتهم ومعرفتهم ومهاراتهم في كل مجال من مجالات الاستقلالية. ففي بعض الأحيان قد يتم اعتماد إستراتيجية عامة مثلاً للسعي إلى تنمية ثقة الدارسين بشكل عام؛ من خلال خلق جو يدعم الاستكشاف والاستقلالية، وفي أوقات أخرى قد تكون الإستراتيجية أكثر تحديداً. عندما يتم استخدام تقنيات التدريس التي تشجع على التعبير عن المعاني الشخصية، أو جعل الدارسين على دراية بمجموعة من الأساليب والإستراتيجيات لتعلم المفردات.

وضمن الإطار الموضح في الشكل (2)، يتمثل الدور الأكثر أهمية لعمل الوصول الذاتي في تعلم اللغة في أنه يوفر سياقاً لمجالات الاستقلالية على الجانب الأيمن من الشكل التوضيحي لممارسة وتطوير إستراتيجيات التعلم الشخصية والمشاركة في العمل المستقل. ولأن العمل المستقل يتضمن إنشاء سياقات تعلم شخصية؛ فإن الوصول الذاتي يؤدي أيضاً دوراً مهماً في تطوير استقلالية الدارس كشخص، وبالتالي يؤثر على المجالات الموجودة على الجانب الأيسر من الشكل التوضيحي.

من خلال عملية توسيع مماثلة تؤدي استراتيجيات التعلم التي تم تطويرها في التعلم الذاتي إلى مجموعة واسعة من استراتيجيات الاتصال، وبالتالي تعزيز استقلالية الدارس كمتصل. ونظرًا لأن القدرة على التواصل والتعلم بشكل مستقل هي عوامل رئيسية في تمكين الشخص من اتخاذ الخيارات في الحياة ووضع الأهداف؛ فإنها تساهم أيضًا في استقلالية كل دارس.

وبناءً على التعريفات المختلفة ومفهوم التعلم الذاتي أوضحت أوكسفورد (Oxford: 2003) أن الإطار النظري لاستقلالية الدارس في تعلم اللغة لا يزال بعيدًا عن الترابط. ومع ذلك، اتخذ الباحثون موقفًا أكثر إيجابية، واتفقوا في هذا المجال على الكثير من القضايا المهمة المتعلقة باستقلالية الدارس. والتي تتلخص فيما يلي:

- يجب النظر إلى الاستقلالية من وجهات نظر متعددة، على سبيل المثال الجانب التقني، والمنظور النفسي والاجتماعي والثقافي والسياسي النقدي (Oxford؛ Benson:1997 : 2003).
- يتطلب التعلم الذاتي القبول والمعرفة والمهارات والقوة لاختيار الأهداف في الحياة التي يمكن من خلالها ممارسة الاستقلالية بشكل مفيد (Winch: 2002) .
- يحدث التعلم الذاتي بسعة متعددة الأبعاد، والتي يمكن أن تختلف طبقًا لاختلاف الدارسين، وفي سياقات مختلفة أو في أوقات مختلفة لفرد واحد. (Benson:2001 ، Little؛ 2007 : 1991).
- الاستقلالية هي حق خاص بالدارسين والمعلمين. (Benson:2001)
- يتمتع جميع الدارسين بحق الاستقلالية. فيعتبر التعلم الذاتي هو قدرة الأشخاص من الدرجة الثانية على التفكير النقدي في الدرجة الأولى كالترجيحات والرغبات والقدرة على القبول أو محاولة التغيير هذه في ضوء التفضيلات والقيم العليا. (Morgan:2006)
- درجات التعلم أو التحكم الذاتي موجودة (Sinclair: 1997 ؛ Benson & Nunan: 2005)
- تطوير التعلم الذاتي يعني التعاون والاعتماد المتبادل بدلاً من العمل بمعزل عن الآخرين.
- (Littlewood: 2000؛ Little 2004)
- تتضمن استقلالية الدارس بيئة تعليمية يتعلم فيها الدارسون كيفية القيام بذلك لتحديد الأولويات، وتحديد وقت ومكان الدراسة، وتحديد وتيرة تعلمهم. (Teng & He:2015)

b. الأساس الثاني: الدافعية

يتفق معظم الباحثين والمعلمين على أن الدافع "عامل مهم للغاية، إن لم يكن العامل الأكثر أهمية في تعلم اللغة"، والذي بدونه لا يستطيع الدارسون تحقيق أهداف طويلة الأجل، بغض النظر عن المناهج الدراسية، وأيا كان المعلم.

وهناك مقالتان تشكلان محورا أساسيا للدافعية وهما:

أولاً: مقال (Oxford & Shearin, 1996) فقد أجرت Oxford و Shearin بحثا ميدانيا على دارسي اللغة الإنجليزية في تايلند، وكان من نتائجه أن استخدام الإستراتيجية مرتباً بشكل كبير بدوافع الدارسين، ومواقفهم ومعتقداتهم حول تعلم اللغة وحول استخدام إستراتيجية التعلم وقد قدمت الدراسة أدلة على العلاقة بين دافع تعلم اللغة اللغات الأجنبية واستخدام الإستراتيجيات.

وشارك في هذه الدراسة 326 من طلاب المدارس الثانوية تم العثور على اختلافات كبيرة بين استخدام الإستراتيجية وكل جانب من جوانب إثارة الدافعية - أي كثافة التحفيز، والدافع الداخلي، والدافع الخارجي، ودافع الاحتياج- وقد كان الدافع وراء الاحتياج يعني تعلم اللغة بسبب الإلزام على القيام بذلك. كان هذا الدافع مرتبطاً بشكل كبير ولكن سلباً على استخدام استراتيجيات التعلم، وبالتالي على تعلم واكتساب اللغة الأجنبية.

ثانياً: مقال (Dörnyei, 1994) فقد قام فيه بدراسة الاتجاهات بمفهوم الدافعية في التسعينيات: مثل إطار عمل (Dörnyei, 1994) الموسع، والإطار الموسع لـ (Williams & 1997) Burden، ونموذج (1985 Garder & Lambert) الموسع، ونموذج (Schumann's (1998) neurobiological model البيولوجي العصبي. واتجه Dörnyei أيضاً في البحث النفسي المنتشر من حيث مواقف السلوك، ونظرية القيمة المتوقعة، ونظريات الهدف، ونظرية تقرير المصير.

i. تعريف الدافعية

عرّف (Gardner, 1985) الدافع لتعلم اللغة الأجنبية على أنه "مدى عمل الفرد أو الجهد المبذول لتعلم اللغة بسبب الرغبة في القيام بذلك والرضا الذي يحدث في هذا النشاط". ويضم هذا التعريف: الجهد المبذول لتحقيق هدف؛ الرغبة في تعلم اللغة؛ الرضا عن مهمة تعلم اللغة.

أما (Kanfer & Ackerman, 1989) فقد عرفا الدافعية بأنها: اتجاه الجهد المتعمد، ونسبة إجمالي جهد التركيز الموجه إلى المهمة (الشدة)، ومدى الحفاظ على الجهد المبذول تجاه المهمة بمرور الوقت (المثابرة-الدافعية).

أما (Pintrich, Marx & Boyle, 1993) فقد حددوا مفهوم الدافعية على أنه يشير إلى العمليات الكامنة وراء البدء والتحكم والتعديل، وتقييم السلوكيات الموجهة نحو الهدف.

من خلال التعريفات التي تناولناها لمفهوم الدافعية يمكن التوصل إلى أساسين مهمين تعتمد عليهما الدافعية للتعلم أولهما الدافع الداخلي والخارج، وثانيهما ضبط النفس.

أساس الدافعية الأول: الدافع الداخلي والخارجي

يشير الدافع الداخلي إلى الدافع الذي يقوده الاهتمام أو الاستمتاع بالمهمة نفسها، وهو موجود داخل الفرد بدلاً من الاعتماد على أي ضغط خارجي. وقد تمت دراسة الدافع الداخلي من قبل علماء النفس الاجتماعي والتعليمي منذ أوائل السبعينيات. وقد توصل البحث إلى أنه يرتبط عادةً بتحصيل تعليمي مرتفع ومتعة بنظرية تقييم الدارس. من المحتمل أن يكون الدارسين متحمسين جوهرياً إذا كانوا: ينسبون نتائجهم التعليمية إلى عوامل تحت سيطرتهم الخاصة (مثال: الجهد المبذول)، ويعتقدون أنهم يمكن أن يكونوا مشاركين فعالين في الوصول إلى الأهداف المرجوة (أي النتائج لا يتم تحديدها بالخط)، ومهتمين بإتقان موضوع ما، بدلاً من مجرد التعلم عن طريق الحفظ لتحقيق درجات جيدة.

ويأتي الدافع الخارجي من خارج الفرد. فالدوافع الخارجية الشائعة هي المكافآت مثل المال والدرجات والإكراه والتهديد بالعقاب (أي المنافسة خارجية بشكل عام)؛ لأنها تشجع الدارس على الفوز والتغلب على الآخرين، وليس الاستمتاع بالمكافآت الجوهرية للنشاط. أيضاً ممكن نعتبر الفريق الذي يهتف للفرد والجوائز هي أيضاً حوافز خارجية.

وقد أشارت الأبحاث النفسية الاجتماعية إلى أن المكافآت الخارجية يمكن أن تؤدي إلى تبرير أكثر من اللازم وانخفاض لاحق في الدافع الداخلي. ففي إحدى الدراسات التي توضح هذا التأثير، قضى الأطفال الذين توقعوا وحصلوا على المكافأة بشريط أو نجمة ذهبية لرسم الصور وقتاً أقل في اللعب بمواد الرسم، مقارنة بالأطفال الذين تم تكليفهم بحالة مكافأة غير متوقعة والأطفال الذين لم يتلقوا مكافأة خارجية. وتقتصر نظرية تقرير المصير أن الدافع الخارجي يمكن أن يستوعبه الفرد إذا كانت المهمة تتناسب مع قيمه ومعتقداته، وبالتالي تساعد على تلبية احتياجاته النفسية الأساسية.

أساس الدافعية الثاني: ضبط النفس

يُفهم بشكل متزايد ضبط النفس في الدافعية على أنه متفرع من الذكاء العاطفي. قد يكون الشخص شديد الذكاء (كما تم قياسه بواسطة العديد من اختبارات الذكاء)، ولكنه غير متحمس لتكريس هذا الذكاء لمهام معينة. تقدم "نظرية التوقع" الخاصة بـ V. H. Vroom في كلية بيل للإدارة وصفًا للوقت الذي سيقدر فيه الناس ما إذا كانوا يمارسون ضبط النفس لمتابعة هدف معين. (Oliver 1960؛ 1974 Rosen & Weaver)

ومن هنا يمكن وصف الدوافع والرغبات بأنها نقص أو حاجة تنشط السلوك الذي يهدف إلى هدف أو حافز، وأنها تنشأ داخل الفرد وقد لا تتطلب محفزات خارجية لتشجيع السلوك.

ويمكن أن تنطلق الدوافع الأساسية بسبب أوجه القصور مثل الجوع -الذي يحفز الشخص على البحث عن الطعام - في حين أن الدوافع الأكثر دقة قد تكون الرغبة في الثناء والموافقة؛ مما يحفز الشخص على التصرف بطريقة ترضي الآخرين.

على النقيض من ذلك، يمكن رؤية دور المكافآت والمحفزات الخارجية مثال: تدريب الحيوانات من خلال منحهم المكافآت عندما يؤديون خدعة بشكل صحيح. وتحفز المكافآت الحيوانات على أداء الحيلة باستمرار، حتى في وقت لاحق عند إزالة المكافأة من العملية.

ii. مكونات الدافعية

يشير (Dörnyei, 1994) أيضًا إلى أن Gardner وآخرون ومن عملوا في مجال تعليم اللغات الأجنبية أنه في اللغة الأجنبية "من غير المرجح أن تفسر النزعات العاطفية تجاه مجتمع اللغة الهدف نسبة كبيرة من التباين في التحصيل اللغوي". وقد قام Dörnyei بذكر ثلاث مجموعات من المكونات التحفيزية التي توصل إليها Gardner وهي:

- المكونات التحفيزية الخاصة بالدورة التدريبية (المنهج، مواد التدريس، طريقة التدريس، مهمة التعلم)
- المكونات التحفيزية الخاصة بالمعلم (شخصية المعلم، ملاحظات التدريس، العلاقة مع الدارسين)

- المكونات التحفيزية الخاصة بالمجموعة (ديناميكيات مجموعة التعلم، والتوجه نحو الهدف، ونظام القاعدة والمكافأة، وتماسك المجموعة، وهياكل أهداف الصف 1994, Dörnyei) :276).

وقد حاولت بعض الدراسات زيادة الإطار الذي قدمه Gardner من خلال المكونات الثلاثة عن طريق إضافة مكونات جديدة للدوافع مثل: الدافع الداخلي/الخارجي (Brown, 1994)، والفضول الفكري (Laine, 1981)، والإسناد حول النجاحات/الإخفاقات الماضية (Skehan, 1989)؛ (Dörnyei, 1990)، والحاجة إلى الإنجاز (Dörnyei, 1990)، والثقة بالنفس (Clément 1980؛ Clément et Kruidenier, 1985)، وأهداف (Greenglass & Julkunen, 1991)، ومتغيرات أخرى خاصة بالموقف مثل أحداث ومهام الصف الدراسي، وجو الصف وتماسك المجموعة، ومحتوى الدورة ومواد التدريس، والمعلم و التغذية الراجعة والدرجات والمكافآت مما له أثر بشكل أو بآخر على الدافعية. ومن هنا نخلص إلى النموذج الأصلي للدافعية الذي يحوي أربع مكونات رئيسة: (Gardner & Smythe's, 1975.Pg: 222)

-الدوافع أو المواقف الخاصة بالمجموعة - الدوافع الداخلية

– الدوافع الخارجية. - العوامل المؤثرة في الدوافع

الدوافع أو المواقف الخاصة بالمجموعة: فهي المواقف الإيجابية في مواجهة المواقف غير الإيجابية لمستخدمي اللغة الهدف، ودوافع الدارسين لتعلم اللغة الهدف، وتنقسم إلى نوعين هما: الدافع التكاملي والدافع التفاعلي أو الفعال. أما الدافع التكاملي والفعال فقد سيطر البحث في الدافعية لبعض الوقت من خلال التمييز بين الدافع التكاملي والدافع الفعال بأنها اجتماعية نفسية بدلاً من تعليمية، والتي تميل إلى الافتقار للوضوح من خلال ربط العوامل المؤثرة الأخرى بالدوافع. فالنقطة المهمة هي أن الدافع نفسه قابل للتغيير، والتوصيف القديم للدافع من حيث التوجهات التكاملية مقابل التوجهات الأدائية ثابت للغاية ومقيد. (Gardner & Lambert :19721985) (Gardner

وقد أجرى كلا من (Clément & Kruidenier:1985) دراسة استقصائية واسعة النطاق في كندا، ووجدت أربع توجهات تحفيزية للدوافع التكاملية الفعالة وهي: السفر، والصدقات، والمعرفة، والأغراض أو الاحتياجات الأساسية، والتي دعمت فكرة الاتجاه العام "التعريف العاطفي". وقد حدد أيضًا العوامل التي تساهم في إثارة الدافع كالاهتمام باللغات الأجنبية والثقافات والأشخاص، والرغبة في توسيع وجهة نظر المرء وتجنب المقاطعات والحروب بالإضافة إلى الرغبة في محفزات وتحديات جديدة.

ويقترح (Dörnyei:1994) تصنيفًا من ثلاثة مستويات للدافع التكاملية (مستوى اللغة، مستوى الدارس، مستوى الحالة) وهو عبارة عن نموذج من ثلاث مراحل للعوامل المترابطة التي تعمل ضمن السياق الاجتماعي: وهو سبب القيام بالشيء، واتخاذ القرار للقيام بهذا الشيء، وأخيرًا استمرار الجهد المبذول والإصرار على تحقيق الهدف.

أما **العوامل المؤثرة على الدافعية لدى الدارس** فقد تم حصرها في ست عوامل، وهي: الاهتمام بتعلم اللغات، واهتمامات خاصة، والحاجة إلى الإنجاز، والعرقية، وفرض السلطة، والاحتلال.

الدوافع الخارجية والداخلية يب وغالبًا ما يتم وصف الدافع بالخط المائل في الرسم البياني الخارجي أو الداخلي "اعتمادًا على ما إذا كان محفز السلوك قد نشأ خارج أو داخل الفرد". فالدافع الخارجي لدى (Van Lier:1996) هو مثل المال المقترض، وهو استثمار قد يؤدي ثماره في النهاية. في حين أن الدافع الداخلي هو مثل المال الذي تملكه فأنت تكون متحمسًا للغاية يشبه امتلاك الكثير من المال، ومثل المال يمكن إهدار الدافع أو إنفاقه جيدًا. أما في التعليم فالدافع هو رأس مال طاقة حيوي يتم إنفاقه في سوق التعلم ونحصل على بعض منه كمنحة وراثية؛ لكن قد نحتاج إلى تعلم كيفية استثماره، فنستعير بعضها من البالغين والأقران في شكل دوافع خارجية وإجبار أو التزامات.

ومعظم النظريات التحفيزية قد ركزت على المصادر السابقة والمستقبلية للدوافع الخارجية، متجاهلة الدافع الداخلي الذي يظهر عندما تكون المهارات اللغوية والتحديات متوازنة، ويختبر الدارس الرغبة في النشاط أو التعلم، أو "المتعة في النشاط نفسها". فيعرف (Van Lier:1996) الدافع الداخلي من حيث نظريات الدافعية بأنه "بعض الاحتياجات النفسية الأساسية المتأصلة في الإنسان". ويقترح (Deci & others:1991) ثلاثة من هذه الاحتياجات الفطرية (الكفاءة

والعلاقة والاستقلالية)، والتي يتم تحويلها من قبل الفرد - بالتفاعل الاجتماعي والأنماط الثقافية- إلى أهداف.

ومعظم النظريات التحفيزية قد ركزت على المصادر السابقة والمستقبلية للدوافع الخارجية، متجاهلة الدافع الداخلي الذي يظهر عندما تكون المهارات اللغوية والتحديات متوازنة، ويختبر الدارس الرغبة في النشاط أو التعلم، أو "المتعة في النشاط نفسها". فيعرّف (Van Lier:1996) الدافع الداخلي من حيث نظريات الدافعية بأنه "بعض الاحتياجات النفسية الأساسية المتأصلة في الإنسان". ويقترح (Deci & others:1991) ثلاثة من هذه الاحتياجات الفطرية (الكفاءة والعلاقة والاستقلالية)، والتي يتم تحويلها من قبل الفرد - بالتفاعل الاجتماعي والأنماط الثقافية- إلى أهداف.

ومع ذلك فإنهم يرون أيضاً أن الدافع الداخلي طوعي وعفوي، ومستقل عن التعزيز أو الدوافع البيولوجية، ولا يحتاج إلى مكافأة خارجية، ويقترح (Van Lier:1996) مستويين من الدوافع الداخلية:

- دافع أساسي عضوي يتكون من القصد والتأثير والجهد.
 - ودافع بشري على وجه التحديد -كونه كائن حي- يتكون من الوعي والاختيار.
- وسنذكر هنا عدد من العوامل المحفزة للدوافع الداخلية والخارجية وهي:

أولاً: عوامل من التوجيه الذاتي التي تنثير أو تحفز الدافع الذاتي الداخلي، مثل الإرادة المستمرة لتحقيق أفضل أداء للدارس.

- وعي الدارس بالاحتياجات والأهداف.
- التصور المسبق للأهداف التي ينبغي الوصول إليها في الدورة المتعلّمة.
- الحفاظ على احترام الذات من خلال المشاركة في اتخاذ القرار.
- درجة الحرية التي يتمتع بها الدارس في استخدام إستراتيجيات التعلم المفضلة لديه.
- المشاركة في مجموعة داعمة تؤدي إلى زيادة التعاطف وتقليل التوتر والصعوبات.
- إجراءات استكشاف الأخطاء وتقويمها (التقويم الذاتي).

ثانياً: الدوافع الخارجية المقدمة في التعلم الذاتي (المحفزات والتهديدات):

- المعلم.
- اتفاقيات التعلم.

- سجل العمل.
 - التقييم الذاتي.
 - اختبار الواقع (اكتشاف الواقع) والممارسة الحقيقية.
 - التقييم النهائي (Deci & others: 1991؛ Van Lier: 1996, Pg 101).
- وقد توسع هذا النموذج لاحقاً في نموذج Gardner الاجتماعي التربوي (1985) للطرق التي يعمل بها الدافع لتعلم اللغة الأجنبية في البيئات التعليمية، ولُخصت من حيث خمس فرضيات:
- فرضية الدافع التكاملي:** يرتبط الدافع التكاملي بشكل إيجابي بتحقيق اللغة الثانية.
- فرضية المعتقد الثقافي:** تؤثر المعتقدات الثقافية على تطور الدافع التكاملي، ودرجة ارتباط التكامل والإنجاز.
- فرضية الدارس النشط:** الدارسون ذوو الدوافع التكاملية ناجحون لأنهم دارسون نشطون.
- الفرضية السببية:** الدافع التكاملي سبب؛ واللغة الثانية، والتأثير.
- الفرضيتان العمليتان:** الكفاءة والدافع التكاملي هما عاملان مستقلان في تعلم اللغة الثانية.
- (Allwright, 1988)؛ (Gardner: 1988)

iii. إثارة دافعية التعلم لدى دارسي اللغات الأجنبية

وهي استراتيجيات لإثارة الدافعية لدى الدارسين. في هذا العنصر قائمة باستراتيجيات التحفيز وإثارة الدافعية لدى دارسي اللغة العربية كلغة أجنبية، وهي من جهة نتجت عن تجربة (Dörnyei (2001:1994) نفسه في تدريس اللغات، وبالجانب الآخر نتائج علم النفس التربوي، ويجب الإشارة إلى ما قد تناولته (Oxford & Shearin: 1996) في مقالتهما، والاستفادة من كتاب أكسفورد عن إستراتيجيات التعلم (Oxford: 2003) في التوصل إلى كيفية الاستفادة من الدافع الجوهري في إثارة الدافعية لدى الدارسين.

ومن المؤكد أن الإستراتيجيات ليست قواعد صلبة؛ بل هي مجموعة من الاقتراحات التي قد تصلح مع معلم دون الآخر أو مع مجموعة من الدارسين ولا تصلح مع غيرها، وقد تعمل اليوم ولا تعمل لاحقاً. ومع ذلك توفر هذه القائمة مجموعة البداية من الإستراتيجيات للاختيار من بينها ما قد يزيد من التخطيط للدافعية، وسيتم تنظيمها وفقاً لمجموعة من الفئات المقترحة في برامج تعليم اللغات الأجنبية، وكما هو متوقع أن معظم الإستراتيجيات سيكون محور اهتمامها مستوى موقف التعلم. والدوافع التي تنتمي إلى اللغة، ومستوى الدارسين بصورة عامة وأساسية لتكون أكثر مرونة

وراحة للمعلم، هي: مستوى اللغة، ومستوى الدارس، ومستوى موقف التعلم، ومستوى المعلم ، ومستوى المجموعة.

على مستوى اللغة

- تضمين محتوى اجتماعي ثقافي في منهج اللغة العربية من خلال تبادل الخبرات الإيجابية المتعلقة باللغة في الصف، كعرض أفلام أو تسجيلات تلفزيونية وتشغيل الأغاني ذات الصلة، ودعوة الضيوف الناطقين بالعربية من العرب.
- تطوير وعي الدارسين عبر الثقافات بشكل منهجي من خلال التركيز على أوجه التشابه بين الثقافات - وليس فقط الاختلافات - باستخدام القياس الغريب المألوف، واستخدام أفكار وأنشطة "تعليم الثقافة"
- تعزيز اتصال الدارسين بمتحدثي اللغة العربية من العرب من خلال ترتيب لقاءات مع المتحدثين في منطقة ما كبلد؛ أو تنظيم الرحلات المدرسية أو تبادل البرامج مع مجتمع اللغة العربية؛ أو إيجاد أصدقاء بالمراسلة للدارسين.
- تطوير الدافع الآلي instrumental للدارسين من خلال مناقشة الدور الذي تلعبه اللغة الأجنبية في العالم والفائدة المحتملة لكل منهم ومجتمعهم.

على مستوى الدارس

- تنمية ثقة الدارسين بأنفسهم من خلال الثقة والإيمان بأنهم قادرون على تحقيق هدفهم. فالمدح بانتظام، والتشجيع والتعزيز السليم يجعلهم يشعرون بقدرتهم على النجاح بانتظام والشعور بالإنجاز. والمساعدة في إزالة الشكوك حول كفاءتهم واكتفاء الذات من خلال إعطاء أمثلة إيجابية ذات صلة وقياسات الإنجاز، وتقييم تجارب الإحباط بإشراكهم في أنشطة أكثر ملاءمة "أسهل"، واستخدام مهام بناء الثقة.
- تعزيز الكفاءة الذاتية لدى الدارسين فيما يتعلق بتحقيق أهداف التعلم من خلال تعليمهم إستراتيجيات التعلم، والتواصل أيضا كاستراتيجيات لمعالجة المعلومات وحل المشكلات، ومساعدتهم على تطوير واقع توقعات ما يمكن تحقيقه في فترة معينة، وإخبارهم عن الصعوبات التي يواجهها الدارس في تعلم اللغة.
- تعزيز التصورات الذاتية المؤاتية للكفاءة في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية. من خلال إبراز ما يمكن له القيام به بدلاً مما لا يستطيع فعله، واعتبار أن الأخطاء وتقبل الوقوع فيها جزء

- من عملية التعلم، والتأكيد على أن التواصل أكثر أهمية من الوقوع في الأخطاء أو إيجاد الكلمة الصحيحة دائماً والتحدث بصراحة عن أوجه القصور الخاصة كمعلم للغة العربية كلغة أجنبية.
- تقليل توتر الدارسين من خلال خلق بيئة تعليمية داعمة ومقبولة في الصف، وتجنب الإفراط في النقد أو العقاب وتصحيح الأخطاء، وتطبيق الأنشطة والتقنيات التي تساعد في تقليل هذا التوتر.
- تعزيز الصفات المعززة للدوافع من خلال مساعدة الدارس التعرف على العلاقة بين الجهد والنتيجة، ونسب حالات الفشل السابقة إلى عوامل يمكن التحكم فيها مثل عدم كفاية الجهد (إذا كان هذا هو الحال)، والارتباك حول ما يجب أن تفعل، أو استخدام استراتيجيات غير مناسبة، بدلاً من الافتقار إلى القدرة؛ لأن هذا قد يؤدي إلى العجز المكتسب.
- تشجيع الدارسين على تحديد أهداف فرعية يمكن تحقيقها بأنفسهم بسرعة ومحددة (على سبيل المثال تعلم 200 كلمة جديدة كل أسبوع). من الناحية المثالية، يمكن دمج هذه الأهداف الفرعية في ملف خطة التعلم لكل دارس.
- على مستوى موقف التعلم: مكونات تحفيزية خاصة بالبرنامج التعليمي.
- جعل منهج البرنامج التعليمي مناسباً عن طريق تحليل الاحتياجات، وإشراكهم في التخطيط الفعلي للبرنامج.
- زيادة جاذبية محتوى المقرر باستخدام مواد أصلية وواقعية في متناولهم؛ والمواد التكميلية والتسجيلات والمساعدات البصرية.
- مناقشتهم لاختيار مواد التدريس الخاصة بالدورة (كل من الكتب المدرسية والمواد التكميلية) مع الإشارة إلى نقاط القوة والضعف (من حيث المنفعة والجاذبية والفائدة).
- إثارة الفضول والاهتمام والحفاظ عليهما من خلال إدخال تقديم ما هو غير متوقع، أو جديد، أو غير مألوف، وحتى الأحداث المتناقضة؛ وعدم السماح للدروس بأن تكون روتين منتظم للغاية؛ ومن حين لآخر يحتاج الدارس إلى كسر الروتين الثابت من خلال تغيير نمط التفاعل وتبادل الأدوار، وجعلهم واعين ويتحركون من وقت لآخر.
- زيادة اهتمام الدارسين واندماجهم في المهام من خلال التصميم أو اختيار من أنشطة متنوعة وحماسية. أنشطة تسمح بتكيف مهام الدارسين مع اهتماماتهم، والتأكد من أن يتضمن كل نشاط شيئاً جديداً أو مختلفاً؛ بما في ذلك أنشطة الألعاب اللغوية، مثل: الألغاز، حل المشكلات، وتجنب الفخاخ، والتغلب على العقبات، وعناصر التشويق، المعلومات المخفية، إلخ. أيضاً العناصر الافتراضية التي سوف تسهم في إشراك عواطفهم، وترك الأنشطة مع نهاية مفتوحة،

والاستنتاج الفعلي غير المؤكد من الممكن إضفاء الطابع الشخصي على المهام من خلال تشجيعهم للاندماج في تبادلات هادفة، كمشاركة المعلومات الشخصية؛ والقيام بالتشجيع على تفاعل الأقران (مثال: العمل الزوجي أو التعاوني) يعتبر مكون تعليمي مهم.

- تطابق صعوبة المهام مع قدرات الدارسين حتى يتمكنوا من توقع النجاح إذا بذلوا جهداً معقولاً.
- زيادة توقع الدارس لإنجاز المهام من خلال تعريفه بنوع المهمة بشكل كافٍ وإعداده للتعامل مع المهمة، وإعطائه إرشادات مفصلة حول الإجراءات والاستراتيجيات التي تتطلبها المهمة، وجعل معايير النجاح (أو الدرجات) واضحة و "شفافة"، وتقديم مساعدة مستمرة لهم.
- تسهيل رضا الدارس من خلال السماح له بإعداد موضوعات تامة الصنع التي يمكنه أداءها أو عرضها، وتشجيعه على أن يكون فخوراً بنفسه بعد إنجاز المهمة، وإجراء متابعة أو تغذية راجعة من وقت لآخر لتقدمه عامة من خلال عمل مخطط على الحائط لما تعلمه وعلى المعلم الاحتفال بالنجاح فيه.

على مستوى المعلم: المكونات التحفيزية الخاصة بالمعلم.

- يحتاج المعلم أن يكون متعاطفاً طبيعياً متجاوباً، وفقاً للمبادئ التي تتمحور حول الدارس محور عملية التعلم، هذه هي الخصائص الثلاثة التي يحتاجها المعلم لتعزيز عملية التعلم. ويعرف التعاطف إلى الحساسية لاحتياجات الدارسين ومشاعرهم ووجهات نظرهم. أما أن يكون طبيعياً؛ فيشير إلى القدرة على التصرف وفقاً لذاته الحقيقية، أي أن يكون حقيقياً غير متكلفاً وأصيلاً دون أن يختبئ خلف الواجهات أو الأدوار. والتجاوب يقصد به القبول وعدم الحكم على الآخرين، مع احترام إيجابي، والاعتراف بأن كل دارس كإنسان خليط من الميزات والعيوب.
- تبني دور الميسر بدلاً من دور شخصية ذات سلطة أو "رقيب تدريب"؛ لتطوير علاقة دافئة مع الدارسين.
- تعزيز استقلالية الدارس من خلال السماح الحقيقي بخيارات حول طرق بديلة لتحقيق الهدف؛ وتقليل الضغط والتحكم الخارجي (مثل التهديدات والعقوبات)، وتقاسم المسؤولية مع الدارسين لتنظيم الوقت الخاص والجهد وعملية التعلم، ودعوتهم لتصميم الأنشطة وإعدادها بأنفسهم وتعزيز تعليم الأقران؛ بما فيها "عمل المشروع" حيث يكونون مسؤولين، ومنحهم مناصب ذات سلطة حقيقية.

- عرض نموذج اهتمام الدارسين بتعلم اللغة الثانية من خلال عرض الدارسين الذين يمثلون قدوة حسنة للتعلم باعتباره تجربة هادفة تنتج الرضا ويثري حياتك، ويشاركه الاهتمام في تعلم اللغة الأجنبية، وأخذ تعلم الدارسين العملية والإنجاز على محمل الجد.
- تقديم المهام بطريقة تحفز الدافع الجوهري والمساعدة على استيعاب الدوافع الخارجية من خلال تقديم المهام كفرص للتعلم يتم تقييمها بدلاً من فرضها لتتم مقاومتها، وإسقاط الشدة والحماس، وزيادة الاهتمام بالمهمة عن طريق ربط المهمة مع الأشياء التي يجدها الدارسون بالفعل مثيرة للاهتمام أو تحظى بالتقدير، مع الإشارة إلى الجوانب الصعبة أو الغريبة في تعلم اللغة الأجنبية، ولفت الانتباه إلى الجوانب غير المتوقعة أو المتناقضة من الموضوعات الروتينية، مع تحديد الغرض من المهمة وفائدتها.
- استخدم الملاحظات المحفزة من خلال جعل التغذية الراجعة إعلامية بدلاً من التحكم؛ إعطاء ملاحظات إيجابية حول الكفاءة، الإشارة إلى قيمة الإنجاز. وعدم المبالغة في رد الفعل على الأخطاء (للحصول على ملخص لتصحيح الخطأ دون إثارة القلق).

على مستوى المجموعة: المكونات التحفيزية الخاصة بالمجموعة.

- زيادة توجه المجموعة نحو الهدف من خلال بدء مناقشات مع الدارسين حول الأهداف، وسؤالهم من وقت لآخر عن تقييم مدى اقترابهم من هدفهم.
- تعزيز استيعاب قواعد الصف الدراسي من خلال وضع القواعد صراحة من البداية، موضحاً أهميتها وكيف يعززون التعلم، والطلب من الدارسين الاتفاق، وحتى إشراكهم في صياغة القواعد.
- المساعدة في الحفاظ على قواعد الصف الداخلية من خلال مراقبتها باستمرار بنفسك وليس ترك أي انتهاكات تمر دون أن يلاحظها أحد.
- التقليل من التأثير الضار للتقييم على الدافع الجوهري من خلال التركيز على التحسن والتقدم الفردي، وتجنب أي شيء واضح أو مقارنة ضمنية بين الدارسين لكل منهما للآخر؛ مما يجعل التقييم خاصاً وليس عامة، ولا تشجع المنافسة بين الدارسين، والمنتج النهائي (نهاية الصف / السنة / الدورة التدريبية) تصنيف منتج التفاوض ثنائي الاتجاه مع الدارسين من خلال مطالبتهم بالتعبير عن رأيهم في إنجازهم في المقابلة الشخصية.
- تعزيز تنمية التماسك الجماعي وتعزيز العلاقات بين المجموعة من خلال إنشاء المواقف في الصفوف الدراسية التي تمكنهم من الوصول إليها وتعرف على بعضهم البعض وتبادل

- المعلومات الشخصية الحقيقية (مشاعر، مخاوف، رغبات، إلخ)، وتنظيم النزاهات والأنشطة اللامنهجية، بما في ذلك المسابقات بين المجموعات الشبيهة باللعبة في الدورة.
- استخدام تقنيات التعلم التعاوني من خلال تضمين العمل الجماعي بشكل متكرر في الفصول التي يتم تقييم إنجاز المجموعة وليس الفرد.

3. أهمية التعلم الذاتي

ترجع أهمية إستراتيجية التعلم الذاتي بعد أن تزايدت الدراسات والأبحاث التي تناولتها، وهناك عدة أسباب للاستعانة بالتعلم الذاتي في تعلم اللغة. وقد قدّم لنا (Dickinson: 1988) خمسة أسباب تبرر أهمية التعلم الذاتي للدارسين:

- أسباب عملية
- مراعاة الفروق الفردية بين الدارسين
- أهداف تعليمية.
- إثارة الدافعية
- تعلم اللغات الأجنبية.

التي أعاد: (Cotterall, 1995a 219-227) تصنيفها تحت عناوين أخرى وهي:

a. الأسباب الفلسفية

الاعتقاد بأن الدارسين لهم الحق في الاختيار فيما يتعلق بتعلمهم، والحاجة إلى إعداد الدارسين لمستقبل سريع التغير؛ يكون فيه التعلم الذاتي أمرًا حيويًا من أجل الأداء الفعال (المؤثر) في المجتمع.

b. الأسباب التربوية

فلقد ثبت أن البالغين يتعلمون بشكل أكثر فاعلية عند استشارتهم في أبعاد العملية التعليمية مثل السرعة والتسلسل وطريقة التدريس ومحتوى ما يدرسه.

(Candy, 1988: 59-76)

c. الأسباب العملية

ومن المرجح أيضًا أن يشعر الدارسون الذين يشاركون في الاختيارات، واتخاذ القرارات المتعلقة بجوانب البرنامج التعليمي بمزيد من الأمان، والدافعية في تعلمهم.

وقد قام كلا من (Benson & Voller: 1997) بتحديد ثلاث اتجاهات ذات صلة في تعليم اللغة مع آثارها على تعزيز استقلالية الدارس، وهي:

a. التفرد: ارتبط تعلم اللغة الذاتي بالفردية والفكرة القائلة بأن لكل من الدارسين أساليبهم وقدراتهم واحتياجاتهم التعليمية المفضلة. وتشير المناهج المعتمدة على "النظرية البنائية الاجتماعية الحديثة" إلى أن الدارسين يبنون أنظمة المعرفة الخاصة بهم حيث يتم تصفية الخبرة من خلال "أنظمة بناء الشخصية" ولزيادة التوضيح فالتعلم في الصف يتضمن لقاء بين عدد من الشخصيات المختلفة. كل منها لديها بعض الأشياء المشتركة؛ ولكن في نفس الوقت يحمل صفات فردية بشكل مستقل.

b. التركيز على الدارس: فالاتجاه العام في تعليم اللغة نحو "التركيز على الدارس".

c. اعتراف متزايد بالطبيعة السياسية لتعلم اللغة: فقد دخلت مصطلحات مثل "المثالية" و "التمكين" في المفردات القياسية لنظرية تعليم اللغة؛ مما يعكس الاهتمام المتزايد بالآثار الاجتماعية لتعلم اللغة والطبيعة الاستعمارية ثقافيًا لتعليم اللغات.

وقد اقترحت أسباب أخرى لتعزيز استقلالية الدارس من قبل عديد من الباحثين والكتاب:

- (Little John 1985): إن اتخاذ موقف نشط ومستقل تجاه التعلم والاضطلاع بمهمة التعلم بشكل مستقل أمر مفيد للتعلم له.

- (Little 1991) ؛ Holec 1981؛ Dickinson 1987: تؤدي المشاركة الذاتية في صنع القرار إلى تعلم أكثر فعالية؛ فعندما يضع الدارس جدول الأعمال يكون التعلم أكثر تركيزًا، وفاعلية على المدى القريب، والمدى الطويل.

- (Little 1991) ؛ Holec 1981؛ Dickinson 1987: عندما تقع مسؤولية عملية التعلم على عاتق الدارس فلا داعي لظهور المعوقات أمام التعلم والحياة، والتي توجد غالبًا في الأنظمة التعليمية التقليدية التي يقودها المعلم.

- (Little 1991: 8): بدون هذه الحواجز، يجب أن يواجه الدارسون صعوبات أقل في نقل قدرتهم على التعلم الذاتي إلى جميع المجالات الأخرى من حياتهم، وهذا من شأنه أن يجعلهم مواطنين أكثر فائدة في المجتمع و"مشاركين أكثر فاعلية في العملية الديمقراطية".

- (Altman & James 1980) "... الكثير من التعلم اللغوي المهم الذي يقوم به الأفراد لأسباب متنوعة في مراحل مختلفة من حياتهم، يحدث خارج جدران الصف دون مساعدة - كما يقول البعض - من مدرس الصف "

ومع ذلك يقول أرايت (Allwright,1986) أن نونان قد اعترف بأنه لا توجد علاقة مباشرة لازمة بين التخطيط والنتيجة الفعلية. وهكذا أكد هو وآخرون مثل ديكنسون (Dickinson: 1988) على الحاجة إلى بحث تجريبي شامل ومنهج تدريجي خاص، وأن التعلم المستقل غالبًا ما ينتج عنه نتائج غير متوقعة.

4. مكونات التعلم الذاتي

قسّم كل من والترز ويو وبينتريتش (Wolters, Yu & Pintrich:1996) التعلم الذاتي إلى ثلاث مكونات أساسية هي: المعرفة، وما وراء المعرفة، والدافعية.

وهذه المكونات محددات عامة لإمكانية الفرد على التعلم الذاتي، وضعف مستوى الفرد في أي منها يؤدي إلى ضعف في التعلم الذاتي عامة، وهذا ما وضحه سكرو (Schraw :1998) كالتالي:

a. المعرفة: هي التي تدعم قدرة الفرد على استخدام الإستراتيجيات المعرفية في عملية التعلم بفاعلية. وتشمل: الحفظ، والمعرفة، والاستنتاج.

b. ما وراء المعرفة: تحتوي مراقبة وضبط وتنظيم المعرفة. وتشمل: المراقبة، وتنظيم المعرفة، والتقويم.

c. الدافعية: هو المثير الذي يدفع إرادة الفرد لاستخدام إستراتيجيات التعلم الفعالة. وتشمل: التوقع أو التنبؤ، والتقييم، والأثر الانفعالي

ب. التعلم الذاتي والعملية التعليمية

اعتمادا إلى ما توصلت إليه دراسات البنائية (البنوية) الاجتماعية في التعليم من أن الاستقلال الفكري هو الحجر الأساس في التدريس البنوي، ومن هذه الحقيقة نستنتج أن الدارسين هم المسؤولون عن تشكيل فهمهم، والمعلمون البنويون هم المصممون للمهام والأنشطة التي تسمح للدارسين بالاستقصاء والاكتشاف والتجربة، وتنمية فهمهم ومهارات التعلم والتفكير لديهم، وأن يختبروا هذا الفهم من خلال التقويم الذاتي. والمدرس في هذا النوع من العملية التعليمية ليس حكما،

وتصبح عملية التقييم النهائي هي الطريقة التي توصل بها الدارس لتحقيق المهمة المكلف بها.
(جابر، 1999: 245:301)

ومن هنا نستطيع التوصل إلى أن العملية التعليمية بوجهة النظر الحالية قائمة على أربعة عناصر أساسية وهي:

1. الدارس
 2. المدرس أو المعلم
 3. المهام اللغوية
 4. المحتوى أو السياق (العمل الجماعي)
- وكان لهذه النظرة أثر قوي في كل خطوة من خطوات الإستراتيجية، فقد كان ينظر قديما إلى أن نجاح عملية التعلم قائم على الأهداف والأدوات والوسائل المستخدمة فقط
(Benson, 2001; Holec, 1981; Kohonen, 1992; Littlewood, 1996; Smith 2008a)، ومن هنا سنتناول التعلم الذاتي من خلال هذه العناصر الأربعة وكيفية تنميته.

1. التعلم الذاتي والدارس

a. مجالات التعلم الذاتي لدى الدارس

قدم Finch خمس تصنيفات ذكرها كلا من Benson & Voller؛ لإثبات أن التعلم الذاتي له إطار مستمد من نطاق تعليمي واجتماعي، وهو:

1. المواقف التي يدرس فيها الدارسون بمفردهم
2. مجموعة من المهارات التي يمكن تعلمها وتطبيقها في التعلم الذاتي
3. قدرة فطرية يضاعفها التعليم المؤسسي
4. ممارسة مسؤولية الدارسين عن تعلمهم
5. حق الدارسين في تحديد اتجاه تعلمهم. (Finch, 2000: 5)

b. خصائص الدارس المستقل

إن الدارس المستقل هو شخص يتبع القواعد التي وضعها لنفسه، وبالنسبة لمحتوى التعلم هناك مجموعة من الخصائص التي توضح الدارس المستقل: (Wenden, 1998: 41:42)

الخصائص العامة:

1. الوعي الذاتي
2. التأمل والتفكير الناقد
3. تحمل مسؤولية تعلمه
4. العمل بإبداع في المواقف المعقدة وحل المشكلات
5. القدرة على إيجاد وإبداع أفكار بأنفسهم.

كما أن الدارس المستقل له صفات أخرى كما أوضحها (Nunan,1997) في الجدول أدناه تميزه عن غيره؛ وهي أنه يعتمد على ذاته، ولديه معرفة بنقاط الضعف والقوة لديه، ويستطيع الربط بين التعلم داخل الصف وخارجه، أيضاً لديه القدرة على اختيار الأنماط والأساليب والإستراتيجيات الملائمة للتعلم. لديه الرغبة أو الدافع للمخاطرة والتجربة، ولديه القدرة على التوقعات التي تفضي إليها الطريقة التي اختارها للتعلم، أيضاً من المهم أن يكون لديه القدرة على التسامح(المرونة)، ويقصد بها قبوله للخطأ ومحاولة حل المشكلة مجدداً.

جدول 1: مستويات الدارس المستقل (Nunan,1997)

المستوى	دور الدارس	المحتوى	الإجراءات
1	الوعي	يتم توعية الدارسين بالأهداف التربوية ومحتوى المواد التي يستخدمونها.	يحدد الدارسين الآثار الإستراتيجية للمهام التربوية ويحددون الأساليب والاستراتيجيات المفضلة لديهم.
2	الاندماج	يشارك الدارسون في اختيار أهدافهم الخاصة من مجموعة من البدائل.	يختار الدارسون من بين مجموعة من الخيارات
3	التدخل	يشارك الدارسون في تعديل وتكييف أهداف ومحتوى البرنامج التعليمي.	يقوم الدارسون بتعديل المهام وتكييفها.
4	الإبداع	يصنع الدارسون أهدافهم وغاياتهم	ينشئ الدارسون مهام التعلم الخاصة بهم
5	التفوق	يجتاز الدارسون الفصل الدراسي وقيمون روابط بين محتوى التعلم في الصف وخارجه.	يصبح الدارسون معلمين وباحثين ومتعلمين مستقلين.

c. دور الدارس في تنمية التعلم الذاتي

أوضح (Williams & burden، 1997) أن هناك ستة عوامل تسمح للدارس بالسيطرة على عملية التعلم، والتي تساهم بفعالية في تحقيق استقلالية الدارس في صفوف اللغات الأجنبية، وهي:

1. الشعور بالكفاءة مما يعني أن الدارسين الناجحين هم أولئك الذين يشعرون بالكفاءة والقدرة على التعلم؛ لذلك يجب أن يرى المعلمون أن إحدى وظائفهم الأساسية هي تشجيع الصورة الذاتية الإيجابية والحقيقية (الواقعية).

2. التحكم في السلوك مما يعني مساعدة الدارسين ليصبحوا مؤهلين من خلال تعلم المهارات، والاستراتيجيات اللازمة؛ من أجل السيطرة على عملية التعلم الخاص بهم.

3. تحديد الأهداف التي تساعد على تطوير سلوكيات التحكم. فيجب أن يكون الدارسون قادرين على رؤية أهدافهم الخاصة في الحياة والتعلم، والتخطيط لكيفية تحقيقها. وغياب هذه الأهداف يمكن أن يؤدي إلى انعدام الهدف، وانعدام أي إحساس بالاتجاه. ومساعدة الدارسين على تحديدها يقودهم إلى إيجاد طرائق قابلة للتنفيذ بأنفسهم، وأيضاً تعتبر جانباً مهماً لإثارة الدافعية.

4. الرغبة في التحدي الذي يستلزم إيجاد مهام تعلم لغة كافية. فمن الصعب تقديم تحدٍ ملائم؛ لكنه ليس صعباً للغاية كخطوة نحو التعلم الذاتي. وهو كذلك مهم أيضاً لمساعدة الدارسين على تحديد تحدياتهم الخاصة.

5. الوعي بالتغيير: إذا كان على الدارسين أن يسيطروا على عملية تعلمهم، فمن المهم أن ينمو لديهم أيضاً وعياً بالتغيير. فعندما يتعلم الدارس ويتطور، يتغير من عدة جوانب. وتلعب المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي لهذه التغييرات دوراً مهماً في كل عملية من عمليات التعلم، ولكنها كذلك غير حاسمة في شيء معقد كتعلم اللغة؛ لذلك يحتاج المعلم إلى تحديد طرائق للدارسين لجعلهم أكثر وعياً بالتقدم الذي يحرزونه دون الحاجة إلى تغذية راجعة من المعلم.

6. الإيمان بالنتيجة الإيجابية التي يقصد بها تشجيع الدارسين على الإيمان القوي بذلك، وأن هناك دائماً حل لأي مشكلة؛ بحيث يتعلمون أن يكونوا مثابرين بدلاً من الاستسلام والتراجع. (ص 72-76).

رغم هذا فقد لا تسمح المعطيات المقدمة في صفوف تعليم اللغة الأجنبية إلى تقديم بيئة ملائمة للتعلم الذاتي، كما أن هناك أسس أو شروط لتحقيق مبادئ استقلالية الدارس (دارس التعلم الذاتي) في الصف، وقد حدد لنا فينديريتش وفان إيش وإلسن (Friedrich & van Esch 2003)؛ Elsen

(2003) عشرة تأكيدات اشتملت على عدد من الشروط الهامة لنجاح مبادئ تعلم اللغات الأجنبية في الصف.

1. تحتاج إلى أساس نظري راسخ لتطبيق التعلم الذاتي واستقلالية الدارس في صفوف تعليم اللغات الأجنبية. يجب أن يستند تطبيق مبادئ التعلم الذاتي إلى النظريات الأساسية كالنظرية البنائية الاجتماعية، والتعلم التعاوني، وتعلم اللغة التواصلية أو الاتصالي، وأسس تعلم اللغة وتدريسها. وهناك أيضا الحاجة إلى أساس نظري لإجراءات استقلالية الدارس (دارس التعلم الذاتي)، والممارسة التي تتضمن استكشاف (اكتشاف) وجهات نظر جديدة.

2. مراقبة المعلم ضرورية لتحقيق عمليات استقلالية الدارس (دارس التعلم الذاتي) في اللغة الأجنبية الصف الدراسي. فلا يمكن تحقيق استقلالية الدارس واستدامتها إلا من خلال عملية يتم التحكم فيها، وتنتقل مسؤولية التعلم تدريجيا من المعلم إلى الدارس.

3. لا يمكن تحقيق دارس التعلم الذاتي بدون مشاركة. فالشروط الضرورية لتحقيق دارس التعلم الذاتي بنجاح في الفصول الدراسية الأجنبية يتضمن مستوى عالٍ من التحفيز والموقف الإيجابي، والاستعداد للبدء في مسار عمل متفق عليه نحو أهداف لغوية معينة لكل من الدارس الفردي والمعلم. وإذا كان أي من هذه العوامل مفقوداً، فسيكون من الصعب، بل من المستحيل الانطلاق في رحلة نحو (دارس التعلم الذاتي) تعلم اللغة، وتفعيل الجهد الشخصي والتعاون اللازم لإحراز أي تقدم.

4. على المعلمين أيضاً أن يصبحوا دارسين. فلتطبيق استقلالية الدارس (دارس التعلم الذاتي) بنجاح في فصول اللغة الأجنبية يجب أن يتعرف المعلم على حدوده، ويكون مستعداً لتبني وجهة نظر الدارس؛ من أجل تعلم مستمر.

5. الإدارة الصفية الجيدة مطلوبة قبل تطبيق مبادئ استقلالية الدارس (دارس التعلم الذاتي). إذا المعلم لا يوفر هيكلًا أو يُظهر التحكم في إشراك الدارسين وإرشادهم ودعمهم، سوف يتحول تعلم اللغة إلى فوضى للدارس (دارس التعلم الذاتي). فبدون إدارة الصف المناسبة، من المستحيل التخلي عن السيطرة بشكل تدريجي، ونقل المسؤولية إلى الدارسين بصورة صحيحة.

6. لا يمكن تقديم دارس التعلم الذاتي من أعلى إلى أسفل. فإذا لم تتم مناقشة التفكير التربوي وراء استقلالية الدارس (دارس التعلم الذاتي) بشكل شامل، ومتفق عليه من قبل المعلمين والدارسين ثم تطبيقها؛ فالآثار المترتبة على صفوف اللغة الأجنبية لا بد أن تفشل عملية تقدم اللغة لديهم. فدارس التعلم الذاتي يحتاج إلى فهم المهام اللغوية المقدمة إليه بشكل عام وبصورة تفصيلية

ومحددة (من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى)؛ حتى يشعر بحقيقة امتلاكه طريق التعلم الذي اختاره بذاته.

7. لتطبيق مبادئ استقلالية الدارس (دارس التعلم الذاتي) المهمة في فصول اللغة الأجنبية، معلمي (المستقبل) يجب أن يكونوا قد جربوا فوائد هذه المبادئ بأنفسهم؛ فيصبح المعلمون مؤهلين لترجمة ما تعلموه شخصيًا عن تعلم اللغات الأجنبية إلى ممارساتهم الصفية.

8. هناك حاجة إلى بيانات تجريبية حول التغييرات في وجهات نظر المعلمين والدارسين وفي ممارسة التدريس الملموسة عند تطبيق مبادئ استقلالية الدارس، وتهدف المشاريع البحثية في جمع البيانات التجريبية للتغييرات في معتقدات المعلمين والدارسين والممارسات الصفية؛ من أجل تقويم وتقييم واستخلاص النتائج من تطبيقات التعلم الذاتي في صفوف اللغة الأجنبية.

9. المعلمون الذين لا يستطيعون صياغة ما يجب أن يعرفه الدارسون، وما يجب أن يفعلوه من أجل تنفيذ المهمة اللغوية؛ فستكون المهمة أقل نجاحًا في تعزيز استقلالية الدارس من أولئك الذين يمكنهم تحديدها. فالأهداف والغايات أصبحت ذات أهمية متزايدة في تعليم اللغة الأجنبية. ومن الضروري للمعلمين التفكير في هذه الأمور والاستعداد لمناقشة ما يعتقدون أن "تعلم اللغة الجيد" يتضمنه.

10. تطبيق مبادئ استقلالية الدارس، وتعليم الدارسين كيفية التواصل بلغة أجنبية؛ تنطوي على إعادة تقييم لممارسة اختبار اللغة لدى المرء. فعندما يدرس الدارسون لغة ما؛ فإنهم غالبًا ما يكون التعلم موجّهًا للاختبار، وتجدهم أكثر تركيزًا فقط على ذلك الجزء من عملية التعلم الذي يتم اختباره وتقييمه بالفعل؛ لذلك من المهم أن تكون اختبارات اللغة غير الرسمية لها آثار ارتداد إيجابية على ما يتعلمه الدارسون، وكذلك على كيفية تعلمهم واستعدادهم للاختبارات. فإذا اقتصر محتوى الاختبار على المفردات، والتراكيب المعزولة؛ فإن تطبيق قواعد النحو أو تدريبات الترجمة لن تسمح بأن يتعلم الدارسون أبدًا التواصل في الخارج باللغة أو حتى داخل الصف الدراسي. (ص 73-75)

من بين هذه الشروط على وجه التحديد كان الشرط الأول متفقًا مع الأساس النظري الذي قامت عليه هذه الدراسة، وهي النظرية البنائية الاجتماعية.

d. تعزيز التعلم الذاتي لدى الدارسين:

حدد (Williams & Burden:1997) أن كل دارس هو فرد يجب أن يتم مساعدته لإيجاد طريقته الخاصة ليصبح دارسا ذاتيا. وقد استطاع (Benson :2001) أن يميز خمس مجالات لتعزيز التعلم الذاتي لدى الدارس، وهي:

1. النهج أو الطريقة القائمة على المصادر والمواد التعليمية، والتي تؤكد على التفاعل المستقل مع المواد التعليمية (مثل: التعلم الفردي أو تعليم الأقران).
2. النهج أو الطريقة القائمة على التكنولوجيا، والتي تؤكد على التفاعل المستقل مع تقنيات التعليم (مثل: أجهزة الحاسوب)
3. النهج أو الطريقة القائمة على الدارس، والتي تؤكد على الإنتاج المباشر للسلوك، والتغييرات النفسية في الدارس (مثل: الأشكال المختلفة للتدريب على إستراتيجية التعلم)
4. النهج أو الطريقة القائمة على الفصول الدراسية، والتي تؤكد على التغييرات في العلاقة بين الدارسين والمعلمين في الصف، وسيطرة الدارس على تخطيط وتقييم التعلم.
5. النهج أو الطريقة القائمة على المنهج(المحتوى)، والتي توسع فكرة السيطرة على التخطيط، وتقويم عملية التعلم للمنهج ككل. (ص 111)

ومع هذا فقد كان لدى وانج (Wang, 2010) منظور مختلف لتعزيز الاستقلالية لدى الدارسين، وقد اقترحت "التعلم التعاوني" كإستراتيجية لتعليم اللغة الأجنبية وتعلمها من قبل الدارسين، بانضمام الدارسين بفاعلية، وتعاون في تعلم اللغة من خلال المجموعات. (ص3)

واقترحت أن يشارك الدارسون في مجموعة متنوعة متزايدة من الإجراءات المحددة مسبقا للمعلم، كما يقومون بتطبيق الأنشطة والمهام التعاونية المختلفة. وهكذا يكون الدارسون ذوي مسؤولية عن مجموعتهم، وعن تعلمهم أيضا، واستنتجت أنه لا سبب يدعو المعلم إلى مطالبة الدارس على العمل في عزلة عن الآخرين، أيضا ألا يتم إجبارهم على العمل الجماعي التعاوني. فدور المعلم هو تقديم المساعدة للدارسين ليكونوا أكثر استقلالية من خلال أنواع من الأنشطة والمهام. من أجل هذه الدراسة تم التركيز على العوامل المشتركة في مكونات عمليات تعزيز الاستقلال الذاتي. (المرجع نفسه: ص 6)

وقد رأى (Littlewood: 1996) ليتل وود أن الدارسين أظهروا بعض النجاحات في تغيير سلوكياتهم من الخيارات ذات المستوى المنخفض -التي تتحكم في العمليات المحددة - إلى الخيارات رفيعة المستوى - التي تتحكم في النشاط العام-مثل:

1. يستطيع الدارسون اتخاذ خياراتهم الخاصة في القواعد والمفردات كخطوة أولية نحو "التواصل المستقل".
2. يختارون المعاني التي يريدون التعبير عنها، واستراتيجيات الاتصال التي يريدون التعبير عنها، والتي سوف تستخدم من أجل تحقيق أهدافهم التواصلية.
3. أن يكونوا قادرين على اتخاذ قرارات بعيدة المدى بشأن الأهداف والمعاني والإستراتيجيات.
4. يبدأ الدارسون في اختيار، وتشكيل سياقات التعلم الخاصة بهم.
5. ويصبحون قادرين على اتخاذ القرارات في المجالات التي تنتمي تقليدياً إلى المعلم.
6. ويشاركون في تحديد طبيعة، وطريقة تقدم المنهج الدراسي الخاص بهم.
7. فهم قادرون على استخدام اللغة بشكل مستقل في المواقف التي يختارونها خارج الصف (ص 429-430).

خلال هذه العمليات أكد ليتل وود (Littlewood: 1996) أن المعلم يمكنه التلاعب بهذا التقدم بشكل منهجي، بحيث يقوم الدارسون تدريجياً بزيادة نطاق اختياراتهم المستقلة. ومن أجل المساعدة في تطوير استراتيجيات عملية وطرق تدريسية قام ليتل وود بتقسيم التعلم الذاتي إلى ثلاث مجالات للمعرفة، واقترح هذه المجالات بطريقة أكثر تحديدا وهي:

- يعتمد التعلم الذاتي كمتواصل على

(أ) القدرة على استخدام اللغة بطريقة إبداعية.

(ب) القدرة على استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتوصيل المعاني في مواقف محددة.

- يعتمد التعلم الذاتي كدارس على

(أ) القدرة على الاندماج في عمل مستقل (مثل التعلم الذاتي).

(ب) القدرة على استخدام استراتيجيات التعلم المناسبة، داخل وخارج الصف الدراسي

- يعتمد التعلم الذاتي كشخص (في مجال تعلم اللغة الأجنبية) على

(أ) القدرة على التعبير عن المعاني الشخصية.

(ب) القدرة على إنشاء سياقات التعلم الشخصية (من خلال التفاعل خارج الصف الدراسي)

(ص 431).

كان من المحتمل أن تتغير هذه المجالات كصور لدراس التعلم الذاتي في الأدبيات كمصطلحات Benson الذي استطاع أن يظهر الاستقلالية لدى الدارسين بأشكال متنوعة، وقد صنف هذا التنوع إلى ثلاثة أشكال رئيسة لتعلم اللغة: Benson cited in Finch، 2000

1. الاستقلالية التقنية (الفنية): فقد أوضح أنها كل تعلم للغة خارج إطار المؤسسة التعليمية ودون تدخل المعلم.

2. الاستقلالية النفسية: أي القدرة التي تسمح للدارسين بأخذ المزيد من مسؤولية التعلم الخاصة بهم.

3. الاستقلالية السياسية: أي التحكم في عمليات (إجراءات) استراتيجيات (ومحتوى التعلم؛ لتعزيز التعلم الذاتي لدى الدارسين وزيادة الوعي بشأن تعلم اللغة. ص: 5:6

ولقد أوصى كل من (Benson؛ 2007؛ 1999)، (Chamot et al؛ 1996 McDonough؛ Oxford)، (1990)، (Lewis & Reinders 2003)، (Scharle & Szabo؛ 2000)، (Kumaravadivelu 2006)، ص. 206) لتعزيز الاستقلالية لدى الدارسين، وزيادة الوعي لديهم من خلال استراتيجيات التعلم والتواصل - خطوات أولية في تدريب الدارس- والترويج لاستقلالية الدارس، فإن تعلم اللغات الأجنبية يعتبر نشاطا مستقلا إلى حد كبير. وقد تحددت المهمة الأساسية للمعلم الذي يود تعزيز استقلالية الدارس أن يجعلهم مستقلين، وأن يحدث التغييرات اللازمة في موقفهم من التعلم.

ويرى كومارا (Kumaravadivelu: 2006) أن الأمر يستلزم دمج هذه المهمة -وهي الواقعة على عاتق المعلم-، مع مهمة أخرى -وهي التدريب الاستراتيجي- الذي يساعد الدارسين على فهم إستراتيجيات التعلم، وكيفية استخدامها لإنجاز مختلف مهام طرح المشكلات وحلها، وكيفية مراقبة أدائهم، تقييم نواتج التعلم لديهم. (ص 207)

وقد وصف مشروع اللغات الحديثة للمجلس الأوروبي (2001) دارسين بأنهم أشخاص يتعين عليهم تطوير الكفاءات، والاستراتيجيات وتنفيذ المهام والأنشطة، والعمليات اللازمة للمشاركة بفعالية في الأحداث التواصلية. وقد أقرّ بعض المتخصصين في الإطار المرجعي الأوروبي

المشترك للغات (CEFR) أن بعض الدارسين قد تعلموا بشكل استباقي، واتخذوا مبادرات لتخطيط وتنظيم وتنفيذ عمليات التعلم الخاصة بهم. بينما تعلم معظمهم من خلال التفاعل، وإتباع التعليمات وتنفيذ الأنشطة المحددة لهم من قبل المعلمين والكتب المدرسية.

من منظور الإطار المرجعي فإنه يجب أن يكون المستوى المتقدم مستقلاً عند توقف التدريس الرسمي، ويمكن تعزيز ذلك إذا تم اعتبار "التعلم من أجل التعلم" جزءاً لا يتجزأ من تعلم اللغة. ولتعزيز الاستقلالية، تم توجيه المعلمين أيضاً من خلال ثلاثة مبادئ لمشاركة الدارس، وتفكير الدارس، والاستخدام المناسب للغة الهدف في السياقات التعليمية الرسمية. (الإطار الأوروبي، 2001)

ويرى كلا من فان إيش و سانت جونز (Van Esch & St. John: 2003) أنه يمكن تحقيق استقلالية الدارس في تعلم اللغة الأجنبية، حيث يتم التخلي تدريجياً عن تحكم المعلم وإدارته بالتعاون مع الدارس، ويضمن هذا الانتقال توسيع نطاق الدارسين لتولي مسؤولية تقدمهم. ووفقاً لهما فقد طور الدارسون الاستقلالية لديهم عندما أصبحوا يتمتعون بالسلطة وحرية الاختيار. وقد كانت الإجراءات المستقلة التي قاموا بتنفيذها مفيدة لدعم العمليات، وكذلك ناتج التعلم الخاص بهم. (ص:16)

وبالمثل اعتمد (Littlewood: 1996) ليتلود على الاستراتيجيات التي طورها للمعلم لمساعدة الدارسين على اتخاذ خيارات في التعلم إلى جانب التواصل والحياة الشخصية. وقد أكد أن هذه الاستراتيجيات تشكل منهجية المعلم لتطوير الاستقلالية أثناء تعلم اللغات الأجنبية. ونتيجة لذلك قدم ليتلود إطاراً لتعزيز الاستقلالية لتعلم اللغة الأجنبية. على غرار نونان (Nunan: 2003) الذي قدم أيضاً برنامجاً من تسع خطوات لتعزيز استقلالية الدارس في اللغة الأجنبية.

أخيراً، قدم شارلي وسزابو (Scharle & Szabo: 2000) للمعلمين عدداً من الأنشطة التي من شأنها أن تساعد الدارسين على إدراك أهمية مساهمتهم، وتطوير القدرات لديهم للاستقلالية. وقد كانت مراحل عملية بناء مسؤولية الدارس هي:

المرحلة الأولى: رفع الوعي

المرحلة الثانية: تغيير الموقف

المرحلة الثالثة: نقل الأدوار

يمكن تطبيق النهج التدريجي مثل نموذج (Nunan:1997) نونان المكون من تسع مراحل لتشجيع الاستقلالية، أو المراحل الثلاث التي قدمها كلا من شارلي وسزابو (Scharle & Szabo) 2000: من نهج التنمية؛ لزيادة الوعي ونقل المسؤولية ببطء من المعلم للدارس.

ومن أجل موضوع البحث في هذه الدراسة، سيتم الاستعانة بالمرحلة الأولى من إجراءات شارلي وسزابو -المكون من ثلاث مراحل - التي ستطبق على مجموعة من الدارسين؛ لتطبيق التعلم الذاتي الجماعي لتنمية مهارات التحدث لدى الدارسين في المرحلة المتوسطة الأولى، وتحقيق كفاية من إحدى الكفايات اللغوية للغة العربية.

e. مراحل عملية بناء استقلالية الدارس

i. المرحلة الأولى: رفع الوعي اللغوي

وصف (Carter:2003؛ Nakatani, 2005) الوعي اللغوي بأنه "تطور الوعي المعزز لدى الدارسين، وحساسية لأشكال ووظائف اللغة". وقد أكد أن الوعي اللغوي ليس مرتبطاً فقط بالتركيز على اللغة ولكن أيضاً بالمزايا المعرفية للتأمل في اللغة. ولهذا الوعي قيمة تنموية لـ "الملاحظة" المعززة و"زيادة الوعي" فيما يتعلق باللغة الهدف. (ص 93)

وبصورة أبسط فقد عرف (Kumaravadivelu:2006) الدورة تدريبية لتعزيز الوعي اللغوي على أنها "محاولة متعمدة لجذب انتباه الدارسين إلى الخصائص المحددة لدراسة اللغة الأجنبية أو الثانية". وقد وصف نوعين من الوعي اللغوي أولهما: النوع العام - ويقصد به التعامل مع اللغة كنظام وخطاب، وثانيهما: النوع الأكثر تحديداً وهو النوع النقدي الذي يتعامل مع أيديولوجية اللغة. (ص 209 - 213)

وقد أكد هاوكينجز (Hawkins:1999) أيضاً على ضرورة بدء الوعي النقدي للغة، من خلال دراسة الإعلانات التلفزيونية بكلماتها ذات المعنى، وما وراء هذه اللغة لمساعدة الدارسين على استخدام هذه المفردات. وقد قدم (Kumaravadivelu:2006؛ Van Lier:1996؛ Benson:2002) بعض التوجيهات والإرشادات فقد اعتبروا أن الوعي اللغوي عامل شرطي؛ لتعزيز الاستقلالية لدى دارسي اللغة الأجنبية. ووفقاً لـ (Van Lier:1996) فإن لير في مثله المعروف (الوعي والاستقلالية والأصالة أو الواقعية) لاكتساب معرفة شيء جديد على الدارس رؤيته من البداية.

وفي التعلم الذاتي ذكر أن التعلم هو وظيفة الدارس، وأن المعلم ليس بإمكانه إجباره على التعلم، ولكن يمكنه تشجيع الدارس وتوجيهه. وأكد على سمتين أساسيتين للتعلم الذاتي هما: الاختيار

والمسؤولية؛ فدارس التعلم الذاتي قادر على اتخاذ قرارات هامة حول ما يجب تعلمه، وكذلك كيف ومتى يقوم بهذا. ولقد عرف الأصالة أو الواقعية بأنها فعل يتم تحقيقه من خلال الاختيار الحر، والتعبير عما يشعر به الشخص حقاً ويؤمن به. وقد ربط فان لير الأصالة بالوعي والاستقلالية، وأن الأصالة هي نتيجة وأصل الوعي والاستقلالية. وأوضح أن التعلم الذاتي أو الاستقلالية ستؤدي إلى الأصالة كناتج لأعمال المصادقة، وعملية المشاركة الشخصية، وعملية التعلم واللغة المستخدمة فيها؛ مما يعني كفاءة متقدمة في اللغة الهدف.

وفي دراسة قام بها بنسون (Benson:2002) بإدراج بعض العوامل التي حددها الدارسون على أنها مهمة بشكل خاص في تعلمهم، وهو الوعي بأن:

- اللغة الأجنبية وسيلة تواصل وليست مجرد مادة يتعلمونها في المدرسة.
- ليس تعلم اللغة الأجنبية مجرد مسألة تعلم المفردات والقواعد، بل أيضاً يتعلق بتعلم كيفية التواصل.
- لا يمكن تعلم اللغة الأجنبية في الصف فقط.
- يجب أن تكون اللغة الأجنبية التي يتعلمونها ذات صلة شخصية؛ حتى تكون جديرة بالاهتمام (فقرة: 8).

كما رأينا في هذه العوامل، فقد أكد الدارسون على التواصل "كمصطلح مشترك" أو هدف مشترك"، ولهذا فقد استنتج بنسون (Benson:2002) أن تنمية الاستقلالية لدى الدارسين أو تعزيز التعلم الذاتي مرتبط ارتباطاً وثيقاً بتنمية "أصل التواصل" نحو تعلم اللغة الأجنبية. (الفقرة 15).

أخيراً وبشكل أكثر وضوحاً، فإن تدريب الدارسين هو الاقتراح المشترك كأحد العمليات الحاسمة التي يقوم بها المعلم؛ لزيادة الوعي بتعلم التعلم أو التفكير، وبالتالي تعزيز الاستقلالية في تعلم اللغة الهدف.

ii. المرحلة الثانية: تدريب الدارس لزيادة الوعي

وفقاً لـ (Bruner ورد في Williams & Burden، 1997) برونر، هناك حاجة إلى توازن للبحث بين جوانب تدريس اللغة الهدف والمهارات اللغوية، وتطوير قدرة الدارسين على تحليل اللغة؛ لعمل تخمينات حول كيفية عمل القواعد؛ للمجازفة بتجربة اللغة والتعلم من أخطائهم فالتعلم هو عملية تستمر مدى الحياة، وأحد أهداف التعلم هو إعداد الدارسين للتعامل مع عالم متغير، وقد

اقترح وليم وبوردان مساعدة الدارسين على تطوير اتجاهاتهم وتوجيهها على اعتبار أنها عملية مستمرة وعليهم اكتساب مهارات التعلم الذاتي. وأكد فكرة:

- أن الدارسين قادرون على تعلم كيف يصبحون أكثر نجاحًا في التعلم.
- وأنه يمكن للمدرسين مساعدتهم على التعلم بشكل أكثر فعالية. (ص 147)

وأيضاً اقترحاً تدريب الدارسين من خلال تعليمهم مباشرة تقنيات تعلم اللغة، والوعي بكيفية ومتى يتم استخدام الاستراتيجيات؛ لتمكينهم من أن يصبحوا موجهين ذاتياً في تدريس اللغة الثانية أو الأجنبية. وقد عرف وليم وبوردان مفهوم تدريب الدارسين بأنه "تعليم الدارسين (إكساب الدارسين) كيفية تعلم اللغات، بحيث يكونون مجهزين باستراتيجيات للتعلم بأنفسهم، أو للتعلم في الصف بأكثر قدر ممكن من الفعالية". (ص 73)

فيُنظر إلى تدريب الدارسين على أنه يقود إلى قدر أكبر من الاستقلالية من خلال استراتيجيات الاتصال والتعلم. والتي استنبطت من السلوكيات والاستراتيجيات المستخدمة من قبل دارسين ناجحين. وقد اقترح (Wang:2011) وانج على سبيل المثال أنه من المهم أن يكون المعلمون على دراية بأساليب التعلم، واستراتيجيات الدارسين؛ لتشجيعهم على تحسين عمليات التعلم والإنتاج اللغوي من أجل التواصل.

وبالمثل ذكر لارسن فريمان (Larsen-Freeman:2000) أن المعلم يستطيع أن يساعد الدارسين على تعلم كيفية التعلم بصورة أكثر فعالية؛ من خلال التدريب على تعلم اللغة، والاستمرار في التعلم بعد الانتهاء من دراستهم الرسمية للغة الهدف. وذكر أيضاً (Ellis & Sinclair:1989) أليس وسنكلير أن فكرة تدريب الدارس أصبحت بمثابة إحياء للاهتمام ببُعد تدريس اللغة وتعلمها من خلال CEFR. (الإطار الأوروبي، 2001).

ووفقاً لـ (Lehtonen:2000) لهتونين فإن نهج تدريب الدارس على تعلم اللغة، واستخدام الإستراتيجية المناسبة؛ قد يمنحهم دوراً نشطاً ومسؤولاً في تعلمهم، ويساعدهم على اكتساب الاستقلالية ويصبحون دارسين أفضل. وبالمثل أوضح ليت (Litt:1997: 102-103) الاستقلالية في تعلم اللغة الثانية من منظور الوعي اللغوي فلم يفترض سوى القليل وهو أنه يحتاج إلى تدريب الدارس- أولاً وقبل كل شيء - عند تعلم لغة أجنبية لأداء المهمة دون مساعدة، بهدف أداء المهمة خارج الصف، وبطريقة صحيحة.

ووفقاً لأليس وسنكلير (Ellis & Sinclair:1989) فالهدف من تدريب الدارس هو مساعدته على التفكير في العوامل التي تؤثر على تعلمه؛ لذلك قد يصبح الدارسون دارسين أكثر فاعلية

ويتحملون المزيد من المسؤولية عن تعلمهم. وقد استند لديهما تدريب الدارسين على فرضيتين هما أنه:

- يتعلم الأشخاص بطرق مختلفة، وقد يستخدمون مجموعة متنوعة من استراتيجيات التعلم في مختلف المرات اعتمادًا على مجموعة من المتغيرات. مثل طبيعة مهمة التعلم والمزاج ومستويات التحفيز.
- كلما زاد عدد الدارسين المطلعين حول تعلم اللغة واللغة؛ كلما زادت فعاليتهم في إدارة التعلم الخاص بهم. (ص:2)

وتدريب الدارس يهدف في الأساس إلى تزويده بخيارات واعية حول تعلمه اللغة نفسها، وتقنيات وعمليات تعلم اللغة، والتعرف على أنفسهم كدارسين للغة. وفي النهاية افترضنا أنه سيكون الدارسين في وضع أفضل لاتخاذ القرارات؛ لأنهم يصبحون أكثر وعياً وفعالية وحافزاً دافعية أفضل كدارسين. وتدريب الدارس لدى أليس وسنكلير (Ellis & Sinclair:1989) مرتبط باستقلاليته. ونظراً لحقيقة أنه يهدف إلى تزويده بالقدرة لتحمل المزيد من المسؤولية عن تعلمه؛ إلا أنه لم يفرض الاستقلالية عليهم. بدلاً من ذلك كان الهدف إعدادهم لاتخاذ القرار.

f. استراتيجيات تعلم اللغة

عُرِفَتْ استراتيجيات تعلم اللغة لدى ريتشارد وشيمت (Richards & Schmidt:2010) على أنها " الطرق التي يحاول الدارسون من خلالها معرفة معاني، واستخدامات الكلمات والقواعد النحوية، والجوانب الأخرى للغة التي يتعلمونها". وقاما بتصنيف الاستراتيجيات من حيث استخدامهما في تعلم اللغة الأولى أو الثانية. ووفقاً لهما، فإن كلمة "إستراتيجية" كانت تُستخدم أحياناً للإشارة إلى "الطرق التي يعالج بها الأطفال اللغة، دون الإشارة إلى القصد أو الوعي في تعلم اللغة الأولى" (ص 515).

في تعلم اللغة الثانية كانت الإستراتيجية تعتبر عادة سلوكاً مقصوداً يتم إجراؤه بهدف التعلم. فمن وجهة نظر أخرى فقد ربط براون (Brown:2007) استراتيجيات تعلم اللغة بـ "هجمات\ومضات" محددة لإحداثها في مشكلة معينة، من خلال التأكيد بأنها تختلف اختلافاً كبيراً داخل كل فرد"، ومع انتشار ممارسة تدريب الدارس على نطاق واسع في الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي- الذي كان يعتمد بشكل متزايد على الرؤى المستمدة من البحث حول إستراتيجية تعلم اللغة - والتي تهدف إلى تحديد السلوكيات، والاستراتيجيات المستخدمة من قبل الدارسين الناجحين.

أما في المرجع الأوروبي للغات (CEFR : 2001) فقد عرّفت الإستراتيجية على أنها "أي مسار عمل منظم وهادف اختاره الدارس للقيام بمهمة يضعها هو أو هي لنفسه أو يواجهها". وبالمثل أشار (Kumaravadivelu: 2006) كومارا إلى استراتيجيات تعلم اللغة إلى "ما يعرفه الدارسين ويفعلونه لتنظيم تعلمهم". ونظرًا لوجود طرق مختلفة لتعلم اللغة بنجاح؛ فإن الدارسين المختلفين سيتعاملون مع تعلم اللغة بشكل مختلف.

كان هذا لأن الدارسين الذين يدرسون بشكل فردي لا يضطرون فقط إلى التفكير في الاستراتيجيات التي ساهمت في التعلم الفعال، ولكن الأهم من ذلك أنه كان عليهم اكتشاف تلك التي تناسب أهدافهم التعليمية، بالإضافة إلى سماتهم الشخصية، وطبيعة اللغة الهدف؛ لذلك قام كومارا (Kumaravadivelu: 2006) بتعريف استراتيجيات تعلم اللغة والذي يوافق في هذا الرأي شاموت وأومالي (Chamot & O'Malley: 1990)، وهي أنها عبارة عن "الأفكار أو السلوكيات الخاصة التي يستخدمها الدارس؛ لمساعدته على فهم أو تعلم أو الاحتفاظ بمعلومات جديدة".

من ناحية أخرى فقد اختلفت (Oxford: 1989) أوكسفورد مع هذا الرأي المعترف به عمومًا، وقامت بتوسيع التعريف، مشيرة إلى أنها "إجراءات محددة اتخذها الدارس لجعل التعلم أسهل، وأسرع وأكثر إمتاعًا، وأكثر استقلالية، وأكثر فعالية، وأكثر قابلية للتحويل إلى مواقف جديدة"، وترى أوكسفورد (Oxford: 1990) أن الإستراتيجية تكون مفيدة إذا توفرت فيها الشروط التالية:

- أن ترتبط الإستراتيجية جيدًا بمهمة اللغة الأجنبية المطروحة.
 - أن تناسب الإستراتيجية تفضيلات أسلوب التعلم الخاص بالدارس بدرجة أو بأخرى.
 - أن يستخدم الدارس الإستراتيجية بفاعلية، ويربطها بالإستراتيجيات الأخرى ذات الصلة.
- والاستراتيجيات التي تفي بهذه الشروط؛ هي التي تجعل التعلم أسهل، وأسرع، وأكثر إمتاعًا، وأكثر استقلالية، وأكثر فاعلية، وأكثر قابلية للتحويل إلى مواقف جديدة كما ذكرت سابقًا" (ص 8).
- أما روبن Rubin مذكور في (Oxford: 1990) فقد حدد مفهوم تعلم اللغة، وعرف استراتيجيات تعلم اللغة على أنها "الاستراتيجيات التي تساهم في نظام اللغة التي يبنها الدارس، وتؤثر في التعلم بشكل مباشر" (ص 23). وذكر وليم وبوردان (Williams & Burden: 1997) أن الدارسين قد استخدموا بوعي أو بغير وعي أساليب تعلم اللغة المختلفة للحصول على المساعدة عندما يواجهون مهمة ما. ووفقًا لهما، فإن إستراتيجية التعلم هي "سلسلة من المهارات المستخدمة لغرض تعليمي معين" (ص. 144)

ومن أجل مراقبة تعلمهم والاستجابة وفقاً لذلك؛ فقد أظهرت هذه المصادر أن الدارسين يمكنهم استخدام العديد من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والمعرفية والاجتماعية والعاطفية؛ لتحقيق أهدافهم التعليمية، وأشاروا أيضاً إلى وجود العديد من الطرق الفردية لتعلم اللغة بنجاح، وأن الدارسين المختلفين سيتعاملون مع تعلم اللغة بشكل مختلف. ولقد توصلنا أيضاً أن الدارسين الأكثر نجاحاً استخدموا مجموعة متنوعة ومختلفة من الاستراتيجيات، واستخدموها بطرق مناسبة لمهمة تعلم اللغة، وأن الدارسين الأقل نجاحاً ليس لديهم فقط أنواع استراتيجيات أقل في ذخيرتهم، ولكن أيضاً استراتيجياتهم مستخدمة بشكل متكرر وغير مناسبة لمهمة تعلم اللغة.

فباستخدام استراتيجيات التعلم المناسبة، يمكن للدارسين مراقبة عملية التعلم الخاصة بهم، وزيادة فرص إمكانات التعلم لديهم. وبشكل جماعي، ساعدت هذه الأنشطة الدارسين على اكتساب الشعور بالمسؤولية للمساعدة في تعلمهم. في حين أن النظرة الضيقة لاستقلالية الدارس تعاملت مع تعلم كيفية تعلم اللغة كغاية في حد ذاتها، وتعاملت الرؤية الواسعة معها كوسيلة لتحقيق غاية، وهو تعلم التحرر والاستقلالية. بعبارة أخرى دافع الأول هو الاستقلال الأكاديمي والآخر هو عن الاستقلال التحرري.

فإذا مكّنت الاستقلالية الأكاديمية الدارسين من أن يكونوا فعالين؛ فإن الاستقلالية التحررية مكنتهم من أن يكونوا مفكرين نقديين. وقد قدمت أكسفورد (Oxford:1990) قائمة للكشف عن السمات المشتركة لاستراتيجيات تعلم اللغة فهي:

- تساهم في الهدف الرئيسي، الكفاءة الاتصالية.
- تسمح للدارسين بأن يصبحوا أكثر توجيهاً ذاتياً.
- يوسع دور المعلمين.
- موجه نحو المشكلة. حيث يتم استخدامها استجابة لمشكلة معينة.
- إجراءات محددة يتخذها الدارس.
- تشمل العديد من جوانب الدارس، وليس فقط الجوانب المعرفية لديه.
- تدعم التعلم بشكل مباشر، وغير مباشر.
- لا يمكن ملاحظتها دائماً.
- غالباً ما يكونون (المدرسون) واعين بعد التدريب على الإستراتيجية؛ لتمكين الدارسين من استخدام الاستراتيجيات المناسبة تلقائياً وبلا وعي.
- يمكن تعليمها.

- إنها مرنة. فيمارس الدارسون الاختيار فيما يتعلق بالطريقة التي يستخدمون بها الاستراتيجيات، وتجمعها وتسلسلها.

- تتأثر بعوامل متنوعة مثل مرحلة التعلم، ومتطلبات المهمة، والعمر، والجنس، والجنسية، وأسلوب التعلم العام، والشخصية، والدافع والغرض من تعلم اللغة (ص 9).

وقد ساعدت هذه الميزات على وضع استراتيجيات تعلم اللغة في بعض الفئات التي تتداخل فيها الوظائف. وقد تعرفنا على عدد من فئات استراتيجيات تعلم اللغة كاستراتيجيات معرفية مثل تحليل اللغة الهدف وتنظيم المعلومات، واستراتيجيات ما وراء المعرفة) والتي تشمل أن يكون المرء على دراية بما تعلمه المرء)، والاستراتيجيات الاجتماعية مثل البحث عن الأصدقاء الذين يتحدثون اللغة المستهدفة أو العمل مع أقرانهم في الصف، واستراتيجيات إدارة الموارد مثل تخصيص وقت ومكان منتظمين لدراسة اللغة. (Richards & Schmidt، 2010)

وقد وضع روبن في (Oxford:1990) الاستراتيجيات في ثلاث مجموعات:

- استراتيجيات التعلم التي تشمل الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة.
- استراتيجيات الاتصال لتعزيز التواصل مع الآخرين.
- استراتيجيات اجتماعية لمحاولة زيادة التعرف إلى اللغة.

من ناحية أخرى فقد قسمت أكسفورد (Oxford:1990) استراتيجيات تعلم اللغة إلى فئتين رئيسيتين: المباشرة بما في ذلك استراتيجيات الذاكرة والإدراك والتعويض والاستراتيجيات، وغير المباشرة بما في ذلك الاستراتيجيات ما وراء المعرفة والعاطفية والاجتماعية. وبالمثل قام أومالي وشيموت (O'Malley & Chamot:1990) بتصنيف مختلف فقد قسم استراتيجيات تعلم اللغة إلى ثلاث فئات رئيسية: استراتيجيات ما وراء المعرفة، والمعرفية، والعاطفية الاجتماعية.

وتتطلب استراتيجيات ما وراء المعرفة التخطيط للتعلم، والتفكير في عملية التعلم، ومراقبة إنتاج الفرد أو فهمه، وتقييم التعلم بعد اكتمال النشاط. من بين الاستراتيجيات ما وراء المعرفة الرئيسية. ومن الممكن تضمين منسق مسبق، والاهتمام الموجه، والاهتمام الانتقائي، والإدارة الذاتية، والتخطيط الوظيفي، والمراقبة الذاتية، والأعمال المتأخرة، والتقييم الذاتي. ووفقاً لوليم وبوردان (Williams & Burden: 1997) تعمل الاستراتيجيات ما وراء المعرفة "خارج تعلمهم وينظر إليها من الخارج"، وتشمل هذه الاستراتيجيات:

- إدراك ما يفعله الدارس، والاستراتيجيات التي يستخدمها.
- والقدرة على إدارة، وتنظيم استخدام استراتيجيات التعلم المناسبة؛ لمواقف مختلفة بوعي.

- معرفة عملية التعلم الفعلية. (ص 148)

بعبارة أخرى، تتضمن الاستراتيجيات ما وراء المعرفة المعرفة الفعلية للدارس.

أما **الاستراتيجيات المعرفية** فتتعلق بمهام تعليمية محددة، وتتضمن التعامل المباشر بالمواد التعليمية. ويعتبر التكرار، وتوفير الموارد، والترجمة، والتصنيف، وتدوين الملاحظات، والاستنتاج، وإعادة التركيب، والتصوير، والتمثيل السمعي، والكلمة المفتاحية، والسياق، والتوضيح والنقل والاستدلال من بين أهم الاستراتيجيات المعرفية. وقد رأى وليم وبوردان (Williams & Burden: 1997) أن الاستراتيجيات المعرفية هي استراتيجيات ذهنية، وتهتم بشكل مباشر بمعالجة المعلومات من أجل التعلم (أي للحصول على المعلومات أو تخزينها واسترجاعها واستخدامها) (ص 148).

وترتبط **الاستراتيجيات العاطفية الاجتماعية** بأنشطة الوساطة الاجتماعية، والتعامل مع الآخرين، وتهدف إلى التعاون وطرح الأسئلة لمزيد من الإيضاح والفهم، وهذه الاستراتيجيات الاجتماعية الأساس (Brown, 2007). ووفقاً لـ (Larsen Freeman: 2000) فقد استخدم الدارسون التحكم الفعال للمساعدة في التعلم من خلال هذه الاستراتيجيات. وقد أدرج Larsen Freeman استراتيجيتين أخيرتين هما "إنشاء مواقف لممارسة اللغة المستهدفة مع الآخرين" و "التحدث مع الذات حيث يفكر المرء بشكل إيجابي ويتحدث مع نفسه أثناء مهمة صعبة".

g. الاستراتيجيات الاتصالية

للكشف عن استخدام استراتيجيات تعلم اللغة ذكر وليم وبوردان (Williams & Burden: 1997) أن الدارسين يقومون بتقييم الموقف، ويخططون، ويختارون المهارات المناسبة، ويرتبونها، وينسقونها، ويرصدون أو يقيمون فعاليتها، ويراجعون الخطأ عند الضرورة. ويضيفون هذه الاستراتيجيات. نظراً لأن تعلم اللغة كان مختلفاً في نواح كثيرة عن تعلم معظم المواد الأخرى؛ بسبب طبيعتها الاجتماعية والتواصلية. فقد تضمن التواصل مع أشخاص آخرين، وبالتالي لا يتطلب مهارات معرفية مناسبة فحسب؛ بل يتطلب أيضاً مهارات اجتماعية، وتواصلية معينة. ومن وجهة نظر (Kumaravadivelu: 2006) كوماترا أن دارسي اللغة يستخدمون أيضاً استراتيجيات اتصالية. وقد عرّفها على أنها "خطط واعية محتملة لحل مشكلة خلال الوصول إلى هدف تواصلية اتصالي محدد" (ص 37).

أما الاستراتيجيات تعويضية أو تأقلمية/تكيفية إستراتيجية المواجهة فيستخدمها الدارسون من أجل أن يكونوا راضين عن قدرتهم اللغوية. وقد اقترح توران Tarone أحد تصنيفات الاستراتيجيات

الاتصالية واستشهد أليس (Ellis:1984) بها، وقد تضمنت ثلاث استراتيجيات هي: إعادة الصياغة (التي تنطوي على استخدام عبارة وصفية مفصلة بدلاً من عنصر معجمي أساسي)، والاقتراض (الذي يتضمن ترجمة حرفية كلمة بكلمة من اللغة الأم)، أو التجنب (بما في ذلك محاولة تجنب استخدام تعبير مطلوب أو لمجرد التخلي عن جهد للتواصل).

h. تعليمات (خطوات) إستراتيجية تدريب الدارس

نظرًا للمتغيرات المتنوعة للثقافة والوضع والعمر والجنس وأسلوب التعلم الشخصي أو مواقف المعلمين ومعتقداتهم، رأى وليم وبردان (Williams & Burden:1997) أن التدريب الإستراتيجي "أكثر تعقيداً بكثير"، وذكرنا نقاشين حول خطوات تطبيق إستراتيجية تعلم اللغة (كجزء من موضوع معين)، أو بشكل مستقل (دروس في حد ذاتها). وقد حددا أيضاً التعليمات القائمة على عملية إستراتيجية تعلم اللغة على خمس مراحل هي: التقييم، والتوجيه، وتطوير الإستراتيجية، والانتقال بين المهام، والتوحيد والتعميم.

فإدراك أو الوعي بإستراتيجية تعلم اللغة ذو أهمية حيوية لدارسي اللغة الأجنبية، وقد حددت أكسفورد (Oxford:1990) أن هذه الاستراتيجيات عبارة عن مجموعة أدوات داعمة للتنظيم الذاتي النشاط الواعي والهادف للتعلم عندما يختار الدارس عن عمد الاستراتيجيات التي تناسب أسلوب التعلم ومهمة تعلم اللغة الأجنبية وتكون في متناول اليد. كما أكدت Oxford أن أساليب التعلم والاستراتيجيات الخاصة بالدارسين الفرديين يمكن أن تتفق أو تتعارض مع منهجية تعليمية معينة.

وقد ذكرت مثالا توضيحيا: "إذا كان هناك انسجام بين (أ) الدارس (من حيث الأسلوب وتفضيلات الإستراتيجية) و (ب) الجمع بين المنهجية والمواد التعليمية؛ فمن المرجح أن يؤدي الدارس أداءً جيداً ويشعر بالثقة ويعاني من قلق منخفض. وإذا حدث اختلاف بين (أ) و (ب)؛ فغالباً ما يكون أداء الدارس ضعيفاً، ويشعر بعدم الثقة، ويعاني من قلق كبير. وفي بعض الأحيان تؤدي مثل هذه الاختلافات والمشكلات إلى انهيار خطير في تفاعل المعلم والدارس. وقد تؤدي هذه الخلافات أيضاً إلى إحباط الدارس بالكامل، ورفض منهج التدريس والمعلم والموضوع" (ص 2).

ويعرض (O'Malley & Chamot:1990) نموذج التدريس الاستراتيجي أكثر شمولاً، بواسطة Johns (1987). ففي هذا النموذج نرى تسلسل هذه الخطوات على النحو التالي:

i. تقييم استخدام الإستراتيجية ويكون عبر التفكير بصوت عال، والمقابلات الشخصية والاستبانة

- ii. شرح الإستراتيجية من خلال: تسميتها، ومعرفة كيفية استخدامها خطوة بخطوة
- iii. عرض نموذج (نمذجة) الإستراتيجية من خلال: إثبات ذلك، والتعبير عن عمليات التفكير أثناء القيام بالمهمة
- iv. خطوات داعمة من خلال: تقديم الدعم أثناء ممارسة الدارسين، وتعديل الدعم حسب احتياجات الدارسين، والتخلص التدريجي من الدعم لتشجيع استخدام إستراتيجية التعلم الذاتي.
- v. تطوير الدافع من خلال: تقديم تجارب ناجحة، وربط استخدام الإستراتيجية بتحسين الأداء (ص 158).

وكإجراء صاغه (O'Malley & Chamot: 1990) في سلسلة من خمس خطوات: الإعداد، والعرض، والممارسة، والتقويم الذاتي، والتوسع في المخططات. يطلق عليه "نهج تعلم اللغة الأكاديمية المعرفي" المعروف بـ (CALLA). وفي هذا النهج يدمج التدريس في الموضوعات ذات الأولوية من محتوى المناهج، وتطوير المهارات اللغوية اللازمة للتعلم في المؤسسة التعليمية، والتعليمات الواضحة في استخدام استراتيجيات التعلم للمهام الأكاديمية. والهدف هنا هو أن يتعلم الدارسون المحتوى الأكاديمي الأساسي واللغة. وأن يصبحوا دارسين مستقلين ومنظمين ذاتياً؛ من خلال زيادة سيطرتهم على مجموعة متنوعة من استراتيجيات التعلم في المدرسة. والهدف الرئيس لـ CALLA هي مساعدة الدارسين في:

- تقييم معارفهم وخبراتهم الثقافية السابقة، وربط هذه المعرفة بالتعلم الأكاديمي للغة والثقافة الجديدة.
- تعلم التعرف إلى المحتوى والمهارات اللغوية الأكثر أهمية؛ لنجاحهم الأكاديمي المستقبلي.
- تنمية الوعي اللغوي، ومحو الأمية النقدية.
- اختيار واستخدام استراتيجيات التعلم، ومهارات الدراسة المناسبة؛ التي من شأنها تطوير المعرفة والإجراءات الأكاديمية.
- تنمية القدرات للعمل بنجاح مع الآخرين في سياق اجتماعي.
- التعلم من خلال مهام التعلم العملي، والقائم على الاستفسار، والتعلم التعاوني.
- زيادة الدافعية للتعلم الأكاديمي والثقة في قدرتهم على النجاح في المدرسة.
- تقييم تعلمهم والتخطيط كيف يصبحون دارسين أكثر فاعلية واستقلالية.

(O'Malley & Chamot: 1990)، (191).

وجمع غرانفيل وهاريس تسلسل آخر من الخطوات لتعليم الإستراتيجية (Grenfell & Harris:1999، وهي:

- رفع مستوى الوعي بالاستراتيجيات التي يستخدمها الدارسون بالفعل.
- نمذجة الاستراتيجيات الجديدة من المعلم، و"الإقناع" بأهمية زيادة ذخيرة الدارس منها
- ممارسة عامة "للاستراتيجيات الجديدة من خلال عمل الصف كليا وزوجيا ومجموعات صغيرة.
- تخطيط العمل من خلال تحديد الصعوبات الشخصية، أو الأهداف والاستراتيجيات الأكثر فاعلية لمعالجتها.
- ممارسة تعتمد على التركيز وإخفاء المذكرات: أي السحب التدريجي للدعم إلى الحد الذي يمكن فيه للدارسين اختيار وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة لأنفسهم.
- تقييم اكتساب الإستراتيجية والتعلم من خلال استعراض التقدم وتحديد أهداف جديدة. (ص 122)

كنقطة مشتركة في هذه الأنواع من التعليمات نرى أنهم شددوا على "مسؤوليات المعلم في مساعدة الدارسين على تطوير وتوظيف استراتيجيات التعلم المناسبة"؛ بدلاً من مجرد إعطاء المعرفة بالاستراتيجيات. وللحصول على تعليمات إستراتيجية فعالة فمن المفترض أن تؤخذ بعض الإرشادات في الاعتبار. أحدها هو ما إذا كانت الاستراتيجيات قد تم تدريسها ضمناً أو مباشرة.

وفقاً لوليم وبوردان (Williams & Burden 1997) فقد رجَّح تدريس الإستراتيجية مباشرة أو صراحة على التدريس غير المباشر في تعليم اللغة الأجنبية أو تعليم اللغة الثانية، وكان بشكل عام يرى أن الخطوات لتطبيق الإستراتيجية هي "أولاً مساعدة الدارسين على تحديد أو إدراك الاستراتيجيات التي يستخدمونها بالفعل، ثم تقديم وشرح إستراتيجية جديدة، مع وجود سبب منطقي لاستخدامها. في هذه المرحلة قد يقوم المعلم بنمذجة الإستراتيجية، ثم ممارستها في البداية بدعم كبير، مع تقليله تدريجياً لتشجيع التعلم المستقل. أخيراً مساعدة الدارسين على تقييم نجاحهم ذاتياً". (ص 162)

وفقاً لغرينفل وهاريس (Grenfell & Harris,1999) أنه على الرغم من أن تعلم الاستراتيجيات في السياق قد أُقترِح ليكون أكثر فاعلية من تعلم مهارات اللغة منفصلة؛ إلا أن الأساليب الحديثة لتعليم الإستراتيجيات أضافت بُعداً ما وراء المعرفي من خلال إعلام الدارسين بهدف، وأهمية الاستراتيجيات، وتوفير الإرشادات بشأن تنظيم ورصد مراقبة الاستراتيجيات.

وكان هذا النهج أكثر نجاحًا في خدمة استخدام الإستراتيجية بمرور الوقت، وكذلك نقل الاستراتيجيات إلى مهام جديدة.

أما وجهة نظر أوكسفورد (Oxford:2003) فهي ترى أن هناك العديد من أدوات التقييم التي كانت شائعة، ولإلقاء الضوء على استراتيجيات تعلم اللغة المستخدمة من قبل دارسي اللغة الثانية من بينها: استطلاعات التقرير الذاتي، والملاحظات، والمقابلات، ومجلات الدارسين، ومجلات الحوار، وتقنيات التفكير بصوت عالٍ. وكل واحدة من هذه الأدوات لها مزايا وعيوب أيضًا كما حللتها في كتابها الذي ترجم إلى لغات عديدة، وهو "استراتيجيات تعلم اللغات الأجنبية" (Oxford:1990)، واستخدم كمرجع في العديد من الدراسات المنشورة حول العالم.

i. أساليب التعلم لتدريب الدارس

أسلوب التعلم هو الطريقة الخاصة للتعلم التي يفضلها الدارس (المفضلة لدى الدارس). وقد ذكر (Richards & Schmidt:2010) ريتشارد وشيمنت أن "الدارسين يتعاملون مع التعلم بطرق مختلفة، والنشاط الذي يعمل مع الدارس الذي يفضل أسلوب التعلم بطريقة التعلم البصرية، قد لا يكون ناجحًا مع الدارس الذي يفضل الطريقة السمعية أو الحركية للتعلم." (ص 331).

وللتأكيد على العلاقة بين أساليب التعلم والاستراتيجيات أوضحت أوكسفورد (Oxford:2003) أن استخدام الإستراتيجية مرتبط بالأساليب المفضلة لدى دارسي اللغة الأجنبية، وللحصول على بيانات تعليمية وتدريبية أكثر فعالية وكفاءة؛ فمن الضروري محاولة تحديد أساليب التعلم المختلفة بين الدارسين. وقد صنف ريتشارد وشيمنت (Richards & Schmidt:2010) الاختلافات بين أساليب التعلم المختلفة إلى ثلاث مجموعات:

- الدارسين التحليليين مقابل الدارسين الذين يهتمون بالفكرة العامة: فيركز هؤلاء الدارسون على التفاصيل أو على الفكرة الرئيسية أو الصورة الكبيرة.
- البصري مقابل السمعي مقابل الحركي أو اللمس: فقد يحدث مراعاة التفضيلات الحسية المتنوعة للدارسين في التعلم.
- التعلم الحدسي/ العشوائي مقابل التعلم الملموس / المتسلسل: وقد أشارا إلى الفرق بين التفكير بطريقة مجردة، أو غير متسلسلة مقابل التركيز على الحقائق الملموسة، أو تفضيل نهج التعلم خطوة بخطوة بطريقة منظمة.

ويرى وانج (Wang:2011) أنه يجب تقديم المعلومات بطريقة شيقة (شائقة) باستخدام مواد جذابة في تعليم اللغات الأجنبية. ومع ذلك لم يكن كافياً أن يلاحظ المعلمون فقط أن الدارسين

المختلفين بل أيضا لديهم أسلوب تعلم مختلف. وكان من الأهمية بمكان إعلام الدارسين بأسلوب التعلم الخاص بهم إذا كان عليهم تحمل مسؤولية عملية التعلم الخاصة بهم.

بالإضافة إلى أهمية الوعي بتعلم لغة، فقد كان فهم اللغة وهوية الدارس الخاصة للغة وأسلوب التعلم من الأمور التي تؤدي إلى الوصول للوعي الكامل لتعلم اللغة (Lamb: 2011). أما غابلر وشرودر (Gabler & Schroeder 2003) فقد اقترحا "الوعي بالميتا (الوعي بما وراء المعرفة) باعتباره "معرفة بالتعلم حول عملية التعلم" (ص 21). وأوصى كلاهما المعلمين بتشجيع الدارسين على تطبيق تصنيف بلوم كأداة لتطوير وتقوية مهارات التعلم لديهم. من هنا يمكن أن نخلص إلى أنَّ الاستقلالية لدارسي اللغة الأجنبية يمكن أن تبدأ تزداد عندما يصبح الدارسون على دراية بأساليب وإستراتيجيات التعلم ومستوياتهم واحتياجاتهم.

فإن إلقاء الضوء على أسلوب الدارس في تعلم لغة ما؛ سيفتح الطريق لفهم أفضل للصعوبات في الطريق، وكذلك للتغلب على هذه التحديات في تعلم اللغة المستهدفة. وقد ذكرت أكسفورد (Oxford: 2003) أن الاستبانات المكتوبة هي أكثر أنواع أدوات التقييم شيوعاً لأنماط تعلم اللغة الأجنبية. وفي هذه الاستبانات يجب الدارسون على الأسئلة التي تكشف عن تفضيلاتهم الخاصة في الأسلوب. وكانت استبانة VARK التي أنشأها فلمنج وميلز (Fleming & Mills: 1992) في عام 1992 شائعة جداً لتحديد أنماط تعلم اللغة. ومن الممكن الوصول إليها عبر الإنترنت لملئها والاسترشاد بها. وقد استخدم فلمنج وميلز (Fleming & Mills: 1992) "استبانة التفضيلات النمطية" لتمكين الدارسين من التفكير في تفضيلاتهم الحسية.

ج. تغيير الموقف

بعد عرض المرحلة الأولى - وهي رفع الوعي لدى الدارسين من خلال تدريبهم على مجموعة من الإستراتيجيات والأساليب الخاصة بتعلم اللغات، وعرض لخطوات رفع الوعي لديهم- إلا أن معظم المعلمين في مجال تعليم اللغات الأجنبية يرون أن التدريب اللغوي يؤدي إلى قدر أكبر من الاستقلالية، ولم يعد تدريب الدارس مقصوراً على التعلم الذاتي من خلال استراتيجيات تعلم اللغة فحسب، ولكن يُنظر إليه على أنه مصدر لمساعدته على الاندماج بشكل أكثر نشاطاً في التعلم داخل الصف، من خلال نهج تغيير اتجاهات دارسي اللغة تجاه اللغة المستهدفة. ومن هنا يحتاج الدارس إلى المرحلة الثانية وهي تغيير موقفه تجاه تعلم اللغة.

وقد تأثر عمل المعلمين الذين جربوا فكرة "الاستقلالية في إعدادات الصف الدراسي" باعتباره "سياق اجتماعي" للتعلم والتواصل. وفكرة أن الاستقلالية يمكن تطويرها من خلال تحول في

علاقات القوة، والتحكم داخل الصف (Scharle & Szabo, 2000; Van Esch & St. John, 2003; Dam, 2010). وقد استعرض Wang (استشهد به في Williams & Burden: 1997) عددًا من الدراسات التي أظهرت أن أشكالًا معينة من الممارسات الصفية يمكن أن تغير موقف الأفراد تجاه تعلم لغة أجنبية، خاصة عندما يتم تعليم الدارسين تحمل مسؤولية تعلمهم. ولتعزيز المعتقدات الداخلية حول التحكم في اللغة فقد اقترح وليم وبوردان (Williams & Burden: 1997) أن معلمي اللغة يمكن أن يساعدوا، ويدعموا الدارسين لـ:

- تحديد مواقفهم تجاه تعلم اللغة، ونقاط قوتهم وضعفهم على الجانب المعرفي والاجتماعي.
 - تطوير خططهم الفردية لتعلم اللغة.
 - تحمل مسؤولية تنفيذ خططهم الخاصة.
 - إجراء تقييم واقعي لتقدمهم وأسباب نجاحهم وإخفاقاتهم.
 - المشاركة في اختيار الأنشطة التعليمية.
 - تحمل مسؤولية مساعدة بعضهم البعض في تنفيذ خطط التعلم. (ص 103)
- وفيما يلي بعض الأنشطة والتقنيات لتغيير مواقف الدارسين تجاه التعلم الذاتي.

k. أنشطة لتغيير اتجاهات الدارسين

من هذه الأنشطة نشاط "تمارين المجموعة المنظمة" الذي قدمه جيبز Gibbs (مذكور في Dickinson: 1987) وفيه يفكر المشاركون أولاً في المشكلة بشكل فردي، ثم عملوا في أزواج، ويشاركون مع شخص آخر نتائج تفكيرهم؛ ثم ينضم اثنان أو ثلاثة أزواج معًا لتشكيل مجموعات صغيرة، يتم من خلالها صياغة القرارات التي يتوصل إليها كل زوج في استجابة جماعية للموضوع. أخيرًا هناك جلسة عامة بإدارة المعلم؛ حيث تقدم كل مجموعة نتائجها، وتعطى للجميع الفرصة للتعبير عن آرائهم واستفساراتهم وما إلى ذلك في ظل ظروف أقل توترًا وتهديدًا .

وفي الألعاب الجماعية الأنشطة التي يقدمها سلافين (Slavin: 1994) نشاط لعب الدارسين- كممثلين لمجموعتهم - ألعابًا أكاديمية مع أعضاء فرق أخرى؛ لإظهار إتقانهم الفردي للموضوع. ويكون التركيز على الأعضاء الذين يبذلون قصارى جهدهم للفريق، وعلى الفريق أن يبذل قصارى جهده من أجل أعضائه، ويتكون من خمسة عناصر رئيسية:

1. العروض التقديمية للفصل: ويقدم المعلم في البداية المادة في عرض تقديمي في الصف، من خلال محاضرة أو مناقشة أو عرض تقديمي سمعي بصري.

2. الفرق: وتتكون من أربعة أو خمسة طلاب؛ يتم إعداد أعضائها للقيام بعمل جيد في الاختبارات القصيرة بعد العرض التقديمي.
3. الألعاب: يتم لعبها على طاولات لثلاثة طلاب، كل منهم يمثل فريقًا مختلفًا، ثم يتم ترقيم معظم الألعاب على ورقة نفس الشيء.
4. المسابقة: وهي الهيكل البناء الذي أقيمت فيه المسابقات، والتي عادة ما يتم عقدها في نهاية الأسبوع، بعد أن يقدم المعلم عرضًا تقديميًا للفصل، ويكون لدى الفرق الوقت للتدرب على أوراق العمل.
5. إعلان الفائز: بعد المرحلة الأولى يصعد الفائز على كل طاولة إلى المرحلة الأعلى التالية.
6. تقدير الفريق: تكون النشرة الإخبارية هي الوسيلة الأساسية لمكافأة الفرق، والدارسين الفرديين لأدائهم.

وفي نشاط الإملاء Dictogloss¹ الذي اقترحه (Swain & Lapkin:2001) يستمع الدارسون إلى مقطع تمت قراءته مرتين بالسرعة العادية، ثم يقوم كل دارس بتدوين ملاحظات حول محتواه، ثم العمل مع شريكه لإعادة بناء المقطع بناءً على مجموعة الملاحظات التي كتبها الدارسين أثناء الاستماع. وهو نشاط يُستخدم فيه مهارات وإستراتيجيات متعددة، يمارس الدارسون الاستماع والكتابة والتحدث (من خلال العمل في مجموعات)، واستخدام المفردات والقواعد وأنظمة الخطاب من أجل إكمال المهمة. وقد أضاف (Skehan:2001) اقتراح بأنه على المعلمين التوقف في أي وقت أثناء المحاضرة أو المناقشة، وإعطاء الفرق ثلاث دقائق لمراجعة ما قيل، أو طرح أسئلة توضيحية، أو الإجابة على الأسئلة.

1. المرحلة الثالثة: نقل الأدوار

أقرَّ (Scharle & Szabo:2000) شارلي وسزابو أن النتائج المترتبة على تعزيز استقلالية الدارس ستصل به إلى المرحلة النهائية. وفي هذه المرحلة يتم نقل بعض المسؤوليات المتعلقة بتعلم اللغة الهدف بين المعلم والدارسين. ويرى (Van Esch & St. John 2003) فان إيش وسانت جون أن استقلالية الدارس ستحدث "حيث يتم التنازل عن التحكم من طرف المعلم، وإدارته

¹ Dictogloss هو نشاط إملاء في الصف حيث يُطلب من الدارسين إعادة بناء نص قصير من خلال الاستماع إلى الكلمات الرئيسية وتسجيلها، والتي تُستخدم بعد ذلك كقاعدة لإعادة البناء مثال: الدارسين يناقشون البحر. ثم يشرح المعلم المهمة ويقرأ نصًا قصيرًا على البحر للفصل الذي يستمع فقط. يقرأ المعلم النص مرة أخرى، ويقوم الدارسون بتدوين الملاحظات. في مجموعات، يقوم الدارسون بإعادة بناء النص. في الصف غالبًا ما يُنظر إلى Dictogloss على أنه نشاط متعدد المهارات والأنظمة. يمارس الدارسون الاستماع والكتابة والتحدث (من خلال العمل في مجموعات) واستخدام المفردات والقواعد وأنظمة الخطاب من أجل إكمال المهمة.

بشكل تدريجي، ونقله إلى الدارس بالتعاون معه" تمامًا كما اقترح (17: Scharle & Szabo 2000)، والشكل في الأسفل يوضح تحكم المعلم والدارس في استقلالية الدارس بواسطة (Van Esch & St. John، 2003)، فتتخفف سيطرة المعلم مع زيادة سيطرة الدارسين من خلال تمكينه من عملية تعلمه، وحرية اختيارهم للقيام بأعمال مستقلة لتحسين تعلمهم.

وقد تناول كورتل Cotterall مذكور في (Finch 2000) بشكل مباشر مسألة دمج الاستقلالية في دورات تعلم اللغة، واقترح خمسة مبادئ تساعد الدارسين والمعلمين على محاولة نقل مسؤولية صنع القرار الذي يعزز التعلم الذاتي، وهي أنه يجب أن:

- تعكس الدورة أهداف الدارسين في مهامها اللغوية واستراتيجياتها.
- تربط مهام الدورة بشكل صريح من خلال نموذج مبسط لعملية تعلم اللغة.
- مهام الدورة إما تعكس مهام التواصل في العالم الحقيقي، أو توفر بيئة افتراضية لها.
- تتضمن الدورة المناقشة، والممارسة مع استراتيجيات معروفة؛ لتسهيل أداء المهام.
- تعزز الدورة التفكير في التعلم (ص 11).

واقترح مجموعة من الأنشطة التالية لمساعدة مدرس اللغة على نقل الأدوار داخل الصف (التي كانت تخص المعلم) إلى الدارس؛ لتعزيز التعلم مدى الحياة.

i. أنشطة لنقل الأدوار

من البيت هناك نشاط اسمه مجموعات الخبراء الذي اقترحه كاجان (1994: Kagan)، وهو عبارة عن إنشاء مجموعات تضم أربعة أو خمسة طلاب. وتخصص مادة خاصة لكل عضو في المجموعة ليتعلمها، ثم يقوم بتدريسها لأعضاء مجموعته. وللمساعدة في ذلك يجتمع الدارسون الذين يعملون في نفس القسم الفرعي معًا في الصف أو من خلال الصفوف الافتراضية لتحديد ما هو مهم وكيفية تدريسه. بعد التدريب في مجموعات "الخبراء" هذه يتم تصحيح المجموعات الأصلية، ويقوم الدارسين بتدريس بعضهم البعض.

وبالمثل فقد اقترح لينش وماكلين (2001: Lynch & Maclean) الملصقات لنشاط التحدث داخل الصف. ففي هذا النشاط يتم إعطاء المجموعات مقالة بحثية مختلفة. ويقومون بعمل ملصق بناءً على المقال، ويتم عرض هذه الملصقات في غرفة كبيرة، ويقف أحد المضيفين بجانب الملصق، وي طرح الزوار أسئلة في اتجاه عقارب الساعة في 3 دقائق، وتقدم مناقشة عامة وردود الفعل على النقاط العامة.

أما الاقتراح الثالث هو نشاط "اسألني أي شيء" (Cross:1995). فيطلب من الصف قراءة فقرة بعد قراءة المقطع، سيصبح اثنان من كل مجموعة من الشخصيات الرئيسية منه، ويسمح لأعضاء المجموعة الآخرين بطرح أي نوع من الأسئلة التي يرغبون فيها، والابتعاد عن النص، وعلى اللاعبين أن يبذلوا قصارى جهدهم ليصبحوا الأشخاص الذين يلعبون، ويخترعون سيرة ذاتية كاملة لأنفسهم إذا لزم الأمر. وهذه مجموعة من الأنشطة التي تسمح للدارسين بتبادل ونقل الأدوار.

ii. التقييم من أجل نقل الأدوار

للكشف عن أهمية التقويم والتقييم لتطوير الاستقلالية لدى الدارسين، فقد ذكر وليم وبوردان (Williams & Burden:1997) أن "من المهم بنفس قدر تعزيز الاستقلالية؛ تعزيز القدرة على التقييم الذاتي إذا أردنا إنتاج دارسين مستقلين" (ص 76) ما اقترحه (Gardener:2000) جاردنر هو "تقييماً عاماً" للمعلمين للحصول على المساعدة في تعزيز استقلالية الدارس، وذكر Gardner أن (Holec:1981) اقترح أنه:

" إذا كانت الاستقلالية هي القدرة على تحمل مسؤولية تعلم الفرد، فإن التقييم الذاتي هو أداة تدعم أولئك الذين لديهم هذه القدرة". ويقرر الدارسون المستقلون ما يتعلمونه ومتى يتعلمون وكيف يتعلمون. وفي المقابل يقرر المقيمون الذاتيون -المدرسون أو المؤسسة التعليمية- ما يجب تقييمه ومتى يتم تقييمه وكيفية تقييمه. ويتحمل الدارسون المستقلون مسؤولية تعلمهم وهذا يشمل تحمل مسؤولية مراقبة تقدمهم أيضاً. (ص. 51)

وفقاً لهذا الاقتراح القائم على مصطلحي "التقويم" و "التقييم"، فقد بحث سامبل وآخرون (Sambell & Others:2013) لتعزيز الاستقلالية من خلال التقييم. وأشاروا إلى أن أنشطة التقييم الذاتي أو تقييم الأقران أو مواقف ردود الأقران المتبادلة؛ هي أدوات قيمة لتعزيز الاستقلالية، وممارستها وتطويرها؛ لأن الدارسين أصبحوا "مقيمين واقعيين على أدائهم" (ص 158-168). وذكر (Van Esch & St. John:2003) أن "كلا المصطلحين" التقويم "والتقييم" غالباً ما يستخدمان بالتبادل" (ص 56-57)، ومع ذلك فقد أستخدم مصطلح "التقويم" عندما يقوم الدارس والمقيم -غالباً ما يكون المعلم- بدراسة وتحليل (استطلاع)، وتفسير ما تم و / أو ما لم يتم تعلمه؛ من خلال طرح الأسئلة المفتوحة والإجابة عليها. على الرغم من إمكانية إجراء التقويمات بشكل فردي أيضاً فقد أكد (Van Esch & St. John:2003) على أهمية الحوار والتعاون عند تقييم الدارسين، والاستعانة بالمهارات ما وراء المعرفة والمعرفة عند تقويم استقلالياتهم وتقييمها.

وفي إطار المبدأ القائل بأن " الدارسين يتم توجيههم إلى تحمل المسؤولية وتملّك تعلمهم"، فقد استخدم روبنسون وأودال (Robinson & Udall:2006) التقييم التكويني (التقييم المستمر) لتحسين تعلم الدارسين من خلال تسجيل تقدمهم بصورة دورية -أسبوعيا أو في نهاية كل خطوة أثناء المستوى-، والتقييم الذاتي مقابل النتائج (المخرجات التعليمية)، وتحديد الأسئلة والتفكير النقدي من خلال إجراء عمليات الحصر والجرد conducting inventories. وفي هذا النهج كان التركيز على النتائج لإصدار الأحكام. وافترض أنه يمكن تمكين الدارسين من العمل بشكل مستقل من خلال تزويدهم بالمهارات اللازمة للمراقبة، وإصدار الأحكام والتفكير النقدي في أدائهم. ولقد اعتمد سادلر Sadler استشهد بها في (Robinson & Udall: 2006) على ثلاثة عوامل رئيسية لإنشاء تقييم مستمر ذو فاعلية مثل: القدرة على فهم الأهداف، وإطار النهج أو المدخل، والطريقة التي تسمح للدارسين، والمعلمين بتسجيل المشاركة، والإنجاز في أنشطة التعلم هذه.

m. الأدوات والوسائل التعليمية والتقييم البديل لدارس التعلم الذاتي

ممارسات داخل الصف

استندت الدراسة البارزة التي أجراها ليتل وآخرون (Little, Dam & Legenhausen:2017) إلى مشروع بحث طولي LAALE (اكتساب اللغة في بيئة تعليمية مستقلة) (Mynard, 2017)، وكان يهدف المشروع إلى تقديم رؤى حول استقلالية الدارس في سياق دارسي المدارس الثانوية الدنماركية، وبعد الانتهاء من المشروع وجهه المعلم بالكامل إلى العديد من الدارسين الدنماركيين ذوي القدرات المختلطة (غير النشطين في كثير من الأحيان) على مدى أربع سنوات؛ وقد سأل المعلم الصف عما يرغبون في القيام به، ثم ضمن المشروع الاحتمالات، والقيود المعطاة لإشراك الدارسين في التخطيط للمشروع التالي من خلال مطالبتهم بالحضور، وقد كانت النتيجة ناجحة؛ حيث لوحظ بشكل منهجي التطور اللغوي لهذه الفئة.

فمن خلال اختيارهم ما يجب فعله ضمن الإمكانيات المحدودة والمتاحة لهم؛ فقد شارك الدارسون بنشاط في تعلمهم من خلال العمل في مجموعات، وكانوا أكثر اندماجا عن المعتاد في تنفيذ المهام المطلوبة منهم. ومن الواضح أنهم شعروا بالمسؤولية المشتركة عن نتائجه. علاوة على ذلك، فإن مشاركتهم الشخصية في التعلم الخاص بهم قدمت أساساً جيداً لتقييم العملية أثناء وبعد المشروع.

وقد قام شاوون و شارلي وسزابو (Scharle & Szabo:2000 ؛ Chuan:2010) ببعض التعديلات في هذا المشروع LAALE واستفادوا منه في جعل الدارسين على دراية بأهمية الموقف المسؤول والقدرة على التعلم الذاتي في سياق تدريس اللغة الأجنبية التايوانية. وكان الهدف

هو تطوير أداء التعلم لدى الدارسين، وتقديم التوجيه بشأن إستراتيجيات التعلم الخاصة بهم، وتنمية اهتمامهم بتعلم اللغة. خلال الدورة استخدم المؤلف مخزون الإستراتيجيات لتعلم اللغة (SILL)، واختبار الكفاية اللغوية\الكفاءة اللغوية واستخدام المقابلات والملاحظة الصفية، بالإضافة إلى ذلك طُلب من الدارسين كتابة مجلات بصورة منتظمة لتتبع خبراتهم التعليمية.

وقد أظهرت النتائج أن استخدام محتوى التدريس العادي في الصفوف الدراسية كسياق هادف لتطوير المسؤولية لا يمكن أن يعزز تأثير التعلم فحسب، بل يوفر أيضاً الوقت للتدريب الإستراتيجي الاختياري. وحسب معدل الدرجات في الاختبار اللاحق كان لدى المجموعة التجريبية متوسط درجات أعلى من المجموعة الضابطة.

وقد اكتشفت نجبون (Nguyen:2012) أن ممارسات التدريس الفعلية المتعلقة باستقلالية الدارس من أجل فهم أفضل لأدوار المعلم في تعزيز استقلالية الدارس لتعلم اللغة وتعليمها في فيتنام. فقد طبقت المؤلفة مشروعاً بعنوان "دع الدارسين يتحكمون!" والذي يهدف إلى تحفيز اهتمام الدارسين بتعلم اللغة الإنجليزية، وتعزيز تعلمهم المستقل من خلال تدريس الأقران.

في بداية الدورة طلبت الباحثة من الدارسين تشكيل\تكوين 5 مجموعات، واختارت كل مجموعة وحدة للتدريس لأقرانهم وفقاً للجدول الزمني للصف، وقررت المجموعات التدريسية جميع أهداف الدرس، والأنشطة والمواد لتقديم درسهام الخاص، أما المعلمة(الباحثة) فقد قامت بدور الميسر والمساعد في الصف. وقد لاحظت أن جو الصف أصبح مثيراً للغاية بالنسبة لها كمعلمة والدارسين؛ فقد اندمج الدارسون بشكل كامل في الدروس، واستمتعوا بالأنشطة التي قام بها زملائهم في الصف، وشاركوا جميعهم في الأنشطة. وقد أشارت نتائج المشروع إلى أنه عندما أعطى المعلم الدارسين فرصة أكبر للمشاركة في صنع القرار في الصف؛ أصبحوا أكثر نشاطاً ودافعية للتعلم؛ مما أدى إلى جودة أفضل وأعلى في التدريس والتعلم.

كدراسة أخرى حول تعزيز استقلالية الدارس فقد قارن (Cappellini:2013) كابيليني عدم الاستقلالية بعدمه، حيث في عدم الاستقلالية يتم اتخاذ القرارات التربوية من قبل شخص آخر (عادةً المعلم أو المؤسسة) وتُفرض على الدارس. ففي الدراسة التي أجراها كابيليني (Cappellini:2013) استخدم دورة التعلم الذاتي لتطوير استقلالية الدارسين أثناء تعلم لغة أجنبية. وخلال الدورة اشتملت استقلالية الدارس على خمس مراحل، وهي:

1. تحديد الأهداف وفقاً لاحتياجات الفرد الخاصة بجمل مثل "أريد أن أكون قادراً على ..."
2. تحديد المحتويات وخطوات تطورها، أي المواد التي سيتم استخدامها وتنظيمها في تسلسل

3. تحديد الأساليب والتقنيات التي سيتم استخدامها (ربط الخبرة اللغوية للدارس وخاصة كيف تعلمت اللغات الأجنبية سابقاً)

4. مراقبة عملية الاكتساب (يقرر الدارس موعد الدراسة، والوقت الذي سيخصص للدراسة)

5. تقييم ما تم اكتسابه (إلى أي مدى تلبي نتائجها الأهداف التربوية الأولية التي حددتها، والطريقة الأكثر فعالية للقيام بذلك هي التبادل المباشر مع المتحدثين الآخرين للغة الهدف)

(ص 207-208)

أثناء تطبيق الإستراتيجية المقترحة يُجري الدارس اختبارين: اختبار تحديد المستوى قبلي مثل (Dialang)؛ لمعرفة مستواه الحالي في اللغة الأجنبية، واختبار بعدي تقييمي لاكتشاف ملف التعلم الخاص به مثل: SILL، بعد ذلك يجرى الدارس جلسة إرشاد فردية مع المعلم لتحديد أهدافه التعليمية، والنظر في الموارد التعليمية المفتوحة والمتاحة (OER)، واستراتيجيات التعلم الممكنة لتحقيق هذه الأهداف. خلال الأسبوع الأول بعد الجلسة الإرشادية ينظم كل دارس الاحتمالات التي ظهرت خلال الجلسة في مهمة التعلم. إلى جانب تقديم المهام، ويقرر الدارسون العرض النهائي الذي سيقدمونه في نهاية الفصل الدراسي أو المستوى، وخطة التقييم التي يستخدمها المعلم لتصنيف هذا النتاج اللغوي. بعد هذه المراحل الأولى، يبدأ الدارسون العمل بشكل مستقل.

تنتهي كل جلسة تعلم بكتابة الدارسين مقدمة في سجل حول أنشطة التعلم الخاصة بهم. ففي السجل يشرح الدارسون استراتيجيات التعلم الخاصة بهم، واستخدام الموارد التعليمية المفتوحة وانعكاسها على كفاءتها. يرسل الدارسون سجلاتهم إلى المعلم الذي سيقدم المشورة حول اختيارات الدارسين، ويطرح أسئلة من أجل السماح لهم بتحليل ممارساتهم بشكل أعمق ثلاث مرات خلال الصف. وينظم المعلم جلسة مناقشة جماعية بعنوان "التعلم للتعلم"، وخلال هذه الجلسات يشارك الدارسون أهدافهم التعليمية، واستراتيجيات التعلم وكيفية اختيارهم واستخدامهم إيها، وربما استعانتهم بالموارد التعليمية المفتوحة OER. أثناء المناقشة يمكن للدارسين اكتشاف استراتيجيات تعلم جديدة من أقرانهم الآخرين، وربما يقررون تجربة هذه الاستراتيجيات. في نهاية الفصل الدراسي يكون لكل دارس جلسة تقييم ذاتي فردية مع المعلم من خلال تقسيم دراسة الحالة هذه. وقد تبين أن الموارد التعليمية المفتوحة يمكن أن تكون أداة لتطوير استقلالية الدارس، ولكنها ليست كافية ولا تلبي كل احتياجات دارس التعلم الذاتي.

شروط واجب توافرها في الأدوات التعليمية والوسائل المقدمة للدارس الذاتي

يحدد ديكنسون (Dickinson:1987) أن مواد التعلم الذاتي تحتاج إلى مجموعة من المعايير والأسس لتلائم الدارس، وتسمح له بالاستقلالية، وهي أنها "يجب أن تشمل جميع الميزات التي تتمتع بها مواد تدريس اللغة الجيدة - كالاهتمام والتنوع والوضوح وما إلى ذلك"، بالإضافة إلى:

1. وضوح الأهداف.
2. مدخلات لغوية ذات فائدة ومغزى.
3. أنها تشمل مواد تعليمية وتدريبية وأنشطة.
4. تمتاز بالمرونة وقابلة للتعديل.
5. أنها تشمل تعليمات للتعلم وتوجيهات للمعلم والدارس.
6. نصائح بطرق حفظ التسجيلات والتكليفات.
7. أنها تحوي تغذية راجعة.
8. أنها تحوي عوامل تحفيزية لإثارة الدافعية لدى الدارسين.
9. الفهرسة للموضوعات.
10. نصائح وتوجيهات للاستمرارية وتحسين المستوى.

n. التقييم البديل

يرى كل من (Fogarty & Stoehr:2008)؛ (Williams & Haley & Austin: 2004؛ Burden: 1997) أنه يجب أن يكون كل أنواع التقييمات بطريقة ما تهدف لتكييف التعليم للدارسين. في موقف موازٍ اعتبر فان إيش وسانت جون (Van Esch & St. John: 2003) التقييم على أنه "إجراء قياس يتم فيه تحديد معرفة الدارس، ومهاراته، في وقت معين وفقاً لمعايير محددة" (ص 56). أي يجب ربط معايير التقييم بطريقة ما بأهداف الدورة والأهداف الشخصية للدارسين. على الرغم من تأثر تعلم اللغة بعدد من العوامل مثل؛ أهداف وتوقعات وخبرات ودوافع كل دارس على حدة.

وذكرت (Haley & Austin: 2004) هالي وأوستن أن "اختبارات الورق والقلم التقليدية تفترض أن أداء الدارسين يختلف فقط من حيث التراكيب التي يتم قياسها عن طريق الاختبار" (ص 122). وكرد فعل لطرق الاختبار التقليدية هذه؛ فقد عرضنا فكرة التقييمات البديلة؛ لتمكين المعلم من الانتباه إلى الاختلافات بين الدارسين في مجموعة متنوعة ومختلفة مثل: القيام

بالمشروع، والمحاكاة، والألعاب، والحافظة اللغوية، ونادي المناقشات. ووفقاً لهما فقد كشفت تقنيات التقييم البديلة عن تقدم الدارسين من خلال استخدام لغة أصيلة في المهام التي تتطلب تفاعلات مماثلة لتلك الموجودة في العالم خارج الصفوف الدراسية. كما اقترحتا طرقاً مختلفة لاستخدام تقييم اللغة الشفوي البديل داخل الصف الدراسي للغة الأجنبية مثل: المقابلات وإعادة سرد القصص والنوادر وسجلات التقييم المستمر (سجلات الملاحظة).

وأثناء التأكيد على المقابلات للحصول على نظرة ثاقبة لإتقان الدارس للغة الشفوية اقترحت هالي وأوستن (Haley & Austin:2004) إعادة سرد القصة كأسلوب لقياس الفهم المتكامل للدارسين فيما يتعلق بـ "ممارسات معرفة القراءة والكتابة الفعلية" التي يتم استدعاؤها في التعليم، و"الأنماط خارج المدرسة". ولقد اعتبر إعادة سرد القصة كأداة تعكس "قدرة الدارس على عرض ما انتبه إليه. الأمر الذي لا يتطلب الاستماع فحسب؛ بل يتضمن أيضاً إنتاجاً شفهيًا، وفهمًا للمقروء، بحيث يتم عرضها وأدائها لأغراض حقيقية- وهي تعلم الأداء في عالمه أو بيئة طبيعية وبناء المعرفة- " (ص 128). وقد أكدنا على أن إعادة سرد القصة يمكن ممارستها في مجموعات صغيرة، ثم إعادة تمثيلها في مجموعة أكبر (بالتناوب على دور معيد القصة). وفي عملية التقييم هذه يتم إعطاء السياق أو محتوى نموذج لتقييم الدارسين قبل استخدامها؛ لتقديم ملاحظات مفيدة، ومساعدة الدارسين على التركيز في مؤشرات إجابة المهمة.

ووفقاً لكليج وبريان (Clegg & Bryan:2006: 217) فقد ساعد التقييم الذاتي وتقييم الزملاء الدارسين على التعلم من خلال إشراكهم في المناقشات حول الجودة والمعايير التي تزودهم برؤية أفضل في عملية التقييم. ويشمل التقييم الجيد المشاركة النشطة في الحياة الواقعية لمهام التعلم. وقد ناقش كليج وبريان "مشروع التعلم التعاوني" برئاسة جون إيسيت John Issitt في جامعة يورك (John Issitt at the University of York) لتحديد ثقافة التقييم الجديدة من خلال الخصائص التالية:

- المشاركة النشطة في المهام الواقعية التي تتطلب تطبيق المعارف والمهارات الموجودة
- المشاركة في حوار ومحادثة بين الدارسين (بما في ذلك المعلمين)
- المشاركة مع وفي تطوير المعايير والتنظيم الذاتي لعمل الدارسين
- توظيف مجموعة من طرق، وأساليب التقييم المتنوعة التي تلائم تخصصات مختلفة.
- فرصة لتطوير وتطبيق سلوكيات مثل رد الفعل والتفكير والمرونة وسعة الحيلة والمهنية والسلوكيات فيما يتعلق بحل المشكلات.
- قبول حدود الحكم وقيمة الحوار في تطوير طرق جديدة للعمل. (ص 225).

وقد عرفت الواقعية هنا من خلال علاقة المهمة بالسياق الذي يتم تعيينه فيه. فإذا كانت مهام التقييم ممثلة للسياق الذي تتم دراسته، وذات صلة وذات مغزى للمشاركين؛ فيمكن وصفها بأنها "واقعية" تمامًا. كما أوضح سموكلر (Smokler:2009) بأن التقييم يكون "أصيلًا" عندما تكون المهمة التي يطلب من الدارسين تنفيذها مشابهة لمهمة قاموا بها في العالم الحقيقي " (ص 47).

وقد اقترح (Murphy:2006) مورفي أن التقييم الحقيقي هو عبارة عن دافع للنظر في البداية إلى المنهج الدراسي؛ من أجل البحث عن إرشادات حول الشكل والأولويات لنظام التقييم الملائم له، وأضاف أن التحدي الذي يواجه جميع المعلمين هو البحث عن طرق للجمع بين المحتوى\المنهج والتقييم؛ بطريقة تؤدي إلى تطوير تعلم الدارسين فيما يتعلق بالأهداف ذات الأولوية. ووفقًا له فإن مجالات وأنواع أهداف التعلم المختلفة مرتبطة بـ "التقييم الأصيل" (ص 45).

وقد أوضح جاردنر (Gardner:2000) دور المعلمين في التقييم الذاتي على ثلاث مراحل:

- توعية الدارسين بفوائد وأهمية التقييم الذاتي.
- توفير التوجيه والمواد اللازمة لإجراء التقييمات الذاتية.
- مساعدة الدارسين على فهم أهمية النتائج.

وكإجراء للتقييم الذاتي نصح جاردنر المعلمين بتطوير فكرة كيفية إجراء التقييم، وشرح الفكرة بوضوح في مجموعة من التعليمات، وترك الدارسين لإنشاء تقييماتهم الخاصة.

على غرار تقييم (Gardner:2000) "التقييم العام" حدد (Fogarty & Stoehr:2008) فوجارتي وستوهر "نموذج تقييم ثلاثي" للمعلمين "الذين يتجهون نحو تقييمات أكثر واقعية وأصالة، لكنهم مترددين في التخلي تمامًا عن التدابير التقليدية". ونصا بدمج تقييمات الحافظة والتقييم المستمر مع التقييمات التقليدية. وفي هذا النموذج استهدف كل تقييم التركيز ووضع ملامح محددة وعملية وذات صلة بالصورة الكلية. من ناحية أخرى فإن تقييم الحافظة أو التقييم المستمر يميل إلى التركيز على نمو وتطوير إمكانات الدارسين. وتضمن مراحل عملية تطوير الحافظة جمع واختيار العناصر، والتفكير في أهميتها كمؤشرات للنمو، وتفقد الحافظة بحثًا عن علامات التقدم والمراقبة المباشرة لأداء الدارس؛ تؤدي إلى تقييم الأداء على الصورة الأكثر إلماها بجوانب عدة للدارسين ومراعاة للفروق الفردية بينهم، وتتضمن عملية استخدام تقييم الأداء الفعال تطوير نماذج التقييم، واستخدام معايير ومؤشرات محددة مسبقًا. (ص 181)

i. الحافظة اللغوية الأوروبية (ELP)

في الطريق إلى "الاستقلالية" أو "الاستقلالية الكبرى" من خلال مناهج مختلفة للتطبيق في صفوف اللغة يمكن للمرء الوصول إلى العديد من الإنجازات لنفس الغرض، ولكن من خلال أدوات مختلفة كالدعم التكنولوجي للأنشطة مثلاً داخل الصف، وكذلك خارجه. أصبحت الدراسات التي ذاعت وتكررت هذه الفترة هي استخدام الحافظات كأداة لتعزيز استقلالية الدارس، وكأداة للتقييم الذاتي. وتعد حافظة اللغة الأوروبية ELP، والتي تعكس اهتمام المجلس الأوروبي للغات بـ "تطوير دارس اللغة" (Little: 2003)، وأبرز أنواع الحافظات في بيئات تعلم اللغة الأجنبية هي الحافظة الأوروبية.

من بين الدراسات التي أكدت على أن حافظة اللغة الأوروبية أداة ذات قيمة فاعلة لتعزيز استقلالية الدارس، وكذلك لتقييم أساليب التعلم؛ كان آدمسون (Adamson: 2014) الذي اكتشف استخدام الحافظات، وعلاقتها بزيادة الوعي ومحو الأمية التكنولوجية بمراكز تعلم اللغات الأجنبية في صفوف التحضيرية للدارسين الجامعيين في السنة الأولى في إحدى الجامعات اليابانية.

أيضاً دراسة بيريز كافانا (Perez Cavana: 2012)، الذي كان يهتم بدور التفكير في التعلم المستقل، وكيف يمكن للدارسين تطوير وعيهم بأسلوب التعلم الخاص بهم؛ من خلال التقييم الذاتي عن طريق استخدام نسخة إلكترونية من حافظة اللغة الأوروبية (ELP) لتقييم أساليب التعلم والاستقلالية في اكتساب اللغة الإنجليزية.

أخيراً كشف ليتل (Little: 2003) عن تسعة تقارير من سبع دول أعضاء في مجلس اللغات الأوروبي التي أوضحت تقارير المشروع والتحقيقات هذه أن الدارسين شاركوا في تعلمهم من خلال التقييم الذاتي والأنشطة التفاعلية الأخرى؛ والتي تدعم الاستخدام الفعال لتعلم اللغة الأجنبية. بعبارة أخرى أثبتت الدراسات أن ELP يمكن أن تدعم تطوير استقلالية الدارس في سياقات تعليمية مختلفة.

ii. التفكير أو التأمل والتغذية الراجعة

أعتبر التفكير أيضاً كأداة لتعزيز استقلالية الدارس في تعليم اللغات الأجنبية. وللحصول على أكبر قدر من الأفكار اقترح سموكلر (Smokler: 2009) على الدارسين "التفكير مرتين على الأقل في كل تجربة؛ مرة بعد التجربة مباشرة ثم مرة أخرى في ذلك المساء للواجب المنزلي" (ص 48-49). ويخدم هذا غرضين. أولاً، تتيح الكتابة للدارسين وقت المعالجة الشخصية للدفاع عن أفكارهم في المناقشة. ثانياً، تضمن مشاركة كل دارس في التفكير الموجه. وكأداة للتفكير فالتغذية

الراجعة يمكن أن توفر التعليقات، والمعلومات حول نتائج التدريس في الصف الدراسي. وهي فعالة للغاية في زيادة وعي الدارسين حول طريقة تعزيز استقلاليتهم. ووفقًا لجانكين (Jenkin 1989): فإن التغذية الراجعة تساعد على:

- تلخيص المعلومات التي تم جمعها في المقابلات والاستبانات؛ لتقديمها للدارسين من خلال الاقتباسات، أو حول التعليقات الهامة التي ظهرت، أو كلاهما.
- مناقشة النتائج مع التركيز على الأسباب الكامنة وراءها، والاستراتيجيات الإيجابية لتغيير ما لديهم من خلال العمل المستقبلي، مثلًا التحدث مع بعضهم البعض حول العمل يساعدهم على التعلم، والاستماع إلى أفكار بعضهم البعض مما يتيح لهم فرصة للتعلم. (ص 20).

الملاحظات التالية عبارة عن بعض الإرشادات التي يجب مناقشتها للحصول على تغذية راجعة حول نتائج الصف الدراسي:

- يستحق كل دارس فرصة متساوية في التحدث والاستماع.
- الجميع لا يحصل على هذه الفرصة لأن ...
- ما الذي يجب عمله لتغيير هذا؟
- ما التجارب التي يمكننا أن نحاول إيجاد طرق لها بحيث يحصل كل شخص يعمل في مجموعات صغيرة على فرصة متساوية؟

وصمم (Robinson & Udall: 2006) روبنسون وأودال لتزويد الدارسين بتغذية راجعة حول تقدمهم في الوحدة التي تمت دراستها من خلال أنشطة التعلم المستمر. فلقد افترضوا أن التغذية الراجعة الجيدة، والمنظمة، وفي الوقت المناسب، وذات صلة وثيقة بالمخرجات التعليمية، والتي يقودها استفسار الدارسين، وكانت من خلال التفكير النقدي أصبحت هي التقدم الذي يحرزونه؛ لذلك استطاع الدارسون أن يطوروا درجة أكبر من امتلاك مهارات التعلم والمسؤولية من خلال "محادثات التعلم" اللاحقة؛ مما يؤدي إلى مزيد من مهارات التعلم الذاتي والاستقلالية في تعلمهم. ومن خلال تشكيل التغذية الراجعة الإيجابية ذات الاتجاهين تمكّن الدارسون أيضًا من اكتشاف احتياجات التعلم الفردية المحددة. وقد أوضح سامبل وآخرون (Sambell & Others: 2006) أن التغذية الراجعة التي يقوم بها الأقران بصورة متبادلة تعتبر أدوات قيمة؛ لتعزيز وزيادة ممارسة الاستقلالية مثل أنشطة التقييم الذاتي، أو تقييم الأقران؛ لأن الدارسين أصبحوا "حكّامًا واقعيين لأدائهم" (ص 158-168). ويرى (Van Esch & St. John: 2003) أن التفكير هو "أحد أكثر أشكال المعالجة النشطة فاعلية". وأنها أفادت في أن الدارسين زادوا بشكل كبير من تعلمهم عندما

فكروا في تقدم تعلمهم. وقد أطلقا عليها اسم "ما وراء المعرفة"، والتي سمحت للدارسين بالتعرف على العادات والمعتقدات التي قد تؤخر تعلمهم. (ص 21)

iii. التكنولوجيا

أصبحت التكنولوجيا جزءاً أساسياً من حياة الإنسان في كل مجال وخاصة تعليم اللغة. فمن خلال إضافة مصطلح "النجاح الذاتي"، ذكر جريمو وريلي (Gremmo & Riley:1995) أن التطور التكنولوجي قدم مساهمة لا يمكن إغفالها في انتشار التعلم الذاتي. فكل من جهاز التسجيل والنسخ السريع والتلفاز ومسجل الفيديو والكمبيوتر وآلة التصوير والمجلات والصحف والفاكس والبريد الإلكتروني توفر مجموعة متنوعة غنية من الأدوات، والتقنيات لتحقيق التعلم المستقل. فمثلاً العلاقة بين محو الأمية الحاسوبية وتعلم اللغة الأجنبية ساهم في تعلم اللغة بمساعدة الكمبيوتر.

وقد وجد بنسون (Benson:2011) أيضاً دائماً رابطاً بين التقنيات التعليمية والتعلم الذاتي؛ لأنها غالباً ما تصمم للاستخدام المستقل. وبالمثل سأل موراي (Murray:2014) ذلك وهو "كيف يمكن استخدام التقنيات المتاحة بشكل عام لتحويل الصف الدراسي إلى بيئة تعليمية تسهل تعزيز دارس التعلم الذاتي؟"؛ لاكتشاف المكان المناسب للتكنولوجيا لإعطاء الدارسين الفرصة لتحمل درجة من السيطرة على تعلمهم مع قبول المسؤولية المقابلة. وقد ركزت هذه الدراسة على ثلاث مراحل عملية متعددة الوسائط ومنظمة وفقاً لمبادئ التعلم الذاتي للغة الأجنبية، والتي تم تأطيرها على أساس مبدأ "أن بيئة تعلم اللغة يجب أن تستند إلى بنية تجعل الدارسين في اتصال مع اللغة المستهدفة مع تزويدهم بالخيارات الكافية لتمكينهم من تولي ملكية تعلمهم"

في بداية المهمة يقوم الدارسون بالعصف الذهني لموضوع ومشروع مناسب. وللحصول على أفكار يقومون باستعراض شبكة الويب العالمية (الإنترنت)، ومجموعة الكتب والمجلات وأشرطة الفيديو المتوفرة في الشبكة. في وقت لاحق يستخدمون هذه الموارد نفسها مع مصادر خارجية للبحث في موضوعاتهم. وفي مرحلة الإعداد يتمكن الدارسون من الوصول إلى أجهزة الفيديو والماسح الضوئي والرسومات وبرامج معالجة الكلمات. وفي المرحلة النهائية يقدمون بشكل عام مشاريعهم إلى الصف. وتستند إجراءات التقييم على تقييم الزملاء والتقييم الذاتي.

حيث قام الدارسون بتحميل نماذج معدة للتقييم فارغة من ملف عام على الإنترنت. على الرغم من تشجيعهم على تطوير معايير التقييم الخاصة بهم؛ إلا أن قوائم المعايير المقترحة كانت متاحة أيضاً في الملف المشترك. في البداية اختار معظم الدارسين ببساطة المعايير من هذه القوائم من أجل إكمال نموذج التقييم الخاص بهم، ثم تدريجياً قاموا بتعديل هذه الاقتراحات لتناسب مشاريعهم

المحددة حتى على الأقل كانوا يطورون بعض معايير التقييم الخاصة بهم. جانب آخر مهم في عملية التقييم هو أنهم كانوا يحتفظون بسجلات التعلم حيث طُلب منهم توثيق تعلمهم. ويبدو أن الدارسين في هذه الدراسة استجابوا بشكل إيجابي لهذا النموذج بشكل خاص.

وقد ذكر بنسون (Benson: 2011) أن الأجيال الحديثة من التقنيات الجديدة -لا سيما تلك التي تنطوي على الإنترنت، ومحتوى الويب 2.0 الذي يستخدمه الدارسون والتنقل- لها تأثيرًا أساسيًا على مشهد تعلم اللغة الذاتي. وذكر أيضا أن العديد من الأفكار الأساسية حول تدريس اللغة وتعلمها أي "أفضل ما تم تطبيقه في المدارس والصفوف الدراسية" كانت تستند إلى افتراض أن الدارسين يفتقرون إلى الوصول المباشر إلى اللغة المستهدفة ومستخدميها. لذلك يبدو أن الدراسات تتحدى هذا الافتراض من خلال إظهار كيف يستخدم الناس في جميع أنحاء العالم الموارد عبر الإنترنت لتعلم اللغات الأجنبية، واستخدامها بطرق مبتكرة.

على غرار برايس ولوكي (Price & Lucki: 2001) الذي درس السرد واستخدام قصة مكتوبة خصيصًا لدورة تعلم إلكتروني لدارسي اللغة الإنجليزية غير المتخصصين في الجامعات الفرنسية، وتبنى الفكرة على أن السرد يمكن أن يلعب دورًا في تعزيز دافعية الدارسين؛ لذلك من أجل قدر أكبر من الاستقلالية قدم بوانج (Buang: 2011) نهجًا تربويًا قائمًا على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ لتعلم وتدريس اللغات الأم، وتبادل الأفكار للمعلمين الذين يشرعون في مبادرات التعلم الإلكتروني، وإدخال التعلم الذاتي للأطفال الصغار.

في هذه الدراسة نُظِّم وقت المنهج لدمج كل من التعلم الذي يوفره المعلم، والتعلم الذاتي في الصف الدراسي من خلال بوابة التعلم الإلكتروني المتاحة؛ لتوفير مصدر غني من محتوى الوسائط المتعددة لأنشطة القراءة والكتابة الممتدة، مع وظائف داعمة وأدوات Web 2.0.

وقد كان الوصول إلى البوابة الإلكترونية متاحًا أيضًا للتعلم الذاتي خارج الصف الدراسي. مع ميزة النهج الجديد كانت النتيجة أنه عندما يصل دارس نموذجي من فئة المقارنة بالنسبة للطريقة التقليدية عند 50%، فإن الدارس النموذجي للطريقة الجديدة يصل عند حد 71%

وكنتيجة للتطور التكنولوجي فقد دخلت التكنولوجيا مراكز التعلم الذاتي في سياقات تعلم اللغة الأجنبية أو الثانية كغرف أو أماكن في المؤسسات التعليمية (على سبيل المثال: مركز التعلم الذاتي للغة الفرنسية بجامعة جالاتا سراي؛ حيث قامت الجامعة بإعداد حقيبة تعليمية متكاملة العناصر لتعلم اللغة الفرنسية عبر منصة الجامعة)؛ من خلال احتواء مصادر التعلم من أنواع مختلفة، والتي يمكن للدارسين استخدامها تحت إشراف ريتشارد وشيمت (Richards & Schmidt: 2010).

فقد كانت أجهزة الكمبيوتر للاستخدام الفردي للدارسين، وشاشات الفيديو والتلفزيون والمرافق الصوتية، بالإضافة إلى مصادر التعلم المعتمدة على الطباعة متوفرة في هذه المراكز. يكون الدارسون قد حددوا مواداً تعليمية معينة؛ لاستكمال ودعم أنشطة التدريس المنتظمة في برنامج اللغة. وقام ريتشارد وشيمنت (Richards & Schmidt: 2010) بإدراج عدد من الأنظمة المختلفة المستخدمة لإدارة مراكز الوصول الذاتي، وهي:

- نظام يحركه القائمة. نظام وصول ذاتي مخصص يتم فيه تصنيف جميع المواد وتخزين المعلومات إلكترونياً.
- نظام سوبر ماركت. يمكن للدارسين البحث حولهم واختيار المواد التي يرغبون في استخدامها. ويتم عرض المواد ضمن فئات.
- نظام الوصول المتحكم فيه. يتم توجيه الدارس إلى مواد محددة من قبل المدرس، وعادة ما يكون ذلك كمتابعة لعمل الصف.
- نظام الوصول المفتوح. كان المركز جزءاً من مكتبة مفتوحة للاستخدام من قبل الدارسين الذين يدرسون اللغة العربية، وكذلك للآخرين (ص 474-475).

للكشف عن تاريخ مراكز الوصول الذاتي التعلم الذاتي ذكر جريمو وريلي (Gremmo & Riley: 1995): أن أول مراكز المصادر وأنظمة الوصول الذاتي قد تم تطويرها في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات، ووفقاً لهما فقد تطورت مباشرة من معامل اللغات المرتبطة بالنهج السلوكي، إما تم إهمالها، أو في بعض الأحيان تم فتحها في "وضع المكتبة" مما يسمح بدرجة متواضعة من الوصول الذاتي كمظهر من مظاهر أفكار التعلم "المستقل" و "التوجيه الذاتي". وقد تم إنشاء أحد مراكز الموارد "المصممة خصيصاً" بواسطة CRAPEL في جامعة نانسي (Smith: 2008). بعد ذلك تم إنشاء العديد من المنشآت من هذا النوع في مؤسسات التعليم العالي ومدارس اللغات.

لعرض عدد من التحقيقات حول مراكز التعلم الذاتي، قام جاردنر (Gardner: 2011) على سبيل المثال بالتحقيق في كيفية إدارتها، فيرى جاردنر أن مراكز التعلم الذاتي الجيدة عززت استقلالية الدارس؛ من خلال توفير مجموعة من فرص التعلم المناسبة داخل المركز، وعن طريق عمليات الاتصال الصحيحة لفرص التعلم خارج المركز. من ناحية أخرى تبنى لاو (Law: 2011) نهجاً يركز على الدارس لتقييم مكاسب التعلم في مركز التعلم الذاتي، واعتبر جميع المشاركين أنفسهم على أنهم يتمتعون بمكاسب تعليمية تشمل المعرفة والاستراتيجيات ما وراء المعرفية واكتساب اللغة والمكاسب الاجتماعية والعاطفية. وخلص إلى أنه لا يمكن البحث عن دليل على مكاسب

التعلم في مركز التعلم الذاتي من خلال الأنواع التقليدية من تقييمات اللغة، والبديل الأفضل هو التقييمات الذاتية للدارسين بناءً على المعلومات الحسية بدلاً من الموضوعية.

واستنتج (Del Rocío Domínguez Gaona: 2011) ممارسات الدراسة التحضيرية لدارسي الجامعات في مركز التعلم الذاتي أنها تنقسم إلى نوعين: أولهما، الممارسات المدرسية واللغوية التي تتكون من أنشطة يؤديها الدارسون ويتفاعلون بها مع الآخرين، والأخرى مع المواد والمصادر المتوفرة في المركز.

أخيراً، قام (Reinders & Balçıklanlı 2011) بالتحقيق في مدى إعداد دورات تدريب المعلمين لتعزيز الاستقلالية، بما في ذلك المعلمين الذين يعملون في مراكز التعلم الذاتي، وخلصوا إلى أنه على الرغم من الاهتمام المشترك باستقلالية الدارس، إلا أنه لم يتم تزويد المعلمين بالمعلومات الضرورية الكافية في برنامج تدريبهم، وكذلك في مراكز الوصول الذاتي لتطوير فهم استقلالية الدارس.

نتيجة لدخول أجهزة الحاسوب في الأوساط التعليمية اكتسبت بعض الأساليب أهمية لتحسين استقلالية الدارس. وأصبح تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب (CALL) كأحد مناهج تعليم اللغة وتعلمها؛ حيث يستخدم الحاسوب كعامل مساعد في تقديم المواد التي سيتم تعلمها وتعزيزها وتقييمها. ويتضمن النهج عادةً عنصرًا تفاعليًا كبيرًا (Benyo: 2020) والذي يتتبع تاريخ CALL فإنه يعود إلى الستينيات، وطوال الثمانينيات اتسع نطاقها، واتخذت النهج التواصلي أساساً لها، ومجموعة من التقنيات الجديدة. وتم تعديل هذه التقنيات التي تعلمها مطورو أقراص الفيديو التفاعلية في الثمانينيات من أجل أجهزة الحاسوب الشخصية متعددة الوسائط (MPCs)، والتي تضم محركات الأقراص المضغوطة، وكانت منتشرة على نطاق واسع في أوائل التسعينيات. بعد الوصول إلى عامة الناس في عام 1993 قدمت شبكة الويب العالمية الإنترنت إمكانات هائلة في تعلم اللغة وتدريسها. في الآونة الأخيرة أثبتت CALL نفسها في مجال البحث العلمي في التعليم الجامعي، وقد زادت الدراسات التي بحثت فيما إذا كانت أجهزة الكمبيوتر، والإنترنت تعزز تعلم اللغة بالإضافة إلى استقلالية الدارس.

من منظور آخر قام ستيفنس (stevens: 1996) بالبحث في إجابة وإساءة استخدام الحاسوب في تعلم اللغة الذاتي، فعندما لم يتم مراقبة السلوك في مركز التعلم الذاتي في إحدى الجامعات في عمان؛ وجد أن نصف التفاعلات كانت جيدة مع وجود أدلة كثيرة على أن الدارسين استخدموا

كفاءتهم اللغوية الناشئة في العمل على إيجاد حلول للمشكلات؛ من خلال إلقاء نظرة فقط على عنصر "التسوق عبر الإنترنت".

2. التعلم الذاتي والمعلم

يأتي عادة قرار تعزيز استقلالية الدارس من المعلم، ويعتمد نجاح محاولات تمكين الدارسين من المشاركة بنشاط وفاعلية في تعلمهم إلى حد كبير على قدرة المعلم في تحديد الأدوار (Dickinson 1992؛ 1995؛ little 1995؛ Hill.1994: 214)، ويلخص (wright:1987:6-45) أدوار المعلم والدارس على أنها مجموعة معقدة من العوامل التفاعلية وهي: الدور الاجتماعي والمكانة والقوة والمواقف والاعتقادات والشخصية والدافع) والمهمة ذات الصلة بالتعلم (مدى تفعيل أي مهمة تعليمية لأهداف الفرد الشخصية، وكيفية تحفيز احتياجاتهم العاطفية والمعرفية). وعلى هذا الأساس يتم تحديد دور المعلم على أنه يتمحور في وظيفتين وهما: وظيفة إدارية (الجانب الاجتماعي من التدريس)، ووظيفة تعليمية (الجانب الموجه نحو المهام) (Dickinson 1987: 90)

- كوظيفة إدارية، فهو الذي يقوم بتحديد أهداف التعلم، واتخاذ القرارات بشأن المواد، وتحديد كيفية استخدام المواد، وحفظ السجلات، وتقييم التقدم، وتخصيص الوقت للمهام، وتحديد المهام التي سيتم القيام بها، ومن يجب أن يقوم بها، وما هي المجموعات التي سيعمل فيها الدارسون، إلخ، وإذا كانت المهمة "شاقة"، فمن الممكن أن بعض من هذه المسؤوليات قد يتم تقاسمها مع الدارسين.

- أما الوظيفة التعليمية، فإن تعزيز التعلم الذاتي يعني أيضًا أن الدارس يجب أن يتحمل المسؤوليات "التي كان يمتلكها" المعلم سابقًا، ويؤدي إلى رؤية المعلمين كـ "مساعدين"، و"مستشاري تعلم" وموارد تعليمية

Gow & Hunt؛ Dickinson 1987؛ Littlejohn 1983: 595؛ Carver 1982؛ Barnes 1989؛ Kelly 1996)

من وجهة النظر هذه يصبح المعلم مديرًا ماهرًا للدارسين، مع إمكانية الوصول إلى أصل اللغة ومعرفة التعلم. (Gow, Hunt & Barnes 1989: 211)

والمعين النموذجي أو المساعد المثالي دافئ والمحب. فيتقبل الدارس ويهتم بمشكلاته ويأخذها على محمل الجد، وهو على استعداد لقضاء الوقت في المساعدة، وهو مؤيد وداعم ومشجع وودود، ويعتبر الدارسين على قدم المساواة؛ نتيجة لهذه الخصائص يشعر الدارس بحرية الاقتراب منه والتحدث معه بحرية وسهولة في جو دافئ ومريح. (Dickinson 1987: 122) هذا الدور الذي

أصبح عليه المعلم بعيد كل البعد عن التنازل عن المسؤولية من جانب المعلم؛ حيث يتطلب الكفاءة المعرفية والمهارات المهنية، وتحتوي هذه القائمة المهارات والمعرفة المطلوبة في هذه المجالات:

1. لغة الدارسين الأم: ليكون المعلم قادراً على التواصل مع الدارسين دون صعوبة وبأقل خطر من سوء الفهم.

2. اللغة الهدف: ليتمكن المعلم من تزويد الدارس بكل احتياجاتهم اللغوية.

3. تحليل الاحتياجات: لمساعدة الدارس على تحديد، ووصف احتياجاته في تعلم اللغة

4. تحديد الأهداف: لمساعدة الدارس على تقسيم هذه الاحتياجات إلى أهداف قابلة للتحقق.

5. التحليل اللغوي: لتحديد نقاط التعلم الرئيسة للدارس في نصوص أصلية في المجالات ذات الصلة بالدارسين ذوي المتطلبات اللغوية المحددة.

6. المواد التعليمية: لمساعدة الدارس في العثور على المواد المناسبة من مصادر المؤسسة (بما في ذلك المواد المنشورة).

7. إعداد المواد: لإعداد المواد المناسبة من النصوص الأصلية، ومن أجل تهيئة المواد المنشورة والمعدة للتعليم الذاتي.

8. إجراءات التقييم: من أجل مساعدة الدارس على تقييم كفاءتهم، وتطوير تقنيات التقييم الذاتي.

9. استراتيجيات التعلم: لتقديم المشورة للدارس حول أفضل الطرق لهم لمتابعة تعلمهم، ولإيجاد بدائل لهم لمن لم ينجح.

10. التنظيم والإدارة: لإعداد قوائم المتحدثين الأصليين للغة الهدف.

11. المكتبية: من أجل إنشاء وصيانة وإدارة مصادر وموارد الوصول الذاتي لها.

(Dickinson 1987: 122-123)

يرى كيلي (Kelly 1996) أن الإرشاد والتوجيه اللغوي "تطبيق صالح للإرشاد داخل التعليم"، ويقدم قائمة مرجعية بالمهارات الكلية والمهارات الدقيقة التي يحتاجها مستشار معلم اللغة وتعلمها، مع الاعتراف بأن هذا قد لا ينطبق مع الفردية فلا يطبق فردياً، والمسؤولية الذاتية على الثقافات غير الغربية؛ حيث تكون نظريات الشخص المختلفة جزءاً لا يتجزأ من الممارسة الاجتماعية" (ص 94:97) ومع ذلك، فهو يشير إلى أن إجراء تعديل عبر الثقافات لأسلوب تعلم "اللغة الأجنبية" أو تغييرها يمكن أن يحدث داخل الثقافات (بين الثقافات الفرعية)، وكذلك خلال الثقافات (كما هو

الحال في التحول من المدرسة الثانوية إلى الجامعة)، وتلك النصيحة مناسبة في هذه الحالة، كما هو موضح في الجدولين (أدناه).

هذا الجدول يصف استراتيجيات معينة للمهارات الكلية للإرشاد اللغوي يمكن أن تساعد في تسهيل الإدارة الذاتية للدارس لعملية التعلم، والمهارات الدقيقة هي سلوكيات مركبة تلعب دورًا متغيرًا أثناء أي تفاعل مع الدارس

(Kelly, 1996; Mozzon-McPherson.2007; Mozzon-McPherson& Others, 2020, 2007; Riley, 1997).

جدول 2: استراتيجيات معينة للمهارات الكلية للإرشاد اللغوي

الاستراتيجيات التعليمية	الاستراتيجيات التعليمية
10- الانتباه: إعطاء الدارس الاهتمام والانتباه	1- التخطيط: تقديم اتجاهات جديدة
11- التكرار: تكرار ما للدارس بكلماته الخاصة	2- تحديد الهدف: مساعدة الطالب على صياغة الأهداف والغايات المحددة
12- إعادة الصياغة: تبسيط المعلومات من خلال التركيز على جوهر الرسالة.	3- الإرشاد: عرض النصيحة وإعطاء معلومات واقتراحات
13- التلخيص: جمع العناصر الرئيسة للرسالة.	4- النمذجة: إظهار السلوك المستهدف.
14- طرح الأسئلة: استخدام الأسئلة المفتوحة لتشجيع الدارس على المشاركة.	5- الدعم: توفير التشجيع والتعزيز للدارس
15- التفسير: تقديم التفسير للتعلم.	6- إبداء الرأي: التعبير عن رد الفعل بناء على جهود الدارس.
16- الاستجابة: إبراز المحتوى العاطفي لعملية التعلم والإنجاز	7- التقويم: تقويم الدارس وتقييمه أثناء عملية التعلم.
17- التعاطف والتأثر: التعرف إلى خبرة الدارس وإدراكه	8- الربط: ربط أهداف الدارس ومهامه بأوسع نطاق
18- المواجهة: تجاوز التناقضات في تواصل الدارس	9- التلخيص: عرض النتائج في الخاتمة

وللكشف عن العلاقة بين المعلم والتعلم الذاتي ذكر (Byham & Others :1992) أن التمكن في التعليم يعني حمل الدارسين على تحمل مسؤولية تقدمهم من خلال إشراكهم في صنع القرار،

وتشجيعهم على التفكير بأنفسهم، وتعزيز الثقة والإبداع والتعاطف للتحديات الجديدة. ولكن من أجل تمكين الدارسين - كما قالوا - يحتاج المعلمون أولاً إلى تمكين أنفسهم. "فعندما يشعر المعلمون بالقدرة والمسؤولية والتقدير، فإنهم سيثثون نفس الصفات في دارسيهم (Byham & Others (1992: p. 87)

بعد إجراء بحث عملي حول التعلم الذاتي خلص ليتل ونجيون (Nguyen: 2012؛ Little 2000) إلى أن قدرة الدارسين على التصرف بشكل مستقل تعتمد على معلمهم المسؤول عن خلق ثقافة تعلم مستقلة، وقد أوضح ليتل هذا من خلال سببين:

الأول، من غير المعقول أن نتوقع من المعلمين تعزيز نمو التعلم الذاتي لدى الدارسين إذا كانوا هم أنفسهم لا يعرفون ما يعنيه أن تكون دارساً مستقلاً.

الثاني، عند تحديد المبادرات التي يتخذونها في الصفوف الدراسية يجب أن يكون المعلمون قادرين على استغلال مهاراتهم المهنية باستقلالية، وتطبيق نفس العمليات المؤثرة وذاتية الإدارة التي تنطبق على تعلمهم في تدريسهم. (ص 45)

وكان أحد اقتراحات كومارا (Kumaravadivelu: 2006) للمعلمين الاستراتيجيين هو تسهيل التفاعل التفاوضي. فالتفاعل التفاوضي أو القائم على الحوار حيث يكون الدارس فيه "مشاركاً بشكل نشط في التفاعل كنشاط نصي/سياقي، والتفاعل كنشاط شخصي والتفاعل كنشاط فكري" (ص 201). واقترح أيضاً أنه يجب على المعلمين تسهيل فهم الدارس، واستخدام اللغة الهدف كأساس أثناء هذه الأنشطة التفاعلية.

a. استقلالية المعلم

عرّف Aoki المذكور في (Benson 2007) استقلالية المعلم على أنها القدرة و / أو المسؤولية لاتخاذ الخيارات المتعلقة بتدريس الدارس، ومن منظور أعمق نجد أن ليتل (تم الاستشهاد به في Lamb، 2008) وصف المعلمين الناجحين بأنهم مستقلون؛ لأن لديهم شعوراً قوياً بالمسؤولية الشخصية عن تعليمهم، والتدريب من خلال التفكير والتحليل المستمر، وهم على أعلى درجة من التحكم العاطفي والمعرفي في عملية التدريس، واستكشاف الحرية التي مُنحت إليهم. ووفقاً لـ Thavenius المذكور في Lamb (2008) فإن المعلم المستقل يعكس ما لديه من قدرة على تغيير دوره، ومساعدة الدارسين على أن يصبحوا مستقلين. فهؤلاء المعلمون مستقلون بما يكفي للسماح للدارسين بأن يصبحوا مستقلين.

أما لامب (Lamb:2008) فيرى أن العمل على "استقلالية المعلم" اكتسب في مجال علم اللغة التطبيقي متأثراً بقوة العمل على "استقلالية الدارس". ويمكن ملاحظة ذلك في تعريف "استقلالية المعلم" لدى Thavenius مذكورة في Lamb، (2008) على أنها قدرة المعلم واستعداده لمساعدة الدارسين على تحمل مسؤولية تعلمهم. فبالنسبة لثافينوس أن القدرة على تحسين تعلمهم من خلال جهودهم؛ يعد مؤشراً على استقلالية المعلم.

b. أدوار المعلم في إعداد الدارس للتعلم الذاتي

صنف (Van Esch & St. John:2003) فان إيش وسانت جون أدوار المعلم في موقف التعلم الذاتي إلى أدوار مختلفة بعد وصفه المعلم الجيد، وقام بإعطائه إياها، وهي كما يلي:

الميسر؛ لأنه منذ اللحظة التي يبدأ فيها المعلمون التدريس يقومون بدور الميسرين لعملية التعلم بين طرفين. ففي ضوء الطرق التي يحاولون من خلالها تسهيل التعلم؛ فهو يقوم بالنقل للمعرفة أو توفير الفرص للدارس للتعلم، ويحاول المعلمون دائماً التأكد من أن الدارسين يتعلمون، ويسهلون التعلم بطريقتهم الخاصة. ويميل المدافعون عن استقلالية الدارس إلى أن يكون المعلم له دور في إكساب الدارس اللغة من خلال توفير فرص للتعلم، وليس نقل المعرفة في كثير من ممارساتهم التعليمية.

دارس مشارك؛ لأنه في عمليات التغيير والتطوير يقوم المعلم بالتدريس ويتعلم؛ إما ضمناً أو صريحاً في نفس الوقت.

المقيم والمقوم؛ لأن النجاح النسبي في عملية التعليم والتعلم يجب تقييمه وتقويمه.

وسيط ثقافي؛ لأن الثقافة تُغرس وتُعطى أهمية لكل لغة. فإن القدرة على فهم الرسائل وإيصال المعنى بدقة بلغة أجنبية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بفهم سياقها الثقافي. ويقدم المعلم الثقافة المستهدفة لدارسي اللغة الأجنبية كـ "رابط" متعدد الثقافات. (ص 66-71)

وقد ذكر فان إيش وسانت جون (Van Esch & St. John, 2003) أن المعلم كميسر يعدُّ أساس اجتماعي بنائي؛ فهو يشرح ويفسر، وهو كباحث استراتيجي يمكنه استخدام إطار العمل لتطوير القدرات التحليلية اللازمة لاستكشاف الصف الدراسي؛ من خلال تسجيل أدائهم في الصف بانتظام، وباستخدام الاستراتيجيات الكلية كاستراتيجيات تفسيرية فيمكنهم تحليل مدخلات الصف والتفاعل؛ لتقييم مدى نجاحهم في تسهيل التفاعل التفاوضي، أو في دمج المهارات اللغوية، أو في وضع سياق المدخلات اللغوية وهكذا. واقترح كومارا (Kumaravadivelu, 2006) إطار عمل

لتحويل معلمي الصف إلى معلمين استراتيجيين وباحثين استراتيجيين. ويتألف هذا الإطار الاستراتيجي من عشر استراتيجيات كلية هي:

- | | |
|---|---------------------------------|
| 1. زيادة فرص التعلم. | 6. تحديد سياق المدخلات اللغوية. |
| 2. تسهيل التفاعل التفاوضي. | 7. دمج المهارات اللغوية. |
| 3. التقليل من حالات عدم التطابق الإدراكي. | 8. تعزيز استقلالية الدارس. |
| 4. تنشيط الاستدلال الحدسي. | 9. تأمين العلاقات الاجتماعية. |
| 5. تعزيز الوعي اللغوي. | 10. رفع الوعي الثقافي (ص 201) |

ويرى (Kumaravadivelu, 2006) أنه نظرًا لأن المعلمين يتصرفون بطريقة إستراتيجية - فقد أمضوا الوقت والجهد في التفكير في عمليات التعلم والتعليم - كان للإطار الاستراتيجي الكلي الذي اقترحه القدرة على تمكين المعلمين بالمعرفة والمهارة والمواقف والاستقلالية.

c. تدريب المعلمين نحو استقلالية المعلم

اعتبر (Vieira, Barbosa, Paiva, & Fernandes, 2008) تدريب المعلمين نحو استقلالية المعلم والدارس "خيارًا أيديولوجيًا ذا قيمة عالية". وقدموا ثلاث دراسات حالة؛ حيث تم التحقيق في ممارسات تطوير المعلمين قبل ممارسة التعليم. وفي نهاية الدراسة خلصوا إلى أن النهج الانعكاسي لتطوير المعلم يوفر إمكانية تعزيز استقلالية المعلم والدارس كعلاقة مترابطة. (طردية) وكان الهدف من علم التربية عصر ما بعد المنهج أيضًا هو تعزيز قدرة المعلمين على معرفة كيفية تطوير نهج تأثيري لتدريسهم، وتقييم أعمال التدريس الخاصة بهم، وبدء التغيير في صفوفهم الدراسية، والتحقق من آثار هذه التغييرات استشهد والاس Wallace في: Kumaravadivelu (2006)؛ لذلك يمكن للمعلمين تحسين قدرتهم على التفكير فقط إذا كانت لديهم الرغبة وقوة الإرادة لاكتساب وتأكيد درجة كافية من الاستقلالية في صنع القرار التربوي.

وقد وصف كومارا (Kumaravadivelu: 2006) معلم ما بعد المنهج بأنه مدرس مستقل. ووفقًا له فإن استقلالية المعلم مركزية مهمة للغاية بحيث يمكن اعتبارها تحديدًا لأساس علم التربية ما بعد المنهج؛ حيث أن علم التربية يتعرف على المعرفة السابقة للمعلمين، بالإضافة إلى قدرتهم على معرفة ليس فقط كيفية التدريس، ولكن أيضًا معرفة طريقة التصرف باستقلالية ضمن القيود

الأكاديمية والإدارية، التي تفرضها المؤسسات والمناهج والكتب المدرسية. ونبه أيضاً أن مهمة إعداد معلم ما بعد المنهج عن طريق "تهيئة الظروف للمعلمين المحتملين لاكتساب السلطة اللازمة، والاستقلالية التي من شأنها أن تمكنهم من التفكير في خبراتهم التربوية وتشكيلها، وفي بعض الحالات تشكيل هذه الخبرات" (ص 182) بعبارة أخرى أصبح من الضروري أن يكون هناك تثقيف للمعلمين، لا نقل مجموعة فقط من المعارف؛ ولكن يتم تكوينه وتأهيله بشكل قائم على الحوار من قبل المدرسين الذين يفكرون ويتصرفون بشكل نقدي.

وذكر بالتشيكاني (Balçıklı:2009) أن خصائص معلمي اللغة الناجحين وخصائص المعلمين المستقلين متداخلة، بما في ذلك الوعي بتدريسهم وإبداعهم ومهاراتهم في حل المشكلات؛ لذلك قدم بعض الاقتراحات للتدريب الأولي لتعزيز استقلالية المعلم:

- يجب إعطاء المعلمين مساحة لتطوير استقلاليتهم في تدريبهم الأولي الخاص بهم.
- يجب التأكيد على استقلالية المعلم قبل وأثناء التدريب؛ من خلال التركيز على تفكير المعلم وتحمل المسؤولية عن عمليات التدريس الخاصة به.
- من أجل مساعدة المعلم على تطوير استقلاليته يحتاج إلى استخدام الملفات المطلوبة في التدريب الأولي للمعلم. وتعد الحافظة في حد ذاتها بصورة تدريجية للمواد التي سيدرسها، وتشجيعه لتنمية واستغلال استقلاليته في العديد من النواحي، وهذا هو السبب في أنها تمكن المعلم من متابعة تقدمه.
- سجلات المعلم هي أيضاً وسيلة مهمة جداً لرفع استقلاليته؛ حيث توفر لهم هذه السجلات مستنداً ملموساً لملاحظة أنفسهم، وإدراك ما لديهم أو ما لم يكتسبوه، واستكشاف تفكيرهم وافتراساتهم (ص 12).

d. التعلم الذاتي وإدارة المعلم للصف الدراسي

وهو أسس ومبادئ التعلم الذاتي في الصف. قد وصف كلا من (Paris & Paris:2001) اثني عشر مبدأ التي تمكن المعلم من تصميم وإعداد الأنشطة داخل الصف لتفعيل الدارس أو دارس التعلم الذاتي وإمداده بالاستقلالية، وهي تمد المعلم بملخص العديد من الأبحاث والدراسات والتطبيقات لتحقيق إدارة جيدة لصفوف التعلم الذاتي، وقد تم تقسيمها إلى أربع سمات رئيسية وهي:

أولاً: التقييم الذاتي يؤدي إلى فهم أعمق للتعلم

- يؤدي تحليل الأساليب والاستراتيجيات الفردية للتعلم، ومقارنتها باستراتيجيات الآخرين إلى زيادة الوعي الشخصي بطرق مختلفة للتعلم.

- وتقييم ما تعرفه وما لا تعرفه، وكذلك تحديد النقاط الرئيسة في أعماقك الشخصية يعزز تخصيص الجهود بكفاءة.

- التقييم الذاتي المستمر لعمليات التعلم ونواتجه هي عادة مفيدة لتطويرها؛ لأنه يعزز مراقبة التقدم ويعيد هيكلة الاستراتيجيات، ويعزز مشاعر الكفاءة الذاتية.

ثانياً: الإدارة الذاتية للتفكير والجهد والتأثير

وهذه تعزز مدخلا أو أسلوبا مرنا لحل المشكلات فهي قابلة للتكيف والاستمرار وضبط النفس وإدارتها وموجهة نحو الهدف. وهذا يكون من خلال:

- تحديد الأهداف المناسبة التي يمكن تحقيقها بعد التحدي هو الأكثر فعالية عندما تختاره فرديا، وعندما يجسد اتجاه للإتقان بدلاً من هدف أدائي فقط.

- إدارة الوقت والموارد من خلال الفعالية للتخطيط والرصد فهما ضروريان لتحديد الأولويات، والتغلب على الإحباط، والإصرار على إنجاز المهمة.

- قد تشير مراجعة التعلم الخاص بالفرد، أو مراجعة المنهج، أو حتى البدء من جديد إلى المراقبة الذاتية والالتزام الشخصي بمعايير أداء عالية.

ثالثاً: يمكن تدريس التعلم الذاتي بطرق متنوعة:

- من خلال التعليمات الواضحة والتفكير الموجه والمناقشات ما وراء المعرفية والمشاركة في الممارسات مع الخبراء.

- و تعزيز التعلم الذاتي بشكل غير مباشر عن طريق النمذجة والأنشطة التي تنطوي على انعكاس تحليلات التعلم.

- وتعزيز التعلم الذاتي من خلال التقييم، والرسم البياني أو الإحصائي ومناقشة الأدلة الشخصية للنمو.

رابعاً: التنظيم الذاتي، وهو منسوج في التجارب السردية والسعي وراء الهوية لكل فرد:

- كيف يختار الأفراد التقييم والمراقبة فعادة ما يتوافق سلوكهم مع الهوية المفضلة أو المرغوبة.

- يوفر اكتساب منظور السيرة الذاتية حول خبرة التعليم والتعلم إطاراً سردياً يعمق الوعي الشخصي بالتنظيم الذاتي.

- يعزز المشاركة في المجتمع التأملي وتيرة وعمق فحص المرء لعادات التنظيم الذاتي

3. التعلم الذاتي والمهام اللغوية

وضَّحَ شروم وجليسان (Shrum & Glisan, 2010) العلاقة بين "المهام" في صف اللغة والتعلم الذاتي أن معلمي اللغات الأجنبية يقدمون المحتوى أو المنهج للدارسين من خلال مجموعة متنوعة من المهام اللغوية في نهج قائم على المهام لتدريس اللغة. وأكَّدَ لي (Lee in Shrum & Glisson, 2010) أن هذا النهج - القائم على المهام- يقوم على مدخل أساسه الاتصال أو التواصل؛ من خلال التعبير والتفسير والتفاوض حول المعنى. الأمر الذي يتطلب مشاركين مستقلين أو أكثر لديهما الاستعداد والقدرة على إكمال المهمة التي تركز على استخدام الدارس للغة. وذكر روبدي (Rubdy:1998) أيضاً أن المهام توفر غرضاً أو هدفاً لاستخدام اللغة وتعلمها، وأنها تعزز التعلم الطبيعي وعمليات الاكتساب المحفزة خاصة عند دمجها مع العمل الجماعي.

أمَّا فينش (Finch:2000) فيرى أن التعلم القائم على المهام يهدف إلى إشراك الدارسين في كل مستوى من مستويات العملية التعليمية؛ حيث يمرون بالفهم واتخاذ القرار والتنفيذ والإعداد والتدريب والأداء والتفكير. ولهذه المراحل ميزة تعزيز الأصالة أو الواقعية والمعنى؛ حيث يستخدم الدارسون اللغة لتعلم اللغة في كل تلك المراحل. ويمكن أن تكون مفيدة في تشجيعهم على التحقق من احتياجاتهم التعليمية، وتقييم أنفسهم، وأن يصبحوا موجهين ذاتياً، وبالتالي تعزيز مهارات التعلم مدى الحياة.

a. أنواع المهام

كواحد من المفاهيم الأساسية في تدريس اللغات الأجنبية قدم روبدي (Rubdy:1998) لمحة موجزة عن المهمة اللغوية من خلال الإشارة إلى التمييز بين المهام المستهدفة أو مهام العالم الحقيقي، ومهام التعلم في الصف الدراسي. وذكر أنه لمهمة "المعلومات الناقصة" على سبيل المثال مجموعة متنوعة من الاستخدامات في تدريس اللغة. وظهرت عندما بدأ يحتفظ كل مشارك بمعلومات لا يعرفها الآخر بالفعل، وعليه أن يتبادلها لإكمال المهمة.

مثال على هذا النوع من المهام "اكتشف الاختلاف"، وهناك نوع آخر من المهام يتطلب التفاعل بين الدارسين وهو مهمة "حل المشكلات"؛ حيث يحصل المشاركون على أدلة ويطلب منهم تفسيرها لحل مشكلة ما. ومهام "صنع القرار" هي المهام التي يُتوقع من المشاركين فيها بذل جهد لتحقيق نتيجة واحدة من عدد من النتائج المحتملة. وهناك مهام أخرى كـ "البانوراما" و"العب الأدوار" و"المحاكاة" و"المناقشات الشفوية" و"القيام بالمشروعات".

وقد حدد نونان (Nunan:2004) "المهمة" من خلال التمييز الأساسي للعالم الحقيقي أو المهام المستهدفة) التي تشير إلى استخدامات اللغة في العالم)، والمهام التربوية (التي تحدث في الصف الدراسي)، وقد صُنفت المهام على أسس تربوية (أي من حيث قدرتها على هيكلة عمليات التفاعل داخل الصف بشكل فعال وتوليد التفاوض)، وعلى أسس نفسية لغوية (أي من حيث قدرتها على تحفيز العمليات الداخلية للاكتساب).

وللتعرف أكثر على الفرق بين المهام المستهدفة أو المهام الواقعية، ومهام التعلم في الصف؛ فقد أشار CEFR (مجلس أوروبا، 2001) إلى أن مهام "الحياة الواقعية" أو "المستهدفة" أو "التجريبية" يتم اختيارها على أساس احتياجات الدارسين خارج الصف، بينما الأنواع الأخرى من مهام الصف ذات طبيعة "تربوية" تكون عمداً، وتكون أساسها في الطبيعة الاجتماعية والتفاعلية والفورية لحالتها. وهذه المهام التربوية مرتبطة بشكل غير مباشر فقط بمهام الحياة الواقعية واحتياجات الدارسين، وتهدف إلى تطوير الكفاية التواصلية بناءً على ما كان يؤمن به أو يعرفه عن عمليات التعلم بشكل عام واكتساب اللغة بشكل خاص. وقد أوضح CEFR أهمية مهام الصف لإعدادات تعلم اللغة الأجنبية أو الثانية على النحو التالي:

فمهام الصف الدراسي سواء كانت تعكس استخدام "الحياة الواقعية" أو "تربوية" بشكل أساسي في الطبيعة، فهي مهام تواصلية إلى الحد الذي تتطلب من الدارسين فهم المعنى، والتفاوض عليه، والتعبير عنه من أجل تحقيق هدف تواصل.

ينصب التركيز في مهام التواصل على إكمال المهمة بنجاح، وبالتالي ينصب التركيز الأساسي على المعنى حيث يدرك الدارسون نواياهم التواصلية. ومع ذلك في حالة المهام المصممة لتعلم اللغة أو لأغراض التدريس فإن الأداء معني به أو يهتم بكل من المعنى وطريقة فهم المعاني والتعبير عنها والتفاوض بشأنها.

يجب إنشاء توازن قابل للتغيير (متغير) بين الانتباه إلى المعنى والشكل، أو الطلاقة والدقة في الاختيار العام للمهام، وتسلسلها؛ بحيث يمكن تسهيل أداء المهام والتقدم في تعلم اللغة الذي يخدم تعلم اللغة، والإقرار به بشكل مناسب (ص 158).

أشار أيضاً روبيدي (Rubdy,1998) إلى أن هناك نقطة إشكالية في تصميم المهام تتمثل في إيجاد معايير واضحة لاختيار المهام وتصنيفها. والسبب هو أن هناك عدة عوامل تلعب دوراً في تحديد صعوبة المهمة بما في ذلك الصعوبة المعرفية للمهمة، ومقدار اللغة التي مطالب الدارس بمعالجتها

وإنتاجها، والضغط النفسي الذي ينطوي عليه تنفيذ المهمة، وضغط الوقت، والمقدار ونوع المعرفة الأساسية المقصودة.

b. استخدام المهام في صف اللغة

صنّف ريتشارد وشيمدت (Richards & Schmidt, 2010) عددًا من أبعاد المهام التي تؤثر في استخدامها وقت تدريس اللغة. من بين أمور أخرى سنضع تركيزنا في إطار المهام من خلال:

- الأهداف التي يحددها المعلم والدارسون لمهمة ما.
- الإجراءات أو العمليات التي يستخدمها الدارسون لإكمال المهمة.
- الترتيب لموقع المهمة ضمن سلسلة المهام الأخرى.
- عرض مقدار الوقت الذي يتم قضاؤه في مهمة ما.
- المنتج النهائي باعتباره النتائج التي ينتجها الدارسون، مثل مجموعة من الأسئلة أو مرئيات أو عرض تقديمي لمهمة التحدث مثلاً.
- إستراتيجية التعلم التي يستخدمها الدارس لإكمال المهمة.
- وسيلة التقييم لكيفية تحديد النجاح في المهمة.
- المشاركة التي تعكس ما إذا كانت المهمة قد اكتملت بشكل فردي أو شريك أو مجموعة من الدارسين الآخرين.
- المصادر والأدوات والموارد الأخرى المستخدمة في المهمة.
- اللغة التي يستخدمها دارسي اللغة في إكمال مهمة ما (مثل اللغة الأم أو العربية، أو مفردات وتراكيب معينة، أو الوظائف الخاصة التي تتطلبها المهمة من الدارسين استخدامها) (ص 539-540).

وقد لاق استخدام المهام كوحدة أساسية للتخطيط والتعليم في تدريس اللغة القائم على المهام قبولا لدى ريتشارد وروجرز (Richards & Rodgers: 2001)، واقترحا أن تخطيط الدارسين لمهمة العمل "يوفر سياقًا أفضل لتنشيط عمليات التعلم" و "فرص أفضل لتعلم اللغة". ووفقًا لهما فإن تعلم اللغة يعتمد على اندماج الدارسين ليس فقط في "مدخلات مفهومة"؛ بل أيضا في المهام التي تتطلب منهم التفاوض على المعنى والاندماج في تواصل طبيعي وهادف. من جهة أخرى ذكرنا أن اختيار المعلم للمهام يحدد أهداف التعلم، وكيف يتم التعلم، وكيف سيتم إظهار نتائج التعلم. وفي تدريس اللغة الأجنبية فإن استخدام مجموعة متنوعة من أنواع المهام المختلفة يجعل التدريس أكثر تواصلًا؛ لأنه يوفر هدفاً لأنشطة الصف الذي يتجاوز ممارسة اللغة في حد ذاته. (ص 223)

أما لارسن فريمان (Larsen Freeman, 2000) فيرى أنه لدى الدارسين فرص عديدة للتفاعل والاستماع إلى اللغة التي قد تتجاوز قدرتهم الحالية أثناء العمل لإكمال مهمة ما. ولكي يحدث هذا على الدارسين العمل لفهم بعضهم البعض، والتعبير عن معانيهم الخاصة أثناء العملية. وشدد لارسن فريمان على "أولوية إنجاز المهام كتركيز تربوي من قبل الآخرين" (ص 144-146). وفي المناهج القائمة على المهام ورد أن مبدأ الاتصال والتواصل جزء لا يتجزأ من المهام في الإطار المرجعي الأوروبي للغات CEFR (مجلس أوروبا، 2001).

c. معايير اختيار المهام المناسبة

وقد اندمج المشاركون في التفاعل أو الإنتاج أو الاستقبال أو الوساطة أو الجمع من ضمن مجالات التحدث المذكورة في الإطار المرجعي للغات؛ من أجل التوصل إلى قرار بشأن مسار العمل على المهمة. وكمثال لاختيار تعليمات المهمة اقترح ساريجوز (Sarigöz, 2008) أن مشاركة الدارسين في المناقشات الصفية خاصة في الصفوف الكبيرة يمكن أن يمثل تحدياً فوضوياً. ومن الممكن التغلب على هذه المشكلة بشكل أسهل للتعامل مع المجموعات الكبيرة التي تتعلم اللغات الأجنبية من خلال العمل الثنائي والعمل الجماعي، وخلص إلى أن التعلم القائم على المهام يدعم الدارسين بإرشادات مرتبة مسبقاً للأنشطة اللغوية المعقدة.

وقد عرض ويلس Willis المذكور في Finch (بدون تاريخ) خمسة معايير لتنفيذ نهج قائم على المهام، وهي:

- يجب أن يكون هناك تعرض للغة جديدة بالاهتمام، واقعية أصلية.
- يجب أن يكون هناك استخدام للغة الهدف.
- يجب أن تحفز المهام الدارسين على الاندماج في استخدام اللغة.
- يجب أن يكون هناك تركيز على إتقان اللغة في بعض النقاط في مراحل المهمة.
- يجب أن يكون التركيز على الطلاقة في اللغة أكثر فأكثر في أوقات مختلفة (ص 4).
- وذكر سكيهان (Skehan: 1996) أيضاً خمسة معايير كمقترحات للتعليم القائم على المهام:
- اختيار مجموعة من الأطر المستهدفة.
- اختيار المهام التي تهيئ الظروف المناسبة للتعلم.
- اختيار المهام وتسلسلها لتحقيق التطور اللغوي المتوازن.

- زيادة فرص التركيز على الشكل في سياق الاستخدام اللغوي الهادف.
 - استخدام مجموعة من الأسئلة الاستطلاعية، والطلب من الدارسين إجراء تقييم ذاتي بانتظام.
- (ص 38).

كعامل فعال في استخدام المهام في الصف أكد (Finch بدون تاريخ) على الحاجة إلى تسلسل منظم للمهام فيه، وقدم كاندلين Candlin قائمة من الشروط (Finch: بدون تاريخ) للمتابعة:

- يجب أن تأتي المهام ذات الاتجاه الواحد قبل المهام ذات الاتجاهين
 - يجب أن تأتي المهام الثابتة قبل المهام الديناميكية (الحركية)
 - يجب أن تأتي مهام "الوقت الحاضر" قبل تلك التي تستخدم الماضي أو المستقبل
 - يجب أن تأتي المهام السهلة قبل المهام الصعبة
 - والمهام البسيطة (أي ذات الخطوة واحدة فقط) يجب أن تأتي قبل المهام المعقدة (عدة خطوات)
- (ص 3)

من المؤكد أنه إذا كانت المهام "مُختارة جيداً وفقاً لهذه المعايير، كان من الممكن تحديد الصعوبة النسبية في المهام التي عادةً ما تكون مكتملة لبعضها البعض، والتي تميل إلى التطور بشكل غير متوقع؛ يمكن لمصمم المنهج الدراسي والمعلم أن يجدا فرصة في "توازن فعال بين الطلاقة والدقة"، مع مهام "الصعوبة المناسبة" (Skehan 1996a:53- 55) مما يمنح الدارسين الفرصة لتوجيه الانتباه المتوازن إلى كل من هذه الجوانب وتشغيل نظام ذي جهتين (Carr & Curran,1994).

من ناحية أخرى من المحتمل أن تزيد المهام الصعبة للغاية من التركيز على الطلاقة؛ لأن الدارسين لديهم فقط قدرة كافية على الانتباه لنقل المعنى، باستخدام استراتيجيات الإنتاج (Faerch & Kasper 1983)، واللغة المعجمية والتأكيد على المعنى (Bygate:1988) ورد في (Lynch, 2001 & Maclean, 2001) على حساب الدقة (Ellis: 1987). وإذا كانت المهام سهلة للغاية؛ فلن تمثل أي تحدٍ، وربما لن توسع أهداف تنمية اللغة أو الدقة والطلاقة بأي طريقة فعالة.

فمن المهم أن نلاحظ أن "التسلسل للمهام يصبح عنصرًا مهما في عمليات التعلم والتدريس في اللغة الأجنبية فقط في المناهج التي تركز على اللغة والتعلم. والتي تكون في الغالب مدفوعة بالمحتوى" (Kumaravadivelu 2006: 82). وإذا تم تزويد المعلم بالمعرفة والمهارات اللازمة لاتخاذ خيارات مستنيرة حول أنواع المهام وتسلسلها، وتشجيع الدارسين (وتدريبهم) على تقديم مساهماتهم المستنيرة لتصميم المنهج الدراسي تماشياً مع مفاهيم عملية التعلم؛ فليس من

الضروري تحديد سلسلة متدرجة من المهام (مهما كان معيار التسلسل) في المنهج الدراسي. راجع (Lee 1998: 42)

وسنجد هناك بعض التحفظات (التحذيرات) لاستخدام المهام في تعلم اللغة الأجنبية التي لفت إليها Seedhouse الذي استشهد به في (Shrum & Glisan, 2010) انتباه المعلمين من حيث تكرار استخدام المهام في الصف من خلال نصحتهم بعدم استخدامها كأساس للمنهج بأكمله، ولكن باعتبارها واحدة من عدة استراتيجيات مستخدمة لإشراك الدارسين في العملية التعليمية والتفاعل، والحرص على الاستعانة بأكبر قدر ممكن من استخدام اللغة الهدف في مراحل المهمة، ودمج بعض التركيز على النموذج بعد الانتهاء من هذه المراحل. (ص 275)

وبالمثل أشار أليس Ellis في (Kumaravadivelu 2006) إلى أن المهمة ليست مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بأي طريقة تدريس لغة معينة؛ فليست بناء منهجي بل محتوى منهجي. لذلك يمكن أن تكون هناك مهام تتمحور حول اللغة، ومهام تتمحور حول الدارس، ومهام تتمحور حول التعلم. على العكس تماماً فقد ذكر ريتشاردز وشيمت (Richards & Schmidt, 2010) أن مفهوم المهمة مركز للعديد من نظريات التدريس والتعلم في الصف. والمنهج المدرسي يوصف أحياناً بأنه مجموعة من المهام، ومن وجهة النظر هذه فإن العمل المدرسي جوهره المهام الأساسية التي تحدث كل مرة عبر مواد مختلفة في المناهج الدراسية. وتتضمن النتائج الأخرى في مستويات مختلفة من الصعوبة والتعقيد في بناء المهام، وهي: دمج أنشطة ما قبل المهمة وما بعدها، وتوفير الدعم البصري، وعمل إطار المهام للدارسين، وأهم ما في تصميم المهام هي إدخال نصوص وأنشطة أصلية وإدماج المهارات اللغوية الأربعة.

d. الجانب السلبي لمدخل تعلم اللغة القائم على المهام

في الأدبيات المتعلقة باستخدام المهام كمنهجية هناك أوصاف متنوعة تركز تقريباً على نفس المعتقدات مثل؛ تعليم اللغة القائم على المهام، أو التدريس المستند إلى المهام، أو النهج القائم على المهام. في هذه الدراسة رُجِّح مصطلح "تدريس اللغة الأجنبية القائم على المهام" بهدف تضمين كل اللغات الأخرى. وقد وصف ريتشاردز وشيمدت (Richards & Schmidt: 2010) اللغة القائمة على المهام كنهج تعليمي قائم على استخدام المهام التواصلية والتفاعلية كوحدات مركزية لتخطيط التدريس وتقديمه؛ لذلك فإن اللغة القائمة على المهام هي امتداد لمبادئ تعليم اللغة التواصلية، ومحاولة من قبل مؤيديها لتطبيق مبادئ تعلم اللغة الثانية الأجنبية على التدريس. وقد قيل إن هذه المهام "توفر أساساً فعالاً لتعلم اللغة؛ لأنها تنطوي على تواصل هادف وتفاعل

وتفاوض؛ وتمكن الدارسين من اكتساب القواعد نتيجة للانغماس في استخدام لغة أصيلة" (ص 540).

من وجهة نظر أخرى أعلن فوستر (Foster:1999) أن تدريس اللغة القائم على المهام قد تطور استجابة لفهم أفضل لطريقة تعلم اللغات، وتشترك هذه الطرائق في فكرة مشتركة وهي: إعطاء الدارسين مهام لأداء التعلم بدلاً من العناصر للتعلم، وتوفير بيئة تعزز بشكل أفضل عملية تعلم اللغة الطبيعية؛ من خلال الانغماس في أنشطة ذات مغزى مثل: حل المشكلات أو المناقشات أو السرد، واللغة البيئية للدارس؛ فتمتد داخل النظام، وتشجع الدارس على التطور. والمهام التفاعلية تعتبر أحياناً مفيدة بشكل خاص لا سيما النوع المسمى بـ "فجوة المعلومات"؛ حيث يتعين على الدارسين نقل المعلومات إلى شريك لا يملكها.

أما لدى برون (Brown:2007) فتدريس اللغة المستند إلى المهام يراه أسلوباً أبقى المعلمين للتركيز على العديد من العوامل التواصلية؛ من أجل إنجاز مهمة ما. و"يحتاج الدارس إلى الكفاءة التنظيمية الكافية، والكفاءة الإرشادية لنقل المعنى المقصود، والكفاءة الإستراتيجية للتعويض عن الصعوبات غير المتوقعة، ومن ثم جميع أدوات الخطاب والبراغماتية (الأنشطة) وحتى القدرة على التواصل غير اللفظي" (ص 243).

وقد تناول ويليامز وبوردان (Williams & Burden: 1997) تعليم اللغة القائم على المهام من جانب الدارسين لتعريفه، وأن تعليم اللغة القائم على المهام من المفترض أن "يتضمن إعطاء مجموعات من الدارسين مهام للمشاركة فيها، والسماح للمجموعات بحرية تقرير الكيفية التي يرغبون في العمل بها" (ص 60). وذكر نونان (Nunan:2004) أن تدريس اللغة القائم على المهام يعزز المبادئ والممارسات التالية:

- نهج قائم على الاحتياجات لاختيار المحتوى.
- التأكيد على تعلم التواصل من خلال التفاعل والمشاركة في اللغة الهدف.
- إدخال نصوص أصلية في الموقف التعليمي.
- توفير الفرص للدارسين للتركيز ليس فقط على اللغة، ولكن أيضاً على عملية التعلم نفسها.
- تعزيز الخبرات الشخصية للدارس كعناصر مساهمة مهمة في التعلم في الصف الدراسي.
- ربط تعلم اللغة الصفي باستخدام اللغة خارج الصف (ص 60).

من منظور أوسع يرى ريتشاردز وشيمدت (Richards & Schmidt:2010) بأن هذا النهج لا يتطلب منهجاً نوعياً محدداً مسبقاً؛ حيث يتم التعامل مع القواعد حينما تظهر الحاجة إليها عندما

ينغمس الدارسون في مهام تفاعلية، وفي استخدام المهام في الصف حيث غالبا ما يستخدم المعلمون سلسلة من الأنشطة التي تتضمن:

- التحضير للمهمة
- أداء المهمة
- متابعة الأنشطة التي قد تحوي التركيز على شكل اللغة.

ووفقاً لنونان (Nunan:2004) فإن المخاطرة أو الجانب السلبي في تدريس اللغة القائم على المهام يتمثل في تشجيع الدارسين على إعطاء الأولوية للتركيز على المعنى على حساب الشكل، وبالتالي يتم توجيهه إلى استخدام اللغة بطلاقة؛ ولكنها غير معقدة أو غير دقيقة. نظراً لأن اللغة ليس من الضروري الاهتمام بالشكل حتى تكون مفهومة، فمن السهل رؤية كيف يمكن للدارسين إكمال المهمة بنجاح باستخدام لغة غير دقيقة أو سليمة، ومدعومة بالإيماءات والتنغيم بدلاً من صحة اللغات البيئية لديهم؛ لذلك كانت الصعوبة التي تواجه تدريس اللغة المستند إلى المهام هو اختيار المهام وتسلسلها وتنفيذها بطرق تجمع بين التركيز على الاهتمام بالمعنى والشكل.

4. التعلم الذاتي والسياق

يتكون المكون الأخير لهذه الدراسة حول التعلم الذاتي من "السياق" حيث تظل جميع العناصر الثلاثة الأخرى -المعلم والدارس والمهام- على قيد الحياة. بعيداً عن شعار "التعلم لا يحدث أبداً من فراغ" فقد اعتبر ويليامز وبوردان (Williams & Burden:1997) التعلم على أنه "نتيجة تفاعلات منذ الولادة ويحدث دائماً في سياق معين" (ص 188). من خلال إطار واسع وشامل. وقد أوضح دون Dunn (ورد في Williams & Burden:1997) أربعة شروط تعلم تؤثر على هذا السياق المحدد في البيئات التعليمية؛ وهي:

- البيئة أو المحيط (ضوضاء، درجة حرارة، إضاءة، إلخ)
 - العاطفة (الدافع، المثابرة، المطابقة، إلخ)
 - الاجتماعية (تفضيل التعلم بمفرده أو مع الآخرين)
 - الفسيولوجية (تفضيل الوقت من اليوم للتعلم، والحاجة لتناول الطعام، وما إلى ذلك. ص 191
- في دراسة وجد مورفي (Murphy:2011) أن المشاركين في برامج دورة تعلم اللغة من خلال التعلم الذاتي عن بُعد أظهروا القدرة على إدارة تعلمهم، وتقييم جوانب بيئتهم التعليمية، واتخاذ القرارات بناءً على احتياجاتهم وتفضيلاتهم وأهدافهم بدرجات مختلفة. من خلال الاعتماد على دراسة طويلة لتجارب دارسي اللغة الفرديين في الجامعة المفتوحة بـ(المملكة المتحدة UK). أيضاً

هذا ما لاحظته الباحثة في مركز التعلم الذاتي الموجود في جامعة Galatasaray ÜN لتعليم اللغة الفرنسية.

من ناحية أخرى اهتم بنسون (Benson:2001) بالصف الدراسي باعتباره "سياق اجتماعي" للتعلم والتواصل، ويمكن تطوير الاستقلالية فيه من خلال تحول في علاقات القوة والسيطرة داخل الصف. وبالمثل ذكر كومارو Kumaravadivelu ورد في (Wang:2011) أن التعلم الذاتي لم يقصد به استقلالية أو فردية؛ أي أنه على الدارسين تعلم العمل بشكل تعاوني مع معلمهم وأقرانهم والنظام التعليمي. وكافتراح للسياق المستقل في التعلم الذاتي أوضح لارسن فريمان (Larsen-Freeman :2000) أن نهجاً قائماً على المهام يهدف إلى تزويد الدارس "بسياق طبيعي لاستخدام اللغة التفاعلية لتيسير اكتساب اللغة" (ص 144).

استناداً إلى هذه النتائج القائمة على نهج تعزيز الاستقلالية ترى الباحثة أن تزويد الدارسين بنوع من بيئات التعلم التفاعلية التي تمكنهم من تعلم كيفية التعلم؛ يساعدهم على تعزيز عادة التعلم على مدى الحياة، والاندماج في سياقات اجتماعية مختلفة. والسياق في التعلم الذاتي من المفترض أن يتم التعامل معه أولاً في المناهج التي تركز على استقلالية الدارس من الإطار الأوسع "مدارس الفكر" إلى الكيان الأصغر "العمل الجماعي"؛ عن طريق تعزيز مهارات التحدث لدى دارس اللغة العربية كلغة أجنبية. بعد ذلك يمكن مناقشة مختلف المكونات الداعمة -كالسياق- لاستقلالية الدارس.

a. نظرية السياق من خلال التعلم الذاتي

يتضمن تعلم الدارسين فهمهم للمعلومات أو الأحداث، وعندما يشارك الدارسون بنشاط في بناء فهمهم الشخصي للأشياء؛ يصبح هذا الفهم مختلفاً باختلافهم. من هنا قدم ويليامز وبوردان (Williams & Burden :1997) نماذج للمدارس الفكرية في علم النفس التربوي؛ ففي النهج الإنساني هناك عدة نظريات منها: نظرية Erik Erikson القائمة على التطور النفسي الاجتماعي، ونظرية Abraham Maslow القائمة على الاحتياجات، ونظرية Carl Rogers وهو التعلم القائم على التجربة، والطريقة الصامتة، والطريقة التوليفية، والطريقة الاجتماعية على وجه الخصوص لتعليم اللغات. ويرى كلا من ويليامز وبوردان (Williams & Burden ,1997) أن هذه النظريات والطرائق أوضحت بعض المبادئ ذات العلاقة القوية بالنظرية البنائية الاجتماعية لمعلم اللغة في الصف الدراسي التواصل، أو القائم على التفاعل مثل:

- خلق شعور بالانتماء
- التقليل من النقد
- جعل الموضوع وثيق الصلة بالدارس
- تشجيع الإبداع واحترام الذات
- إشراك الفرد كله
- تنمية المعرفة من خلال عملية التعلم
- التشجيع على معرفة الذات
- تشجيع المبادرة الذاتية
- تطوير الهوية الشخصية
- إشراك المشاعر والعواطف
- تشجيع التقييم الذاتي (ص 30 - 38).
- السماح بالاختيار

لذلك يمكن أن يكون لها تأثير قوي في تصميم، وتنفيذ المهام التي تهدف لتعلم العربية كلغة أجنبية.

b. البنائية

يرى (Richards & Schmidt: 2010) من وجهة نظر الفلسفة الاجتماعية والتعليمية أن البنائيين يعتقدون أنه لا توجد حقائق دائمة خالية من السياق، ولا يمكن القضاء على تحيز الباحث، وأن الحقائق المتعددة التي تم إنشاؤها اجتماعيًا لا يتم دراستها إلا بشكل كلي وليس على أجزاء، وأن إمكانية التعميم من موقع بحث إلى آخر محدودة. ومن معظم المدافعين عن التعلم الذاتي فقد شارك (Breton: 1999) في الإيمان بنهج التعلم "البنائي" الذي ينظر فيه إلى التعلم على أنه "ينطوي على إعادة التنظيم وإعادة البناء"، ومن خلال هذه العمليات "يستوعب الناس المعرفة ويدركون العالم". أما في تدريس اللغة وأثر البنائية عليها فقد أدت البنائية إلى التركيز على استراتيجيات التعلم، ومعتقدات الدارس، وتفكير المعلم وغيرها من جوانب التعلم. التي أكدت المساهمات الفردية والشخصية للدارسين في التعلم. (ص 126) ووفقًا لويليامز وبوردان (Williams & Burden: 1997) فالبنائية "أسلوب معالجة المعلومات المعرفية يركز على الطرق التي يسعى بها الدارس لإضفاء معنى شخصي على عوالمه" (ص 21).

وقد أشار كل من جان بياجيه، وجيروم برونر، وجورج كيلي (Piaget: 1985)؛ (Bruner: 1973؛ Richardson & Kelly: 1972) من بين آخرين أن الإنسان يشارك بنشاط منذ الولادة في بناء المعنى الشخصي من تجاربه، وأن عملية التعلم على الأقل بنفس أهمية التعلم ذاته، وأن الدارس أيضا يحمل معه تجاربه الشخصية، ويضع الفرضيات، ويسعى بنشاط لتأكيداتها أو نفيها.

ولرسم الإطار في هذا النهج قام جاجنون وكولاي (Gagnon & Collay:2006) بتسليط الضوء على أربعة افتراضات معرفية لأساس التعلم البنائي- التي شارك في وضعها كل من: Dewey & Montessori & Piaget & Bruner & Vygotsky من بين آخرين كسوابق تاريخية لنظرية التعلم البنائية، وفي هذا الإطار نجد الدارسين المنغمسين في التعلم النشط يصنعون معناهم الخاص، ويبنون معرفتهم الخاصة في العملية؛ لذلك قاموا بإنشاء "تصميم التعلم البنائي" بافتراض أن التعلم قد حدث بينما يفكر الدارسون في ما تم تدريسه، وأنشأوا بالفعل معناهم الخاص أثناء دراستهم مع أقرانهم أو من خلال تطبيق تعلم جديد خارج الصف".

وقد قام جاجنون وكولاي (Gagnon & Collay:2006) بـ"تصميم التعلم البنائي" الذي يركز على ستة عناصر وهي: الموقف، والجمع، والروابط، والأسئلة، والعرض، والتفكير؛ ففي هذا التصميم المتكامل يطور المعلم الموقف التعليمي للدارسين ليشرحوه، ويختار العملية لجمع المواد والدارسين، ويقوم ببناء جسر أو رابط بين ما يعرفه الدارسون بالفعل وما يريدون منهم أن يتعلموه، والأسئلة المتوقعة ل طرحها والإجابة عليها دون شرح، وتشجيعهم على عرض أفكارهم ومشاركتها مع الآخرين، وحثهم على التفكير في تعلمهم، وفي هذا التصميم يعتبر التقييم جزء لا يتجزأ من كل خطوة يصممها المعلم. وعند التطبيق يحتاج المعلم إلى المشاركة النشطة للدارسين في المواقف التي تنطوي على العمل التعاوني في تفسيراتهم الخاصة للظواهر أو حلول المشكلات أو صياغة الأسئلة. ويطلب منهم بناء معرفتهم بفاعلية من خلال إخراج معنى من المواقف بأنفسهم مع دعم وتوجيه من المعلم.

ويخلص وانج (Wang:2011) بعد دراسة البنائية والتعلم الذاتي إلى أن المعرفة والحقيقة يبنيها الدارس، ولا يوجدان خارج عقله في النظرية البنائية. ويعطي مطورو التعليم البنائي التعاون واستقلالية الدارس، والتوليد للمعاني، والتأمل والمشاركة النشطة أهمية كبيرة لتعلم الدارس. أما (Vygotsky:1962) فيعتبر التركيز على السياق الاجتماعي في التعلم، والتأكيد على أن الذين يخلقون مفاهيمهم الخاصة هم بنائيون حتى النخاع. وأن نظام المعرفة الإنسانية هو نتيجة مباشرة للحياة الاجتماعية ولا ينفصل عنها.

وفي موقف مماثل ذكر فان إيش وسانت جون (Van Esch & St. John:2003) عددًا من النتائج الهامة للبنائية المتفقة مع التعلم الذاتي والنهج البنائي الاجتماعي مثل: الواقعية، أو التعليم الذي يركز على الدارس أو العمل الجماعي أو التقييم الذاتي، وبالتالي مع السياق في هذه الدراسة، وهي:

1. تعد والواقعية والملاءمة، وثراء بيئة التعلم من الخصائص الأساسية. فهناك حاجة ماسة لأنشطة التعلم المتعلقة بالحياة الواقعية، ومتضمنة في سياقات ذات صلة، ويتم تناولها من وجهات نظر متعددة.
2. المعرفة والخبرات والمعتقدات السابقة للدارس هي نقطة الانطلاق لعملية التعلم. وهناك حاجة للتعليم المتمركز حول الدارس، والذي يتحدى المعارف والخبرات والمعتقدات السابقة له من أجل بناء معرفة وخبرات ومعتقدات جديدة.
3. يُنظر إلى التعلم على أنه حدث اجتماعي يحتاج إلى دمج التعلم في التجارب الاجتماعية، ومناقشة الأهداف والغايات والمحتوى التعليمي وليس فرضه، وأن يعمل الدارسون بشكل أساسي في مجموعات، وأن تكون معظم نتائج التعلم ناتجة عن التعاون.
4. يُنظر إلى الدارس على أنه "صاحب" عملية التعلم. فهو متحكم ومسؤول عن هذه العملية؛ لذلك يحتاج إلى أن يكون له رأي في تحديد ما يجب تعلمه وطريقة تعلمه.
5. التقويم والتقييم يرتبطان بشكل مستمر بالتعليم والتعلم، ويعتبر التقييم الذاتي وتقييم الأقران من الجوانب الهامة، ويتم توفيره باستخدام وسائل التقويم البديلة كمجلة الحائط والحافظة اللغوية الأوروبية. ويُقدّم التفكير والتغذية الراجعة المستمرة للأخطاء زيادة فهم الدارسين وإدراكهم لتقدمهم (ص 20).

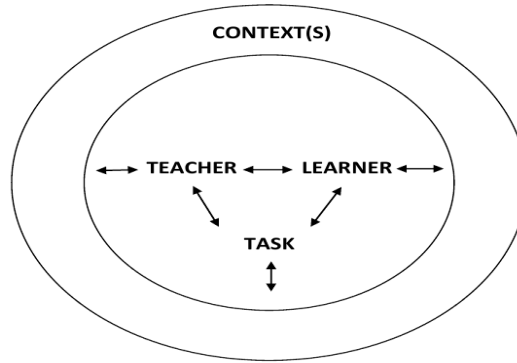
c. البنائية الاجتماعية

يرى ((Van Esch & St. John:2003 أن البنائية الاجتماعية تستوعب كلاً من الدارس والتناسب الاجتماعي لعملية تعلم اللغة للشخص. فهي تكشف "المعرفة والتجارب والمعتقدات السابقة للدارس كنقطة انطلاق لعملية التعلم" (ص 25). وتؤكد على أن التعلم يجب أن يكون محاطاً بالتجارب الاجتماعية، وأن هذا التعاون جزء أساسي من عملية التعلم. وبالتالي فالفاعل مع الآخرين هام لبناء معرفة ذات قيمة، علاوة على ذلك تضمن البنائية الاجتماعية تغييرات أساسية في أدوار الدارسين والمعلمين. فالدارسون يحتاجون إلى أن يكونوا "مالكي" عمليات التعلم، والمعلمون مرشدون أكثر من كونهم معلمين وناقلي المعرفة. ووفقاً لهما فقد قدمت البنائية الاجتماعية نقطة انطلاق لمناهج استقلالية الدارس في تدريب معلمي اللغة الأجنبية حول ست مجالات رئيسية هي: التعلم بالممارسة، ودور الدارس، ودور المعلم، والتفاعل التعاوني، وتعلم التعلم، والتقييم والتقويم. وفي المبدأ الأساسي للبنائية أنه "يبنى كل فرد واقعه الخاص وبالتالي

يتعلم أشياء مختلفة بطرق مختلفة؛ حتى عندما يتم تزويده بما يبدو أنه خبرات تعليمية متشابهة جدًا" (ص 2-3) .

وقد اقترح ويليامز وبوردان (Williams & Burden :1997) إطارًا يركز على الدارس بأكمله والجوانب العاطفية للتعلم في الشكل 4

شكل 3 : نموذج البنائية الاجتماعية (Williams & Burden :1997)



كما هو موضح في الشكل فإن العناصر الرئيسية هي: الدارس والمعلم والمهمة والسياق في هذه العملية، والطبيعة الديناميكية للتفاعل بين المعلمين والدارسين والمهام؛ تؤكد على أنها ناشئة عن التفاعلات مع الآخرين. ومن خلال التأكيد على أهمية بيئة التعلم أو السياق الذي يتم فيه التعلم تلعب العوامل الاجتماعية دورًا هامًا في كفاءتنا المتزايدة كمستخدمين للغة، وقد أصبح من الشائع إنشاء أنشطة تواصلية لإكمال المهمة في صفوف تدريس اللغة (Williams & Burden :1997، 43). أثناء وصف إطار العمل التفاعلي الاجتماعي- وهو نهج بنائي أُسس للتعلم- قدم ويليامز وبوردان عشرة مقترحات أساسية لمعلمي اللغة، وهي:

1. هناك فرق بين التعلم والتعليم؛ لكي تكون تجربة التعلم ذات قيمة يجب أن تساهم في تعليم الشخص بالكامل، بالإضافة إلى تعلمه لأحد جوانب اللغة، وهذا يساعد الدارسين على إدراك قيمة المهمة أو أنفسهم ومدى تطورهم.

2. يتعلم الدارسون ما هو ذو معنى بالنسبة لهم؛ فيقوم كل فرد ببناء رسالة مختلفة من المدخلات المقدمة. أما بالنسبة لمعلمي اللغة فمن المهم أن يكونوا على دراية بحقيقة أنه مهما كانت المدخلات اللغوية المقدمة؛ لا يمكننا التنبؤ بما سيتعلمه كل فرد، أو كيف سيتطور نظام اللغة لدى الدارس.

ويميل الإنسان إلى تعلم ما يعتقد أنه يستحق التعلم؛ ولكن هذا يختلف أيضًا من شخص لآخر ما لم يكن لدى المعلمين فهم جيد لما يراه الدارسون على أنه مهم وذو معنى؛ فلن يمتلكوا جميع المعلومات التي يحتاجونها لجعل دوراتهم تحفيزية حقًا.

3. يتعلم الدارسون بطرق مفيدة لهم؛ فيختلف كل دارس عن الآخر، وسوف يجلب هذا إلى عملية التعلم مجموعة فريدة من السمات الشخصية، والطرق المفضلة لاستراتيجيات تعلم اللغة، ومن المهم أن يدرك المعلمون الحاجة إلى مساعدة الدارسين على تشكيل استراتيجيات التعلم الخاصة بهم بطرق مفيدة لهم، وتشجيعهم على إيجاد أسلوبهم الخاص، وتحديد نقاط قوتهم، وتطوير معرفتهم الذاتية.

4. يتعلم الدارسون بشكل أفضل إذا شعروا بالسيطرة على ما يتعلمونه؛ فبالنسبة للمعلمين هناك حاجة لتشجيع الدارسين على التحدث عن أهدافهم، وتحديد أهداف لأنفسهم فيما يتعلق بتعلم اللغة؛ لمساعدتهم على اتخاذ الخيارات، وتشجيع الشعور بالمسؤولية الشخصية عن الإجراءات. فقد يشمل ذلك اختيار كتب أو نصوص لقراءتها للدارسين، وإيجاد طرق لتسجيل وتعلم المفردات، والبحث عن فرص للاستخدام والممارسة، والاستفادة من المراجع النحوية، ومراقبة تقدمهم مقابل أهدافهم، أو مناقشة أهدافهم في تعلم اللغة.

5. يرتبط التعلم ارتباطًا وثيقًا بما يشعر به الدارسون تجاه أنفسهم؛ فإذا كان لدى الشخص مفهوم سلبي عن الذات كدارس، فمن المحتمل أنه سيشعر بالحرج من استخدام اللغة، وسيتجنب المواقف التي تشمل المخاطرة أو بدء المحادثات باللغة الأجنبية.

6. يحدث التعلم في سياق اجتماعي من خلال التفاعل مع الآخرين؛ فيعد استخدام اللغة نشاطًا اجتماعيًا في الأساس، والتفاعل في اللغة الهدف جزء لا يتجزأ من عملية التعلم. وتؤثر طبيعة التفاعل في اللغة الهدف على جودة تعلمها.

7. ما يفعله المعلمون في الصف يعكس معتقداتهم ومواقفهم؛ فمهما كانت المنهجية التي يزعم المعلمون تبنيها- بغض النظر عن كتاب الدورة أو المنهج الذي يتبعونه- فإن ما يجري في صفوفهم الدراسية سيتأثر بمعتقداتهم حول عملية التعلم. حتى إذا تبنت دولة أو مؤسسة مناهج دراسية وكتب الدورة التدريسية؛ فإن ما يحدث بالفعل في الصف سيعكس مزيجًا من معتقدات المعلمين والدارسين حول تعلم اللغة، والغرض النهائي من التعليم، بالإضافة إلى الطريقة الفريدة حيث يتم بناء درس مبني اجتماعيًا بواسطة المعلم والدارسين.

8. هناك دور هام للمعلم كوسيط في حجرة الدراسة؛ فيعتبر دور المعلم حيويًا في تعزيز البيئة المناسبة للتعليم، ولتطوير الثقة، واحترام فردية الدارس، والإحساس بالانتماء الذي يتم تربيته، وتطوير استراتيجيات التعلم المناسبة، والتحرك نحو استقلالية الدارس.

9. تمثل مهام التعلم واجهة بين المعلمين والدارسين؛ فتعكس الأنشطة التعليمية التي يختارها المعلمون والطريقة التي يقدمون بها معتقداتهم وقيمهم، ويقوم الدارسون بدورهم في تفسير هذه الأنشطة بطرق مفيدة لهم.

وبالتالي فإن مهام التعلم تمثل واجهة لهما؛ فهي أكثر من مجرد ما يوفره كتاب الدورة أو المنهج الدراسي، ويقوم كلا من المعلمين والدارسين بإعادة تفسير المهام باستمرار؛ لجعل أي تعميم التباس لمهام تعلم اللغة أمر صعب للغاية. ومع ذلك يحتاج المعلمون إلى أن يكونوا واضحين في تفكيرهم بشأن أهداف التعلم الخاصة بهم، ومحاولة تنفيذها من خلال المهام التي يقدمونها.

10. يتأثر التعلم بالموقف الذي يحدث فيه؛ فالسياق بأكمله (السياق المباشر للصف؛ مركز التعلم؛ السياق الاجتماعي والتعليمي والسياسي الأوسع؛ الخلفية الثقافية للدارسين) له تأثير كبير على أي تعلم يحدث (ص 204-208).

كما أكدت (Dam: 2010) دان وزملاؤها (Little: 2004؛ Olsen & Kagan: 1992) على فكرة الترابط والتعاون؛ لتطوير التعلم الذاتي كقدرة نفسية. بينما من المفترض أن دارسي اللغة سيتم تحريرهم من توجيه وسيطرة الآخرين لتعزيز استقلاليتهم الفردية. وقد طور Breen & Candlin (تم الاستشهاد به في Benson: 2001) فكرة الصف الدراسي كسياق اجتماعي للتعلم والتواصل.

d. التفاعل الاجتماعي

وفقاً لفيجوتسكي (Vygotsky: 1962) "فإن التعلم يبدأ من نقطة البداية للمعرفة والخبرة الحالية للطفل، ويتطور من خلال التفاعل الاجتماعي" (ص 40). ويرى فيجوتسكي (ورد في Williams & Burden: 1997) أن التعلم الفعال النشط قد تم إنشاؤه في بيئة التواصل المشترك بين الناس، وأكد على أهمية اللغة في التفاعل مع الناس؛ فليس مجرد الكلام، بل إشارات ورموز أيضاً. فعن طريق اللغة يتم نقل الثقافة ويتطور التفكير ويحدث التعلم.

وكان مفهوم الوساطة أو الوسيط محورياً في علم النفس لدى كلا من فيجوتسكي وفورستين (Vygotsky & Feuerstein، كما ورد في Williams & Burden: 1990) (Paour: 1997)، حيث أشارا إلى الدور الذي يلعبه الأشخاص المهمون الآخرون في حياة الدارسين. فهم

يعززون تعلمهم من خلال إعطاء فرصة الاختيار، وتشكيل خبرات التعلم المقدمة لهم، وهو الدور الأساسي الذي يقوم به المعلم. وفي موقف مماثل ربط (Sarigöz:2008) "أصالة التفاعل الاجتماعي الذي تم إنشاؤه في الصف مع الإعدادات الأخرى؛ واعتبرها عامل يمكن أن يؤثر مباشرة على حماس المشاركين" (ص 59).

وفي إحدى دراساته الخاصة اكتشف نونان (Nunan:1989b) أن "التفاعلات الاجتماعية في المنزل ومع الأصدقاء تساعد الدارسين على تسهيل عملية التعلم" وأن "اللغة التي يتم تدريسها داخل الصف ليست كافية لجعل الشخص متحدثًا كفوًا في العالم الحقيقي". وهذه النقطة المثيرة للاهتمام اكتشفها من خلال دراسة أربعة وأربعين دارسًا للغة بشكل جيد؛ وهي أن إحدى التجارب الأقل فائدة كانت "التعلم بنفسه" (ص 48).

أما في التفاعل الذي يشارك فيه شخصان على الأقل في الجلسة الشفهية أو الكتابية. الذي يتم تبادل الإنتاج والاستقبال فيه وقد يتداخلان حقيقة في الاتصال الشفوي. لكن ليس فقط أن يتحدث اثنان من المحاورين ويستمعان لبعضهما البعض في نفس الوقت. فحتى عندما يتم تبادل الأدوار بجدية؛ فالمستمع غالبًا ينتبأ بالفعل ما تبقى من رسالة المتحدث وإعداد الرد. وبالتالي فإن تعلم التفاعل يستلزم أكثر من تعلم تلقي الكلام وإنتاجه. فأهمية التفاعل في استخدام اللغة والتعلم له دور مركزي في الاتصال والتواصل. (CEFR ، مجلس أوروبا ، 2001).

كموقف موازٍ أوصى جابلر وسكرودر (Gabler & Schroeder:2003) "بدورة تدريبية تسلط الضوء على التواصل الجاد، وتطبيق الحقائق في المواقف الواقعية لتعزيز التعلم من منظور بنائي" (ص 4). وأشارا إلى أن تقنيات التعلم الجماعي بين الأقران يسمح للدارسين بالعمل معًا في مجموعات شبه مستقلة على الأقل ... لإنجاز مهمة أكاديمية " (ص 88). وقد دعا وانج (Wang:2011) إلى التفاعل المطلوب حدوثه بين دارسي اللغة الهدف كعامل هام في تعلم اللغة. فإن تدريس اللغة الأجنبية البنائية يعزز استقلالية الدارس؛ من خلال وضعه في محور العملية التعليمية. ويقدم التفاعل الاجتماعي إطارًا يشمل الرؤى المستمدة من منظور معرفي وإنساني. وبالنظر في اثنين من أشهر علماء النفس في هذه المدرسة الفكرية - وهما فيجوتسكي وفورستين- من خلال التطبيق على تدريس اللغات؛ فبالنسبة للتفاعل الاجتماعي يُولد الأطفال في محيط اجتماعي، ويحدث التعلم من خلال التفاعل مع أشخاص آخرين؛ مما يظهر أساسًا نظريًا تمس الحاجة إليه لنهج تواصلية لتعليم اللغة؛ حيث يتم الحفاظ على ما تعلمناه من لغة من خلال استخدامها للتفاعل بشكل هادف مع الآخري. (Williams & Burden:1997 , 39)

وقد وصف (cross:1995) كروس الأنشطة التفاعلية على أنها أنشطة تواصلية تتضمن استجابات فورية، وتفرضها أحياناً، وتجعل الحديث هادفاً وذو معنى. وذكر أنه في تلك الأنشطة السمات فوق اللغوية للتفاعل الواقعي واضحة، مع أنماط التنعيم الطبيعي، والتواصل البصري، وإشارات الجسد وتبادل الأدوار. وكميزة رئيسة أخرى لهذه الأنواع من الأنشطة أوضح أنها تساعد في خلق استقلالية الدارسين والاعتماد المتبادل بينهم؛ لأن الدارسين وُضعوا في موضع من الثقة. ويرى أيضاً أن التحقق من الأزواج أو المجموعات المختارة عشوائياً بعد كل نشاط من خلال العروض العامة؛ يحثهم على العمل بجدية.

e. العمل الجماعي

عرّف جوهنسن (Johnson cited in Forsyth:2006) المجموعة الجماعية كـ "نظام في المجتمع يتطلب التواصل المعتاد بين الدارسين". ووصف (Heller:1998) "المجموعة" بأنها قوة نشطة ومتغيرة باستمرار، حيث يجتمع عدد من الأشخاص للعمل، وأضاف أنه لا توجد حدود لإمكانات الفريق الجيد. وبالمثل وصف ساويكي Sawicki (مقتبس من Frey & Fisher Ever love: 2009، p. xiii) "المجموعة" بأنها "المجموعات الذكية". فمنذ بداية الاهتمام بكيفية عمل المجموعات في بداية القرن العشرين وحتى البحث اليوم أظهرت الأدلة التي تم جمعها أنه في ظل الظروف المناسبة تكون المجموعات ذكية بشكل ملحوظ، وغالباً ما تكون أكثر ذكاءً من أذكى الأشخاص فيها. ووفقاً لهومانس (Homans cited in Forsyth:2006) أنه يجب أن تتكون المجموعة من أشخاص على اتصال ببعضهم البعض-غالباً على مدار فترة زمنية- وليست كبيرة العدد حتى يتمكن كل شخص من التحدث مع الآخر.

ترجيحاً لمفهوم "الفريق" ذكر أبيسامارا (Abi Samra:2001) أن الفرق عالية الأداء لم تظهر بسرعة؛ فلقد تم اختيارهم وتدريبهم بطريقة خاصة، ويتطلب الأمر الكثير من العمل الجاد والمهارة؛ لدمج الشخصيات والقدرات والأجندات المختلفة في وحدة متماسكة من أجل الاستعداد للعمل من أجل هدف مشترك. وأضاف أبيسامارا أن وراء كل فريق عظيم قائد قوي وحالم. بالإضافة إلى ذلك حدد جاك (Jaques:1991) صفات الفريق الكفاء وما يجب أن يمتلكه، وهي:

التصور الجماعي: يعي الأعضاء وجودهم كمجموعة.

الاحتياجات: ينضم الأعضاء إلى المجموعة لأنهم يعتقدون أنها ستلبي بعض الاحتياجات أو تمنحهم بعض المكافآت.

الأهداف المشتركة: يمتلك الأعضاء أهدافاً أو مثلاً مشتركة تربطهم إلى حد ما معاً. ويُفترض أن تحقيق الأهداف هو أحد المكافآت.

الاعتماد المتبادل: الأعضاء مترابطون بقدر ما يتأثرون، ويستجيبون لأي حدث يؤثر على أي منهم.

التنظيم الاجتماعي: يمكن اعتبار المجموعة كوحدة اجتماعية ذات معايير وأدوار وحالات وقوة وعلاقات عاطفية.

التماسك: يريد الأعضاء البقاء في المجموعة، والمساهمة في تطويرها وأهدافها، والانضمام إلى أنشطتها.

العضوية: شخصان أو أكثر يتفاعلون لمدة تزيد عن بضع دقائق يشكلون مجموعة. وأضاف أن "أيا من هذه الخصائص في حد ذاتها لا تحدد جماعة، ولكن كل منها يشير إلى جوانب مهمة". (ص 13)

ولتقديم دليل عملي عن تأثير الانضمام إلى فريق العمل المستقل على مواقف وسلوك الأعضاء، فقد أجرت (Corderly, Mueller & Smith:1991) كوردلي تجربة في مصنع جديد ومعامل لمعالجة المعادن وقد تم إنشاؤه على مدار عامين. وقامت التجربة على إنشاء مصنع بطريقة مختلفة من الناحية التنظيمية عن تلك التي كان يعمل بها، وكان أساس اختيار التصميم التنظيمي الجديد على تشغيل مجموعات العمل المستقلة في مكان العمل.

وقد كُلف فريق العمل بمجالات مسؤولية اتخاذ القرار الجماعي؛ وهي تشمل جوانب مثل: تخصيص العمل - بما في ذلك الأدوار الإدارية لمجموعة العمل-، والحفاظ على معايير السلامة والتدابير الاحتياطية، وتخطيط عمليات التحول، وتحديد الأولويات، وطلب مستلزمات التشغيل، وتقديم توصيات بشأن تعيين أعضاء مجموعة العمل الجدد. وكان على المشرفين تقديم الحد الأدنى من التوجيه للفرق في الأنشطة اليومية، مع مسؤولية اتخاذ القرارات التشغيلية اليومية على عاتق الفريق. وقد أكدت هذه الدراسة التأثير الإيجابي لفرق العمل المستقلة على مجموعة من مواقف الأعضاء. فقد أعطت دفعة إلى الجانب الاقتصادي والتكنولوجي التي تقود المؤسسة نحو هيكل عمل أكثر مرونة وأكثر استواءً، وكانت النتائج والأدلة من هذا النوع مشجعةً.

i. سمات وخصائص العمل الجماعي

قامت هيلر (Heller:1998) بذكر بعض السمات الأساسية للفريق الناجح باعتباره القوة المحفزة في المجموعة؛ فهو:

- قيادة قوية وفعالة
- محددة الأهداف بدقة
- تقوم باتخاذ قرارات مستنيرة وواعية
- قادرة على التصرف بسرعة بناءً على هذه القرارات
- قادرة على إيجاد التوازن الصحيح للأشخاص المستعدين للعمل معاً من أجل المصلحة
- قادرة على التواصل بحرية
- قادرة على إتقان المهارات والتقنيات اللازمة لإنجاز المهمة المطروحة
- قادرة على توفير أهداف واضحة للفريق للعمل عليها. (ص 6)

وصف لي بون Le Bon (استشهد به Freud:1949) تحول العمل الفردي إلى الجماعي خلال عمله على إعداد خصائص المجموعة أنه "أيًا كان الأفراد الذين ينضمون إليها يؤلفونها، وبغض النظر عما إذا كان نمط حياتهم أو مهنتهم أو شخصيتهم أو ذكائهم متشابه أم لا، فإن حقيقة أنهم انتقلوا إلى العمل الجماعي؛ يضعهم في حيازة نوع من العقل الجماعي الذي يجعلهم يشعرون، ويفكرون، ويتصرفون بطريقة مختلفة تمامًا عن تلك التي يشعر بها كل فرد منهم ويفكر ويتصرف لو كان منعزل" (ص 6).

إكمالاً لهذا فقد وصف (Freud:1949) فرويد الخصائص المميزة للمجموعة بأنها: "إذا تم دمج الأفراد في المجموعة في وحدة، فلا بد أن يكون هناك بالتأكيد شيء ما يوحدهم، وقد يكون هذا الرابط هو الشيء بالضبط"، وأضاف أنه "من السهل إثبات مدى اختلاف الفرد الذي يشكل جزءاً من مجموعة من الفرد المنعزل؛ لكن اكتشاف أسباب هذا الاختلاف أقل سهولة. (ص 7)

من منظور مشابه لوصف المجموعات قام جاك (Jaques:1998) بإدراج بعض التدريبات من بانيت وهايد (Banet & Hayden:1977) كسلطة ومسؤولية وحدود وتنظيم وظواهر مجموعة كبيرة. لتوضيح السلطة ناقش بأن المجموعة من المحتمل أن تواجه مشاكل في السلطة كلما كان لابد من اتخاذ قرارات بشأن العملية أو تخصيص المهام وأن المجموعة قد تجد نفسها تعتمد على "شخص السلطة" المعين الذي كان موجوداً. واقترح جاك (Jaques:1998) أن دور المعلم عند حدوث صراعات السلطة يبدو أنه يساعد على نمو الدارسين برفضهم الانضمام إلى المعركة،

ومساعدتهم على فهم عواقب أفعالهم. "هناك شعور في المجموعات حيث أن السلطة المرئية موجودة في أن المسؤولية النهائية عن عمل كل شخص وعواقبه تكمن في شخصية السلطة".

وقد صنف جونسون و جونسون (Johnson & Johnson:1985) أحد عشر معيارًا داخليًا لمجموعات التعلم التعاوني إلى ثلاث مجموعات عامة:

متغيرات العملية المعرفية، بما في ذلك جودة إستراتيجية التعلم، والمناقشة، والبروفات الشفوية.
المتغيرات الاجتماعية مثل تنظيم الأقران، والتشجيع وردود الفعل، والمشاركة النشطة، والدعم والقبول، والمواقف الإيجابية.

المتغيرات التعليمية، مثل نوع مهمة التعلم، ووقت المهمة، ومستويات قدرة أعضاء المجموعة، وعدالة التقدير. (ص 113)

وقد عرّف أبيسامرا (Abi Samra:2001) الأعراف أو القوانين على أنها "قواعد غير مكتوبة وغير مذكورة عامة؛ لكنها تحكم سلوك الجماعة، والتي يتم فرضها اجتماعيًا من خلال العقوبات. وغالبًا ما مرت هذه الأعراف عبر الزمن من قبل العادات أو المجتمع. والتي كانت تهدف إلى توفير الاستقرار لمجموعة والقلّة فقط في الجماعة يرفضون الالتزام بالأعراف أو المعايير والقوانين.

وقد تتمسك المجموعة بالمعايير التي لم تعد هناك حاجة إليها على غرار التمسك بالعادات السيئة لمجرد أنها كانت دائمًا جزءًا من المجموعة. ففي كثير من الأحيان كانت المجموعات غير مدركة لهذه الأعراف أو القوانين غير المكتوبة التي كانت موجودة، وكان على الأشخاص الجدد في المجموعة اكتشافها بأنفسهم مع مرور الوقت، وقد يواجهون العقوبة لمجرد أنهم لم يعرفوا قاعدة متعارف عليها لدى البعض.

ii. بيئة الصف في عملية العمل الجماعي

قد يكون سبب قيام المعلم بطرح فكرة العمل الجماعي في صف اللغة هو تعريف الدارسين بنشاط التعلم بحيث يعبرون بشكل طبيعي عن فضولهم، ومتابعة اهتماماتهم عبر التواصل مع الآخرين. ويتم التركيز هنا ليس فقط على ما تم تعلمه؛ ولكن أيضًا على السماح لهم بتعلم كيفية التعلم، ومنحهم قدرًا أكبر من التحكم فيما يجب تعلمه وكيفية تعلمه.

وتحت مصطلح "التعلم الذاتي" رأى كوهونان (Kohonen: 1992) أن "الدارسين سيجدون فيه البيئة التعليمية محفزة إلى الحد الذي يلبي احتياجاتهم" (ص 18). وأوضح أن العمل المقبول

يمنحهم شعور بالانتماء والمشاركة والسلطة والأهمية والحرية فيما يجب أن يفعلوه، كما أنه سيكون ممتعًا. فإذا لم يشعروا بالانتماء إلى مدرستهم ولا شعور بالالتزام والاهتمام والرعاية، فسيفقدون اهتمامهم بالتعلم.

في نفس الاتجاه لاحظ جلاسر (Glasser cited in Kohonen:1992) أن مشاكل الانضباط كانت أقل احتمالًا للحدوث في الصفوف التي يتم فيها تلبية احتياجات الدارسين، مما يسمح لهم بالشعور بالقبول والأهمية؛ وقد أدى ذلك إلى التزام الدارس وتلبية احتياجاته. وكحل تربوي اقترح استخدام تقنيات التعلم التعاوني، أو تعلم الأقران، فإن الفريق الذي يعمل بشكل جيد عبارة عن بناء يلبي الاحتياجات المؤدية إلى التعلم الناجح. وقد أكد أيضًا على أنشطة مجموعة التعلم التعاوني مثل تقييمات الدارسين الذاتية وتقييمات الأقران لتعلمهم؛ لتطوير كفاءة الدارس التي تفترض استيعاب معايير النجاح "(ص 23).

ويرى أيضًا إن الكفاءة التي تطورت من خلال الثقة وتعلم اللغة بحاجة إلى القدرة والشجاعة للتعامل مع المجهول، وتحمل الغموض، بالإضافة إلى تحمل الخجل والظهور بشكل صبياني عند ارتكاب الأخطاء. وخلص إلى أن الشخص الذي يتمتع بمفهوم ذاتي متوازن إلى حد ما؛ يمكنه التعامل مع هذه الاحتياجات بشكل أفضل. (ص 24)

وكجزء مهم من بيئة الصف فقد أكد ديكينسون (Dickinson: 1987) على معنى "أن يكون الدارس عضوًا في مجموعة من الأقران الذين يسعون جميعًا لتحقيق غايات متشابهة، والذين يعانون من صعوبات ومشكلات مماثلة" (ص 103). من أجل الحفاظ على الروح المعنوية والتحفيز للدارسين. ولدى فريمان (Freeman: 1992) نهج متنوع للفلسفة في صفوف اللغة، ويتكون من عنصرين أساسيين داخل الصف، وهما المشاركة والفكاهة، تجدهما مرتبطان ارتباطًا وثيقًا بالمعلم. فالفكاهة وسيلة للمشاركة فعلى مستوى أعمق تشترك كال من الفكاهة والمشاركة في جذر مشترك، وهو "الطاقة"، التي تعد أساسية من وجهة نظر التربويين. فعندما طُلب من فريمان تعريف هذه "الطاقة"، أطلق عليها ببساطة "الرغبة في التحدث". وتأتي الطاقة من خلال التفاعل؛ ووظيفة المعلم هي استخدامها للتعلم و"تحديد ما يمكن قبوله" فعدم التفاعل في المهمة "سيكون أقرب إلى" إغلاق المفاعل "الذي هو مصدر طبيعي لهذه القوة الاجتماعية" (ص 62).

أما لهتونين (Lehtonen: 2000)، فيرى أنه قد تعمل المجموعة من بين أشياء أخرى كساحة للنقاش وراء المعرفة والتفكير خلال الدورة. فمن خلال الدورة التي تضم العمل الجماعي سيتعرف الدارسون الذين في نفس المجموعات غير المتجانسة على بعضهم البعض بشكل جيد

نسبيًا. في هذه البيئة فإن التفكير الواعي في خبرات التعلم ومشاركة مثل هذه الأفكار مع الدارسين الآخرين في مجموعات متعاونة يسمح بزيادة الوعي بالتعلم. وتعد زيادة الوعي بالتعلم الخاص بالدارس، وفهم عملية التعلم؛ أساس مهم لتطوير التعلم الذاتي. وتتمثل مهمة المعلم في تزويد الدارسين بالمعلومات الضرورية والدعم عند الحاجة. وتتضمن إرشاد الدارس وتوجيهه لمعرفة استراتيجيات التعلم (المعرفية ما وراء المعرفية) حول نقاط التعلم.

وللتأكيد على أهمية بيئة الصف اقترح ويليامز وبوردن (Williams & Burden:1997) أنه يجب أن يكون السياق "حيث يتم تشجيع الدارسين على استخدام اللغة الجديدة للتواصل، وتجربة طرق جديدة للتعبير عن المعاني، والتفاوض، وارتكاب الأخطاء دون الخوف، والتعلم من النجاحات والفشل؛ أي البيئة التي تعزز الثقة اللازمة للتواصل واحترام الذات ". أيضا فإن بناء جو جماعي تعاوني من خلال العمل الثنائي والعمل الجماعي في صفوف اللغة؛ يساعد في تعزيز تعلم اللغة وتطوير الصورة الذاتية والتحفيز. (ص 195)

وبعد البحث في مخاوف المعلمين في الصف حدد ويليامز وبوردن مقومات المجموعة الناجحة بأنه:

- لدى الأعضاء إحساس واضح بأنفسهم كمجموعة.
- وجود جو إيجابي وداعم؛ ف لديهم صورة ذاتية إيجابية تعززها المجموعة
- يستمعون لبعضهم البعض ويتناوبون على الحديث.
- المجموعة متسامحة مع جميع أعضائها؛ فيشعر الأعضاء بالأمان والقبول للتعبير عن شخصيتهم.
- يتعاونون في أداء المهام، ويكونون قادرين على العمل معًا بفاعلية.
- يثقون ببعضهم البعض.

- قادرون على التعاطف، وفهم وجهات نظر بعضهم البعض حتى لو لم يشاركوها (ص 195).

وذكر ويليامز وبوردن (Williams & Burden:1997) ثلاثة عوامل لتعزيز التنمية الاجتماعية وهي: المشاركة، والتفرد، وتشجيع الشعور بالانتماء. فالمشاركة والعمل التعاوني جزء حيوي من وجودنا الاجتماعي وطرق التفاعل التي يجب تدريسها. في نفس الوقت الذي يتعلم فيه الناس التعاون يحتاجون إلى أن يكونوا متفردين؛ ليشعروا بأنهم يفكرون بطريقة مقبولة ومختلفة عن الآخرين؛ وهذا لتطوير شخصيتهم وممارسة ما تعلموه بشكل فردي. أيضًا تطوير

الشعور بالانتماء إلى مجتمع ما أو ثقافة؛ فالمعلمون بحاجة إلى تشجيع الشعور بالانتماء إلى فريق أو مجتمع.

f. التفاعل الجماعي والتعلم الذاتي

أشار فان إيش وسانت جون (Van Esch & St. John: 2003) إلى عملية التعلم الذاتي من قبل على أنها رحلة تتقدم بخطوات صغيرة ولكنها مهمة حيث يدخل المسافرون في تفاعل تعاوني وجهد شخصي. أيضا ذكر ديكينسون (Dickinson: 1987) أنها عبارة عن "وفرة الفرص" لتطوير الاستقلالية في تدريس/ تعلم اللغة.

"فإذا قبلنا فكرة أن الاستقلالية تنمو من خلال- من بين أمور أخرى- منح الدارسين الفرصة لممارسة اتخاذ القرارات. وبالتالي قبول مسؤولية تعلمهم-من خلال التعاون مع الآخرين في مجموعات للعمل على حل المشكلات وإيجاد حل متبادل عبر تبادل الأفكار والآراء معهم، وعبر اكتشاف طبيعة شخصياتهم واستقلاليتهم- من خلال القراءة" (ص 28).

للتوضيح أكثر افترض ليتل (Little cited in Benson: 2001) أن السبب الرئيسي للعمل الجماعي أنه يعد وسيلة لتطوير استقلالية الدارس. ويرى ليتل في الأصل أنه لا يمكن تحقيق التعاون بين اثنين أو أكثر من الدارسين في مهمة بنائية إلا من خلال التخرج، ومن ثم عمليات التحليل والتخطيط والتركيب التي تظل داخلية إلى حد كبير، وربما ضمنية أيضًا إذا يتم تنفيذ المهمة من دارس يعمل بمفرده.

وذكر (Richards & Rodgers: 2001) ريتشاردز وروجرز أيضًا أن "التفاعل" أساس نظريات تعلم اللغة الثانية. في وجهة النظر التفاعلية، وتعتبر اللغة "وسيلة لتحقيق العلاقات الشخصية وأداء المعاملات الاجتماعية بين الأفراد". ووصفت بأنها أداة لخلق العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها. (ص 21)

أما من حيث البناء التعاوني في الصفوف فقد ذكر ويليامز وبوردن (Williams & Burden: 1997) بناء الصف الدراسي على ثلاثة أشكال لتنظيم تجارب التعلم. ووفقًا لهما فالتعاون يجعل الدارسين "يعتمدون على بعضهم البعض من أجل تحقيق النجاح"، ونتج عن ذلك "تصورات فردية لقدراتهم ومشاعرهم بالرضا واحترام الذات" (ص 192).

من وجهة نظر أخرى فقد وصف ليببت (Lippitt in Schmuck: 1985) أن الفرق بين التعاون والمنافسة يرتبط بأهداف المشاركين في كل موقف. فالموقف التعاوني يرتبط بالأهداف ارتباطًا وثيقًا بحيث يغرق الجميع أو يسبح معًا؛ بينما وجودهم في الموقف التنافسي إذا سبح أحدهم يجب

أن يغرق الآخر ليلقي نظرة تاريخية واجتماعية على التفاعل في الصف. وقد ذكر شوموك (Schmuck:1985) أن التغييرات الاجتماعية الحالية دفعت الإنسان إلى العيش بشكل أقرب معاً ومن هنا تعلم أهمية التعاون. من نفس المنظور أوضح (Vygotsky:1987) أن الدارسون يتعلمون في مجموعات أكثر مما يتعلمون بشكل فردي؛ لأن التفاعل الاجتماعي التعاوني ينتج عمليات نفسية جديدة ومتطورة ومتقدمة؛ غير متوفرة للإنسان الذي يعمل بمعزل عن الآخرين" (ص 61).

أما هالي وأوستن (Haley & Austin:2004) فيريان انه "عندما يتفاعل الناس فإنهم يفعلون ذلك لهدف وبطرق تقليدية اجتماعياً؛ لتنمية الذات والتعاون بين الأشخاص" (ص 13). ولقد أقرّا أن اللغة قد تم تعلمها واستخدامها من خلال التفاعل فيما بينهم، واستطاعوا أن يؤسسوا هويتهم ويحافظوا على العلاقات ويتجنبوا النزاعات أو التفاوض عليها ويتعلموا من خلال التفاعل. ولقد استند التفاعل على خمس سمات، هي:

تفاعل هادف: فالدارس النشط الذي لديه هدف في تفاعل معين، والذي يجب أن يستخدم اللغة لتوصيل هذا الغرض؛ تجده يتفاوض بشأن المعنى.

تفاعل حقيقي/واقعي: بدلاً من أن يكون تدريباً تربوياً للتدريب على المهارات اللغوية، فإن التفاعل الواقعي سيجعل الدارسين يشاركون في عمل اجتماعي هادف؛ باستخدام لغة من المحتمل أن توفر لهم فرصة لتغيير واقعهم.

التفاعل له علاقة: فمن خلال تحليل الوظائف والمفاهيم التي تعتبر مهمة للإعدادات التي يُتوقع من الدارسين التفاعل فيها؛ يقرر المعلمون مدى ملائمة التفاعل للدارسين.

التفكير والعمل: من خلال إدراكهم لتفكيرهم ومشاعرهم وأفعالهم، يمكن للدارسين استخدام جهودهم لزيادة مراقبة هذه العمليات والتحكم فيها. ولتطوير هذا النوع من التفكير؛ من المهم إرشاد الدارسين حول الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية.

التغذية الراجعة: فبدلاً من إعداد نماذج اللغة الصحيحة لتقييم قدرة الدارسين اللغوية، فالتغذية الراجعة تساعد الدارسين على إكمال مهامهم بالصورة المطلوبة. فإذا وازنت التغذية الراجعة بين الحاجة إلى تشجيع الدارسين على التعبير عن أفكارهم أثناء تعلمهم إدارة ناتج التعلم، وبين أن يكونوا واعين بالحاجة إلى تحسين استخدامهم للغة كوسيلة للتواصل مع مشاعرهم وفهمهم ومعرفتهم الجديدة لمجموعة متنوعة من المستمعين؛ من أجل أغراض متنوعة. وهكذا فإنهم يشكلون هويتهم الخاصة من خلال التواصل. (ص 16:17)

لذلك أوضح ويب (Webb:1985) السمة الرئيسية التي تميز البيئات التعاونية عن بيئات التعلم الأخرى بأنها "فرصة للتفاعل بين الدارسين" (ص 147). ففي خمس دراسات أجراها ويب والتي ركزت على تفاعل الدارسين وتعلم الموضوعات؛ تم تقييم العلاقة بين تفاعلهم والإنجاز من خلال وسائل الارتباط. وتشير النتائج إلى أنه كان من الواضح أن التفاعل كان مهمًا لتحقيق الإنجاز في المجموعات الصغيرة.

أما كاجان (Kagan:1985b) فيرى أنه زادت المجموعات من تعلم الدارسين بشكل كبير على الأرجح؛ لأنها سمحت لهم بالتواصل بشأن الموضوعات ذات الاهتمام المشترك، وتبادل المراجع والموارد والأفكار، وزيادة المشاركة والاستثمار في التعلم. وبالمثل هناك دراسة أخرى عن أثر الأساليب التعاونية في مجالين رئيسيين هما: تحصيل الدارسين والعلاقات الاجتماعية بينهم، والآثار الإيجابية المتوقعة للتحصيل؛ لأنه في المجموعة التعاونية من المرجح أن يشجعوا ويساعدوا بعضهم البعض للتعلم. (Slavin:1985, 9)

- على نفس النهج رأى (Kagan:1985a) أن التعلم التعاوني عادة:
- يعزز تحصيل الدارسين، وخاصة تحصيل الأقلية وذوي التحصيل المنخفض.
- يحسن العلاقات بين الأعراق.
- يساعد في الدمج الناجح لذوي الاحتياجات الخاصة.
- يسهل الحفاظ على القيم الثقافية للأقليات.
- يعزز العلاقات الاجتماعية الإيجابية وتنميتها.
- يزيد من إعجاب الدارسين بالصف والمدرسة والتعلم والذات. (ص 67).

بالرغم من تلك الفوائد من العمل الجماعي للتفاعل؛ فقد حذر (Sarigöz:2008) من أن مشاركة الدارسين في المناقشات الصفية خاصة في الصفوف الكبيرة يمكن أن يمثل تحديًا فوضويًا؛ لذلك اقترح فكرة التعامل مع مجموعات كبيرة لتعلم اللغات الأجنبية من خلال العمل الثنائي والعمل الجماعي.

i. تحليل العمل في مجموعات

اقترح شارلي وسزابو (Scharle & Szabo:2000) نشاط تحليل عمل المجموعة. والهدف من هذا النشاط جعل الدارسين يفكرون في العمل الجماعي، ومتابعة النشاط لنضمن عملاً جماعياً منظماً بشكل غير منظم. ويمكن للمعلم أن يطلب منهم وضع درجة كإجابة على الأسئلة التالية (أو الأسئلة المشابهة)، بما يتناسب مع المهمة:

- كم عدد الأشخاص في المجموعة؟
- خلال النشاط السابق كم منهم تحدث فقط في اللغة الأجنبية، أو دون الملاحظات أو المعلومات، أو طرح أسئلة مرتبطة بالنشاط؟ (ص 40-41)
- ويسأل المعلم الدارسين عن السؤال الذي حصل على أقل وأعلى درجة. وعلى السبورة يقوم دارسٌ بملء مخطط الصف. بعد هذا يناقش المعلم سبب أهمية هذه الإجراءات في العمل الجماعي، وما إذا كانوا يعتقدون أنهم سيحتاجون إلى أكثر أو أقل من أي منها عندما يعملون في مجموعة في المرة القادمة. (Scharle& Szabo:2000)
- وللغرض نفسه أعد (Jenkin :1989) أداة لاكتشاف كفاءة المجموعة الصغيرة في الجدول (3) من خلاله اقترح بعض الوسائل لتقييم ما يحدث في عمل المجموعة الصغيرة، وقدم للمعلمين إطارًا عامًا واتجاه لممارسة الصف والملاحظة والتجربة عليهم من خلال:
- أخذ الوقت الكافي الذي قد يصل إلى نصف الفصل الدراسي للعمل اعتمادًا على الجدول الزمني
- أخذ عينات من جزء منهم للمحاولة الأولى.
- القابلية للمرونة لتناسب احتياجات المعلمين والدارسين، من خلال الموضوعات والموارد التي يمكن تكييفها مع جميع الفئات العمرية.
- السماح بأسبوعين أو ثلاثة أسابيع مع الصف للتجربة، مع الحفاظ على وتيرة العمل التجريبي مكثفًا وسريع الحركة. (ص 24)

جدول 3: أداة لكفاءة المجموعة الصغيرة Jenkin 1989

نعم	لا
في أي وقت عندما يعمل طلابك معًا بشكل صغير مجموعات أو بشكل غير رسمي	
هل نفس الدارسين يعملون معًا غالبًا	
هل تتحدث الدارسات بشكل عام أقل من الدارسين؟	
هل يختبر الدارسين (بعضهم) أفكارهم أكثر بثقة أكثر من الدارسات (بشكل عام)؟	
هل تستمع الدارسات إلى التوجيهات بشكل عام أكثر من الدارسين؟	
هل يستفيد بعض الدارسين من تشجيعهم على التحدث بثقة أكبر؟	
هل يستفيد بعض الدارسين من تنمية كفاءة الاستماع في مهارة التحدث؟	

ii. تطوير التعلم الجماعي

فيما يتعلق بتطوير التعلم الجماعي كانت الطريقة الأكثر فاعلية لمنح الدارسين فرصًا لاستخدام اللغة المستهدفة بشكل تواصل هي تقسيم الصف إلى ثنائيات أو مجموعات صغيرة ديكنسون (Dickinson, 1987, 34-35). نتيجة لهذا فإن المعلم يحرر الدارسين من السيطرة الكاملة على ما يقولونه وكيف يقولونه، وبما أن المعلم يمكن أن يكون حاضراً في مجموعة واحدة فقط في كل مرة؛ فعلى الدارسين أنفسهم تحمل العديد من المسؤوليات الخاصة بتعلمهم.

لتحقيق أكبر قدر من التعلم من خلال العمل الجماعي اقترح فراي وآخرون (Frey, & others 2009): أن تهيئة "الظروف المناسبة" هو المفتاح لتحقيق أقصى استفادة من العمل الجماعي "(ص 6). وأضافوا أنه بانشغال جميع الدارسين بالمحتوى الأكاديمي وأنهم معاً فقد توحد ناتج التعلم وامتد ليشمل أعضاء المجموعة. ويرى أنه لدعم استمرارية تطور المسؤولية للتعليم؛ يبدأ المعلم بنمذجة التعلم المطلوب. ومع الوقت يتولى الدارسون مسؤولية أكبر للمهمة، ومن كونهم مشاركين في الدرس النموذجي، ينتقلون إلى متدربين في التدريس المشترك، إلى متعاونين مع أقرانهم، وأخيراً إلى مؤدبين مستقلين. أما مكونات إطار العمل فهي: درس مكثف، و تعليمات موجهة، والتعلم التعاوني

وقد اقترح شروم وجليسان (shrum & Glisan :2010) بعض الإرشادات لهيكلية وتنظيم التعلم التعاوني والأنشطة التفاعلية، وهي:

- التأكد من أن الدارسين في الواقع بحاجة إلى التعاون من أجل إكمال المهمة. فلا ينبغي أن يكونوا قادرين على إكمالها دون تفاعل.
- الحفاظ على حجم المجموعة صغير من خلال البدء بالأنشطة الزوجية (تكون المجموعات أكثر فاعلية عندما لا تكون أكبر من خمسة).
- تمهيد الطريق من خلال تحفيز النشاط بالدراما الحركة أو الأفعال أو المرئيات.
- تحديد أهداف واضحة من خلال وصف النتائج بوضوح للطلاب.
- التأكد من أن لديهم اللغة الهدف التي يحتاجون إليها لإنجاز النشاط، وإمكانية قول ما يحتاجون إلى قوله.
- إعطاء توجيهات دقيقة ومفصلة لكل خطوة من خطوات المهمة، ونمذجة تسلسل النشاط في خطوات واضحة.

- وضع حد زمني للمساعدة في الشعور بالجدية، والاستفادة القصوى من الوقت المتاح؛ من خلال استخدام مؤقت مع جرس أو صفارة عالية؛ لتوفير جهاز توقيت محايد وإشارة واضحة لنهاية النشاط.
- التجول بينهم طوال النشاط؛ ليتمكن المعلم من مراقبة استخدام اللغة الهدف، وتقديم المساعدة والتحقق من التقدم.
- وضع نظام لتوجيه انتباه الدارسين إليك. مثلاً: إشارة اليد مثل رفع اليد اليمنى، وتخفيف الضوء.
- استخراج ردود عشوائية من كل مجموعة بعد النشاط، الأمر الذي سيحاسبون عليه باستمرار في المهمة (ص 276).

بينما يوضح النجاح الإنساني من خلال القدرة على تطبيق الذكاء أثناء التعاون مع الآخرين لتحقيق أهداف المجموعة؛ قدم سلافين (Slavin:1988) بعض الأساليب التعليمية تحت مسمى " التعلم التعاوني" مثل: التعلم الجماعي (الذي يتكون من مجموعة من الدارسين)، أقسام الإنجاز (STAD)، الألعاب اللغوية، والمسابقات، و Jigsaw II كبدائل للصفوف الدراسية التنافسية التقليدية. وتضمن جميع هذه الأساليب تكليف المعلم بتقسيم الدارسين لمجموعات تعلم غير متجانسة من أربعة إلى ستة أعضاء كصورة مصغرة للصف، والعمل نحو هدف مشترك.

ولزيادة المعرفة العامة والمهارات الأساسية للدارسين في الصف أوضح كاجان (Kagan) 1985a, الهدف التعليمي الذي ينطوي عليه كل من (STAD و TGT و Jigsaw) كموجه نحو الإنتاج اللغوي. في المقابل يمكن وصف العمل الجماعي والتعاون التعاوني على الرغم من اهتمامهما بالإنجاز إلا أنهما يحتويان أيضاً على توجه عملي قوي. وليس الاهتمام فقط حول عدد الحقائق أو المهارات الأساسية التي يكتسبها الدارسين؛ بل أيضاً تطور شخصياتهم. وقد وصف "Kagan" التعاون التعاوني "(Co-op Co-op)" بأنه "أسلوب مرن للتعلم التعاوني لزيادة مشاركة الدارسين من خلال "موضوع الفريق". فتقوم مجموعات من الدارسين بتغطية موضوعات مترابطة بشكل وثيق، ويعدُّ لها عرضاً تقديمياً منسقاً للصف بأكمله. (ص 437) نلاحظ في "التعاون التعاوني" (Co-op Co-op) أن من المفترض "اتباع الدارس لفضوله، وامتلاك تجارب جديدة تصحح مفهومه عن نفسه والعالم، ومشاركة هذه التجارب - خاصة مع أقرانه - تكون مرضية بطبيعتها، وليس هناك حاجة إلى مكافأة خارجية لدفع الدارسين على المشاركة في هذه الأنشطة التي تعتبر أهم أشكال التعلم. (المرجع نفسه ص 439)

وقد حدد كاجان (Kagan:1985b) عشر خطوات لزيادة احتمالية نجاح تلك الأساليب:

الخطوة 1: مناقشة الصف المتمحور حول الدارس. ففي بداية الفصل الدراسي يتم تشجيعهم على الاكتشاف والتعبير عن اهتمامهم الخاص بالموضوع الذي يتم تناوله؛ ليصبحوا أكثر تحفيزًا جوهريًا وزيادة إحساسهم بالرقابة الداخلية.

الخطوة 2: اختيار أعضاء الفريق. فقد يتم تحديد الدارسين في الفريق أو قد يُسمح لهم باختيار فرقهم. اعتمادًا على أهداف الصف.

الخطوة 3: بناء الفريق. لا يمكن أن يستمر (Co-op Co-op) بنجاح إلا عندما يشعر أعضاء الفريق بأنهم "في نفس الجانب". أي لديهم هوية فريق قوية وإيجابية، واثنان من تقنيات بناء الفريق هما المقابلة والعصف الذهني للمائدة المستديرة؛ فالمقابلة التي يجريها أعضاء الفريق هي لتعريفهم ببعضهم البعض.

أما في العصف الذهني للمائدة المستديرة فتُعرض على الفرق مشكلة بسيطة للغاية تتضمن العديد من الحلول الصحيحة المتعلقة بالمحتوى الأكاديمي للفصل الدراسي، ويكتب الدارسون العديد من الإجابات الصحيحة قدر الإمكان في دقيقة واحدة. ويجب أن يأخذ كل دارس دوره، ويمرر الورقة والقلم الرصاص حول المائدة المستديرة في دائرة. ولا يُسمح للأعضاء بتخطي منعطف دون محاولة لمدة 10 ثوانٍ على الأقل لإنتاج إجابة صحيحة. بعد السباق تحسب الفرق عدد الحلول الصحيحة، ومقابلات المعلم مع الفريق الأكثر نجاحًا أو تحسنًا وتوضع كنموذج للفرق الأخرى. في خلال بضع تجارب ستصبح الفرق متعاونة بشكل مثير للدهشة وقوية وفعالة. وينتج عن هذه التقنية بسرعة هوية جماعية قوية وإيجابية، ورغبة في العمل من خلال المجموعة، وشعورًا بالترابط المتبادل بين الدارس وزملائه والحاجة إلى التفاعل.

الخطوة 4: اختيار موضوع الفريق. فبعد أن يطور أعضاء الفريق مهارات الثقة والتواصل الكافية لهم للعمل معًا؛ يُسمح لهم بتحديد الموضوعات المتعلقة باهتمامات الصف.

الخطوة 5: اختيار موضوع مصغر. يقسم كل فريق موضوعه لتقسيم العمل بينهم بموافقة المعلم وتقييم زملائهم في الفريق. ويجب أن يقدم كل مقطع مصغر مساهمة فريدة في جهد الفريق.

الخطوة 6: تحضير موضوع مصغر. يقومون بجمع الموارد في محاولة لتعلم أكبر قدر ممكن عن الموضوع المصغر الخاص بهم. مدركين أنهم مسؤولون عنه، وأن المجموعة تعتمد عليه لتغطية جانب مهم من موضوع الفريق.

الخطوة 7: العروض التقديمية المصغرة. يقدمون ما تعلموه أو صنعوه لزملائهم في الفريق. وتتم مناقشة المواد المصغرة لإجراء مزيد من البحث و/ أو إعادة التفكير في دمج المواد الجديدة لعرض الفريق الذي يمثل مجموع العروض التقديمية المصغرة.

الخطوة 8: إعداد عروض الفرق. يظهر شكل العرض التقديمي للفريق بشكل طبيعي عندما يغلق الدارسين موضوعهم. بمجرد الحصول على الفهم، فإن توصيل هذا الفهم هو الخطوة الطبيعية التالية. واعتمادًا على مستوى الدارسين قد تكون جلسات التدريب الرسمية مفيدة، وتتخذ الفرق الترتيبات مع الفرق الأخرى؛ لإعطائهم التغذية الراجعة بعد كل عرض تقديمي رسمي للممارسة، وذلك بهدف تحسين العرض التقديمي للصف بأكمله.

الخطوة 9: عرض الفريق. خلال الوقت المخصص للعرض التقديمي للفريق يعطي المعلم التحكم في الصف للفريق. فيصبح أعضاء الفريق مسؤولين عن كيفية استخدام الوقت والمساحة ومعدات الصف أثناء العرض التقديمي.

الخطوة 10: التقييم. يحدث التقييم في (Co-op Co-op) على عدة مستويات وهو: تقييم المعلم والصف للعروض التقديمية للفريق، وتقييم الدارس والمعلم للمساهمات الفردية في عمل الفريق؛ وتقييم المعلم للأوراق أو المشروعات الفردية لكل دارس في موضوعه المصغر. وبعد كل عرض تقديمي للفريق قد يوجه المعلم مناقشة في الصف حول أقوى وأضعف العناصر في محتوى وشكل العرض. ويمكن إجراء تقييم رسمي أكثر للعرض التقديمي للفريق كتابةً بواسطة الزملاء والمعلم. (Kagan:1985b . 440: 441)

بالإضافة إلى هذا الأسلوب اقترحت سلافين (Slavin :1985) طريقة التحقيق الجماعي من Sharan باعتبارها أكثر أساليب التعلم التعاوني تعقيدًا. ودعت الدارسين في مجموعات صغيرة إلى "تحمل مسؤولية كبيرة لتقرير ما سيتعلمونه، وكيف سينظمون أنفسهم لتعلمه، وكيف سينقلون ما تعلموه إلى زملائهم في الصف" (ص 8). وقد سعى شاران وشاشار (Sharan & Shachar :1988) إلى تقديم بعض الردود على السؤال عما إذا كان الدارسين الذين درسوا في الصفوف التي أجريت باستخدام طريقة التحقيق الجماعي حققوا أكثر أكاديميًا في كل من النوعين المعلوماتية (منخفض المستوى)، والتحليلي / التركيبي (المستوى الأعلى) من المعرفة؛ مقارنة بالدارسين الذين درسوا بطريقة الحصة الكاملة، وأظهروا تفاعلًا لفظيًا أكثر شمولاً مع أقرانهم وما إذا كان تفاعلهم اللفظي في المجموعات مرتبطاً بتحصيلهم الأكاديمي.

ووجدوا أن الدارسين أظهروا مستوى مرتفعاً نسبياً من الدافعية والمشاركة في أنشطة التعلم الخاصة بهم عندما تم تنفيذ أسلوب التحقيق الجماعي بدرجة معقولة من الكفاءة، وأن مستويات التحصيل الأكاديمي للدارسين من صفوف التحقيق الجماعي كانت أعلى بكثير من تلك التي على طريقة الحصة الكاملة من خلال مجموعات من الأسئلة التي قيمت الاستخدامات المنخفضة والعالية للمستوى المعرفي، وقد حدد كاجان (Kagan:1985a) ست مراحل تقدم الدارسين من خلالها في البحث الجماعي :

المرحلة الأولى: تحديد الموضوع وتنظيم الدارسين في مجموعات بحثية. يتم استخدام تقنيات مختلفة لجعل الدارسين يحددون ويصنفون الموضوعات للاستفسار. وينضم الدارسون إلى المجموعة التي يختارونها في مجموعات من ثلاثة إلى ستة أعضاء.

المرحلة الثانية: تخطيط مهمة التعلم. يحدد أعضاء المجموعة أو عضوين من أعضاء المجموعة موضوعاً فرعياً للبحث.

المرحلة الثالثة: إجراء البحث. فيقوم الدارسون بجمع المعلومات وتحليل وتقييم البيانات والتوصل إلى استنتاجات.

المرحلة الرابعة: إعداد تقرير نهائي. ويجب أن تشارك المجموعة في الأنشطة التي تنتهي بتقرير أو حدث أو ملخص. واللجنة التوجيهية -المؤلفة من ممثلين عن كل مجموعة- تجتمع وتنشط في تنسيق الجداول الزمنية، ومراجعة طلبات الموارد والتأكد من أن أفكار المجموعات ستكون واقعية ومثيرة للاهتمام. وتقرر المجموعات المحتوى وطريقة عرضه.

المرحلة الخامسة: تقديم التقرير النهائي. قد يتخذ العرض النهائي أشكالاً مختلفة، بما في ذلك المعارض أو التمثيليات أو المناقشات أو التقارير.

المرحلة السادسة: التقييم. يتم التأكيد على تقييم مستوى التعلم الأعلى، بما في ذلك التطبيقات والتوليف والاستدلالات. يجب أيضاً تقييم التجارب العاطفية، كمستويات التحفيز والمشاركة وأشكال مختلفة من التقييم الممكنة. ويمكن للمعلمين والدارسين التعاون في التقييم، بما في ذلك صياغة الامتحانات. (ص 73).

كعامل مهم في تطوير التعلم الجماعي أكد بريان (Bryan:2006) على التقييم للتعاون وجهد المجموعة في تطوير واكتساب مهارات تعاونية مهمة مثل: التواصل والتفاوض والمبادرة الذاتية وسعة الحيلة وإدارة الصراع؛ وبالتالي تحسين درجات أداء الدارسين. وكانت المشكلة هي شعور الدارسين بعدم الارتياح عند استعدادهم للعمل في مجموعات، والتذمر من "الوقت الضائع في

الحجج وسوء الإدارة العامة للمجموعة وما يترتب على ذلك من الحاجة إلى السعي للتدخل أحياناً". وللتقييم دور مهم في العمل الجماعي فهو يمكّنهم من ابتكار طرق تقييم مختلفة لتقييم عمل المجموعة، ويفرق التقييم بين المساهمة الفردية والجماعية، ويعمل التقييم كحافز كافٍ لتحسين قدرة الدارسين العامة على العمل كأعضاء فاعلين في المجموعة. (ص 150)

وأوضح (Bryan:2006) أنه نظرًا لأن تقييم الأقران أوجد فرصة لتحسين التعلم القائم على التعلم الذاتي لدى الدارسين داخل المجموعات ومنها، فإن الدرجات بشكل فردي لكل قسم من أعضاء المجموعة والمناقشة الكاملة للتباينات لا ينبغي أن يُنظر إليها على اعتباره مضيعة للوقت. وقد أجرى Bryan ابتكاراً إضافياً من خلال التقييم مع اثنين أو ثلاثة من المشاركين المتطوعين الذين يقفون خارج المجموعة ويلاحظون العملية، ويدونون الملاحظات ويقدمون التغذية الراجعة في النهاية. وقد لاحظ أولاً، أنه تمكن المراقبون من تكريس اهتمامهم الكامل وغير المقسم لجهد المجموعة. ثانياً، سمح للمراقبين بأن يكونوا أكثر موضوعية. ثالثاً، قدم نموذجاً يمارس فيه الدارسون تقديم الملاحظات وتلقيها كعمليتين مهمتين.

iii. تشكيل المجموعة (إعداد المجموعة وتكوينها)

بينما فضل هيلر (Heller:1998) "القوة العظمى" للصدقة لتقوية الفريق، اقترح (Vale & Feunteun:1995) "أنشطة تكوين المجموعة" التي يتم إجراؤها باللغة الهدف. ووفقاً لهما، فقد ولدت هذه الأنشطة أيضاً شعوراً بالانتماء للمجموعة. ولتكوين المجموعات ناقش جاكوب وهول (Jacobs & Hall:2002) حجم استخدام أنشطة التعلم التعاوني في فصول اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. ووفقاً لهما كلما كانت المجموعة أصغر كلما تحدث كل عضو وقل احتمال استبعاد شخص ما. ونصحا المجموعات الأكبر بالقيام بمهام كبيرة وأنهيا المناقشة بتوصية من مجموعات من أربعة، حيث عمل الدارسين أولاً في أزواج، ثم يتفاعل الزوجان من المجموعة الرباعية مع بعضهما البعض.

أما من حيث حجم المجموعة، فقد ذكر سليفان (Slavin:2010) في (Shrum & Glisan:2010) "الطريقة الأكثر فاعلية لترتيب مجموعات صغيرة هي جمع أربعة دارسين يمثلون مقطعاً عرضياً للفصل من حيث مستوى الأداء السابق في مجال الموضوع، والعرق، والجنس". وقد رجح Slavin بضرورة تعيين الدارسين في مجموعات من قبل المعلم؛ نظرًا لأنهم يميلون إلى اختيار شركاء يشبهونهم، وأنه يجب على المعلمين في بعض الأحيان التفكير في تجميعهم بشكل

أكثر تجانسًا، خاصة حتى يتمكن الدارسون الأكثر تقدمًا من تحدي بعضهم البعض ودفعهم إلى تجاوز قدراتهم الحالية. (ص 275)

على الرغم من أن هذه المجموعات التي اختارها المعلم تم اقتراحها بشكل أفضل في التعلم التعاوني، إلا أن التجميع العشوائي كان أيضًا أحد الأساليب المقترحة لأنه كان سريعًا وسهلاً لإعطاء فكرة أنه يمكن للمرء العمل مع أي شخص. كانت الطريقة الأكثر شيوعًا للمجموعات العشوائية هي العد. ويقسم عدد الدارسين في الصف إلى العدد المطلوب منهم لكل مجموعة. أخيرًا، يعد الدارسين رقم المجموعة. بالإضافة إلى ذلك فقد اقترح كلا من موراي وهيلر (Murray Heller:1998;2014: أن يكون للمجموعة قائد وكاتب لكل مهمة من المهام، وعادة ما تحددها المجموعة.

iv. فوائد العمل الجماعي

اقترح جانكين (Jenkin:1989) العمل الجماعي الصغير؛ لمساعدة المعلمين على تطوير المشاركة النشطة للدارسين، ووفقًا له فإنه ستتاح الفرصة للدارسين من خلال التعلم في مجموعات:

- التحدث والاستماع في مجموعات بمهارة قدر الإمكان
 - التعاون حتى يتمكنوا من العمل معًا باحترام متبادل.
 - اكتساب اللغة التي يمكن من خلالها تقييم أدوارهم والتفاوض بشأنها في العمل الجماعي الصغير.
 - تزيد من دافعية الدارسين، والشعور بالهدف، والمشاركة والاندماج.
 - يحسن مستوى فهم المجموعة، ومهارات التواصل والثقة الشفوية، وتقييم المواد عبر النقد الإيجابي.
 - يساعد الدارسين على ربط التعلم بخبراتهم الخاصة، ونقل دور المعلم إليهم جزئيًا.
 - يشجع التعلم التعاوني على الاحترام المتبادل، واستكشاف وتعديل مجموعة من الأفكار، والاستقلالية في التعلم، ويزيد من فرصهم في التعلم من خلال التحدث والاستماع (ص 9).
- ووفقًا له أيضًا، فإن العمل في مجموعة يساعد الدارسين على:
- تبادل وبناء الأفكار وتوليد مجموعة متنوعة من الأفكار.
 - إنجاز المزيد من الأعمال بسرعة وسهولة؛ من خلال توزيع عبء العمل.
 - اتخاذ قرارات أفضل، وتعلم احترام ما يعتقد الآخرون.
 - تعزيز القدرات الفردية والشعور بأن الدارس يلعب دورًا في العمل الذي يتم إنجازه.

- الحصول على الأفكار دون تدخل المعلم، والحصول على فكرة أوضح عما يفعلونه. (ص 22)

ولقد فضّل أبيسامارا (AbiSamra بدون تاريخ). مصطلح "فريق" وذكر أن جميع الفرق عبارة عن مجموعات من الأفراد؛ ولكن ليس كل مجموعات الأفراد تظهر بالضرورة تماسك الفريق. ويتفوق الفريق على العمل الفردي؛ لأنه ينتج طاقة خاصة تتطور عندما يعمل أعضاؤه بطاقاتهم ومواهبهم الشخصية معاً؛ لتقديم نتائج ملموسة.

g. التعلم الذاتي في مجموعات

يرى (Dickinson:1987) الطريقة الأكثر فعالية لمنح الدارسين فرصاً أكثر لاستخدام اللغة المستهدفة بشكل تواصلية أنه من الأفضل تقسيم الصف إلى أزواج أو مجموعات صغيرة. وأثناء ذلك يقوم المعلم بتحرير الدارسين من التصحيح التفصيلي فيما قالوه وكيف قالوا ذلك، وبما أن المعلم بإمكانه التركيز على مجموعة واحدة فقط في كل مرة، فعلى الدارسين أنفسهم أن يتعاملوا مع العديد من المسؤوليات لتعلمهم على الرغم من أن ويليامز وبوردن (Williams & Burden:1997) زعما أن "العمل الجماعي التعاوني لن ينتج بالضرورة دارسين مستقلين وموجهين ذاتياً" (ص 194)

ويرى لانجفرد (Langfred:2005) أن التفاعل بين الاستقلالية الفردية والجماعية تؤثر على أداء الفريق وأن آثارهما المشتركة متوقعة على مستوى الاعتماد المتبادل بين المهام. ويؤكد "تحليل الانحدار المتعدد" للبيانات من 89 فريقاً في مصنع هذه التوقعات؛ مما يدل على أن أداء الفريق يعتمد على مزيج من الاستقلالية الفردية والجماعية.

ووفقاً لويليامز وبوردان (Williams & Burden:1997, 194)، فالدارسون الفرديون يجب مساعدتهم لإيجاد طرقهم الخاصة ليصبحوا مستقلين وكذلك أن يكونوا أعضاء في عالم اجتماعي؛ لإتاحة فرص للعمل بشكل تعاوني مع الآخرين من أجل نجاح أفضل. وأضافا أيضاً أن المنافسة الصحية مع الذات وبين المجموعات يمكن أن تكون محفزة للغاية على المدى القصير، ويمكن أن توفر المزيد من الحماس لأي صف؛ لذلك يجب أن يجد المعلمون بالتأكيد طرقاً لتوفير سياق مرّن في صف اللغة يضم الجميع بفاعلية.

ت. التعلم الذاتي ومهارة التحدث

في مجال تعلم اللغات الأجنبية فوفقاً لهالي وأوستن (Haley & Austin: 2004) فإن مهارة التحدث "تعد من الجوانب الأكثر تحدياً والأكثر مكافأة لكثير من دارسي اللغة الثانية والأجنبية هي أن تكون أقوالهم الخاصة تنقل نواياهم وأن يفهمها جمهورهم" (ص 188-189). لقد أوضح أن الدارسين بدأوا يشعرون أنهم يستطيعون فعل شيء بهذه اللغة الأخرى عندما مثلت اللغة الثانية عوالمهم الداخلية. وأوضح بوران (Boran: 2015) هذا من حيث المبدأ أن "الجمل المنسقة جيداً" من قبل الدارسين قد لا تكون "مفهومة بما فيه الكفاية" لأنهم فشلوا في إبراز المعلومات الجديدة (معلومات غير مألوفة) وإلغاء التأكيد على المعلومات (القديمة) المعطاة (ص 199). ونصح المدرسين بإعطاء مكان ووقت حول كيفية استخدام التنعيم والنبر في الجملة عند التحدث باللغة الأجنبية. وكذلك توظيف التركيبات النحوية للفت الانتباه إلى المعلومات الجديدة وإلغاء التأكيد على المعلومات المعطاة.

من وجهة نظر مماثلة أوضح سيون (Sion: 2001) أن مهمتنا كمعلمين هي "إيجاد المفتاح الذي يخلق ويفتح حاجاتهم للتواصل وأن لديهم ما يقولونه؛ هذا تمامًا مثل "الأشخاص الحقيقيين"، يستمتعون بالحديث عن أنفسهم وعائلاتهم واهتماماتهم وخلفياتهم ووظائفهم وخططهم وأحلامهم وإحباطاتهم؛ وحول ما لديهم على الغداء، وأين يقومون بالتسوق...؛ تفاعل حقيقي حول مصلحة مشتركة كمحادثة صغيرة" (ص 8-9). وأشار إلى أن الحديث القصير عنصر ضروري في تعميق التفاعل الاجتماعي. وهي الخطوة الأولى نحو "حديث كبير". يجب أن يتم حث الدارسين على التحدث بدلاً من ضحكها. ولإيجاد طريقة للتغلب على عجز التواصل باللغة الأجنبية يقترح: (Haley & Austin: 2004) "من خلال فحص الطرق التي يتواصل بها الأشخاص مع بعضهم البعض، يمكننا الكشف عن إشارات للقيم التي لديهم: كيف يرون العالم، والأهم من ذلك كله، كيف يرون أنفسهم. يمكن للمعلمين الذين يستخدمون هذه الحقيقة العثور على دليل على الأسس الاجتماعية لتعلم اللغة الثانية في أنواع اللغة التي يبدأ طلابهم في استخدامها تلقائياً" (ص 198).

وعرض توران (Tarone in Ellis: 1984) اقتراحات مثل استراتيجيات التحدث. وفقاً لتوران يستخدمها الدارسون (مثل استراتيجيات الإنجاز) عندما يرغبون في التعبير عن أنفسهم، ولكن تكون لديهم مشاكل لأنهم يفتقرون إلى معرفة اللغة (القواعد والمفردات) للتواصل. ويحاول الدارس التغلب على هذا النقص في المعرفة من خلال إيجاد طرق للتغلب على المشكلة. وتمثل القائمة التالية استراتيجيات الإنجاز الأكثر شيوعاً:

- التعميم المفرط / الإبداع الصرفي: استخدم علامة الفعل الماضي صيغة الزمن الماضي للفعل "اشتري" كـ "اشتري" بدلاً من "أشتري".
- الترادف البسيط: استخدم "ذهب" من أجل "جاء".
- إعادة الصياغة: إذا لم يستطع الدارس تذكر المفردات على الفور، فمن الشائع إعادة الصياغة باستخدام عنصر معجمي قريب من مرادف الكلمة المطلوبة.
- اختراع الكلمات: أحياناً يخترع الدارسون صيغة جديدة للكلمة غير المعروفة.
- إعادة الهيكلة: بعد أن يقول الدارس شيئاً ويدرك أنه لم يتم فهمه، من الشائع البدء مرة أخرى ومحاولة توصيل نفس الرسالة باستخدام كلمات مختلفة.
- الاستراتيجيات التعاونية: في التواصل وجهاً لوجه، يمكن للدارس الذي يواجه صعوبة في التواصل أن يحصل على مساعدة من المستمع.
- تبديل المفردة: إذا كان الدارس يتحدث إلى شخص لديه لغة مشتركة معه، فيمكن استخدام كلمة أو عبارة مأخوذة من اللغة المشتركة للتغلب على صعوبة الاتصال.
- الاستراتيجيات غير اللغوية: عادة ما يشترك المتحدثون في بيئة مادية مشتركة، إلا إذا كانوا يتواصلون عبر الهاتف. فيمكن للدارس استخدام الإيماءات أو التمثيل الصامت، أو الإشارة إلى الأشياء الموجودة في المناطق المحيطة من أجل استنباط اللغة أو المساعدة في التواصل.
- على عكس استراتيجيات الإنجاز، يتم استخدام استراتيجيات التجنب من قبل الدارسين الذين يحاولون تجنب الاضطرار إلى استخدام لغة لا يسيطرون عليها. عادة ما يتم تصنيف استراتيجيات التجنب إلى تجنب رسمي ووظيفي.
- التجنب لبعض التراكيب الوظيفية: إذا لم يستطع أن يستخدم الدارس صيغة المبني للمجهول، حتى عندما يكون المبني للمجهول أكثر ملاءمة، فلا يمكن رؤية ذلك إلا من خلال الإفراط في استخدام صيغة المبني للمعلوم.
- التجنب الوظيفي: أكثر خطورة من التجنب الرسمي، يمكن رؤية أشكاله المتطرفة في الحالات الواضحة لتجنب الموضوع والتخلي عن المحادثات.
- للتأكيد على العلاقة بين استقلالية الدارس ومهارة التحدث بلغة أجنبية، أوضح آجار وسانت جون (Aagard & St. John:2003:167) أن تطوير التحدث هو عملية لها إمكانات هائلة لدعم

استقلالية الدارس، وتنتج العديد من الفرص القيمة لتحسين مهارات التحدث لدى المتدربين. هذه العملية أكثر كفاءة بكثير من خلال المشاركة التعاونية بين الأقران. ويمكن لدورة التحدث أن تقلل وحتى تتخلص من نوع العوائق التي تمنع الشخص من التحدث بحرية وفعالية أمام الآخرين.

وقد أوضح آجار وسانت جون Aagard & St. John أن الصعوبات النموذجية في طريق التحدث بلغة أجنبية من ضمنها الثقة في تحقيق أهداف التحدث، وعدم معرفة الكلمات / القوالب التي يمكن من خلالها التعبير عن الأفكار. ويمكن التغلب على هذه الصعوبات بشكل فعال من خلال مساعدة الدارسين على اختيار موضوعات الكلام المناسبة، وبناء منصة تحدث تدريجياً بحيث يتم زيادة مستويات "العرض" تدريجياً، وإشراك الدارسين بشكل تعاوني بدلاً من التنافس في كل مرحلة من مراحل عملية التحدث، ودمج التفكير والمسؤولية الشخصية بدلاً من التكرار والتقييد كعناصر أساسية في تطوير التحدث الفعال.

1. مفهوم التحدث

تعددت تعريفات مهارة التحدث واختلفت ومن ضمن هذه التعريفات ما ذكره رشدي طعيمه: "مهارة التحدث هي نقل العواطف والاتجاهات والأحداث من المتحدث إلى الآخرين" (طعيمه، مناع، 2000:102) (رشدي طعيمه، 2004)، وهو الفن الذي تراعى فيه قواعد الإعراب، حتى يتم البناء بصورة ملائمة، فإذا تحقق ذلك كان الكلام مرشحاً للقبول، والوفاء بأغراضه ومعانيه العامة، أو صار فصيحاً، أي سليم المكونات، صحيح البناء (بشر: 11، 2003)، كما أن التحدث مهارة إنتاجية تحتاج من الدارس إلى استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من ترتيب الكلمات للتعبير عن احتياجاته في مواقف التحدث. والتحدث عبارة عن عملية إدراكية تضم دافعا للتحدث ومحتوى ونظام. يتم من خلاله ترجمة أو نقل الدافع عبر الكلام. وهو عملية اجتماعية للتعبير عن الأفكار والاتصال الشفوي. (الناقة: 1985، 164:151)

ويعرّف نونان (Nunan:2003) التحدث على أنه استخدام للغة بسرعة وثقة، مع بعض التوقيفات غير الطبيعية، وهو ما يسمى بالطلاقة. والتحدث أيضاً هو عملية بناء ومشاركة المعنى من خلال استخدام الرموز اللفظية وغير اللفظية في سياقات متنوعة. (Chaney,1998:13) وقد عرّف فولتشر (Fulcher: 2003) التحدث على أنه "الاستخدام اللفظي للغة للتواصل مع الآخرين لأغراض لا حصر لها" (ص 23). فقد ميزها عن اللغة المكتوبة من حيث استخدامها الأقل رسمية للمفردات، وعدد أقل من الجمل الكاملة، والتكرار والتعديلات والمزيد من الروابط. ومن وجهة نظر مختلفة ذكر فريمان (Freeman: 1992) أن "الكلام حول اتخاذ الخيارات" (ص 56).

فعلى الدارسين اختيار كيفية التفاعل في التعبير عن أنفسهم وتكوين علاقات اجتماعية من خلال الكلام.

وللتأكيد على أهمية التحدث في الصفوف ربط لاكما (Lemke:1985) التعليم في الصف بالتكلم "إنه الاستخدام الاجتماعي للغة لتحديد بناء نشاط منتظم، ومشاركة أنظمة المعاني بين المعلمين والدارسين" (ص 1-2). ووفقاً لفولتشر (Fulcher:2003) كان التحدث عبارة عن لغة منظمة بطريقة معينة. فالافتتاحيات والخاتمات للموضوعات أو المحادثات وقيام بالأدوار، وأنواع التراكيب اللغوية كالتحيات والدعاوى والعروض والاعتذارات وما إلى ذلك، غالباً ما تكون ثابتة إلى حد ما.

من وجهة نظر مختلفة فالكلام نتاج للتطور البيولوجي؛ حيث كان الأكثر وضوحاً، والأكثر أهمية من بين سلوكياتنا المثالية. أمّا القراءة والكتابة، فلم تتطور بيولوجياً، ولكن تطورت كاستجابة ثانوية لتلك التي أنتجها التطور بالفعل. وكانت النتيجة أن البشر كانوا متجهين بيولوجياً للتحدث، وليس القراءة أو الكتابة، لذلك فقد كانت مهارة التحدث الأفضل مقارنة بغيرها من المهارات الأخرى والتي يمكن القول إنهم كانوا عاجزين عن القراءة والكتابة. (Liberman:1997)

ووصف فولتشر (Fulcher:2003) طبيعة التحدث على أنه صوت، وعلى المتحدث أولاً أن يتخذ قراراً بشأن ما سيقوله، وأن يكون قادراً على التعبير عنه بالكلمات، وخلق الأصوات المادية التي تحمل المعنى. وهناك أيضاً قواعد أكثر عمومية لـ الخطاب المرتبط بسياق الحديث. كما قدم لوما (Luoma:2004) الأوصاف اللغوية للغة المنطوقة على أنها تحدث كتفاعل، وكنشاط اجتماعي يعتمد على الموقف. وأثناء الوصف للغة المنطوقة ذكرت أولاً "صوت الكلام" للإشارة إلى "ميزات تدفق الكلام مثل الأصوات الفردية، والنبرة، والحجم، والسرعة، والإيقاف المؤقت، والوقف، والتنغيم" (Luoma,2004:9).

أما الجانب الآخر الذي تناولته "القواعد المنطوقة". فالاختلاف الرئيسي بين الكلام والكتابة هو أن المتحدثين لا يتحدثون عادة في جمل عادة. بدلاً من ذلك يمكن اعتبار الكلام على أنه يتكون من فكرة كوحدة، والتي عبارة عن عبارات وجمل قصيرة مرتبطة بـ و، أو لكن، أو تلك. أو لم يتم ضمها عن طريق الروابط على الإطلاق، ولكن يتم التحدث بها ببساطة بجوار بعضها البعض، مع احتمال توقف قصير بينهم. والقواعد النحوية لهذه السلاسل الخاصة بالفكرة كوحدة أبسط من اللغة المكتوبة بجملة طويلة؛ لذلك كانت الفكرة عادةً حوالي اثنتين أو سبع كلمات طويلة أو أقصر.

وترى لوما (Luoma:2004) أنه يمكن استخدام العبارات المختارة جيداً لجعل الأوصاف واضحة. بالإضافة إلى أن الكلمات البسيطة جداً والمعتادة شائعة أيضاً في الخطاب المنطوق العادي. وهناك أيضاً مجموعة أساسية من العبارات والتعبيرات التي تعتبر نموذجية للغاية للتحدث، وتساهم في تكوين انطباع المستمع عن طلاقة المتحدث. ويحتاج المتحدثون أيضاً إلى معرفة الكلمات والعبارات والاستراتيجيات لتهيئة الوقت للتحدث. وتسمى أحياناً علامات الحشو أو علامات التردد، وتتضمن تعبيرات مثل ah، كما ترى، نوعاً ما، أممم، و "أنت تعرف"، بالإضافة إلى تعبيرات كاملة مثل "هذا سؤال جيد"، أو "الآن دعني أرى". ويرى لوما Luoma أن "الكلام العادي يحتوي على عدد لا بأس به من الزلات والأخطاء مثل النطق الخاطئ للكلمات والأصوات المختلطة والكلمات الخاطئة بسبب عدم الانتباه (ص 19). لذلك من حيث الدقة والطلاقة، فهذان المصطلحان جزءاً من مفردات تدريس اللغة؛ حتى الأنشطة الصفية غالباً ما يتم تصنيفها على أنها "الطلاقة" أو "الدقة". لذلك قيل إن الافتقار إلى الطلاقة "بطيء الكلام وغير متساو". ارتبط مفهوم "الدقة" و "الطلاقة" من خلال مفهوم التلقائية. فإذا كان المتحدث يجب أن يكون عملية التخطيط لما سيقوله، واستعادة القواعد والمفردات الضرورية، والتحدث تحتاج لأن تكون تلقائية.

ومن هنا نستطيع تحديد مفهوم التحدث: بأنه قدرة الدارسين على النطق الصحيح بصوت معبر واستخدام التراكيب اللغوية استخداماً صحيحاً والتعبير عن أفكارهم وآرائهم واحتياجاتهم تعبيراً سليماً لفظياً وغير لفظي بحيث يحقق أغراضهم.

2. التحدث والتفاعلية (طبيعة عملية التحدث وأنماط التحدث)

في التفاعل، وفقاً لسموكلر (Smokler :2009) "يتعامل الدارسون بنشاط معاً، ويناقشون، ويفكرون، ويكافحون، وأحياناً يعيدون التفكير في أفكارهم ومواقفهم الأصلية، وجميع الأنشطة التي تساعد على تقوية الروابط العصبية وزيادة التعلم" (ص 19). في هذا السياق يتم الاهتمام بالبيئة الاجتماعية للصف الدراسي؛ لضمان شعور جميع الدارسين بالأمان بدلاً من المعاناة من التفاعل الاجتماعي. كنموذج لهذه البيئة، وصف لوما (Luoma :2004) تفاعلاً منطوقاً نموذجياً:

"يتحدث شخصان أو أكثر مع بعضهما البعض حول الأشياء التي يعتقدان أنها مثيرة للاهتمام وذات صلة بالموقف، ويمكن أن يكون هدفهما هو قضاء الوقت أو تسلية بعضهما البعض أو مشاركة الآراء أو إنجاز شيء ما، أو يمكن أن يهدفا إلى القيام بالعديد من المهام. من هذه الأشياء

وغيرها في وقت واحد، والنقطة في تفاعلهم هي أنهم يفعلان الأشياء معًا، فكل مشارك هو متحدث ومستمع في نفس الوقت؛ يبينان الحدث معًا ويتشاركان الحق في التأثير على النتائج. (ص 20) وبالمثل أوضح هوجو (Hughes: 2002) أنه إذا تحدث شخص ما مع شخص كان "على نفس الموجة"، فسيكون التواصل أسهل من مع شخص يشعر أنه لا يوجد بينهما سوى القليل من القواسم المشتركة، وأضاف ذلك:

"سواء طُلب من المرشح التفاعل مع الممتحن أو مع دارس آخر، فإن الطبيعة التفاعلية للكلام ومستوى المشاركة الشخصية التي ستؤدي حتى التحدث الرسمي إلى أن ذلك يرجع إلى حد كبير إلى حقيقة أن الاتصال الشفوي الجيد مبني على أحد المتحدثين له تأثير فعلي على آخر، وعلى ردود الفعل والردود التي تحدث بين المحاورين" (ص 79).

وقد أدرج جانكين (Jenkin: 1989) جوانب الكلام باعتبارها الشكل المنطوق للغة أدناه:

جدول 4: جوانب الكلام المنطوق (Jenkin: 1989)

حسب السياق	
غير مخطط له	
عابر (مرحلي)	الخطاب المنطوق
(شفوي أو سمعي)	
متحرك غير ثابت (dynamic)	

ووفقًا لجانكين (Jenkin: 1989) فإن الأهم والأقل اعتبارًا بشكل عام في مجال لغوي تهيمن عليه النصوص وتسجيل النصوص، هو حقيقة أن "الشكل المنطوق لأي لغة هو في الأساس مرحلي" (ص 10). عندما ننطق كلمة ما، يحدث هذا الحدث داخل "إحداثيات" - مكان ولحظة معينة - ولا يمكن إعادة نشرها، على الرغم من أنه يمكننا الآن تسجيل الكلمة عبر العديد من الوسائط المختلفة.

وقد أوضح هوجو (Hughes: 2002) أن العامل الثاني وراء طبيعة الكلام، والذي يؤثر على نوع اختيارات اللغة هو إيصاله عبر القناة الشفهية / السمعية. فسواء في المواقف وجهاً لوجه أو عبر التلفاز أو وسائل الإعلام الأخرى، فقد كانت اللغة التي يتم التحدث بها للاستماع مختلفة تمامًا عن النصوص التي تم إنشاؤها للقراءة. "واحدة من أكثر المشاكل شيوعًا في العروض الشفوية هي الحمل الزائد للمعلومات للمستمعين أثناء محاولتهم معالجة لغة غنية بالمعلومات تم إعدادها

من خلال نص مكتوب" (ص 12). وكان الكم الهائل من المواد المنطوقة محادثات غير رسمية، أو وجهاً لوجه، أو غير رسمية. وهذا النوع من الخطاب بشكل عام غير مخطط وديناميكي ومعتمد على السياق. وقد ذكر هوجو أن "الشكل المنطوق يُنظر إليه عمومًا على أنه الشكل الأساسي للغة التي يعتمد عليها الشكل المكتوب أساسًا" (ص 13). فأحد الأسباب الأساسية لذلك هو أنه عندما لم تكن هناك أسباب لمنعه، طور جميع البشر القدرة على الكلام ولم تتطور مهارة الكتابة إلا لاحقًا في المجتمعات المتعلمة.

a. أنماط الاتصال

وصف شروم وجليسان (Shrum & Glisan: 2010, 178) التحدث على أنه "إحدى المهارات الأربعة المستخدمة" في اكتساب اللغة "للقدرة على التواصل" ووفقًا لهما فالإتصال يحدث ضمن مجموعة محددة من المنظور الثقافي الذي يحكم أنماط التفاعل بين الأفراد وتفسير الرسالة من خلال العمليات المعرفية. ولقد عرّفا الإتصال من خلال ثلاثة أنماط كالعلاقات الشخصية والتفسيرية أو المترجمة والمعروضة من حيث "السياق والغرض".

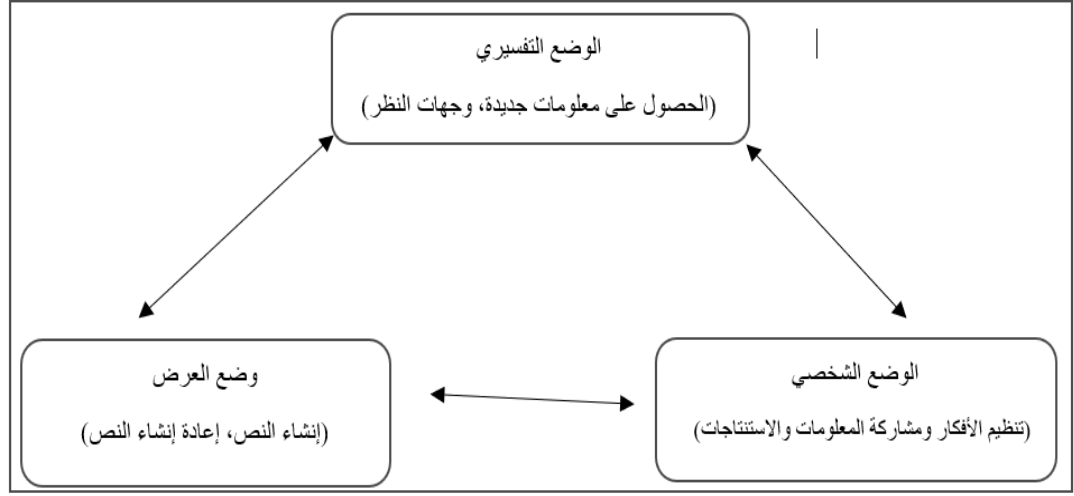
والنمط الشخصي هو عبارة عن اتصال شفهي أو كتابي ثنائي الاتجاه والتفاوض حول المعنى بين الأفراد. وتشارك جميع المهارات الأربعة في هذا الوضع. أما في الوضع التفسيرية أو الترجمة فالتركيز على تفسير وترجمة النص الشفوي أو المطبوع مثل الاستماع إلى بث الأخبار الإذاعية، أو قراءة الأخبار، أو مشاهدة فيلم. ووفقًا لهما، فيضمن هذا النمط مهارتي الاستماع والقراءة، ومهارات المشاهدة ليس فقط الفهم الحرفي للنص بل أيضًا تفسيره من بين أمور أخرى مثل التنبؤ والتوصل إلى الاستنتاجات وإبداء الآراء والتفسيرات، ويشير هذا الوضع إلى أحد مكونات الاتصال اليومي ووسيلة لاكتساب اللغة.

أما النمط الثالث وهو التقديم أو العرض، وهو عبارة عن اتصال أحادي الاتجاه لجمهور من المستمعين أو القراء. ويتضمن مهارات التحدث و/أو الكتابة. وليست هناك فرصة مباشرة للتفاعل النشط على المعنى بين المقدم والجمهور. بعض الأمثلة على هذا النوع من الاتصال "إلقاء خطاب أو تقرير شفوي"، "إعداد ورقة أو قصة".

b. تكامل ثلاثة أوضاع النموذج التفاعلي

وفقًا لشروم وجليسان (Shrum & Glisan: 2010)، يمكن أن تمثل أنماط الاتصال الثلاثة "المهارات الأربعة على أنها تعمل بطريقة متكاملة". قدموا نموذجًا، أطلقوا عليه اسم "نموذج تفاعلي" في الشكل 5 أدناه، لتطوير مهارات التواصل لدى الدارسين. لقد قاما بدمج ثلاث طرق

للتواصل في إطار واحد؛ لجعل الدارسين يشاركون في التفاعل مع النصوص الشفوية والمطبوعة والفيديو.



شكل 4: تكامل ثلاث طرق للتواصل (Shrum & Glisan: 2010)

لقد عكست المرحلة الأولى التي يُوجَّه الدارسين من خلالها (القراءة المسبقة، القراءة الأولية للأفكار العامة، إعادة القراءة لتحديد وإعادة استخراج الرسائل النصية، وإعادة القراءة للتعبير عن الرسائل، وإعادة القراءة لإنشاء خطابات) تعبر عن وجهة نظر مستقلة (Swaffar & Arens: 2010) in Shrum & Glisan: 2010 بما يتجاوز النظرة التقليدية (الاستماع إلى نسق أسئلة النص والجواب) (Bern). في شروم وجليسان (Shrum & Glisan: 2010) فقد أعيد تهيئة ثلاث طرق للتواصل مع سلسلة من الأنشطة اللاحقة ذات الأربع مراحل لصف القراءة (من خلال معاينة النص، وتحديد الغرض، والتنبؤ بالمعنى، وتفعيل المعرفة الخفية) وقد أعدَّ الدارسون للمهمة من خلال مناقشات الصف بأكمله وأنشطة مناقشات المجموعة الصغيرة.

أما في مرحلة الإعداد. فهي مرحلة الفهم والإدراك للدارسين أن يدركوا الجوهر والاطلاع بحثًا عن معلومات محددة. خلال هذه المرحلة يقوم الدارسون بإنشاء قائمة بالأفكار الرئيسية ومطابقتها بأقسام من النص. أيضًا يقومون بمطابقة الأفكار الرئيسية مع التفاصيل الرئيسية في المجموعات الثنائية أو المجموعات الصغيرة. وقد أُقترحت المرحلتان الأوليتان لإرضاء الوضع التفسيري للتواصل بواسطة شروم وجليسان. (Shrum & Glisan: 2010)

للمرحلة الأولى والثانية الوضع التفسيري والشخصي يقوم الدارس بالمناقشة لتفسير النص، واستخدام السياق لبناء المعنى، ومناقشة الناتج الثقافي، والممارسات، ووجهات النظر، وتفسير

الاستنتاجات وتبادل ردود الفعل، وتخصيص ونقل وتقييم المعلومات والأفكار في النص. والتعاون الثنائي أو الجماعي الصغير ومناقشة الصف بأكمله هي أشكال الأنشطة في هذه المرحلة.

أما المرحلة الأخيرة وضع العرض فيتعلق بأسلوب التواصل بين الأشخاص والعرض التقديمي. وتسمى بمرحلة الإبداع. حيث يشارك الدارسون في لعب الأدوار المفتوحة، وإنشاء ملخصاً مكتوباً للنص، و / أو تصميم عرضاً شفهيًا / فيديو أو جمهورًا محددًا. ويستخدمون معلومات جديدة لإنشاء منتج متابعة مثل خطاب أو إعلان أو كتيب أو بداية جديدة أو نهاية مختلفة للنص.

ويرى أدير هوك Adair-Hauck مذكور في (Shrum & Glisan: 2010) أن أنشطة الإرشاد الإبداعية مهمة لأنها تساعد الدارسين على استخدام الميزة الجديدة لتكوين أفكارهم الخاصة باللغة الأجنبية من خلال تزويدهم بفرصة للتعاون والمشاركة بشكل هادف والسياق الشخصي. ويقترح ألفرمان Alvermann مذكور في (Shrum & Glisan: 2010) "حزام المناقشة" باعتباره "نشاطاً للتفكير النقدي يتم تنفيذه بشكل تعاوني وتشاركي بينهم. مما ينتج عنه نتائج أفضل للتفكير في الجهود التعاونية للمجموعة" (ص 234). ويوجه الدارسين إلى مناقشة السبب بدلا مما يحدث؛ لتحاول مجموعات الدارسين العثور على أفضل سبب للمشاركة مع الصف في المناقشة بأكمله.

3. إتقان اللغة مقابل الإجابة أو الطلاقة في التحدث

من حيث وجهة النظر النقدية ضد اختبارات التحدث لقياس الكفاءة اللغوية المتناقضة، ذكر هوجو (Hughes: 2002) أنه "تستند عمليات الاختبار على معايير الاختبار" (ص 76). سواء تم إجراؤه عن طريق مراقب/ مقيم خارجي، أو ممتحن تفاعلي، أو اختبار تقييم ذاتي، فقد تم تأجيل الأداء مقابل مجموعة من المعتقدات حول استخدام اللغة "الأفضل" أو "الأسوأ" أو "الأكثر فعالية" أو "الأضعف".

وأحد الجوانب الرئيسية للخطاب التلقائي أو الطلاقة الذي يحدث بشكل طبيعي هو أن المحاورين لم يركزوا على آليات تفاعلهم، بل على الأفكار/ العواطف/ المعلومات التي يتم نقلها. في الوقت الحالي تعني طبيعة اختبار اللغة أن التركيز الأقوى يميل إلى التركيز على النوعية الفعلية للغة المستخدمة: ثراؤها أو تنوعها أو تعقيدها أو دقتها فيما يتعلق بالمعايير المحددة مسبقاً. كان هذا سبباً رئيساً للاضطراب بين معايير تصميم الاختبار والإنتاج الشفوي الطبيعي.

بالإضافة إلى ذلك على الرغم من أن التحدث يركز بشكل طبيعي على الأشخاص بدلاً من اللغة، فقد ذكر هوجو (Hughes: 2002) أن اختبار اللغة لم يكن يركز بشكل طبيعي على الأشخاص ولكن بطبيعته يميل إلى التركيز على اللغة. لإعطاء مثال فإن العديد من المتحدثين الأصليين

يكونون مترددين للغاية في إلقاء خطابهم، لا سيما عندما تُطلب منهم فعل شيء مثل تكوين رأي "على الكتاب". ومع ذلك فإن المستمع لا يميل إلى ملاحظة التوقف، والتمتع، والاستماع لمصلحته لسماع إجابة سؤاله أو رأي المتحدث. ووفقًا لهوجو (Hughes: 2002) فإن الكلام التفاعلي العفوي سيكون مليئًا بالتردد، والبدايات الخاطئة، وعدم الدقة النحوية، وله مفردات محدودة، ويميل إلى التكرار ويكون منظمًا حول وحدات فكرية قصيرة أو شبه جمل قائمة على قيود التنفس ومعالجة اللغة المنطوقة (ص 77). لقد تطلب الأمر تغييرًا كبيرًا في المفاهيم المسبقة حول إتقان اللغة، على سبيل المثال تعتبر الإجابات من كلمة واحدة "جيدة".

4. خصائص الدارسين في المستوى المتوسط الأول

وفقًا للإطار الأوروبي المرجعي للغات الأجنبية يمكن للدارسين في بداية هذا المستوى بناء جمل حول مواضيع مألوفة بسهولة كافية للتعامل مع التبادلات القصيرة، على الرغم من التردد الملحوظ والبدايات الخاطئة. ويمكنهم إنتاج تعبيرات يومية موجزة من أجل تلبية الاحتياجات البسيطة لنوع ملموس: التفاصيل الشخصية، والبرنامج اليومي، والرغبات والاحتياجات، وطلب المعلومات. فهم قادرون على استخدام أنماط الجمل الأساسية والتواصل مع العبارات المحفوظة، ومجموعات من بضع كلمات وصيغ عن أنفسهم وعن الأشخاص الآخرين، وما يفعلونه، والأماكن، والممتلكات وما إلى ذلك. تحدث الأخطاء وسوء الفهم بشكل متكرر في المواقف غير الروتينية، ومع ذلك عادة ما يكون واضحًا ما يحاولون قوله.

ويعد النطق بشكل عام واضحًا بدرجة كافية ليتم فهمه. يمكن للدارسين تحديد النقطة الرئيسية في التقارير الإخبارية التلفزيونية. يمكنهم فهم ما يكفي لإدارة التبادلات البسيطة والروتينية دون بذل الكثير من الجهد ويمكنهم بشكل عام تحديد موضوع المناقشة حولهم والذي يتم إجراؤه ببطء وبشكل واضح. يمكنهم بشكل عام فهم الكلام القياسي الواضح في الأمور المألوفة، على الرغم من أنهم في مواقف الحياة الواقعية قد يضطرون إلى طلب التكرار أو إعادة الصياغة.

يمكنهم فهم ما يكفي ليكونوا قادرين على تلبية الاحتياجات الملموسة في الحياة اليومية، بشرط أن يكون الكلام واضحًا وبطيئًا، ويمكنهم فهم العبارات والتعبيرات المتعلقة بالاحتياجات الفورية. يمكن للدارسين التعامل مع الأعمال البسيطة في المتاجر ومكاتب البريد أو البنوك ويمكنهم فهم التوجيهات البسيطة المتعلقة بكيفية الانتقال من أ إلى ب، سيرًا على الأقدام أو بواسطة وسائل النقل العام. يمكنهم فهم المعلومات الأساسية من المقاطع القصيرة المسجلة التي تتعامل مع الأمور اليومية التي يمكن التنبؤ بها والتي يتم التحدث بها ببطء ووضوح.

إنهم قادرون على تحديد النقطة الرئيسة لعناصر الأخبار التلفزيونية التي تبلغ عن الأحداث والحوادث وما إلى ذلك؛ حيث تدعم المواد المرئية الفهم، ويمكنهم التعرف على النقطة الرئيسة في رسائل وإعلانات قصيرة وواضحة وبسيطة. ولديهم لهجة أجنبية، ويمكنهم توسيع العبارات المكتسبة من خلال عمليات إعادة تركيب بسيطة لعناصرهم، ويمكنهم سرد قصة أو وصف شيء ما في قائمة بسيطة من النقاط ويمكنهم ربط مجموعات الكلمات بروابط بسيطة مثل "و"، "لكن"، ويمكن للدارسين في هذا المستوى التعامل مع التبادلات الاجتماعية القصيرة جدًا، باستخدام أشكال مهذبة من التحية والتراكيب اليومية. ويمكنهم تقديم الدعوات والاقتراحات والاعتذارات والرد عليها، ويمكنهم طلب الاهتمام ويمكن أن يربطوا بطلاقة بسرد أو وصف مباشر كتسلسل خطي من النقاط.

5. تقييم مهارة التحدث

وفقاً لألدerson وباتشمان (Alderson & Bachman) مذكور في (Luoma: 2004) فإن القدرة على التحدث بلغة أجنبية كانت في الأساس أن تكون قادرًا على استخدام لغة أجنبية. والقدرة على التحدث يستغرق وقتًا طويلاً لتطویرها. ويرى كلاهما "للتحدث بلغة أجنبية يجب على الدارسين إتقان النظام الصوتي للغة، والوصول الفوري تقريبًا إلى المفردات المناسبة والقدرة على وضع الكلمات بشكل واضح بأقل تردد. بالإضافة إلى ذلك عليهم أيضًا فهم ما قيل لهم، والاستجابة بشكل صحيح للحفاظ على العلاقات الودية أو لتحقيق أهداف التواصل الخاصة بهم". (ص 9)

ومما لا شك فيه أن التحدث أيضًا أكثر المهارات اللغوية صعوبة في التقييم مقارنة باختبار المهارات الأخرى. وقد ذكر أندرهيل (Underhill:1989) أنه تم تخصيص مساحة صغيرة للاختبار الشفوي. هذا جزئيًا بسبب صعوبة معالجة الاختبارات الشفوية بنفس طريقة الاختبارات التقليدية الأخرى. في اختبار شفهي حقيقي، يتم عكس ترتيب الأولويات هذه. ويلتقي الأشخاص الحقيقيون وجهًا لوجه ويتحدثون مع بعضهم البعض.

ووفقاً أومالي وببيرس (O'Malley & Pierce: 1996) فنظرًا لأن الاتصال الشفوي يتضمن التفاوض على المعنى بين شخصين أو أكثر؛ فقد كان دائمًا مرتبطًا بالسياق الذي يحدث فيه. وأوضح هوجو (Hughes:2002, 74) أن التحدث يعني التفاوض على المعاني المقصودة، وتعديل خطاب المرء لإنتاج التأثير المطلوب على المستمع. وعادة ما يتم الحكم على قدرة الشخص على التحدث أثناء التفاعل وجهًا لوجه، في الوقت الفعلي، بين المحاور والمرشح. وقد ناقش لوما (Luoma: 2004) التحدث على أنه تفاعل هادف واقتراح نتيجتين لتصميم تقييمات التحدث:

أولاً: تحليل نوع الكلام الذي نحتاج إلى تقييمه في سياق تقييم معين من حيث الاحتياجات الاجتماعية والظرفية.

ثانياً: تذكر أن التحدث يكون تفاعلياً عند تصميم معايير التقييم والإجراءات، ومكافأة الممتحنين عندما يكررون أو يعكسون عبارات وهياكل المتحدث الآخر أو يطورون موضوعات بالرجوع إلى المنعطفات السابقة والبناء عليها، لأن هذا يوضح أنهم يعرفون كيفية العمل بشكل تفاعلي مع المتحدثين الآخرين. (ص 27-28)

في استخدام اللغة غالباً ما يتم استخدام جميع المهارات بشكل أو بآخر في نفس الوقت، وحتى في التدريس والاختبار يُطلب من الدارسين قراءة شيء ما أو الاستماع إليه قبل أن يبدأوا في التفاعل مع بعضهم البعض.

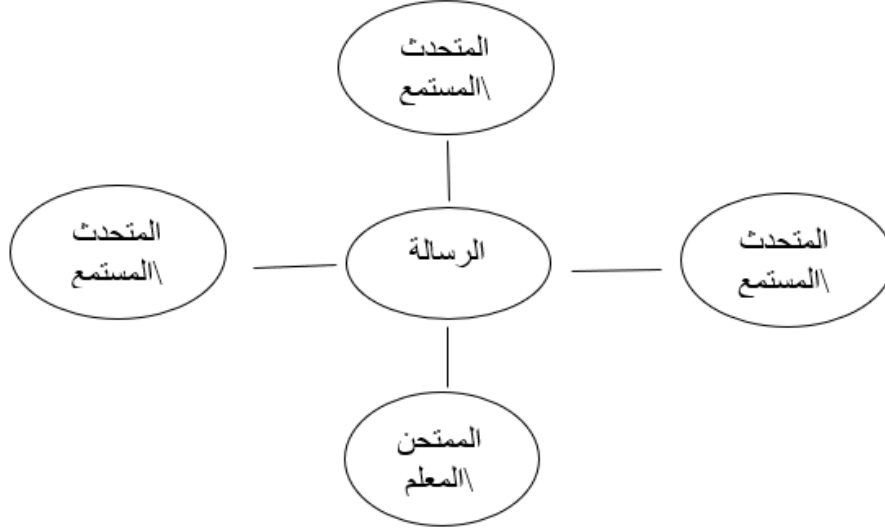
اقترح لوما (Luoma: 2004, 42) نهجين لتقييم التحدث هما: النهج القائم على البنائية (التقييم البنائي المستمر)، والذي كان التركيز الأساسي فيه على بناء القدرة اللغوية دون التأثير في القدرة على الاستماع أو القراءة، والنهج القائم على المهام للتحدث عن قدرة الممتحنين على التعامل مع متطلبات المواقف والمهام التي يتضمنها الاختبار. والاختلاف بينهما هو موقع المهام في تصميم التقييمات. إذا تم استخدام النهج القائم على البنائية للحكم على مستوى مهارات التحدث لدى الممتحنين بشكل عام، فيجب أن يكون مبدأ التصميم الأساسي هو البناء. أما التقييم المستند إلى المهام مفيداً عندما يكون من السهل تحديد حالة استخدام اللغة المستهدفة، كما في حالة امتحانات التأهيل المهني أو اختبارات القبول للدراسة أو التوظيف، وكذلك في مواقف التدريس عندما يكون التدريس يركز على نوع معين من المهام والمعلم بحاجة إلى معلومات حول كيفية تعلمهم للمهارات ذات الصلة.

وأوضح بوتلر وستيفنز (Butler & Stevens: 2001) أنه "من المهم أن ندرك أن الاختبار يفرض قيوداً معينة على طبيعة التفاعلات التي تم إنشاؤها في التقييم، وبالتالي على صحة التعميمات من الأداء في الاختبار إلى الأداء في التفاعلات العادية خارج الاختبار. (ص 2)

- ويتم تحديد النجاح في التفاعل المنطوق بواسطة
- طبيعة المهام التي يتطلبها التفاعل والأدوار في التفاعل
- الشروط التي يتعين على المشاركين القيام بها
- الموارد التي يجلبها الفرد للتفاعل. (المرجع نفسه ص 78)

a. تقييم التحدث في الصفوف الكبيرة

اقترح (O'Sullivan:2014) تصميم مجموعة صغيرة من ثلاث مراحل لاختبار قدرة التحدث لفئة كبيرة في فترة واحدة كما وصف (Underhill:1989) هذا في تنسيق مجموعة الدارس في الشكل (3).



شكل 5: تنسيق مجموعة الدارسين Underhill:1989

قرر أوسليفا (O'Sullivan:2014) ، الذي يختلف قليلاً عن أندرهيل (Underhill:1989)، إشراك الدارسين في تطوير مهام الاختبار ومعايير التسجيل لإعطاء المزيد من المسؤولية والاستقلالية؛ ففي المرحلة الأولى من الاختبار، تولى كل دارس دورًا.

- يقوم الممتحن بتحديد المهام التي يجب استخدامها، ومسؤولاً عن طرح جميع الأسئلة.

- يستمع الممتحن للأسئلة ويجيب بشكل مناسب.

- المدير مسؤولاً عن التوقيت

- تذكير الممتحن بإنهاء المهام وإنهاء الاختبار خلال الوقت المخصص.

- يكون المدير مسؤولاً أيضاً عن ضمان استكمال أوراق الدرجات.

خلال المرحلتين الثانية والأخيرة، يقوم الدارسون بتبادل الأدوار بترتيب محدد مسبقاً كما في المرحلة الأولى. والدور الإضافي للمدير في المرحلة النهائية هو جمع كل أوراق الامتحان وتنقيتها معاً وتقديمها إلى المعلم، ولتحديد المهام يجتمع المعلم مع الدارسين بعد المناقشة يتم تحديد ثلاثة

أنواع من المهام، وتبادل المعلومات الشخصية ووصف الصورة واتخاذ القرار. كما طُلب من الدارسين أيضًا ابتكار مهام أثناء العمل في مجموعات داخل الصف وخارجه. ولقد أصبح من الواضح أيضًا أن الدارسين سيحتاجون إلى التدريب على تقديم الاختبار حتى يكونوا على دراية بتوقعات الأدوار المختلفة قبل أي إدارة. كانت القطع الأخيرة من التجربة هي معايير التسجيل وإجراءات التصنيف؛ لهذا، تم تحديد المعايير الرئيسية من خلال المناقشات مع الدارسين على النحو التالي:

جدول 5: تقييم الأقران في القدرة على التحدث (O'Sullivan :2014)

المعيار	التوصيف	الدرجة (0-1-2-3-4)
القواعد	دقة اللغة المستخدمة مع عدد قليل جدا من الأخطاء	1 2 3 4 5
المفردات	تنوع واختلاف المفردات المستخدمة بطريقة جيدة	1 2 3 4 5
أسلوب العرض	استخدام التواصل البصري والإيماءات عند التحدث (مع ملاحظة قلة توقف المتحدث عن الكلام)	1 2 3 4 5
المحتوى	ما قاله يشد الانتباه، وممتع	1 2 3 4 5
ملاحظة:	الدرجة الإجمالية:	

ويقصد بالقواعد (الدقة) والمفردات (الملائمة) والعرض التقديمي ("الطلاقة" - أشياء مثل طلاقة الكلام واستخدام الاستراتيجيات غير اللفظية مثل التواصل البصري للمساعدة في التواصل) والمحتوى (هل هو مثير للاهتمام؟).

كما وافقوا على منح الدرجات من 1 (ليس جيدًا) إلى 4 (ممتاز). أكد (O'Sullivan, 2014) أن الدارسين أبدوا اهتمامًا شديدًا بهذه المعايير، وكانوا مدركين تمامًا لأهميتها للاختبار ولإعدادهم للاختبار. يحتوي المقياس على أوصاف مكتوبة لما يعنيه كل مستوى من كل معيار في الواقع؛ حيث يظهر المقياس النهائي في الجدول (6) وقد طُلب من الدارسين والمعلمين جميعًا منح درجات لكل مهمة شهدوها. هذا يعني أنه في كل حدث سيتم منح الدارس مجموعتين من الدرجات الممنوحة من الأقران ومجموعة واحدة من الدرجات التي تم منحها ذاتيًا. يقدم هذا للدارسين مفاهيم تقييم الزملاء والتقييم الذاتي. من خلال تقديم نشاط مشابه لـ "محادثات الموضوع"، وقد أوضح كروس

(Cross,1995) طريقة لتقييم الدارسين ومهاراتهم في التحدث في فترة محدودة من وقت الدرس مثل:

- الاتفاق على قائمة مختصرة بالموضوعات مع الفصل.
- يختار كل عضو أحد الموضوعات.
- بعد أسبوع يعدون جميعًا حديثهم القصير.
- في "يوم الموضوع"، يتناوب أعضاء المجموعة لتقديم عرض تقديمي. وي طرح الآخرون الأسئلة ويقدمون الآراء بعد كل حديث.
- يتم تغطية جميع الموضوعات الخمسة في غضون نصف ساعة تقريبًا.

الخلاصة

عن طريق نمذجة العوامل الرئيسة الأربعة التي أثرت في عملية التعلم؛ المتعلم والمعلم والمهمة والسياق لدى ويليامز وبوردن (Williams and Burden, 1997)، والنقاط الأساسية للمعرفة الحالية والبحث الرئيسي في مصادر متنوعة تتعلق بـ "الاستقلالية" و "البنائية" و "التعليم القائم على المهام" و "مهارة التحدث" باللغة الأجنبية تم النظر في تعليم اللغة الأجنبية في هذا الفصل من وجهة نظر أكثر تفاعلية وتأثيرا في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها. وكانت الأهداف الرئيسة هي وضع الدراسة الحالية ضمن مجموعة الأدبيات وتوفير سياق للقارئ في شكل مناقشة نقدية تضمنت النتائج الموضوعية. بالإضافة إلى المساهمات النظرية والمنهجية حول طريقة استقلالية المجموعة في مهارة التحدث لدى دارسي اللغة الأجنبية في نهج بنائي اجتماعي قائم على المهام.

عند مراجعة البنائية الاجتماعية، والعمل الجماعي، والنهج القائم على المهام، وتقييم التعلم الذاتي ومهارة التحدث من حيث تعليم اللغة الأجنبية، نستنتج أنه يمكن تلخيص إطار العمل الإضافي على النحو التالي لتلبية هذا الهدف من هذه الدراسة:

1- نظرًا لحقيقة أن التطبيق الناجح لمبادئ التعلم الذاتي للدارس في الصف يستلزم وجود "أساس نظري ثابت" (Van Esch & St. John: 2003)، يمكن أن يستند الإطار النظري لبرنامج التدريس التجريبي في هذه الدراسة بشكل أساسي على نهج بنائي اجتماعي يستوعب كل من الأبعاد الفردية والاجتماعية لعملية تعلم اللغة للدارس؛ واكتشاف المعارف والخبرات والمعتقدات السابقة له كنقطة انطلاق لعملية التعلم. بينما نفترض أن الدارسين سيتحررون من توجيهه وسيطرة الآخرين

لتعزيز استقلاليتهم الفردية، فإن برين وكاندلين (Breen & Candlin:1980) استشهد به (Benson:2001) قد طوراً وجهات نظر الصفوف الدراسية كسياق اجتماعي للتعليم والتواصل. كموقف موازٍ أوصى (Gabler & Schroeder, 2003) بالقيام بدورة ديناميكية تسلط الضوء على التواصل الحاسم وتطبيق الحقائق في المواقف الأصيلة "لتعزيز التعلم من منظور بنائي. أيضاً (Van Lier, 1996) أوضح أن تقنيات التعلم بين الأقران والسماح لهم بالعمل معاً في مجموعات لإنجاز مهمة أكاديمية لها دور فعال لتعزيز المهارات اللغوية. ويؤكد هذا الاتجاه (Van Esch and St. John:2003)، وبالتالي فهي متوافقة مع سياق هذه الدراسة.

2- وقد عرّف فان لير (Van Lier :1996) "الأصالة\الواقعية" على أنها فعل يتم تحقيقه من خلال الاختيار الحر والتعبير عما يشعر به الشخص ويؤمن به حقاً. وكانت نتيجة هذا أصل الوعي والاستقلالية. ولاكتساب المعرفة بشيء جديد فكان على الدارس رؤيته من البداية. أما الاستقلالية، فذكر أن التعلم هو عمل الدارس وأن المعلم لا يمكنه إجباره على التعلم؛ ولكن يمكنه تشجيع الدارس وتوجيهه. ويجب أن يكون دارس التعلم الذاتي قادراً على اتخاذ قرارات هامة حول ما يجب تعلمه، وكذلك كيف ومتى يفعل ذلك. ونرى هنا سمتان أساسيتان للتعلم الذاتي وهما الاستقلالية والدافعية. وللإستقلالية سمتان هما: الاختيار والمسؤولية. واقترح أن الإستقلالية ستؤدي إلى المصادقية كنتيجة لأعمال التوثيق، وعملية المشاركة الشخصية، وعملية التعلم واللغة المستخدمة فيها (Van Lier، 1996، (128؛ مما يعني إتقان أعلى للغة الهدف. أما الدافعية في تعلم اللغة يعتبر أساس لعدد من نظريات اكتساب اللغة الثانية (Clement & Richard, 1980؛ Krashen 1985؛ Gardner 1985) وقد كان الدافع مقبولا على نطاق واسع من قبل المعلمين والباحثين كأحد العوامل الرئيسة المؤثرة في معدل نجاح تعلم، واكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية. وغالباً ما يعوض وجود الدافع عن أوجه القصور في العملية التعليمية والتعلم. ويمكن القول إن جميع العوامل الأخرى المشاركة في اكتساب اللغة الثانية تفترض وجود دافع إلى حد ما. (Van Lier 1996: 98)

3- ووفقاً لما ذكره هومانس Homans في (Forsyth:2006)، فإن "الجماعة" تمثل الأشخاص الذين يتواصلون مع بعضهم البعض على مدار فترة زمنية ليست طويلة حتى يتمكن كل شخص من التحدث مع الآخر. واقترح وانج (Wang:2010) التعلم الجماعي كإستراتيجية لتعليم اللغة وتعلمها لتعزيز الاستقلالية لدى الدارسين؛ حيث يشارك الدارسون بنشاط وتعاون في تعلم لغة أجنبية في مجموعات. كما دعم دام (Dam:2010) وآخرون فكرة الترابط والتعاون من أجل تطوير كفاءة الدارس التي تنطوي على استيعاب معايير النجاح والاستقلالية كقدرة نفسية؛ لذلك

فإن المعلم يحررهم من السيطرة الشاملة على ما قالوه وكيف قالوا ذلك. وبما أن المعلم يمكنه الحضور لمجموعة واحدة فقط في كل مرة، فعلى الدارسين أنفسهم تحمل العديد من المسؤوليات لتعلمهم.

وبالمثل ذكر ديكنسون (Dickinson:1987) وفرة الفرص لتطوير الاستقلالية في تدريس / تعلم اللغة إذا قبلنا أن الاستقلالية تنمو من خلال-من بين أمور أخرى- منحهم الممارسة في اتخاذ القرارات، وبالتالي قبول المسؤولية عن تعلمهم، من خلال المشاركة، والعمل مع الآخرين في مجموعات لحل المشكلات وإيجاد حل مشترك؛ من خلال تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين. أما من خلال الحفاظ على فكرة أن تطور اللغة يحدث بين الدروس وليس أثناء الدرس اقترح فان لير (Van Lier:1996) أن الدارسين يجب أن يشاركوا في اللغة أكثر وأكثر في الدروس؛ لذلك اقترح فري وآخرون (Frey, Fisher & Everlove:2009) خلق "الظروف الصحيحة" كمفتاح للحصول على أقصى استفادة من العمل الجماعي، وجعل المجموعات منتجة بصورة كبيرة.

4- في هذا الصدد كلف سيون (Sion:2001) المعلمين بالعثور على المفتاح الذي من شأنه أن يخلق ويفتح حاجتهم للتواصل، وأن الدارسين لديهم ما يقولونه. فإنهم مثل الأشخاص الحقيقيين يستمتعون بالحديث عن أنفسهم وأسرهم واهتماماتهم وخلفياتهم ووظائفهم وخططهم وأحلامهم وإحباطاتهم، وما تناولوه على الغداء، وأين تسوقوا؛ كل هذا تفاعل حقيقي حول فائدة مشتركة كمحادثة قصيرة. وكان الحديث الصغير هذا مكوناً ضرورياً في تعميق التفاعل الاجتماعي، والخطوة الأولى نحو حديث "كبير". ولا بد من حث الدارسين على التحدث بدلاً من فرضها عليهم.

وبالمثل اقترح وليامز وبوردن (Williams & Burden:1997) أن صفوف اللغة تحتاج بشكل خاص لأن تكون أماكن يتم فيها تشجيع الدارسين على استخدام اللغة الجديدة للتواصل، وتجربة طرق جديدة للتعبير عن المعاني، والتفاوض، وارتكاب الأخطاء دون خوف، والتعلم من النجاحات والفشل- أي بيئة تعزز الثقة اللازمة للتواصل وتعزز الثقة واحترام الذات-، ووفقاً لهما فإن بناء جو جماعي تعاوني من خلال العمل الثنائي والعمل الجماعي في الصف يساعد في تعزيز تعلم اللغة وتنمية الصورة الذاتية والتحفيز لأعضاء الجماعة.

وقد وصف كروس (Cross:1995) الأنشطة التفاعلية بأنها أنشطة تواصلية تجذب الاهتمام وتفرض ردود فعل سريعة وتجعل الحديث هادفاً وذو فائدة. وأنه في تلك الأنشطة تكون السمات فوق اللغوية للتفاعل الحقيقي واضحة، مع أنماط التنغيم المعتادة، والتواصل البصري، وإشارات

الجسد وتبادل الأدوار. وكميزة رئيسة أخرى لهذه الأنواع من الأنشطة أنها تساعد على خلق استقلالية الدارسين والاعتماد المتبادل بينهم لأنهم وُضعوا في موقع من الثقة. ووفقاً له، فإن التحقق من الأزواج أو المجموعات المختارة عشوائياً بعد كل نشاط من خلال العروض العامة يعمل على جعلهم يعملون بجدية.

على نفس الخطى أوضح هالي وأوستن (Haley & Austin:2004) أن الإشارات اللغوية وغير اللفظية جزء مهم من نظام الاتصال للتفاعلات. ويتم تعلم اللغة واستخدامها من خلال التفاعلات التي أسس فيها الناس هويتهم وحافظوا على العلاقات، وتجنبوا النزاعات أو تفاوضوا عليها وتعلموا منها.

5- أوضح سلافن (Slavin:1985) أن النجاح البشري هو القدرة على تطبيق الذكاء للتعاون مع الآخرين؛ لتحقيق أهداف المجموعة، وقدم بعض الأساليب التعليمية التي تسمى التعلم التعاوني مثل التعلم الجماعي للدارس الذي يتكون من فريق منهم، وتقسيم الإنجاز (STAD)، والألعاب الجماعية وطريقة العمل الجماعي كبداية للصف الدراسي التقليدي التنافسي.

6- ولتكوين مجموعات صغيرة أظهرت الدراسة أن الطريقة الأكثر فاعلية هي جمع أربعة دارسين يمثلون مقطعاً عرضياً للصف من حيث مستوى الأداء السابق في مجال الثقافة، والعرق أو الأصل، والجنس (Slavin in Shrum & Glisan:2010). أما جاكوبز وهول (Jacobs & Hall:2002) فيرى أنه كلما كانت المجموعة أصغر؛ كلما تحدث كل عضو وقل احتمال استبعاد شخص ما. وعلى الرغم من أنه تم اقتراح المجموعات التي اختارها المعلم بشكل أفضل في التعلم التعاوني؛ إلا أن الاختيار العشوائي كان أيضاً طريقة أخرى مقترحة؛ لأنه كان سريعاً وسهلاً لإعطاء فكرة أنه يمكن للمرء العمل مع أي شخص. بالإضافة إلى ذلك اقترح موراي (Murray:2014) أن يكون للمجموعة قائد وكاتب لكل مهمة من المهام، وعادة ما تحددها المجموعة.

7- فيما يتعلق بالعلاقة بين النهج القائم على المهام والآليات الأخرى في هذه الدراسة ذكر (Rubdy:1998) أن المهام تقدم غرضاً لاستخدام اللغة وتعلمها، وأنها تعزز التعلم الطبيعي والدافعية للتعلم خاصة عند دمجها مع مجموعة عمل. ووفقاً لـ Lee في Shrum & Glisan (2010): فقد سلط الضوء على النهج القائم على المهام للتواصل باعتباره تعبيراً وتفسيراً وتفاوضاً حول المعنى. الأمر الذي يتطلب مشاركين أو أكثر من المشاركين المستقلين المستعدين والقادرين على إكمال المهمة. ويركز الدارسون على استخدام اللغة في تنفيذ المهمة. ودعم فينش

(Finch:2000) التعليم القائم على المهام من خلال التأكيد على أنه يشجع الدارسين على أن يصبحوا موجهين ذاتيًا.

واقترح لارسن فريمان (Larsen-Freeman:2000) نهجًا قائمًا على المهام يهدف إلى تزويد الدارسين بسياق طبيعي لاستخدام اللغة التفاعلية لتسهيل اكتساب اللغة، بينما اقترح (Sarigöz:2008) أن مشاركة الدارسين في المناقشات الصفية خاصة في الصفوف الكبيرة يمكن أن يكون تحديدًا فوضويًا ومن الممكن التغلب على هذه المشكلة للتعامل مع المجموعات الكبيرة التي تتعلم اللغات الأجنبية؛ من خلال العمل الثنائي والعمل الجماعي. وخلص إلى أن التعلم القائم على المهام يدعمهم بإرشادات مرتبة مسبقًا للأنشطة اللغوية المعقدة.

وذكر نونان (Nunan:2004) أن تدريس اللغة القائم على المهام يعزز التركيز على تعلم التواصل من خلال التفاعل في اللغة الهدف، وإدخال نصوص أصلية في موقف التعلم، وتعزيز الخبرات الشخصية لهم كعناصر مساهمة مهمة في التعلم في الصف. كما تربط تعلم اللغة في الصف باستخدام اللغة خارجه. وفيما يتعلق باستخدام المهام في الصف اقترح كاندلين Candlin الذي استشهد به في (Finch:2000) بعض المبادئ التي يجب اتباعها مثل:

- يجب أن تأتي المهام ذات الاتجاه الواحد قبل المهام ذات الاتجاهين
 - يجب أن تأتي المهام الثابتة قبل المهام الآلية
 - "الزمن المضارع" من المهام يجب أن تأتي قبل تلك التي تستخدم الماضي أو المستقبل
 - يجب أن تأتي المهام السهلة قبل المهام الصعبة
 - المهام البسيطة (خطوة واحدة فقط) يجب أن تأتي قبل المهام المعقدة (عدة خطوات).
 - ووفقاً لريتشاردز وشيمدت (Richards & Schmidt:2010)، في استخدام المهام في الصف غالبًا ما يستخدم المعلمون سلسلة من الخطوات التي تتضمن
 - التحضير للمهمة
 - أداء المهمة
 - متابعة الأنشطة التي قد تنطوي على تركيز على شكل اللغة.
- لذلك فالتحدي الذي يواجه النهج القائم على المهام هو اختيار المهام وتسلسلها وتنفيذها بطرق تجمع بين التركيز على المعنى والشكل.

وكتحذير لاستخدام المهام في تعلم اللغة الأجنبية لفت سيدهاوس Seedhouse الذي استشهد به في شروم وجليسان (Shrum & Glisan:2010) انتباه المعلمين إلى عدم استخدامها كأساس لمنهجية كاملة؛ ولكن استخدام المهام كأحدى الاستراتيجيات المتعددة لإشراكهم في العملية التعليمية، والحرص على دمج أكبر قدر ممكن من استخدام اللغة الهدف في تسلسل المهام، وقد تكون مرحلة المتابعة أو تقديم التقارير وسيلة فعالة لاستنباط المزيد من اللغة من الدارسين، ودمج بعض التركيز على النموذج بعد اكتمال تسلسل المهمة.

8- لتعزيز التعلم الذاتي لدى الدارسين من بين أشكال التقييم الأخرى، فإن الأنواع البديلة من التقييم مثل التقييم الذاتي أو تقييم الأقران تلعب دورًا حيويًا. وفي هذا المنظور فإن تعزيز القدرة على التقييم الذاتي مهم بنفس القدر إذا أردنا إنتاج دارسي التعلم الذاتي. من أجل أن يصبحوا مستعدين وقادرين على تحمل المزيد من المسؤولية لمساعدة أنفسهم على التعلم واستمراريته، ويحتاج الدارسون إلى أن يكونوا قادرين على مراقبة وتقييم تقدمهم (Clegg & Bryan:2006; Gardner:2000; Robinson & Udall:2006; Sambell & others: 2006; Haley & St. John:2003; Williams & Burden:1997; Van Esch & Austin:2004) كشفت تقنيات التقييم البديلة عن تقدم الدارسين من خلال استخدام لغة واقعية في المهام التي تتطلب تفاعلات مماثلة لتلك الموجودة في العالم خارج الصفوف والمدارس. بينما اقترح جاردنر (Gardner:2000) "تقييمًا عامًا"، وقام فوجارتي وستوهر (Fogarty & Stoehr:2008) بوضع إطار "نموذج تقييم ثلاثي" للمعلمين الذين يتجهون نحو تقييمات أكثر واقعية، لكنهم غير مستعدين لتجاهل المبادئ والتقييمات التقليدية. ونصا بدمج تقييمات الحافظة اللغوية والأداء مع التقييمات التقليدية.

وشرح جاردنر (Gardner:2000) دور المعلمين في التقييم الذاتي في ثلاثة مراحل:

1. توعية الدارسين بفوائد التقييم الذاتي.
 2. توفير التوجيه والمواد اللازمة لإجراء التقييمات الذاتية
 3. مساعدتهم على فهم أهمية النتائج.
- ولإجراء التقييم الذاتي نصح المعلمين بتطوير فكرة عن كيفية إجراء التقييم، وشرح الفكرة بوضوح في مجموعة من التعليمات، وتركهم لإنشاء تقييماتهم الخاصة.
- وخلاصة القول فإن الآثار المترتبة على البنائية متوافقة مع التعلم الذاتي والنهج البنائي الاجتماعي مثل الواقعية، والتعليم الذي يركز على الدارس، أو العمل الجماعي، أو التقييم الذاتي لاكتشاف

المعرفة والخبرة والمعتقدات السابقة له كنقطة انطلاق للتعلم المستمر. وهذا هو الأساس الذي قامت عليه الإستراتيجية المقترحة، والذي سيتم عرض الجانب التطبيقي في الفصل الثالث.





III. أدوات البحث والمواد التعليمية وإجراءات التطبيق

يهدف هذا الفصل إلى رسم الإطار المنهجي لإستراتيجية التعلم الذاتي الجماعي القائمة على المهام اللغوية، لتنمية مهارة التحدث في المستوى المتوسط الأول؛ من خلال نهج قائم على الدارس الذي يركز على الإنتاج المباشر للتغيرات السلوكية والنفسية لديه؛ مثل النهج القائم على الموارد أو التكنولوجيا أو الفصول الدراسية أو المناهج الدراسية. ويرى بنسون (Benson، 2001) أن هذا النهج يهدف إلى توفير الأدوات المساعدة في تعزيز ثلاث مجالات للمعرفة، التي وصفها ليتلود (Littlewood، 1996) بأنها: الاستقلالية كمتحدث لاستخدام اللغة بشكل إبداعي، والاستراتيجيات المناسبة لتوصيل المعاني في مواقف محددة، ثانياً: الاستقلالية كدارس للاندماج في عمل مستقل واستخدام استراتيجيات التعلم المناسبة، داخل وخارج الفصل الدراسي، ثالثاً: الاستقلالية كشخص للتعبير عن المعاني الشخصية وإنشاء سياقات تعلم شخصية، من خلال التفاعل خارج الصف". (ص 431)

استندت نقطة نهاية هذه الدراسة إلى تطوير القدرة على الكلام باللغة الأجنبية كعملية لها إمكانات هائلة لدعم استقلالية الدارس أو العكس (Aagard & St. John 2003). من خلال الفرص التي يتم إنشاؤها بواسطة المهام التفاعلية للمشاركة التعاونية للأقران، والهدف هو جعل العملية أكثر فاعلية في تحسين مهارات التحدث لديهم بالإضافة إلى التعلم المستقل في مجموعات من الدارسين. ولتلبية متطلبات هذا الإطار النظري المذكور في الفصل الثاني؛ قامت الباحثة باتباع نمط مختلط من خلال تصميم الاختبار القبلي والبعدي، والذي جاء في أربعة إجراءات مختلفة؛ إعداد أدوات البحث وبناء الإستراتيجية المقترحة، والتصميم التجريبي للدراسة من خلال الإستراتيجية المقترحة، وتطبيقها، وعملية تحليل البيانات؛ لتحقيق استقلالية المجموعة في مهارة التحدث لدى دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها. وتساعد الدراسة على تحقيق فهم مفصل وشامل لكل من الدراسة الكمية والنوعية في محاولة لتقليل نقاط الضعف. (Dörnyei 2007: 164)

أ. إعداد أدوات البحث

تضمنت الدراسة الأدوات التالية؛ اختبار قبلي، واستبانة، وإستراتيجية تعليمية تجريبية مع جلسات مناقشة جماعية، وسجلات الدارس من خلال نموذج التقييم الذاتي ونماذج تقييم زملاء، واختبار

بعدي ضمن ثلاث عمليات مترابطة ومتتالية تقريباً. وقد استخدمت الباحثة عدد من الأدوات البحثية وهي:

- قائمة مهارات التحدث
 - بطاقة ملاحظة أداء الدارسين
 - قائمة معايير المهام اللغوية
 - اختبار التحدث باللغة العربية،
- وتفصيلها كالتالي:

1. قائمة مهارات التحدث

لإعداد قائمة مهارات التحدث المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط الأول اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

- a. **تحديد الهدف من القائمة:** تهدف القائمة إلى تحديد أهم مهارات التحدث المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط الأول وفقاً للإطار المرجعي الأوروبي للغات.
- b. **مصادر بناء القائمة:** اعتمدت الباحثة في بناء هذه القائمة واشتقاق مادتها على عدة مصادر، وهي:

- الإطار المرجعي الأوروبي للغات (CEFR) باللغة الإنجليزية.
- الإطار المرجعي الأوروبي للغات المترجم للعربية.
- وثيقة المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها 2017.
- الأبحاث العربية والأجنبية - في حدود ما اطلعت عليه الباحثة - والتي اهتمت بفنون اللغة العربية عامة، وفن التحدث للناطقين بغيرها خاصة.
- الأدبيات والكتب التربوية التي اهتمت بمهارات التحدث لدارسي العربية غير الناطقين بها وخاصة المستوى المتوسط الأول.
- أهداف تعليم التحدث في المستوى المتوسط الأول.
- خصائص الدارسين في المستوى المتوسط الأول.
- الاستفادة من خبرة العاملين في المجال.
- دراسة الباحثة المتخصصة في ذلك، فقد درست الدبلوم العام بجامعة القاهرة كلية التربية (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها).

c. القائمة في صورتها المبدئية: من خلال المصادر السابقة تم التوصل إلى قائمة مبدئية تتضمن مهارات التحدث المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط الأول، هذا وقد روعي عند صياغة هذه الأهداف ما يلي:

- وملاءمتها لإستراتيجية التعلم الذاتي الجماعي
- أن تكون على شكل نتائج تعليمية تعكس الهدف المراد تحقيقه.
- أن تكون العبارات واضحة وتتضمن مهارة واحدة
- مراعاة الصحة اللغوية

والأهداف بصورتها المبدئية كانت على النحو التالي:

- يعبر عن رأيه في موضوع الاستماع
- يحدد الصفات المميزة للشخصيات والمهارات.
- يصنف المعلومات بحسب الغرض منها (الإيجابية والسلبية)
- يعبر عن خبراته السابقة حول موضوع النص المسموع
- يقارن بين الخبرة السابقة والخبرة المكتسبة
- يطرح أسئلة حول موضوع النص
- يستخدم عبارات المجاملة أثناء الحديث
- يستخدم تراكييب لغوية تناسب الموضوع بدقة ووضوح.
- يستشهد في حديثه بواقع خبراته السابقة بالموضوع
- يعبر عن رأيه حول الموضوع
- يصف البيئة المحيطة بعبارات واضحة
- يقترح حلا لمشكلة ما وردت في النص
- يرتب الأفكار الواردة في النص (منطقي، زمني، تتابعي)
- يحدد الجوانب الثقافية لموضوع النص
- أن يقوم بمقابلة أو يجري مقابلة مع أحد الزملاء في الصف
- يسعى للفهم والتواصل مع الأفراد من خلفيات ثقافية مختلفة.
- أن ينصح ويستقبل نصائح حول أحد الموضوعات

d. صدق القائمة: تم عرض القائمة في صورتها الأولية، والتي بلغت سبعة عشر مهارة على مجموعة من السادة المحكمين، بلغ عددهم (10) محكمين للتأكد من صدقها، ومناسبتها لدارسي

اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط الأول، وطلبت الباحثة منهم التكرم بقراءة القائمة، وإبداء الرأي فيها من حيث الحذف أو الإضافة أو التعديل، ومن خلال ملاحظاتهم تم التعديلات الآتية:

i. الحذف: اقترح السادة المحكمون حذف الأهداف الآتية؛ لعدم مناسبتها لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط الأول، وهي:

- أن يقوم بمقابلة أو يجري مقابلة مع أحد الزملاء في الصف
- يسعى للفهم والتواصل مع الأفراد من خلفيات ثقافية مختلفة.
- أن ينصح ويستقبل نصائح حول أحد الموضوعات

التعديل: اقترح بعض المحكمين تعديل القائمة شكليا وإضافة عدد (7) أهداف؛ لتكون وفقا للمهارات الرئيسة وهي: المهارات الفكرية والصوتية واللغوية والأدائية، وتعديل صياغة الهدف التالي:

المهارة	تعديل
يسعى للفهم والتواصل مع الأفراد من خلفيات ثقافية مختلفة	يحدد الخلفيات الثقافية

ii. القائمة في صورتها النهائية: بعد إجراء التعديلات المطلوبة أصبحت القائمة في صورتها النهائية على النحو التالي: ملحق (1)

2. بطاقة ملاحظة أداء الدارسين

بناء بطاقة ملاحظة لقياس أداء دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها المستوى المتوسط الأول في مهارات التحدث، وسار بناء البطاقة على النحو التالي:

a. ماهية البطاقة: نموذج يمكن من خلاله رصد الأداء الشفوي للدارسين في موقف الأداء اللغوي لمهارات التحدث تبعا للمهارات التي تمت صياغتها.

b. الهدف من البطاقة: هدفت بطاقة ملاحظة الأداء معرفة مدى تمكن الدارسين في المستوى المتوسط الأول من مهارات التحدث التي تضمنتها قائمة أهداف مهارة التحدث في صورتها النهائية؛ حتى تتمكن الباحثة من تحديد فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التحدث للدارسين.

c. **مصادر إعداد البطاقة:** اعتمدت البطاقة على قائمة مهارات التحدث التي تم التوصل إليها، والتأكد من صدقها، وتم إعطاء كل مهارة من المهارات قيمة رقمية على النحو التالي:

- يعطى الطالب (ثلاث درجات) في حالة أدائه المهارة بشكل كامل.
- يعطى الطالب (درجتان) في حالة أدائه المهارة بشكل متوسط.
- يعطى الطالب (درجة واحدة) في حالة أدائه المهارة بطريقة ضعيفة.
- يعطى الطالب (صفر) حالة عدم أدائه المهارة.

وبهذا تصبح الدرجة النهائية في البطاقة: $63 = 3 \times 21$ درجة.

d. **ثبات بطاقة الملاحظة:**

لحساب ثبات بطاقة الملاحظة قامت الباحثة بتطبيق اختبار التحدث على مجموعة من الدارسين في المستوى المتوسط الأول غير مجموعة البحث، وقد بلغت خمسة دارسين في السنة التحضيرية قسم اللغة العربية بجامعة 29 مايو إسطنبول. وبعد الانتهاء من ملاحظة أحاديث خمسة من الدارسين الذين يدرسون العربية، وتدوين الدرجات المناسبة لهم على كل مهارة من المهارات من الباحثة وزميلة لها، وتم حساب نسبة الثبات من خلال معادلة كوبر، وهي:

نسبة الاتفاق بين المدرسين = عدد مرات الاتفاق $\times 100$ / (عدد مرات الاتفاق عدد مرات الاختلاف)
وقد حدد كوبر مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق من حيث إذا كانت نسبة الاتفاق (80%) فأكثر، دل ذلك على ارتفاع ثبات الأداء، ومن خلال المعادلة السابقة تم الحصول على النتائج التالية:

جدول 6: ثبات بطاقة الملاحظة

رقم الدارس	مهارات التحدث	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسبة المئوية
1	21	17	4	80.95%
2	21	20	1	95.2%
3	21	18	3	85.71%
4	21	21	0	100%
5	21	16	5	76.19%

يتضح من الجدول السابق أن أعلى نسبة اتفاق كانت 100%، وأن أقل نسبة اتفاق 76.19%، وأن متوسط نسبة الاتفاق بلغت 85.71%؛ مما يدل على الثبات المرتفع لبطاقة الملاحظة؛ مما جعلها قابلة للتطبيق.

جدول 7: بطاقة ملاحظة لقياس أداء دارسي المستوى المتوسط الأول في مهارات التحدث

مجالات قياس الأداء	المهارات المناسبة	تقدير مستوى الأداء للدارسين 0-1-2-3
أولاً: مهارات الجانب الفكري	1. يعبر عن رأيه في موضوع الاستماع 2. يحدد الصفات المميزة للشخصيات والمهارات. 3. يصنف المعلومات بحسب الغرض منها (الإيجابية والسلبية) 4. يقارن بين الخبرة السابقة والخبرة المكتسبة 5. يطرح أسئلة حول موضوع النص 6. يستشهد في حديثه بواقع خبراته السابقة بالموضوع 7. يقترح حلاً لمشكلة ما وردت في النص 8. يرتب الأفكار الواردة في النص (منطقي، زمني، تتابعي) 9. يحدد الجوانب الثقافية لموضوع النص 10. أن ينصح ويستقبل نصائح حول أحد الموضوعات	
ثانياً: مهارات الجانب اللغوي	1. يستخدم اللغة العربية الفصيحة في حديثه 2. يستخدم تراكيب لغوية تناسب الموضوع بدقة ووضوح. 3. يستخدم عبارات المجاملة أثناء الحديث 4. يصف البيئة المحيطة بعبارات واضحة	
ثالثاً: مهارات الجانب الصوتي	1. يُخرج الأصوات من مخارجها الصحيحة 2. ينوع في صوته حسب الانفعالات المختلفة 3. يستخدم التنظيمات المناسبة للموقف اللغوي	

	4. يعبر بالصوت عن الأساليب المختلفة	
رابعاً: مهارات الجانب الملمحي الإشاري	1. يحدد الخلفيات الثقافية المختلفة. 2. يستخدم التواصل البصري أثناء الحديث 3. يستخدم لغة الجسد أثناء الحديث (إيماءات-إشارات)	

3. قائمة المعايير لاختيار المهام اللغوية

بناء قائمة بالمعايير المناسبة للمهام اللغوية المقدمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط الأول، وقد مر بناء القائمة بالخطوات الآتية:

- الهدف من بناء قائمة المعايير: تهدف قائمة المعايير إلى معرفة الأسس التي من خلالها يتم اختيار المهام اللغوية المقدمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط الأول.

- مصادر بناء القائمة

- مصادر بناء القائمة:

أ- دليل اختيار المهام المقدمة من كاندلين (1987: Candlin)

ب-معايير مقدمة من (Willis & Lockyer, 2007: 12-14)

قائمة المعايير: تم عرض قائمة المعايير المستخلصة من (Willis؛ Candlin:1987 Lockyer 2007:&). فيلخص (Candlin: 1987) معايير اختيار المهام المناسبة من خلال اقتراح دليل لاختيار المهام، وهي كالتالي:

1. يجب أن تسبق المهام ذات الاتجاه الواحد المهام ذات الاتجاهين.
2. يجب أن تسبق المهام الثابتة المهام الديناميكية
3. يجب أن تسبق المهام في الوقت الحاضر المهام التي تستخدم الماضي أو المستقبل.
4. يجب أن تسبق المهام السهلة المهام الصعبة.
5. يجب أن تسبق المهام البسيطة (خطوة واحدة فقط) المهام المعقدة (عدة خطوات).

ويقدم (Willis & Lockyer :2007 , 12-14) المعايير التالية في شكل أسئلة، وكلما كانت الإجابة نعم فهي مهمة وليست نشاطا.

1. هل يجذب النشاط اهتمام المتعلمين؟

2. هل هناك تركيز أساسي على المعنى؟

3. هل هناك هدف أم نتيجة؟

4. هل النجاح يحكم من حيث النتيجة؟

5. هل الإنجاز أولوية؟

6. هل يتعلق النشاط بأنشطة العالم الحقيقي؟

وقد أفادت هذه القائمة الباحثة في الاسترشاد بها أثناء اختيار المهام، وإعداد دليل المعلم، والوحدات التعليمية.

4. استبانة التعلم الذاتي الجماعي

يشير نونان (Nunan, 1989b) إلى أن الاستبانة يمكن أن تقدم قدرًا كبيرًا من المعلومات في شكل اقتصادي. كما أنها تساهم في محاولة الحصول على معلومات عن اللغة الهدف للدارسين ذوي الكفاءة المنخفضة. وينصح المشاركون بترجمة الاستبانة، أو الحصول على مساعدة ثنائية اللغة أثناء مرحلة جمع البيانات. لذلك تمت كتابة الاستبانة باللغة التركية والعربية، وقامت الباحثة بتجربتها وتحريرها بمساعدة من المشرف وعدد من الخبراء التربويين.

في الجزء الأول من الاستبانة هناك 10 بيانات تتعلق بالمعلومات الشخصية للمشاركين وآرائهم حول تعلم اللغة العربية. أما في الجزء الثاني هناك 51 بيانًا أو عنصرًا على مقياس ليكرت الخماسي، ويهدف إلى استنباط موقف المشاركين تجاه التعلم الذاتي والعمل الجماعي، بالإضافة إلى اللغة الأجنبية وتعلمها واستخدام إستراتيجيات تعلم اللغة ومهارات التعلم. وقد تضمنت العناصر التسعة الأولى في الاستبانة أنماط تعلم مختلفة من أنماط التعلم ويقصد بها: أساليب التعلم أو طريقة معينة للتعلم يفضلها الدارس.

يتعامل الدارسون مع التعلم بطرق مختلفة، والنشاط الذي يعمل مع الدارس الذي يفضل أسلوب التعلم طريقة التعلم البصرية قد لا يكون ناجحًا مع الذي يفضل الأنماط السمعية أو الحركية للتعلم،

وبالتالي فعلى المعلمين محاولة التعرف أساليب التعلم المختلفة للدارسين. غالبًا ما تتم الإشارة إلى العديد من أنماط التعلم المختلفة وهي:

1. تشير التحليلية مقابل الفهم العام إلى ما إذا كان الدارس يركز على التفاصيل أو يركز على الفكرة الرئيسية أو الصورة الكبيرة.
2. يشير المظهر المرئي مقابل السمعي مقابل التدريب العملي أو اللمس إلى تفضيلات حسية مختلفة في التعلم.
3. يشير التعلم الحدسي/ العشوائي مقابل التعلم الملموس/ المتسلسل إلى الاختلاف بين التفكير بطريقة مجردة أو غير متسلسلة مقابل التركيز على الحقائق الملموسة أو تفضيل نهج التعلم خطوة بخطوة بطريقة منظمة.

ويعتقد أن الاختلاف في أساليب التعلم تؤثر على كيفية تعامل الدارسين مع مهام التعلم وقد تؤثر على النجاح في تلك المهام. (Richards & Schmidt, 2010: 331,332)

وقد تم تشكيل الجزء التالي من الاستراتيجيات العشر الأكثر استخدامًا من قبل دارسي اللغة الثانية الأتراك عن طريق اختيار الإستراتيجيات لتعلم اللغة الأجنبية المناسبة للتعلم الذاتي من (Oxford, 1990) أو كسفورد وكانت العناصر اللاحقة هي جمع البيانات المتعلقة باستخدام استراتيجيات الاتصال (Tarone) استشهد في (Ellis)، (1984) والموقف تجاه التعلم المستقل (Dickinson)، (1987)؛ Littlewood، (1996) والعمل الجماعي (Jenkin، 1989)؛ Mineishi، (2010) من المشاركين. الاستبانة معروضة في الملحق (3)

5. اختبار التحدث باللغة العربية

بناء اختبار لقياس أداء دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط في مهارات التحدث المناسبة لهم، وقد مر بناء الاختبار بالمراحل التالية:

a. الهدف من بناء الاختبار

يهدف بناء الاختبار إلى قياس أداء دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط الأول في مهارات التحدث المناسبة لهم، والتي تم تحديدها، والوصول إلى الصورة النهائية لها.

b. مصادر بناء الاختبار:

لبناء الاختبار تم الاطلاع على الأدبيات، والدراسات التربوية السابقة المتخصصة في اختبارات اللغات الأجنبية، ومجال تعليم العربية للناطقين بغيرها على وجه الخصوص، كما تم أخذ آراء التربويين المتخصصين، وكذلك الزملاء، والاطلاع على أدوات مماثلة في بحوث سابقة.

c. اختبار التحدث: يتكون من

- نصوص صوتية للاستماع أثناء الاختبار
- بطاقة الملاحظة التي تضمن المهارات الأساسية المستهدف قياسها
- بطاقة تقدير مستوى الأداء (الفردى- الأقران) ومقياسها.

d. تطبيق الاختبار:

قبل وبعد تطبيق الإستراتيجية يتم إجراء اختبار التحدث للمشاركين في الدراسة لتوضيح مستويات التحدث باللغة العربية، وكذلك لمقارنة الفرق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في بداية ونهاية فترة التدريس. وتتألف من مقابلة وجهًا لوجه مع فريق من اثنين من الممتحنين حول الموضوعات المرتبطة بالوحدات في كتب الدورات الخاصة بهم في مستوياتهم (سلسلة اللسان الأم).

بسبب ضيق الوقت والمشكلة العملية كانت التقنية المفضلة في هذا الاختبار هي "وصف محادثة أو محاضرة". هناك جدول بالموضوعات المستخدمة في اختبار الدارسين في الملحق (4) فيما يتعلق بأداء الدراسة الحالية في العمل الفردي أو الجماعي يتم الحصول على درجات الاختبار من متوسط الدرجات بعد حساب درجتين تم منحهما من قبل فريق من اثنين من الممتحنين عبر نفس نماذج التقييم التي شكلها أو سوليفان وطلابه في (O'Sullivan , 2007) التي قدمتها الباحثة في الملحق (5-أ). وللأداء الجماعي أو تقييم الأقران، ويتركز التقييم الذي يقوم به الأقران على نفس المحاور التي تم بها التقييم الفردي الذي يقوم به المعلم، وهو تقييم العرض الشفهي من خلال هذا النموذج في الملحق (5-ب).

ب. بناء الإستراتيجية المقترحة

قد مر بناء الإستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم الذاتي الجماعي من خلال المهام اللغوية لتنمية مهارة التحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط الأول بالخطوات الآتية:

1. أسس بناء الإستراتيجية المقترحة

a. الأسس اللغوية: من الأسس اللغوية التي اعتمد عليها الباحث عند بناء الإستراتيجية المقترحة ما يلي:

- الاعتماد على اللغة الفصيحة دون العامية.
- الاهتمام بالجانب الوظيفي للغة.
- عدم استخدام اللغة الوسيطة ما أمكن.
- الاهتمام بإكساب وتعليم اللغة لا بالتعليم عن اللغة.
- الاهتمام بتعليم اللغة في سياق لغوي يعكس ثقافة المجتمع العربي المسلم.
- معالجة الأخطاء اللغوية التي يقع فيها وتصويبها.
- الإكثار من التدريبات اللغوية التي تنمي التحدث.
- تنمية مهارات الدارس اللغوية من خلال مهارة التحدث.
- استخدام وسائل التعلم الحديثة والتكنولوجية في عرض المادة التعليمية.
- تقديم الوظائف النحوية بصورة تفاعلية.
- توفير فرص أكثر لزيادة قدرة التحدث والتواصل مع الآخرين.

b. الأسس النفسية: تعد الأسس النفسية من أهم الأسس المعينة على تطبيق الإستراتيجية ونجاحها؛ حيث أن إثارة الدافعية للتعلم والاستقلالية أهم ما يقوم عليه التعلم الذاتي، حيث تتوافق الإستراتيجية المقترحة مع الميول والخصائص النفسية للدارسين. ومن أهم هذه الأسس النفسية ما يلي:

- مراعاة الإستراتيجية لاهتمامات الدارسين.
- مراعاة الفروق الفردية.
- تلبية احتياجات الدارسين وميولهم.
- إتاحة فرص التعلم في مواقف حقيقية.
- مراعاة إثارة الانتباه والتشويق في عرض المادة التعليمية.
- تهيئة بيئة الصف لتنمية التحدث.
- تعزيز الدارسين وإثارة الدافعية للتحدث.

- الممارسة الفعلية للمهارة وإستراتيجيات التعلم المراد تعلمها من قبل الدارسين.
- توفير التغذية الراجعة عند استجابة الدارسين.

c. الأسس التربوية:

- تتسم الإستراتيجية بالتتابع والاستمرار
- تتسم المادة التعليمية بالوضوح
- تهتم الإستراتيجية بالتقويم بكل أنواعه (القبلي-المستمر-النهائي)
- توفر المادة التعليمية.
- تنوع التدريبات والأنشطة والوسائل التعليمية.
- تصمم الأنشطة بطريقة جذابة وشائقة.
- تناسب الموضوعات ومستوى الدارسين.

d. الأسس الاجتماعية والثقافية

- جعل الطالب أكثر تفاعلا مع الآخرين.
- تزيد الثقة بالنفس ومهارات التواصل.
- تنمية روح التعاون والعمل الجماعي.
- إتاحة الفرصة لبناء علاقات اجتماعية داخل الصف وخارجه.
- ربط خبرة الدارسين السابقة بما يتعلمه من أجل بناء معرفة صحيحة.

2. أهداف الإستراتيجية للإستراتيجية المقترحة

تهدف الإستراتيجية المقترحة إلى تنمية مهارة التحدث لدى دارسي المستوى المتوسط الأول، أما الأهداف السلوكية فهي:

1. يعبر عن رأيه في موضوع الاستماع
2. يحدد الصفات المميزة للشخصيات والمهارات.
3. يصنف المعلومات بحسب الغرض منها (الإيجابية والسلبية)
4. يقارن بين الخبرة السابقة والخبرة المكتسبة
5. يطرح أسئلة حول موضوع النص
6. يستشهد في حديثه بواقع خبراته السابقة بالموضوع
7. يقترح حلا لمشكلة ما وردت في النص

8. يرتب الأفكار الواردة في النص (منطقي، زمني، تتابعي)
9. يحدد الجوانب الثقافية لموضوع النص
10. أن ينصح ويستقبل نصائح حول أحد الموضوعات
11. يستخدم اللغة العربية الفصيحة في حديثه
12. يستخدم تراكيب لغوية تناسب الموضوع بدقة ووضوح.
13. يستخدم عبارات المجاملة أثناء الحديث
14. يصف البيئة المحيطة بعبارات واضحة
15. يُخرج الأصوات من مخارجها الصحيحة
16. ينوع في صوته حسب الانفعالات المختلفة
17. يستخدم التنظيمات المناسبة للموقف اللغوي
18. يعبر بالصوت عن الأساليب المختلفة
19. يحدد الخلفيات الثقافية المختلفة.
20. يستخدم التواصل البصري أثناء الحديث
21. يستخدم لغة الجسد أثناء الحديث (إيماءات-إشارات)

3. المحتوى المناسب للإستراتيجية المقترحة

قامت الباحثة بإعداد المحتوى الذي يدرسه الدارسون من خلال وحدات المنهج المتبع في هذا المستوى المتوسط الأول، وقد تم عرض المحتوى، والأهداف الإجرائية والخطوات المتبعة في الملحق (8)

جدول 8 محتوى الإستراتيجية

الدرس	موضوع المحادثة
الريف والمدينة	بين الريف والمدينة
الطعام والشراب	الطعام والحالة المزاجية
جولة سياحية	رحلة غير معتادة
الصحة	العادات الصحية الجيدة وغير الجيدة
التسوق	التسوق
بين الماضي والحاضر	اللغات التي اختفت

4. استراتيجيات التدريس المناسبة للإستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم الذاتي الجماعي

بناء على ما تم عرضه من إستراتيجيات التدريس المناسبة لتنمية مهارات التحدث للدارسين في المستوى المتوسط الأول، فإن الباحثة قد مزجت بين الإستراتيجيات التدريسية أثناء تنمية مهارة التحدث، وبما يراعي الفروق الفردية بين الدارسين، وفي ضوء الإستراتيجيات التدريسية التي تم عرضها في الملحق (10).

a. الأنشطة المناسبة للإستراتيجية المقترحة

وفقا للإطار الأوروبي المرجعي للغات CEFR فقد عرض لمجموعة من الأنشطة التي تتفق وخصائص الدارسين في هذا المستوى، وقد قامت الباحثة بالاستعانة بهذه الأنشطة وفقا لطبيعة الإستراتيجية المقترحة ومستوى الدارسين وهو المستوى المتوسط الأول.

جدول 9: الأنشطة الملائمة للمستوى المتوسط الأول وفقاً لاستراتيجية التعلم الذاتي (CEFR)

المعيار	المعايير العامة	مجالات وأنشطة التحدث
المهارات الإنتاجية	الإنتاج الشفوي	وصف التجربة إعطاء المعلومات عرض قضية في مناظرة الإعلانات العامة مخاطبة الجماهير
المهارات التفاعلية	التفاعل الشفوي	مناقشة غير رسمية (مع الأصدقاء) مناقشة رسمية (اجتماعات) التعاون الموجه نحو الهدف (الطهي معاً، تنظيم حدث، إلخ). الحصول على السلع والخدمات تبادل المعلومات إجراء المقابلات ويُجرى معه المقابلات استخدام وسائل الاتصال المحادثة والمناقشة والمعاملات عبر الإنترنت

b. طرق التقويم المناسبة للإستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم الذاتي الجماعي

فقد استند تقييم التدريس إلى "نموذج التقييم الثلاثي" الذي أعده فوجارتي وستوهر (Fogarty & Stoehr, 2008) من خلال الجمع بين تقييمات الحافظة اللغوية والأداء مع التقييمات التقليدية.

يتم التقويم في الإستراتيجية المقترحة من خلال ما يلي:

التقويم القبلي: من خلال تطبيق الاختبار القبلي المعد لقياس مهارات التحدث لدى الدارسين.

التقويم البنائي: أثناء تطبيق الإستراتيجية يتم استخدام التقييم البنائي أو المستمر، وهو القائم على الحافظة اللغوية، وذلك لمناخبة الدارسين ومتابعة التغير الناتج، ومدى الاستجابة ويتم ذلك من خلال الأسئلة الموجودة في الملحق (7).

التقويم البعدي: من خلال تطبيق اختبار مهارات التحدث المعد لقياس هذه المهارات بعدياً، وبعد الانتهاء من الفصل الدراسي، وتطبيق الإستراتيجية المقترحة على عينة البحث.

6. دليل المعلم

قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم لاستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم الذاتي الجماعي لتوظيف المهام اللغوية في تنمية مهارة التحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها وفقا للمستوى المتوسط الأول في الإطار الأوروبي المرجعي للغات، في الملحق (9). وفيما يلي تفصيل ذلك:

الهدف من الدليل: يهدف دليل المعلم إلى تحديد الإجراءات التدريسية التي يقوم بها المعلم عند استخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم الذاتي الجماعي لتوظيف المهام اللغوية في تنمية مهارة التحدث للمستوى المتوسط الأول لدى الدارسين.

مصادر بناء الدليل: استند البحث إلى مجموعة من المصادر لبناء دليل المعلم، ومنها:

- الدراسات والبحوث ذات الصلة بإستراتيجية التعلم الذاتي وتطبيقاتها.
- خصائص الدارسين في المستوى المتوسط الأول.
- المستويات المعيارية المتعلقة بمهارات التحدث.
- أهداف مهارات التحدث التي تم تحكيمها في المستوى المتوسط الأول.

محتوى الدليل: اشتمل الدليل على عنصرين أساسيين، وهما:

- الإطار النظري للدليل ويشمل: الخطوات التفصيلية للإستراتيجية المقترحة، والمدة الزمنية للبرنامج الدراسي
- الإطار التطبيقي للدليل، ويشمل تعليمات حول كيفية متابعة هذه الإستراتيجية، ومراحلها: الأولى عرض إستراتيجية التدريس، الثانية تغيير الموقف، والثالثة نقل الأدوار والأنشطة التقويمية.

ت. التصميم التجريبي للبحث من خلال الإستراتيجية المقترحة، وتطبيقها

عملية جمع البيانات والتقييم من أجل التأكد من فاعلية استقلالية المجموعة في تنمية مهارة التحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها يتم تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال ثلاث فترات في هذه الدراسة؛ قبل وأثناء وبعد الإستراتيجية التعليمية عن طريق استبانة، واختبار تمهيدي، ونماذج التقييم الفردي والأقران، وسجلات الدارس، وجلسات مناقشة جماعية أثناء التدريس، والاختبار البعد، وهي كما وردت في الشكل التالي.

اختيار مجموعة البحث

الاستبانة والاختبار القبلي لمهارات التحدث على عينة البحث

التدريس بالإستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم الذاتي الجماعي

الاختبار البعدي لمهارات التحدث على عينة البحث

المقارنة بين نتائج الاختبارين واستخلاص النتائج

شكل 6: الخطوات الإجرائية لتصميم البحث

1. المرحلة الأولى: اختيار مجموعة البحث (المشاركين)

تضمنت عينة هذه الدراسة 34 من طلاب الترجمة قسم اللغة الإنجليزية وقسم العلوم السياسية في جامعة 29 مايو إسطنبول في تركيا. وهم عبارة عن 28 طالبة و6 طلاب تتراوح أعمارهم بين 20 و23 عاما في ثلاث درجات (السنة الثانية-السنة الثالثة-السنة الرابعة) مختلفة من كلية الترجمة وكلية العلوم السياسية بالجامعة. في الصف الثاني أربعة طلاب وأربع عشرة طالبة. أما الصف الثالث فيه طالبان وثلاث عشرة طالبة، أما الصف الرابع ففيه ثلاث طالبات فقط.

جدول 10: عدد الدارسين في الاختبار القبلي والبعدي

الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	عدد الدارسين	المتغيبون	الإجمالي
34	34	0	34	
34	31	3	31	

عينة الدراسة الحالية هي نوع الملاءمة أو الفرصة. وفقاً لدورنييه (Dörnyei: 2007) في أخذ العينات الملائمة فإن "أحد المعايير المهمة لاختيار العينة هو راحة الباحث سواء استوفى معايير

عملية معينة، مثل القرب الجغرافي، والتوافر في وقت معين، وسهولة الوصول، أو الرغبة في التطوع" (ص 98). يتوفر لدارسي الصف الثاني والثالث والرابع ستة عشر أسبوعاً أي 84 ساعة لدراسة اللغة العربية بالإضافة إلى أسبوعين للامتحانات، بمعدل 6 ساعات أسبوعياً. على الرغم من أن اللغة التركية والإنجليزية هي لغة التدريس في الجامعة؛ لكن تعتبر اللغة العربية كمادة إضافية من بين لغات أخرى كالروسية والفرنسية والألمانية، ويدرسها على مدار أربع سنوات.

يحصل الدارسون -الذين حصلوا على حق التسجيل في الكلية- على اختبار تحديد مستوى معياري عند الدخول؛ لأنهم ينتمون إلى خلفيات تعليمية مختلفة، ويكون مستواهم في اللغة العربية متنوعاً بشكل كبير. بعد ذلك يتم إجراء اختبار تحديد مستوى تصنيفي في اللغات الأجنبية (العربية والإنجليزية والألمانية والروسية) حسب درجاتهم في اختبار تحديد المستوى في هذه اللغات، ويصنف الدارسون في بداية السنة طبقاً لمستوياتهم.

فيما يتعلق بتقييم الدورة يتم تقييم تحصيل الدارسين من خلال اختبارين: امتحان منتصف الفصل الدراسي الأول-خلال الفصل الدراسي يتم تجربة الإستراتيجية-، و امتحان نهائي في نهاية الفصل الدراسي. ويتم حساب درجات اختبار التحصيل عن طريق إضافة 40% من متوسط الدرجات من أربع درجات في اختبار منتصف المدة إلى 60% من درجات اختبار النهائي. يتم إعداد هذه الاختبارات وإجرائها من قبل منسقة الفصول ومعلمة الصف التي هي نفسها الباحثة، ويتم إجراء جمع البيانات ورصد الدرجات باستخدام خدمات برنامج جوجل (google form-google sheets) قبل وضعها على برنامج الجامعة.

أثناء الدراسة تقوم الباحثة بتدريس اللغة العربية في الجامعة. وقد تم إعداد المهام قبل الدراسة التي سيتم استخدامها أثناء برنامج التدريس، وكيفية تنفيذ أنشطة التحدث، وكذلك كيفية تقديم اختبارات التحدث بما في ذلك الأدوات الموجودة في الدراسة ضمن الإرشادات الواردة في الملحق (9).

2. المرحلة الثانية: استبانة واختبار قبلي للتحدث باللغة العربية

كخطوة أولى في عملية جمع البيانات للدراسة تم تسليم استبانة استقلالية المجموعة إلى مجموعات الدارسين للتعرف على مواقف الدارسين تجاه التعلم المستقل، وكذلك اتجاه استراتيجيات تعلم اللغة وأنماط التعلم الخاصة بهم في المرحلة الأولى من دورة اللغة العربية.

بعد ذلك تم إجراء اختبار التحدث باللغة العربية للتعرف إلى مستوياتهم في القدرة على التحدث من خلال مقابلة قصيرة عن طريق مجموعة من الأسئلة لتقديم أنفسهم وعائلاتهم وهواياتهم وأنشطة وقت الفراغ كنشاط إحماء. ثم استمع الدارس إلى جزء من محادثة أو مكالمة هاتفية من

برنامج التدريس الأساسي. وتم عرض نص من نصوص الكتاب أو الاستماع في الملحق (4) وللدارسين إمكانية تدوين الملاحظات أثناء الاستماع إلى المحادثة. ثم يسألون سؤالاً عما يسمعون. وتعطى مدة للتضير (15 ثانية)، ووقت الإجابة (دقيقتان) قبل الرد.

واستغرقت المقابلة بأكملها حوالي 10 دقائق. وتم تقييم ردهم من خلال نماذج التقييم في الملحق (5). وكان هذا بتاريخ 26-11-2021\ 23-11-2021 كما تم رصد الدرجات ومعالجة نتائجها إحصائياً باستخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة. (One sample T-test)

3. المرحلة الثالثة: التدريس بالإستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم الذاتي الجماعي

أما المواد التعليمية المستخدمة أثناء تطبيق إستراتيجية التعلم الذاتي فهي على النحو التالي:

- استبانة التعلم الذاتي الجماعي
- المناقشة الجماعية
- سجلات الدارس
- تقييم الزملاء

a. المناقشة الجماعية

لجمع البيانات المتعلقة باستخدام إستراتيجية المشاركين في هذه الدراسة تم استخدام جلسة مناقشة جماعية (Sharle & Szabo: 2000) كتحقيق بأثر رجعي حول استخدامهم للاستراتيجيات أثناء دراسة اللغة الأجنبية للمساعدة في زيادة الوعي بتعلم اللغة والتواصل الاستراتيجيات كذلك.

خلال الأسبوعين الأولين من الدورة، بالإضافة إلى كل جلسة كانت هناك الحاجة إلى تدريب الدارس ذي الصلة بالموضوع، تمت مراجعة ومناقشة استراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية من قبل أكسفورد (Oxford: 1990) والتواصل من قبل (Tarone) استشهد في (Ellis: 1984) للتعرف عليها.

لدعم الدارسين في أن يصبحوا قادرين على القيام بذلك، اقترحت دام (Little Dam المذكورة في (2004: إشراك الدارسين في بحث مستمر عن أنشطة تعليمية جيدة، والتي تمت مشاركتها ومناقشتها وتحليلها وتقييمها مع الصف بأكمله وتتطلب من الدارسين تحديد أهداف التعلم واختيار أنشطة التعلم الخاصة بهم، وقد خضعت هذه أيضاً للنقاش والتحليل والتقييم. وبالمثل قدم Jones (2003: بعض الخطوات في نموذج التدريس الاستراتيجي. كما قدمت هذه الأنشطة للباحثة بيانات قيمة للتحقق من أي تغيير محتمل في مواقف الدارسين تجاه الاستقلالية من خلال تقارير المناقشة.

b. سجلات الدارس

يعد الاحتفاظ بـ "مذكرات أو سجل دارس اللغة" أيضاً مصدرًا مهمًا للحصول على البيانات وأداة لتحسين الاستقلالية لدى الدارسين (Adamson: 2014 ؛ Adamson & Sert: 2012 ؛ Little:2003 ؛ Perez Cavana: 2012) من بين أمور أخرى. يوصف "سجل الدارس" بأنه "استخدام دفتر ملاحظات أو كتاب يكتب فيه الدارسين عن الخبرات داخل المدرسة وخارجها أو يسجلون الاستجابات وردود الفعل على أنشطة التعلم وأنشطة التعلم" في قاموس لونغمان (Longman (Richard & Schmidt :2010) إنه يوفر للدارسين فرصة للتفكير في التعلم وعادة ما يتم مشاركتها مع المعلم على أساس منتظم ولكن ليس متدرجًا.

تستخدم سجلات الدارس كطريقة لإقامة حوار بين المعلم والطالب. كإجراء للتقييم الذاتي، ينصح جاردنر (Gardner :2000) المعلمين بتطوير فكرة عن كيفية إجراء التقييم، وشرح الفكرة بوضوح في مجموعة من التعليمات، وترك الدارسين لإنشاء التقييمات الخاصة بهم. ويذكر أيضاً عدم الموثوقية كواحد من أكثر العقائل وضوحاً في اختبارات التقييم الذاتي، ولكنه ليس من الأمور التي يجب أن تمنع التقييمات الذاتية من التجربة، ويضيف أن المعلمين سيشعرون بمزيد من الثقة بشأن التقييم الذاتي إذا أجروا اختباراتهم الخاصة. والبحث عن موثوقيتها ضمن سياقاتهم الخاصة. يوضح نونان (Nunan :1989b) أنهم يقدمون رؤى قد يكون من الصعب الحصول عليها بأي طريقة أخرى. نموذج التقييم الذاتي في الملحق (7). وقد تم تقسيم نموذج التقييم الذاتي إلى أربعة أجزاء، ويتألف من عناوين "ما فعلته" و "ما تعلمته" و "تأملات" و "الخطط المستقبلية" كسجل من عملهم.

c. الإجراءات

ببناء الأدوات والمواد التعليمية المستخدمة في الإستراتيجية المقترحة لتنمية مهارة التحدث من خلال التعلم الذاتي الجماعي، بالإضافة إلى دليل المعلم والمحتوى التعليمي يمكن أن تتبع الإجراءات التالية، وهي على النحو التالي:

فيما يتعلق بجمع البيانات المتعلقة بشكل أساسي بأنشطة التدريس التجريبي في الدراسة فتتكون هذه المرحلة الأولى من السجلات الفردية للتعلم، والمعلومات الخاصة بإستراتيجية تعلم اللغة التي يستخدمها المشاركون في التعلم الذاتي والمهام اللغوية أو المحتوى، وكذلك النتائج التي يتم الحصول عليها من أنشطة تقييم التحدث أثناء المستوى، وكلها تعمل على تلبية احتياجات "نموذج التقييم الثلاثي" بواسطة (Fogarty & Stoehr :2008).

عن هذا النموذج، يذكر دورنييه (Dörnyei: 2007) أيضاً أن مشاركة المستجيبين تميل إلى أن تكون ضحلة إلى حد ما، وبالتالي لا يمكن استكشاف المعنى المعقد باستخدام الاستبانة. وبالتالي يتم استخدام ثلاثة مصادر بيانات متنوعة لجمع البيانات بالإضافة إلى الاستبانة والاختبار القبلي. ويتم استخدام أسلوب المناقشة الجماعية لجمع البيانات المتعلقة باستخدام المشاركين للإستراتيجية أثناء دراسة اللغة الأجنبية وهي اللغة العربية. لزيادة الوعي باستراتيجيات تعلم اللغة والتواصل لدى الدارسين خلال الأسبوعين الأولين من الدورة. يقود المعلم المناقشة التي وزع على الدارسين قائمة باستراتيجيات تعلم اللغة (Oxford:1990) واستراتيجيات الاتصال (Tarone cited in Ellis:1984 في الملحق (10)).

عند انتهاء المناقشات يتم إعداد تقرير قصير عن المجموعة من قبل المعلم. ويتم التعامل مع الاستراتيجيات التي يحتاج الطالب إلى التعرف على كيفية استخدامها من خلال بعض الخطوات التي قدمها جونز (Jones: 2003) في نموذج التدريس الاستراتيجي. بالإضافة إلى الأساليب السابقة المستخدمة في جمع البيانات يتم دعوة الدارسين للاحتفاظ بسجلاتهم من أجل تقديم خبراتهم التعليمية أثناء عملية الدراسة.

يتم مشاركة استخدام سجلات الدارس مع الدارسين قبل برنامج التدريس، والاحتفاظ بسجلاتهم من قبلهم عن طريق ملء نموذج التقييم الذاتي أسبوعياً؛ من أجل المساعدة في تعزيز استقلالية الدارس. وبهذا الشكل يقوم الدارسون بتسجيل الدليل على تعلمهم، بما في ذلك خطط التعلم الخاصة بهم في نموذج التقييم الذي اقترحه جاردنر (Gardner:2000) في الملحق (7)

يتم إجراء تقييم الأقران على وجه التحديد لتقييم القدرة على التحدث للمشاركين في العروض التقديمية الفردية أو الشفوية في مجموعات. فمن حيث تقييم القدرة على التحدث للمشاركين يقترح لوما (Luoma: 2004) أولاً وقبل كل شيء- تحليل نوع الكلام المطلوب للتقييم في سياق تقييم معين؛ من حيث الاحتياجات الاجتماعية والظروف.

والمشاركون في هذه الدراسة في حاجة ماسة إلى تقديم موضوعات تخص الترجمة والعلوم السياسية من أجل وأثناء مهنتهم المستقبلية؛ لذلك يتم تقييم قدرة الدارسين على التحدث في شكل عرض تقديمي لثلاثة أنماط من الاتصال بواسطة (Shrum & Glisan: 2010).

في دراسة أجراها (Prichard & Ferreira: 2014) تم التحقيق في عروض الملصقات والعروض التقديمية للصف وتأثيرها على 75 متحدثاً منخفضي الكفاءة للغة الإنجليزية في إحدى الكليات اليابانية. أظهرت النتائج أن العروض التقديمية للملصقات ستؤدي إلى زيادة معدل التحدث،

والمزيد من الاحتفاظ بالمفردات، وتأثيرات عاطفية أفضل ويجب على مدربي اللغة الثانية أخذها في الاعتبار عند التخطيط للعروض التقديمية الشفوية.

لتقديم ملاحظات مفيدة ومساعدة الدارسين على التركيز على مؤشرات الجودة الهامة، يتم تقديم تنسيق ومحتوى نماذج تسجيل الدرجات في الملحق ج إلى الدارسين قبل استخدامها.

أثناء العملية يتم تكليفهم بشكل فردي أو في مجموعات بتقديم عروض تقديمية شفوية قصيرة، وتوجيه الموضوعات المقترحة من كل وحدة من كتب الدورات في دورة اللغة العربية لدارسي الترجمة الإنجليزية حتى نهاية الفصل الدراسي الأول من العام التعليمي، بينما يتم تكليفهم بتعليم أقرانهم وتقييم مستوياتهم في موضوعات الوحدة لإعداد نهاية الفصل الدراسي الأول. وقد تم ذكر السمات والمهام في الملحق (8).

يتم التعامل مع القوالب والمفردات والتراكيب النحوية والقواعد التي يتم تناولها في الكتاب على أنها أنشطة ما قبل المهمة حتى يستعد الدارسون لمهامهم. أثناء المهمة -وهي فترة البحث والتحضير- يتم تنفيذ المهام من خمس إلى عشر دقائق كنشاط ما بعد المهمة.

يتم السماح للملاحظات أو المواد المرجعية لمساعدتهم أثناء العرض التقديمي- ومع ذلك لا يجب القراءة بصوت عالٍ -ويسمح للدارسين باستخدام المواد المرئية مثل الصور والرسوم البيانية أثناء أدائهم. في نهاية المهام على الدارس التعامل مع الأسئلة التي طرحها المعلم أو الدارسين في الصف. ويتم تقييم الدارسين من خلال درجات التقييم ليكرت الخماسية - من 1 (ليس جيدًا) إلى 5 (ممتاز) -من بطاقة التقييم في الملحق(5)

4. المرحلة الرابعة: الاختبار النهائي أو البعدي والاستبانة

كمرحلة أخيرة في عملية جمع البيانات، يتم استخدام نفس اختبار التحدث لتقييم ومقارنة الفرق بين المرحلتين -القبلي والبعدي- لمستويات المتحدثين باللغة العربية في نهاية الفصل الدراسي من خلال بطاقة تقييم المحادثة للعمل (الفردى) ملحق (5).

5. المرحلة الخامسة: المقارنة بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي، واستخلاص النتائج

يتم إجراء الاختبار البعدي ورصد الدرجات في برنامج (Google Sheet) تفصيليًا والدرجات الإجمالية تمهيدا لمعالجتها إحصائيا في نهاية استخدام الإستراتيجية المقترحة، وتدریس المحتوى. وذلك في الفترة من (4-1-2022) إلى (7-1-2022). وبعد هذا العرض لبناء الإستراتيجية

المقترحة، والأدوات، وإجراءات التطبيق، فإن الباحثة ستعرض في الفصل الرابع نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها.





IV. نتائج البحث عرضها، وتفسيرها ومناقشتها

في هذا الفصل يتم تقديم النتائج المستخلصة من مصادر البيانات في الدراسة والتي تهدف إلى التحقق من مدى تأثير استقلالية المجموعة على مهارات التحدث لدى الدارسين من خلال النتائج الكمية من مصادر البيانات الثلاثة: نتائج استبيان استقلالية المجموعة ونتائج الاختبار القبلي والبعدي الاختبار، والنتائج النوعية: من المناقشات الجماعية وسجلات الدارس.

كواحد من مصادر البيانات الرئيسية، قدمت الاستبانة نتائج مهمة فيما يتعلق بخمسة عوامل في استبانة التعلم الذاتي الجماعي، وهي: أنماط التعلم، واستخدام إستراتيجية تعلم اللغة، واستخدام إستراتيجيات التواصل، والموقف تجاه التعلم الذاتي والعمل الجماعي، بالإضافة إلى النتائج المتعلقة بالمعلومات الأساسية حول موقف المشاركين تجاه دراسة اللغة العربية وتعلمها؛ لتشكيل ملفهم الشخصي.

تم جمع البيانات حول مستويات استخدام المشاركين الشفهي للغة العربية عن طريق الاختبارات القبلي والبعدي. وقد ساعدت الاختبارات الباحثة في مقارنة مستوى التحدث باللغة العربية للمشاركين، وكذلك مدى التحول من بداية البرنامج الدراسي حتى نهايته إلى جانب نتائج الاختبار القبلي والبعدي وتحليلها.

أ. عملية تحليل البيانات من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة نتائج البحث

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية بغرض الإجابة عن أسئلة البحث الحالي، واختبار صحة الفروض، وهي:

1. مقياس ليكرت الخماسي في استبانة التعلم الذاتي
2. برنامج التحليل الإحصائي SPSS
3. اختبار (ت) للعينة الواحدة (One sample T-test) للاختبار القبلي ثم البعدي.
4. اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples T-test) للمقارنة بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي

ب. النتائج الكمية من استبانة التعلم الذاتي الجماعي

1. موقف المشاركين من تعلم اللغة العربية

طُلب من المشاركين في الدراسة تقييم أنفسهم من حيث مستواهم في اللغة العربية في الجزء الأول من الاستبانة. ذكروا مستوياتهم في اللغة العربية كما هو موضح في جدول 11.

جدول 11 مقارنة بين الدارسين من حيث مستوياتهم في اللغة العربية

المستوى

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid A2 مبتدئ	19	61.3	61.3	61.3
B1 متوسط	12	38.7	38.7	100.0
Total	31	100.0	100.0	

كما يمكن الاستدلال عليه من الجدول أعلاه أنه لم يكن هناك فرق كبير بين ما يرونه من حيث تقييم أنفسهم في إتقان اللغة العربية وبين حقيقة مستواهم. ففي المجموع رأى 19 مشاركاً أنفسهم في المستوى المبتدئ الثاني مستوى في اللغة العربية في مستوى أدنى في اللغة العربية؛ على الرغم من أن 12 من المشاركين اعتقدوا أن مستوياتهم تنتمي إلى المستوى 1B، وهو ما يعني المتوسط الأول الذي تم تصنيفهم فيه.

وبحسب درجات الاختبار التمهيدي في بداية البرنامج التدريسي التجريبي، حصل 6% من الدارسين (ن = 2) على أعلى الدرجات، بينما كان (ن=9) بنسبة 26.47% على درجة متوسطة. أما غالبية الدارسين فقد كان عددهم (ن=23) بنسبة 67,6% حصلوا على درجة أقل من 15 مما يعني أدنى مستوى في القدرة على استخدام اللغة العربية شفهيًا.

هدف التعلم

كما طُلب من المشاركين كتابة أهدافهم لتعلم اللغة العربية في البند الثالث من الجزء الأول لاستبانة التعلم الذاتي. ذكروا أن أهدافهم لتعلم اللغة العربية كما هو موضح في الجدول 12 عند تصنيفها وفقاً لأنواع الدوافع -داخلية أو خارجية- (تم الاستعانة بـ Deci & Ryan في Dickinson: 1995). على أربعة أنواع من الأهداف لتعلم اللغة العربية.

جدول 12 أهداف المشاركين لتعلم اللغة العربية

ملخص لأهداف التعلم

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid أهداف دينية	9	29.0	29.0	29.0
أهداف وظيفية دراسة	15	48.4	48.4	77.4
أهداف وظيفية ترجمة	4	12.9	12.9	90.3
الواصل	3	9.7	9.7	100.0
Total	31	100.0	100.0	

فالأهداف الدينية كفهم القرآن وفهم الكتب الإسلامية بلغت 29%، أما الأهداف الوظيفية من أجل الدراسة أو زيادة فرص العمل تعتبران من الدوافع الخارجية أو وعد بمكافأة مقابل دراسة اللغة العربية فقد بلغت 48.4%. أما الدوافع الداخلية كتنمية المهارات فقد بلغت 12.9%، أو التواصل وهو يعد من الدوافع الداخلية أيضا وقد بلغت نسبته حوالي 9.7%.

أما "التوضيح مواقف المشاركين تجاه التخطيط لعملهم أثناء دراسة اللغة العربية كعامل مهم في استقلالية الدارس، كذلك في النجاح في الحياة؛ فقد طُلب منهم تحديد عاداتهم التخطيطية المتعلقة بدراسة اللغة العربية في ثلاثة بدائل للاتجاهات باعتبارها بلا خطة، خطة يومية أو أسبوعية أو وخطة طويلة الأجل. الإجابات موضحة في جدول 14

جدول 13 تخطيط المشاركين لتعلم اللغة العربية

للوصول إلى الهدف

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid أقل خطه أو برنامج يومي.	7	22.6	22.6	22.6
لاي خطه طويله الزمن .	15	48.4	48.4	71.0
لاي خطه طويله الزمن.	1	3.2	3.2	74.2
ليس لاي خطه	8	25.8	25.8	100.0
Total	31	100.0	100.0	

من بين جميع المشاركين في الدراسة لم يكن لدى 25.8% خطة لدراسة اللغة العربية على الرغم من أن 74.2% لديهم خطة لدراسة اللغة العربية على أساس يومي أو أسبوعي، كذلك على المدى الطويل؛ لذلك يمكن الاستنتاج أن غالبية المشاركين كانوا على دراية بوجود خطة لتحقيق أهدافهم. ولجمع البيانات المتعلقة بالوقت الذي يقضيه المشاركون في تعلم اللغة العربية، طُلب منهم مقدار الوقت باستثناء ساعات الدورة الإلزامية. يمكن رؤية الإجابات في جدول 15. أن 35.5% من

الدارسين لم يقضوا وقتاً في دراسة اللغة العربية، رغم أن 35.5% منهم أمضوا ساعة واحدة تقريباً، وهناك من أمضى أكثر من ساعتين ونسبتهم حوالي 29%.

جدول 14 مقدار الوقت الذي يقضيه المشاركون في تعلم اللغة العربية

الوقت المخصص للدراسة

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid أكثر من ساعتين	9	29.0	29.0	29.0
تقريباً ساعة يومياً	11	35.5	35.5	64.5
لا أستطيع أن أجد وقتاً	11	35.5	35.5	100.0
Total	31	100.0	100.0	

وقد أظهرت النتائج في هذا البند عكس ما يخططون له لتحقيق الهدف؛ بسبب الوقت الذي يقضونه (35.5% بدون خطة و64.5% خطة يومية أو أسبوعية لدراسة اللغة العربية) في الجدول السابق؛ مما يعني أنهم لم يتمكنوا من قضاء الوقت الكافي لمتابعة خطتهم.

كما طُلب من المشاركين تحديد طريقتهم المفضلة من بين الطرق الثلاثة الشائعة للدراسة أثناء دراسة اللغة العربية، وتوزيع النمط المفضل يمكن رؤية الإجابات المتعلقة بأسلوب الدراسة المفضل لديهم في الجدول 14 وإجمالاً فقد فضل 41.9% من الدارسين الدراسة بمفردهم؛ بينما أراد 38.8% من الدارسين الدراسة مع الأصدقاء أو غيرهم كعمل ثنائي أو جماعي. وهناك من رأى أنه لا فرق وهم 19.4%.

جدول 15 الأنماط المفضلة للمشاركين أثناء دراستهم للغة العربية

ما يفضلهُ الطالب عند الدراسة

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid لا فرق	6	19.4	19.4	19.4
مع صديق	3	9.7	9.7	29.0
مع مجموعة	9	29.0	29.0	58.1
وحدى	13	41.9	41.9	100.0
Total	31	100.0	100.0	

وللحصول على معلومات حول موقف المشاركين تجاه تقييم مستواهم في اللغة العربية؛ طُلب منهم تحديد تفضيلهم لمن يجب تقييم مستواهم في اللغة العربية -كمكون مهم لبيئة التعلم الذاتي- فإن تفضيل تقييم الدارسين يشير إلى موقفهم تجاه استقلاليتهم؛ لذلك طُلب من خلال هذا العنصر جمع

بيانات حول موقف الدارسين تجاه عملية التقييم. من بين جميع المشاركين فضل 22.6٪ التقييم الذاتي أو تقييم الأقران بدلاً من التقييم من قبل المعلم أو المؤسسة 77.4٪.

جدول 16 الأفضلية التقييمية للمشاركين من حيث مستواهم في اللغة العربية

من يقوم بتقييم المستوى اللغوي

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid الكمل	15	48.4	48.4	48.4
المعلم	9	29.0	29.0	77.4
نفسى	7	22.6	22.6	100.0
Total	31	100.0	100.0	

ولتوضيح مستوى الرغبة والتحفيز لدى المشاركين؛ طُلب منهم وصف مستوى رغبتهم في تعلم اللغة العربية. وقد أوضحوا مستوى استعدادهم لتعلم اللغة العربية كما هو موضح في الجدول 16

جدول 17 مستوى تحفيز المشاركين لدراسة اللغة العربية

الرغبة في الدراسة

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid أريد بشدة ومحتسب	20	64.5	64.5	64.5
أريد فقط	10	32.3	32.3	96.8
متردد	1	3.2	3.2	100.0
Total	31	100.0	100.0	

فقد كان معظم الدارسين على استعداد لتعلم اللغة العربية بمعدل 96.8٪ على الرغم من وجود نسبة كبيرة من الدارسين الراغبين في تعلم اللغة العربية؛ فقد كانت هذه النتائج متناقضة بمجرد مقارنتها بخططهم المستقبلية ومقدار الوقت الذي يقضونه في تعلم اللغة العربية.

2. أساليب واستراتيجيات تعلم المشاركين

في الجزء الثاني من الاستبانة طُلب من المشاركين في الدراسة تقييم أنفسهم من حيث أساليب التعلم وتعلم اللغة واستخدام إستراتيجيات الاتصال أثناء تعلم اللغة العربية قبل بدء تطبيق الإستراتيجية. وكان السبب في جمع البيانات المتعلقة بأساليب التعلم واستخدام الإستراتيجيات للمشاركين هو أن إدراك أنماط التعلم الخاصة بهم واستخدام الإستراتيجيات أثناء تعلم اللغة العربية يعتبر بمثابة مؤشرات ومقدمات على مستوى الاستقلالية الذاتية لديهم قبل الدراسة.

وتهدف النتائج في هذا الجزء إلى التعرف إلى إمكانية المجموعة من تطوير الاستقلالية داخل نفسها التي كانت تستفسر عن الاختلافات في أساليب التعلم وتعلم اللغة واستخدام إستراتيجية الاتصال للمشاركين، فتلك العوامل تلعب دورًا هامًا في تعزيز استقلالية الدارس كمكونات رئيسة. وكانت نتائج على النحو التالي؛ لاكتشاف مدى الاختلاف في أساليب التعلم وتعلم اللغة واستخدام إستراتيجية الاتصال للدارسين في المجموعة التجريبية قبل التجربة وبعدها؛ تم فحص المجموعة التجريبية قبل التجربة وبعدها من خلال اختبار t للعينات المزدوجة. وتظهر النتائج في الجدول

19

جدول 18 العينات المزدوجة نتائج اختبار t من حيث أساليب التعلم قبل التجربة وبعدها

مجموعة الإستراتيجيات	المتوسط	Std. Deviation	T	P
أساليب التعلم	قبل التجربة	0.47	1.675	0.096
	بعد التجربة	0.44		
استراتيجيات التعلم	قبل التجربة	0.54	-0.27	0.787
	بعد التجربة	0.61		
استراتيجيات التواصلية	قبل التجربة	0.47	0.364	0.717
	بعد التجربة	0.46		

تم العثور على وسائل أساليب التعلم ($X = 3.63$)، وتعلم اللغة ($X = 3.32$) واستخدام إستراتيجية الاتصال ($X = 3.45$) للدارسين في المجموعة التجريبية قبل التجربة أعلى مقارنة بنتائج القياس بعد التجربة. ومع ذلك من الناحية الإحصائية تم قياس الاختلاف بين قبل التجربة وبعدها من حيث أنماط التعلم وتعلم اللغة واستراتيجيات الاتصال لمجموعات الدارسين المستقلين ($p < 0.05$).

ففي دراسة عن التعلم المستقل من خلال ثلاث مراحل من البرنامج الذي اقترحه (Scharle & Szabo: 2000) يهدف شاون (Chuan: 2010) إلى جعل الدارسين يدركون أهمية تحمل مسؤولية تعلمهم، وقدرة التعلم الذاتي في سياق تدريس اللغة الأجنبية التاوانية. وكان الهدف هو تطوير أداء التعلم لدى الدارسين، وتقديم التوجيه بشأن استراتيجيات التعلم الخاصة بهم، وتنمية اهتمامهم بتعلم اللغة كما كان في هذه الدراسة.

وقد أظهرت النتائج أن استخدام محتوى التدريس العادي في الفصول الدراسية كسياق هادف لتطوير المسؤولية لا يمكن أن يعزز تأثير التعلم فحسب، بل يوفر أيضًا الوقت للتدريب الإستراتيجي الاختياري. ووفقًا للدرجات في الاختبار البعدي، كان لدى المجموعة التجريبية متوسط درجات أعلى من الاختبار القبلي.

3. موقف المشاركين تجاه التعلم الذاتي والعمل الجماعي

بالإضافة إلى اللبانات الأساسية لاستقلالية المتعلم مثل إدراك أنماط التعلم واستخدام تعلم اللغة واستراتيجيات التواصل أثناء تعلم اللغة العربية، تهدف بعض عناصر الاستبانة إلى جمع بعض البيانات المتعلقة بموقف المشاركين تجاه استقلالية الدارس والعمل الجماعي كمكونات رئيسة للإطار النظري والعملي لهذه الدراسة. وللتعرف إلى الفرق في الموقف تجاه استقلالية الدارس والعمل الجماعي بين الدارسين قبل التجربة وبعدها

جدول 19 العينات المزدوجة نتائج اختبار t من حيث الموقف تجاه استقلالية الدارس والعمل الجماعي قبل التجربة وبعدها

مجموعة الدارسين	المتوسط	Std.Deviation	T	P
المتعلم المستقل	قبل التجربة	0.62	0.859	0.392
	بعد التجربة	0.68		
التعلم الجماعي	قبل التجربة	0.68	-0.453	0.651
	بعد التجربة	0.67		

كان الموقف من استقلالية الدارس ($X = 3.52$) والعمل الجماعي ($X = 3.96$) للدارسين في المجموعة التجريبية بعد التجربة أعلى مقارنة بنتائج القياس قبل التجربة. ومع ذلك، من الناحية الإحصائية لم يتم العثور على اختلاف في الموقف تجاه استقلالية الدارس والعمل الجماعي لمجموعات المتعلمين المستقلة قبل التجربة وبعدها ($p < 0.05$).

من ناحية أخرى، استندت الدراسة في دام (Dam:2010) إلى مشروع بحثي يهدف إلى توفير رؤى حول استقلالية الدارس في المدارس الثانوية الدنماركية. من خلال العمل في مجموعات كان الدارسون أكثر مشاركة من المعتاد في تنفيذ المهام، ومن الواضح أنهم شعروا بالمسؤولية المشتركة عن نتائجه. علاوة على ذلك، فإن مشاركتهم الشخصية في التعلم الخاص بهم قدمت أساسًا جيدًا لتقييم العملية أثناء وبعد المشروع. وقد أشارت نتائج المشروع إلى أنه عندما أعطى

المعلم للدارسين فرصة أكبر للمشاركة في صنع القرار في الفصل، كانوا أكثر نشاطًا وتحفيزًا للتعلم؛ مما أدى إلى جودة أفضل وأعلى في التدريس والتعلم. على الرغم من أن الأنشطة المتغيرة في المواقف وتحويل الأدوار خلال المرحلتين الأخيرتين من هذه الدراسة كان لها أيضًا نية لإعطاء فرصة في اتخاذ القرار في الصف، إلا أن النتيجة أظهرت أن هذه الفرص لم تكن كافية.

وبالمثل، قارن كابيليني (Cappellini: 2013) التعلم غير المتجانس مع التعلم الذاتي؛ حيث يتم اتخاذ القرارات التربوية من قبل شخص آخر في التعلم غير المتجانس ويُفرض على الدارسين. وقد تم استخدام دورة التعلم الذاتي لتطوير استقلالية الدارسين، وفي أثناء تعلم الدارسين قام باختبارين: اختبار تحديد المستوى لمعرفة المستوى الحالي للدارسين المستقلين في اللغة الأجنبية، واختبار لاكتشاف ملف التعلم الخاص بهم. من خلال الدراسة، تبين أن المصادر التعليمية المفتوحة يمكن أن تكون أداة لتطوير استقلالية الدارس ولكنها ليست كافية.

ت. النتائج الكمية من نتائج الاختبارات على مهارات التحدث

كدراسة رائدة حول فاعلية التعلم الجماعي المستقل على قدرة الدارسين على التحدث باللغة العربية كلغة أجنبية، تم جمع البيانات المتعلقة بمستويات قدرة المشاركين على استخدام اللغة العربية شفهيًا عن طريق الاختبارات القبليّة والبعدية للتحقق من مستوى التحدث باللغة العربية والتحول بين بداية البرنامج الدراسي ونهايته.

من حيث هذه النتيجة، يمكن الادعاء بأن استقلالية المجموعة كانت فعالة في تحسين مهارات التحدث لدى دارسي اللغة الأجنبية. وكانت النتائج التالية أظهرت الاختلاف في مهارات التحدث للمشاركين في مجموعات قبل التجربة وبعدها. وللتأكد ما إذا كان هناك اختلاف كبير في القدرة على التحدث للدارسين قبل وبعد التجربة تم فحص المجموعة التجريبية قبل التجربة وبعدها من خلال اختبار t للعينات المزدوجة. وُجد أن متوسط درجات القدرة على التحدث ($X = 56.99$) للدارسين في المجموعة التجريبية بعد التجربة أعلى من متوسط الدرجة ($X = 31.06$) قبل التجربة. إحصائياً، اختلفت القدرة الكلامية للدارسين في المجموعة التجريبية بشكل كبير قبل التجربة وبعدها ($p < 0.05$). النتائج معروضة في الجدول 21 لاختبار T للعينات المزدوجة للدارسين في المجموعة التجريبية من حيث القدرة على التحدث قبل التجربة وبعدها.

جدول 20 العينات المزدوجة نتائج اختبار t للدارسين في المجموعة التجريبية

نتائج الاختبار	المتوسط	Std.Deviation	T	P
الاختبار القبلي	31.06	11.15	-24.554	0.000*
الاختبار البعدي	56.99	11.63		
				*p<0.05

أشارت النتيجة إلى أنه يمكن تحسين مهارات التحدث لدى دارسي اللغة العربية كلغة أجنبية من خلال أنشطة التحدث داخل الصف؛ لكن العمل الجماعي يمكن أن يكون أكثر كفاءة في تطوير التحدث باللغة العربية بمجرد أخذ النتيجة في هذه الدراسة بعين الاعتبار.

ث. النتائج النوعية من المناقشات الجماعية واستبانة التعلم الذاتي

بعد جمع البيانات من التقارير في جلسات المناقشة الجماعية حول تعلم اللغة واستخدام إستراتيجية الاتصال من قبل المشاركين، أظهر تحليل المحتوى المتعلق بمناقشات المجموعة أنه:

- كان لدى المشاركين عادات متشابهة واستخدام محدود لاستراتيجيات تعلم اللغة.
- تم تفضيل الاستراتيجيات الأكثر استخدامًا من قبل المشاركين بشكل أساسي عن الاستراتيجيات المعرفية المتغيرة من حيث هدف الدارسين.
- كانت هناك حاجة لاستراتيجيات ما وراء المعرفية بشكل خاص للعمل عليها لتدريب الدارسين.
- استخدم الدارسين الأكثر تحفيزًا الاستراتيجيات بشكل متكرر، ولم يتم استخدام جميع الاستراتيجيات من قبل جميع الدارسين.

1. الإستراتيجيات الأكثر استخدامًا من قبل المشاركين

في جلسات المناقشة الجماعية حول تعلم اللغة واستراتيجيات الاتصال، أفاد الدارسون في كثير من الأحيان باستخدام الاستراتيجيات التالية:

- أستخدم كلمات عربية جديدة في جملة حتى أتمكن من تذكرها. (تذكر)
- أستخدم البطاقات التعليمية لتذكر الكلمات العربية الجديدة. (تذكر)
- أشاهد البرامج التلفزيونية باللغة العربية التي يتم التحدث بها باللغة العربية أو أذهب إلى الأفلام التي يتم التحدث بها باللغة العربية. (الإدراكي)
- أراجع دروس اللغة العربية كثيرًا. (الإدراكي)
- أحاول أن أجد أنماطًا في اللغة العربية. (الإدراكي)
- أقول أو أكتب كلمات عربية جديدة عدة مرات. (الإدراكي)
- عندما لا أستطيع التفكير في كلمة أثناء محادثة باللغة العربية، أستخدم الإيماءات. (تعويض)
- أنتبه عندما يتحدث شخص ما باللغة العربية. (ما وراء المعرفي)
- إذا كنت لا أفهم شيئًا ما باللغة العربية، أطلب من الشخص الآخر أن يبطئ أو يقوله مرة أخرى. (اجتماعي)

2. استراتيجيات للعمل عليها

- بسبب نقص الوعي باستراتيجيات تعلم اللغة أو الموقف الخاطئ تجاهها الناتج عن سوء الفهم، فإن الاستراتيجيات الواردة أدناه بحاجة إلى توضيح أو تصحيح:
- أحاول أن أكتشف كيف أكون دارسًا أفضل للغة العربية.
 - لدي أهداف واضحة لتحسين مهاراتي في اللغة العربية.
 - أخطط لجدولي الزمني حتى يكون لدي وقت كافٍ لدراسة اللغة العربية.
 - أفكر في تقديمي في تعلم اللغة العربية.
 - أقوم بقراءة فقرة باللغة العربية أولاً ثم أعود وأقرأ بعناية.
 - أقرأ اللغة العربية دون البحث عن كل كلمة جديدة.
 - أحاول التحدث مثل الناطقين باللغة العربية.
 - أحاول التعرف على ثقافة الناطقين باللغة العربية.
 - أمارس اللغة العربية مع طلاب آخرين.

- أكتب مشاعري في مذكرات تعلم اللغة.

- أشجع نفسي على التحدث بالعربية حتى عندما أخاف من ارتكاب خطأ.

- أستخدم كلمات عربية جديدة في جملة لأتذكرها.

- أحاول ألا أترجم كلمة بكلمة.

باختصار، أظهرت النتائج أن الاستراتيجيات الأكثر استخدامًا أو المفضلة من قبل المشاركين كانت ست استراتيجيات مباشرة -معرفية (4)، ذاكرة (2)- كاستراتيجيات ممارسة عامة في الغالب.

وبالتالي، فيما يتعلق بتعزيز استقلالية الدارس والمجموعة، كان المشاركون في هذه الدراسة بحاجة إلى التدريب على عدد من الاستراتيجيات التي تم النظر فيها لمساعدتهم على تعلم اللغة العربية بشكل أسهل مثل الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك، يهدف (Atik, 2006) إلى التحقيق في تأثير التدريب الاستراتيجي في استخدام استراتيجيات التحدث باللغة الأجنبية. وقد أظهرت نتائج البحث فائدة التدريب في استخدام استراتيجيات التحدث وزيادة وعيهم من خلال التدريب الاستراتيجي.

ج. النتائج النوعية من سجلات الدارس

سجل المشاركون في الدراسة ما فعلوه لوصف الأنشطة وتأملاتهم حول مدى فائدة ومتعة أنشطتهم بعد ساعات الدرس في نماذج التقييم الذاتي الخاصة بهم. يتم عرض النتائج الجديرة بالملاحظة من هذه السجلات أدناه.

1. تأملات إيجابية بعد العمل الجماعي

- تأثير العمل الجماعي جيد للغاية. لقد لاحظت أنني تعلمت بشكل أفضل واستمرت لفترة أطول.

- كان العمل الجماعي مفيداً. إذا ساهم جميع المشاركون في النشاط، يصبح العمل الجماعي أكثر متعة وممارسة للغة.

- العمل الجماعي يؤدي إلى تدفق معلومات أكثر فعالية. في رأيي هذا أكثر تحفيزاً.

- الدارسين أكثر نشاطاً في العمل الجماعي. ومع ذلك، قد تكون المهمة صعبة بالنسبة للبعض لأن ليس الجميع على نفس المستوى من اللغة العربية.

- العمل الجماعي يساعد الصف على أن يصبح أكثر نشاطاً. أسوأ جانب هو الازدحام والضوضاء.
- أصبح العمل الجماعي مجزياً. التواصل أسهل لأن الدارسين شاركوا بنشاط.
- كنت نشطة وناجحة. ومع ذلك، فقد تطلب المزيد من الدعم.
- التحقت بالعمل الجماعي بنشاط.
- لم يكن في كل موضوع نشاط أو تسلية، ولكن من خلال العمل الجماعي، تم ضمان انضمام الجميع إلى النشاط.
- العمل الجماعي مع التعلم الجيد من خلال المشاركة الفعالة.
- في العمل الجماعي كانت مشاركة المعرفة والمهارات مع الأصدقاء مفيدة للغاية.
- العمل الجماعي جيد وفعال من وقت لآخر، لكن لا ينبغي استخدامه بشكل متكرر.
- أجبرنا العمل الجماعي على فعل شيء ما / لتعلم شيء ما / للمشاركة في الصف بنشاط.
- يمكن أن يكون العمل الجماعي مفيداً عند تكوينه في نفس الظروف وبنفس الجهد من قبل الأشخاص في المجموعة.

2. تأثيرات سلبية للعمل الجماعي

- لا أعتقد أن العمل الجماعي فعال. يسبب الفوضى.
- لم يقدم الجميع دعمهم بنفس المقدار؛ كثير من الناس لم يهتموا بذلك. علاوة على ذلك، لم يظهروا احترام الأشخاص الذين يهتمون بالنشاط.
- أنا لا أحب العمل الجماعي كثيراً.

3. تأثير في كلا الاتجاهين (المعلم والدارس)

- تعتمد على نوع الموضوع. في بعض الأحيان، كان الأمر يستحق العناء، وأحياناً أخرى مملة.
- تعتمد على الموضوع. الجوانب الجيدة في الأغلبية.

خلاصة

تم تحليل البيانات الكمية من خلال برامج الحزم الإحصائية بناءً على استبانة التعلم الذاتي للمجموعة، والاختبارات القبلية والبعدية للغة العربية. بعد إجراء الإدخال اليدوي للبيانات، وتم

تحليل المعلومات الأساسية والآراء حول تعلم اللغة العربية للمشاركين في الجزء الأول من الاستبيان وموقفهم تجاه تعلم اللغة العربية، وكذلك تجاه التعلم المستقل والعمل الجماعي من خلال الاختبارات الوصفية واختبار(ت) بالترتيب لمقارنة الاختلافات بين المجموعات.

وقد كشفت النتائج من الأدوات في الدراسة أن استقلالية المجموعة التي شكلها العمل الجماعي وأنشطة التعلم الذاتي كان لها تأثير كبير على مهارة التحدث لدى دارسي اللغة الأجنبية. إضافة إلى ذلك تم التوصل إلى أن تقييم مستويات القدرة على التحدث للمشاركين بأنفسهم وانعكاساتها على تجارب التعلم من خلال نموذج التقييم الذاتي كان له دور فعال في تعزيز الاستقلالية لدى الدارسين.

وبعد العرض التفصيلي لإجراء وخطوات البحث؛ يأتي الفصل الخامس الذي يحاول الإجابة عن أسئلة البحث، ووضع حلول لفروضة من خلال عرض النتائج ومعالجتها وتوصيات البحث ومقترحاته.



V. ملخص البحث ونتائجه

يقدم هذا الفصل ملخصاً يتم فيه تقديم لمحة موجزة عن الخلفية وإجراءات جمع البيانات وتحليلها. بالإضافة إلى مناقشة النتائج في ومدى تطور مهارات التعلم الذاتي و التحدث لدارسي اللغة الأجنبية في الجزء التالي من هذا الفصل. أخيراً، في ضوء البيانات الكمية والكيفية، والإطار الذي قدمته الدراسة، يتم عرض النتائج، والعقبات التي واجهت الباحثة وكيفية التغلب عليها، وبعض الاقتراحات لمزيد من البحث.

أ. ملخص البحث

في هذه الدراسة هدفت الباحثة إلى استخدام إستراتيجية التعلم الذاتي الجماعي لتنمية مهارة التحدث لدى دارسي اللغة الأجنبية في المستوى المتوسط الأول وفقاً لتوصيف المستوى المتوسط الأول في الإطار المرجعي الأوروبي CEFR. من منظور قائم على المهام ومن منظور النظرية البنائية الاجتماعية. بدءاً من مصطلح "التعلم الذاتي" كمفهوم أساسي، تم توجيه تركيز مجال البحث إلى "التعلم الذاتي في مجموعات". من خلال المهام الواقعية، والعمل الجماعي، وتقييم الأقران والتقييم الذاتي، وسجلات التعلم. ولاستكشاف المعرفة والتجارب السابقة كانت معتقدات الدارس هي نقطة الانطلاق لعملية التدريس التجريبية المستخدمة لإجراء دراسة مقارنة من مرحلتين قبل التطبيق وبعده في مجموعات من الدارسين؛ من خلال تصميم متعدد الأساليب، وهو الخطوات الثلاث لتعزيز الاستقلالية، وزيادة الوعي، وتغيير موقف التعلم، ونقل الأدوار لدى الدارسين؛ لتحسين قدرتهم على التحدث باللغة العربية، كما كان التفاعل الذي جلبته المقاربات البنائية الاجتماعية والقائمة على المهام في تنسيق العمل الجماعي أداة مهمة في محاولة تحسين القدرة على التحدث بلغة أجنبية.

من الناحية العملية، بعد تقديم الاستبانة حول التعلم الذاتي في مجموعات والاختبار القبلي للتحقق من مستوى القدرة على التحدث لدى المشاركين؛ تم تدريب الدارسين على تعلم اللغة واستراتيجيات التواصل؛ لزيادة الوعي لدى جميع المشاركين كمرحلة أولى من عملية التدريس التجريبية. بعد ذلك، تم إجراء مرحلتين "تغيير المواقف" و "نقل الأدوار" عن طريق الأساليب ذات الصلة مثل "المنزل - مجموعة الخبراء"، "الملصقات" والمهام الواقعية المستوحاة من الوحدات الموجودة

في كتب الدارسين الدراسية. خلال هذه المراحل، تم استخدام التقييم الذاتي وتقييم الزملاء لتقييم العروض التقديمية الشفوية من قبل المشاركين، ولجمع البيانات للدراسة، وكذلك لتحسين التعلم الذاتي لدى الدارسين.

أخيراً، تم إجراء الاختبار البعدي من خلال نصوص استماع لاستثارة الدارس إلى التحدث، وبطاقة الملاحظة التي تحوي المهارات الأساسية المستهدف قياسها للتحدث، والمذكور فيها مستوى التقدير الذي يحدد مواصفات الأداء لكل مهارة، والدرجة المقابلة لها (يوضح بها معايير التقييم والدرجة المناسبة) لمعرفة ما إذا كانت هناك اختلاف بين النتائج قبل التطبيق وبعدها من المشاركين.

ب. نتائج البحث

تسترشد الاستنتاجات التي سيتم تناولها في هذا الجزء بإطار برنامج التدريس التجريبي في ثلاث مراحل الذي اقترحه (Scharle & Szabo: 2000). فقد تم استخدام نفس الإطار أيضاً من قبل (Chuan: 2010) في دراسة حول التعلم الذاتي بهدف جعل الدارسين يدركون أهمية الموقف المسؤول، وقدرة التعلم الذاتي في سياق تدريس اللغة الأجنبية التايوانية. كان الهدف هو تطوير أداء التعلم لدى الدارسين، وتقديم التوجيه بشأن استراتيجيات التعلم الخاصة بهم، وتنمية اهتمامهم بتعلم اللغة. وقد أظهرت النتائج أن استخدام محتوى التدريس العادي في الصفوف الدراسية كسياق هادف لتطوير المسؤولية لا يمكن أن يعزز تأثير التعلم فحسب؛ بل يوفر أيضاً الوقت للتدريب الإستراتيجي الاختياري.

وفقاً للدرجات في الاختبار البعدي، كان لدى المجموعة التجريبية متوسط درجات أعلى في الاختبار البعدي. وبالتحقيق في إستراتيجية تعلم اللغة لمساهمتها في تعلم اللغة من خلال فترة تدريب الدارس على استراتيجيات تعلم اللغة لفترة محددة من الوقت كان هناك تأثيراً إيجابياً لإستراتيجيات تعلم اللغة على التعلم الذاتي، ويمكن القول إن تدريب الدارسين على استراتيجيات تعلم اللغة قد يؤدي إلى إتقان أفضل للغة الأجنبية، لاسيما في المستويات الأدنى، وأنه كلما زاد عدد الاستراتيجيات التي يستخدمها أصبحوا أكثر استقلالية من خلال البدء في تحمل مسؤولية عملية التعلم الخاصة بهم. بالإضافة إلى ذلك، طُلب من الدارسين كتابة سجلات التعليم يوميا بانتظام؛ لتتبع خبراتهم التعليمية.

في أثناء الدورة، أجرى الدارسون اختبارين: اختبار تحديد المستوى لمعرفة مستواهم الحالي في اللغة الأجنبية، واختباراً بعدياً مع بطاقة التقدير وبطاقة الملاحظة لمهارات التحدث التي تجرى أثناء الاختبار البعدي وسجلات التعلم الخاصة بهم. وتبين أن المصادر التعليمية المفتوحة يمكن أن تكون أداة لتطوير استقلالية الدارس ولكنها ليست كافية. أيضاً في بداية التطبيق، تم إجراء استبانة التعلم الجماعي باللغة التركية على 34 دارساً في السنة الثانية والثالثة والرابعة في كليتي الترجمة والعلوم السياسية بإحدى الجامعات الخاصة في تركيا لاكتشاف مدى وعي الدارسين باستراتيجيات تعلم اللغة والاسترشاد بما لديهم من خبرات سابقة للتعلم الذاتي والتعلم الجماعي، واستراتيجيات تعلم اللغة واستراتيجيات التواصل. وقد أشارت الاستبانة إلى أن:

اعتبر الغالبية 38% من 34 مشاركاً أن مستواهم في اللغة بمستوى متوسط، على الرغم من أن متوسط الدرجات للاختبار القبلي لمهارة التحدث كانت ضعيفة جداً، وهذا مؤشر على المستوى المكافئ للغة العربية للمشاركين قبل التجربة.

وإجمالاً فقد فضل 41.9% من الدارسين الدراسة بمفردهم؛ بينما أراد 38.8% من الدارسين الدراسة مع الأصدقاء أو غيرهم كعمل ثنائي أو جماعي. وهناك من رأى أنه لا فرق وهم 19.4%.

وقد صرح 40% من المشاركين أنهم مسؤولون عن تحقيق هذا المستوى في اللغة العربية، وصرح 60% منهم أن العوامل الأخرى كانت أكثر فاعلية في مستوياتهم. على الرغم من أن هذه النتائج لم تشر إلى أي أهمية فيما يتعلق بموقف المشاركين من استقلالية الدارس، إلا أنه من المشاركين 22.6% من فضل التقييم الذاتي أو تقييم الأقران بدلاً من التقييم من قبل المعلم أو المؤسسة 77.4%، والتي قد يكون علامة على عدم كفاية مهارات التعلم الذاتي لدى المشاركين.

من حيث مستوى الدافعية فقد كان معظم الدارسين على استعداد لتعلم اللغة العربية بمعدل 96.8% على الرغم من وجود نسبة كبيرة من الدارسين الراغبين في تعلم اللغة العربية؛ حيث 43.8% من الدارسين كان لديهم دافع جوهري بينما 53% شعروا بضغوط خارجي أو وعدوا بمكافأة على دراسة اللغة العربية على الرغم من وجود بعض الدارسين 3.2% الذين ليس لديهم أسباب لتعلم اللغة العربية. وللوصول إلى هدفهم، فقد أظهرت النتائج عكس ما يخططون له لتحقيق الهدف؛ بسبب الوقت الذي يقضونه (35.5% بدون خطة و 64.5% خطة يومية أو أسبوعية لدراسة اللغة العربية)؛ مما يعني أنهم لم يتمكنوا من قضاء الوقت الكافي لمتابعة خططهم لدراسة اللغة العربية.

كان هذا متناقضاً مع النتائج المتعلقة بمستوى استعداد المشاركين وتحفيزهم لتعلم اللغة العربية؛ لأن معظمهم كانوا على استعداد لتعلم اللغة العربية بنسبة 96.8% على الرغم من وجود بعض

الدارسين الراغبين في تعلم اللغة العربية؛ إلا أن نسبة الوقت المخصص للدراسة لساعة يومياً 35.5%؛ مما يدل على كثافة تخصصاتهم في كلية الترجمة وكلية العلوم السياسية.

1. الاستنتاجات المتعلقة بنتائج استقلالية المجموعة

بعد تحليل نتائج البيانات النوعية وتصنيفها في مجموعات المحتوى نفسها، كشفت السجلات المتعلقة بمناقشات المجموعة أنه:

- كانت الإستراتيجيات الأكثر استخداماً أو تفضيلاً من قبل المشاركين هي الاستراتيجيات المباشرة (الإدراكية (4)، والذاكرة (2)) كاستراتيجيات الممارسة عامة في الغالب.

- فيما يتعلق بتعزيز استقلالية الدارس والمجموعة، احتاج المشاركون في هذه الدراسة إلى التدريب على عدد من الاستراتيجيات التي تم النظر فيها لمساعدتهم على تعلم اللغة العربية بشكل أسهل مثل الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والعاطفية.

وقد أشارت سجلات الدارسين إلى أنه:

- كان لدى معظم الدارسين 75٪ موقف إيجابي تجاه العمل الجماعي، بينما شعر 15٪ من الدارسين بعدم الارتياح تجاه العمل الجماعي. أرجع 10٪ فقط من المشاركين العمل الجماعي إلى نوع الموضوعات أو المهام في الدورة.

- لقد أحبوا العمل الجماعي لأنهم كانوا أكثر نشاطاً فيه، واعتبروا أنه من المفيد تعلم اللغة العربية. وكانت الفوضى والضوضاء من الجوانب السلبية أثناء القيام بالأنشطة معاً.

- تم ذكر مشاركة الدارسين النشطة والمعقولة وحتى في العمل الجماعي كعامل مهم يجب مراعاته وينصح بعدم استخدامه بشكل متكرر.

- وجد أن أسلوب التعلم، وإستراتيجيات تعلم اللغة، وإستراتيجيات الاتصال، والموقف تجاه التعلم الذاتي واستقلالية الدارس، ووسائل العمل الجماعي قبل التجربة كانت أعلى بعد التجربة.

- تم استخدام جلسات المناقشة وسجلات التعلم أيضاً لمعرفة ما إذا كان هناك أي اختلاف كبير من حيث أنماط التعلم، وتعلم اللغة، واستراتيجيات الاتصال، والموقف تجاه استقلالية الدارس والعمل الجماعي لمجموعات التعلم الذاتي قبل التجربة وبعدها. على الرغم أن متوسط درجة الاختبار قبل التجربة والموقف تجاه استقلالية الدارس والعمل الجماعي لمجموعات التعلم الذاتي من الدارسين بعد التجربة كانت أعلى مقارنة بنتائج القياس قبل التجربة؛ لكنه لا يمكن للمجموعة ممارسة أو تطوير التعلم الذاتي داخل نفسها.

- ومع ذلك، أوضح (2010 Dam) أن الدارسين شاركوا بنشاط في التعلم الخاص بهم عن طريق اختيار ما يجب القيام به؛ حتى ضمن الإمكانيات المحدودة المعطاة. كما أنهم شاركوا أكثر من المعتاد في تنفيذ العمل الذي يقومون به في مجموعات. على الرغم من الموقف الإيجابي تجاه العمل الجماعي في سجلات الدارسين الخاصة بالمشاركين، فإن النتائج النوعية من تقارير مناقشة المجموعة تعكس عدم كفاية الاستخدام الفعال لاستراتيجيات تعلم اللغة واستراتيجيات الاتصال (ست استراتيجيات فقط من أصل 51؛ معرفية (4)، ذاكرة (2))

يمكن أيضاً أن يكون سبب النتيجة يرجع إلى أنه يمكن أن يكون ناتج عن أحد القيود في هذه الدراسة، وهو القيد المرتبط بالحد الزمني المتاح؛ نظراً لحقيقة أن بناء وتعزيز استقلالية الدارس يستغرق وقتاً. (Candy cited in Thiamazoles، 2000؛ Murray:2014)

2. الإجابة عن أسئلة البحث

وللإجابة عن أسئلة البحث سيتم عرض ما قامت به الباحثة، وهو على النحو التالي:

للإجابة عن السؤال الأول، ونصه: ما أهداف مهارة التحدث المناسبة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط الأول؟ قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة، والأدبيات التربوية المتصلة بموضوع البحث، والتي تم عرضها في الإطار النظري، ومن خلالها تم التوصل لقائمة مبدئية لمهارات التحدث المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط الأول، وتم عرضها على مجموعة من المختصين للتحكيم، وتم التعديل في ضوء آرائهم، وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية على في الملحق (1).

للإجابة عن السؤال الثاني، ونصه: ما مستوى الدارسين في مهارات التحدث في المستوى المتوسط الأول؟ قامت الباحثة ببناء اختبار التحدث في ضوء المهارات المناسبة، لبناء الاختبار تم الاطلاع على الأدبيات، والدراسات التربوية السابقة المتخصصة في اختبارات اللغات الأجنبية، ومجال تعليم العربية للناطقين بغيرها على وجه الخصوص، كما تم أخذ آراء التربويين المتخصصين، وكذلك الزملاء، والاطلاع على أدوات مماثلة في بحوث سابقة. وبعد أن أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق قامت الباحثة بتطبيقه قبل البدء بتجربة الإستراتيجية، بهدف التأكد من وضوح التعليمات وتحديد قابليته للقياس-قياس فاعلية الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات التحدث، وبعدياً، وبطاقة الملاحظة على الدارسين المشاركين والذي بلغ عددهم في الاختبار القبلي (34) والاختبار البعدي (31) دارساً. وبحساب المتوسط والوزن النسبي توصلت الباحثة إلى ما يلي:

وُجد أن متوسط درجات القدرة على التحدث ($X = 56.99$) للدارسين في المجموعة التجريبية بعد التجربة أعلى من متوسط الدرجة ($X = 31.06$) قبل التجربة. إحصائياً، اختلفت القدرة الكلامية للدارسين في المجموعة التجريبية بشكل كبير قبل التجربة وبعدها.

قد تم وضع الدرجات في ضوء مهارات التحدث اللازمة لتوظيف إستراتيجية التعلم الذاتي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، والتي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن السؤال الثالث. والمقارنة بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي من خلال اختبار T للعينات المزدوجة وكانت النتيجة كما هو في الجدول التالي:

جدول 21 العينات المزدوجة نتائج اختبار t للدارسين في المجموعة التجريبية

نتائج الاختبار	المتوسط	Std.Deviation	T	P
الاختبار القبلي	31.06	11.15	-24.554	0.000*
الاختبار البعدي	56.99	11.63		
				*p<0.05

أشارت النتيجة إلى أنه يمكن تحسين مهارات التحدث لدى دارسي اللغة العربية كلغة أجنبية من خلال أنشطة التحدث داخل الصف؛ لكن العمل الجماعي يمكن أن يكون أكثر كفاءة في تطوير التحدث باللغة العربية بمجرد أخذ النتيجة في هذه الدراسة بعين الاعتبار.

للإجابة عن السؤال الثالث، ونصه: ما الوحدات التعليمية المناسبة للمستوى المتوسط الأول في ضوء قائمة الأهداف القائمة على التعلم الذاتي لتنمية مهارة التحدث؟ قامت الباحثة بتحديد أسس بناء وحدات تعليمية، والأهداف العامة للوحدات، والأهداف الإجرائية في ضوء الإستراتيجية المقترحة، بالإضافة إلى تحديد خطوات التدريس المناسبة لها، وأدوات التقويم في الملحق (8). بالإضافة إلى دليل المعلم وخطوات التدريس والمدى الزمني لتطبيق الإستراتيجية المقترحة في الملحق (9). وضبط هذه الوحدات بعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين.

للإجابة عن السؤال الرابع، ونصه: ما فاعلية الوحدات التعليمية لتنمية مهارات التحدث لدى الدارسين في المستوى المتوسط الأول؟ قامت الباحثة باختيار مجموعة البحث من الدارسين الذين التحقوا بالجامعة لكلية الترجمة والعلوم السياسية، وبعد تحديد المستوى تم تطبيق استبانة التعلم

الذاتي للتعرف إلى مدى وعي الدارسين بمهارات التعلم الذاتي واستراتيجيات التعلم والاتصال. ثم قامت الباحثة بتدريس الوحدات التعليمية على المجموعة التجريبية، وفقا للاستراتيجية المقترحة، ثم تم تطبيق الاختبار البعدي لقياس مدى فاعلية هذه الإجراءات من خلال إجراءات التقييم النهائية من جلسة مناقشة جماعية ونماذج التقييم الذاتي وتقييم الأقران وجمع سجلات التعلم الخاصة بالدارسين لجمع البيانات النوعية لدعم النتائج الكمية السابقة، وإكمال تصميم البحث بالطرق المختلفة للدراسة، واستخلاص النتائج.

ولقد تم الوصول إلى أن مهارات التحدث للمجموعة التجريبية بعد التجربة أعلى من مهارات التحدث التي تم قياسها قبل التجربة. إحصائياً، وقد تباينت بشكل كبير مهارات التحدث المقاسة قبل التجربة وبعدها.

ت. اقتراحات لمزيد من الدراسة

على الرغم من أن الدراسة الحالية أجابت على أسئلة البحث الخاصة بها، إلا أنه يمكن إجراء مزيد من الدراسات في أماكن مختلفة بسبب العدد المحدود من الدراسات حول التعلم الذاتي الجماعي. استغرقت المهلة الزمنية لمدة التجربة فصلين تربويين لتعزيز الاستقلالية في المجموعات التجريبية من الدارسين في هذه الدراسة. ستساعد الدراسات التي تدوم لفترة أطول في العثور على إجابات مع وجود اختلافات أكثر أهمية للأسئلة في الدراسة. قد تبحث الدراسات المستقبلية أيضاً في فعالية التعلم الذاتي الجماعي مع المهارات الأخرى للدارسين مثل مهارات القراءة أو الكتابة.

ملحوظات على التطبيق والمشكلات التي واجهت الباحثة، وكيفية التغلب عليها:

أثناء قيام الباحثة بتدريس التحدث من خلال المهام اللغوية وتدريب الدارسين على إستراتيجيات التعلم وتوظيفها في تنمية مهارة التحدث للمستوى المتوسط الأول؛ عن طريق الإستراتيجية المقترحة لاحظت ما يلي:

- أصبح درس التحدث أكثر متعة وتفاعل بين الدارسين. استطاع بعض الدارسين استنتاج المهارات المستهدفة من الإستراتيجية المقترحة، وطريقة التدريس.
- استطاع بعض الدارسين استنتاج المهارات المستهدفة من الإستراتيجية المقترحة، وطريقة التدريس.

- زيادة الوعي لدى الدارسين بعدد لا بأس به من إستراتيجيات تعلم اللغة والاتصال وتوظيفها لتنمية مهارة التحدث باللغة العربية.
- صعوبة تطبيق جميع الأدوات نظرا لتعددتها، وقد تم التغلب عليها من خلال التنوع في الاستخدام في مراحل البرنامج. تردد الكثير من الدارسين في الإجابة على استبانة التعلم الذاتي.
- وُجِدَ بعض الصعوبات أثناء تنفيذ خطوات الإستراتيجية المقترحة، وتعزي الباحثة ذلك إلى اعتياد الدارسين على النمط التقليدي في تعلم المحادثة، وجِدَّة الطريقة التدريسية التي استخدمتها الباحثة، والمتمثلة في الإستراتيجية المقترحة.
- غياب ثلاثة من الدارسين في الاختبار البعدي، وذلك نظرا لمشكلة لديهم في نسبة الحضور لدى نظام الجامعة؛ مما نتج عنه متابعة الاختبار البعدي مع عدد 31 من المشاركين والقيام بالمقارنة بين نتائجهم فقط، وإهمال من لم يستطع الدخول في الاختبار البعدي.
- وعلى الرغم من أهمية هذا البحث إلا أن الباحثة واجهت بعض الصعوبات في إعداده، وتطبيقه أيضا، ويمكن إجمال تلك الصعوبات، وبيان كيف تغلبت عليها الباحثة فيما يلي:
- كانت أولى الصعوبات التي واجهت البحث الحالي في موضوع البحث؛ حيث هناك بحوث تتفق معه في المتغير المستقل، وكانت ولازالت في طور الإعداد، لذا اجتهدت الباحثة في التنقيب عن المصادر والمراجع الأصلية، والرجوع إليها كلما أمكن.
- ندرة المصادر العربية حول إستراتيجية التعلم الذاتي وتطبيقاتها العملية. ولقد تغلبت عليها الباحثة بالبحث في المصادر الأجنبية، والسؤال عن تطبيقات هذه الإستراتيجية في مجال تعليم اللغة الفرنسية بإحدى الجامعات التركية (جامعة جالاتا سراي قسم تعليم اللغات الأجنبية).
- صعوبة تحديد مهارات التحدث اللازمة لتوظيف المهام اللغوية في تنمية مهارة التحدث للمستوى المتوسط الأول؛ لذا قامت الباحثة بإعداد قائمة بمجالات التحدث المناسبة للدارسين في المستوى المتوسط الأول، وتحليل تلك المجالات إلى سياقات ومواقف تفاعلية، مع تحديد المهام اللغوية التي يمكن استخدامها في تلك المواقف والسياقات وفق مجالات محددة.
- عدم توافر معايير محكمة لاختيار المهام اللغوية وفقا للإطار المرجعي الأوروبي للغات باللغة العربية، وقد تغلبت عليها الباحثة من خلال الاستعانة بقائمة المعايير التي تم الاستعانة بها في مجال تعليم اللغات الأجنبية باللغة الإنجليزية وهي معايير (كاندلين وفوستر).

- قلة المحكمين المختصين بمجال تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها في تركيا، وقد تغلبت عليها الباحثة بالاستعانة بالمحكمين من مصر- من جامعة القاهرة وعين شمس وغيرها من الجامعات - مما وفّر للباحثة الدعم العلمي والتربوي في البحث.





VI. المراجع

المراجع العربية

الكتب

إبراهيم، ه. ه. (2008). برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. كلية الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

إبراهيم، ه. ه. (2009). تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية.

إبراهيم، ه. ه. (2014): المهام اللغوية وإشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مقال في دورية، العدد: 35، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض

أبو عمشة، خ. ح. (2020). الطلاقة والدقة في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها. دليل العربية، (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها).

أحمد . الجمل (1999) معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس عالم الكتب. بيروت.

أحمد . عليان (1991)، المهارات اللغوية وأهميتها وطرائق تدريسها، الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع.

أحمد. خضر (2013). إعداد البحوث والرسائل العلمية من الفكرة حتى الخاتمة كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

إسلام . الحدقي (2018) مراجعة كتاب: الإطار المعياري العربي لتعليم العربية للناطقين بغيرها: تعليم-تعلم-تقويم للدكتور علي أحمد مذكور.

الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات (2008) النسخة الألمانية – ترجمة معهد جوته. دار إلياس

- الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها (2016).
- أكسفورد. ريبكا (2014): إستراتيجيات تدريس اللغات ترجمة د السيد محمد دعور، مكتبة الأنجلو المصرية.
- بشر، ك. (2003). فن الكلام. دار غريب الطبع والنشر. 9772157152
- جابر، ج. ع. ا. (1999). إستراتيجيات التدريس والتعلم (1st ed.). جامعة القاهرة مصر.
- الحديبي، علي (2000): الاختبارات اللغوية، الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- زيتون. عايش . (2007، 2017): النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع. بيروت.
- زيد. العدوان، و عيسى. أحمد (2016): النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس. دار نشر مركز دبيونو لتعليم التفكير.
- شحاتة. حسن: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق (2008) لبنان: الدار المصرية اللبنانية.
- الصادق. ع. ا. ع. (2008): تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الجيزة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- طعيمه، ر. (1986). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (11th ed., Vol. 11). الرياض - جامعة أم القرى.
- طعيمه، ر. (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته. مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان. BIM-69603
- طعيمه، ر. (1985): دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية الطبعة الأولى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- طعيمه، ر. (1989): تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه مصر: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو.
- طعيمه، ر.، الناقة. محمود (2003) طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، إيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- طعيمه، ر.، الناقة. محمود (2006): تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو.

- طعيمه، ر.، هريدي، إ.، & مذكور، ع. (2001). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (st ed., Vol. 11). دار الفكر العربي مصر. 9771068994
- طعيمه، ر.، ومناع، السيد (2001): تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، ط2، القاهرة: دار الفكر العربي.
- العبيدي وآخرون، ب. (2015). تجارب تعليم اللغة العربية في أوروبا، عرض وتقييم. مركز الملك عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض. 978-603-90626-06-0
- العصيلي. عبد العزيز. (2002): طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العناني. و. (2009). سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. In مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها (p. 489). ، الرياض، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود.
- الفوزان، ع. ا. إ. (1432 هـ). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (st ed1). العربية للجميع.
- ماهر . عبدالباري (2011): مهارات التحدث العملية والأداء، عمان، دار نشر المسيرة
- محمد . البخاري(2004). صحيح البخاري، المسمى الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله وسنته وأيامه، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، ط1، الرياض، السعودية.
- محمد . الشنطي (1993): المهارات اللغوية، مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها، المملكة السعودية العربية، دار الأندلس.
- محمد . عريف و نقشبندي. أنور (1992): مقدمة في علم اللغة التطبيقي، جدة: دار خضر.
- مذكور، ع. أ. (2006). تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر العربي. بيروت.
- مذكور، ع. أ. (2010): طرق تدريس اللغة العربية عمان، دار نشر المسيرة.
- مذكور، ع. أ. (2016): الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعليم - تعلم - تقويم.
- مذكور، ع. أ.، & هريدي، إ. (2006). تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ النظرية والتطبيق (st 1 ed., Vol. 1). دار الفكر العربي، القاهرة. 977-10-2165-6

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج-الشارقة-الإمارات.

مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. (2017). اختبارات قياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها تجارب وإنجازات. مركز الشيخ زايد، جامعة الأزهر مصر.

مصطفى. رسلان (2005): تعليم اللغة العربية، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

منى. اللبoudy (2003): الحوار: فنياته وإستراتيجيات وأساليب تعليمية القاهرة، مكتبة وهبة.

الناقة، كامل (1985): تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة: جامعة أم القرى.

الهاشمي، ه. (2005). فاعلية برنامج مقترح لتعليم اللغة العربية في تحصيل التلاميذ الناطقين بغيرها واتجاهاتهم نحوها في سلطنة عمان. معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة. 921183

وثيقة المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (2017) فريق العمل: أ. د محمد رفعت حسنين - د. السيد العربي يوسف - د. إبراهيم أحمد الشافعي

يونس. ف ، وآخرون (1981): أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر

يونس. ف، وعبد الرؤوف. م (2003): المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب -من النظرية إلى التطبيق-، القاهرة: مكتبة وهبة.

المقالات

الحديبي، علي. (2018، مارس). برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات استخدام التقنية في التدريس والاتجاه نحو التقنية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية -البحرين، 19.

سليمان، م. ج. ا. (2002). أثر تدريس الأساليب والتراكيب بطريقة الأنماط اللغوية في الأداء الكتابي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، 15(1). 43859.

شارلمان. (2014). مقالات ملهمة للمثابرة على تعلم اللغات.

الصادق، ع. ا. ع. (2004). تحليل محتوى كتب تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها العربية للحياة -نموذجاً، العربية للناطقين بغيرها. مجلة اللغة العربية للناطقين بغيرها، 1(معهد اللغة العربية- جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم) ، 39:67. 101390

الصادق، ع. ا. ع. (2005). تعليم مهارة الاستماع. مجلة اللغة العربية للناطقين بغيرها، (جامعة أفريقيا العالمية - معهد اللغة العربية) ، 221-238.

صوتشين، محمد 2013: منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك جامعة الغازي، كلية التربية أنقرة – تركيا

عبد العال، حميدة. محمد (2017). إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات التحدث لدى دارسي المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية (Vol. 477-510). مؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: نظرة نحو المستقبل، إسطنبول. 100454

محمد. القضاة، (2015). المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية "دور المهارات اللغوية في تعليم اللغة". دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع. 9789957744779

الدراسات العلمية

أبو العينين، سماهر فتحي. (2003). مستوى إتقان طلبة اللغة العربية لمهارات التعبير الكتابي (st ed., Vol. 11). ماجستير، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة.

الأحمدي. جيهان . (1437هـ): أثر المهمات الاستيعابية في تعلم التراكيب النحوية لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، بحث تكميلي للماجستير، معهد تعليم اللغة العربية، الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الرشيدي، ع. ع. ا. (1437هـ). أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة التحدث لغير الناطقين بالعربية. معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أطروحة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المدينة المنورة. 100875

سامية جداد (2000): أثر توظيف الأنشطة الشفهية في الأداء اللغوي وفي تنمية التفاعل الصفي عند طالبات الصف العاشر رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

Kaplan International Language BLOG. Retrieved 4 4, 2021,

<https://www.kaplaninternational.com/ar/blog/fun-facts-about-language-learning>

يونس.ف (2009). التواصل اللغوي والتعليم. مصر. bkb-ar02316

Kaplan International Language BLOG. Retrieved 4 4, 2021, from

<https://www.kaplaninternational.com/ar/blog/fun-facts-about-language-learning>

نصرالدين إدريس جوهري: الأسس التعليمية في تصميم مواد تعليم اللغة العربية
(www.lisanarabi.net) تاريخ الزيارة 2021-3-31



المراجع الأجنبية

Aagard, R., & St. John, O. (2003). Learner autonomy in speaking skills development. In K.

Abe, E. (2003). 'Changing attitudes: Fluency-focused speaking practice'. In A. Barfield & M. Nix (eds.).

Abi Samra, Nada (2001). Team Building Workshop - Cooperative Learning, notes for the workshop presentation

ACTFL: Performance Descriptors For Language Learners 2012

ACTFL: Proficiency Guidelines 2012

Adamson, J. (2014). Developing autonomy through portfolios and networks in CLIL lectures. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 7(1), 21. on 14 August 2013.

Adamson, J. & Sert, N. (2012). Autonomy in learning English as a foreign language. *IJGE: International Journal of Global Education*, 1(2). on 14 August 2013.

Algan, N. (2006). The language learning strategies used by the university preparatory

Allwright, D. (1990). *Autonomy in Language Pedagogy*. CRILE Working Paper 6. Lancaster: University of Lancaster, Centre for Research in Education.

Allwright, R. L. (1988). Autonomy and individualization in whole-class instruction. In A. Brookes & P. Grundy (Eds.), *Individualization and autonomy in language learning* (pp. 35–44). *ELT Documents*, 131. London: Modern English Publications and the British Council.

Alrayha, H. (2018). The Effectiveness of Cooperative Learning Activities in Enhancing EFL Learners' Fluency. *English Language Teaching*, Vol. 11, No. 4, 2018 ISSN 1916-4742 E- ISSN 1916-4750 Published by Canadian Center of Science and Education

Altman, H. B., & James, C. V. (Eds.). (1980). *Foreign language teaching: Meeting individual needs*. Oxford: Pergamon.

Anderson, N. J. (2008). Metacognition and the good language learner. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 99–109). Cambridge:

Atik, B.B. (2006). The effect of strategies-based instruction on speaking skills of high school students. M.A. thesis. Çukurova University Institute of Social Sciences ,Adana.

Austin, S. (2006). *Encouraging Learner Autonomy in ESL*.

Balcikanli, B. (2009). learner Autonomy in EFL Settings. *Journal of Gazi Educational Faculty* 28/3: 1-16.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company .Bedell, D. A., & Oxford,

Banet, A. G., Hayden, C., & Jones, J. E. (1977). *A Tavistock primer*. AK Rice Institute.

Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Applied Linguistics in Action Series. London. Longman.

Benson, P. (2002). Teachers 'and learners 'theories of autonomy. AILA 2002 Symposium

Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40. Retrieved from <http://dx.doi:10.1017/S0261444806003958> on 24 October 2013.

Benson, P. (2011). What 's new in autonomy? *The Language Teacher*, 35/4, Special Issue. Plenary Speaker Article, 15-18. Retrieved from *The Language Teacher Online* » on 24 October 2013.

Benson, P. & D. Nunan (eds.) (2005). *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press

Benson, P. & Voller, P. (1997) *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman

Benyo, D. A. (2020). CALL IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(3s), 1390 - 1395.

Boran, G. (2015). Information Structure in EFL Teaching. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2(3). 199-214. on 23 August 2015.

Candlin, C. N. & Breen, M., (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89-112.

Breton, L. (1999). *A guided-autonomy course to promote student implication*. Barcelona

Brooks, N. (1997). *Language and Language Learning*. Second edition. New York: Harcourt, Brace and World.

Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2(1), 1–17.

Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Sambell, K., McDowell, L., & Brown, S. (1997). "But is it fair?": an exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in educational evaluation*, 23(4), 349-371.

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. 5 th Ed. New York: Pearson Education.

Bruner, J. (1996a) *The Culture of Education*. Essay. Cambridge: Harvard University Press

Bruner, J. (1973). *Beyond the information given*. New York: W. W. Norton & Company. Bullock, J. (Personal communication, October 2003).

Bryan, C. (2006). Developing group learning through assessment. In C. Bryan & K. Clegg (Eds.). *Innovative assessment in higher education*. pp. 150-157. Oxon: Routledge.

Buang, A. B. (2011). ICT-based teacher-facilitated and self-directed learning for mother tongue languages. In D. Gardner (Ed.), *Fostering autonomy in language learning*, 233-239. on 14 August 2013.

Butler, F. A., & Stevens, R. (2001). Standardized assessment of the content knowledge of English language learners. K-12: current trends and old dilemmas. *Language Testing*, 18(4), 409–427. <https://doi.org/10.1177/026553220101800406>

Byham, W. C., Cox, J. & Shomo, K. H. (1992). *Zapp in education: How empowerment can improve the quality of instruction, and student and teacher satisfaction*. New York: Fawcett Columbine.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg, France: Council of Europe.

Campbell, C. M. and Ortiz, J. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop. E.K. Horwitz and D. J. Young. (Eds.).

Language anxiety: From theory and research to classroom implications (pg. 153-168). New Jersey: Prentice-Hall.

Candlin, C. N. (1987). Towards Task-Based Language Learning. In C. Candlin, & D. Murphy (Eds.), *Language Learning Tasks* (pp. 5-22). Lancaster Practical Papers in English. Lancaster: Lancaster University.

Candy, P. (1988). On the attainment of subject-matter autonomy. In D. Boud (Ed.), *Developing Student Autonomy in Learning* (2nd Edition). New York: Kogan. 59-76

Cappellini, M. (2013). When learner autonomy meets open educational resources: A study of a self-learning environment for Italian as a foreign language. In A. Beaven, A. Comas-Quinn & B. Sawhill (Eds.), *Case studies of openness in the language classroom*. 205-216. Dublin: Research-publishing.net.

Carol, B (1983): *Testing Communication performance* oxford press, p. 18

Carr, T., H.& Curran, T. (1994). Cognitive Factors in Learning about Structured Sequences: Applications to Syntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), 205-230. doi:10.1017/S02722263100012882

Carroll, B. (1980). *Testing communicative performance*. Oxford: Pergamon Press

Carter, R. (2003). Key concepts in ELT: Language awareness. *ELT Journal*, 57(1), 64-65.

Chamot, A.U. & O'Malley, J.M. (1996). Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA). In R. Oxford (ed.), *Language Learning Strategies around the World: Cross-cultural Perspectives*. Manoa: University of Hawaii Press.

Chamot, A.U. et al. (n.d.). *Developing autonomy in language learners: Learning strategies*

Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P., & Robbins, J. (1996). Methods for teaching learning strategies in the foreign language classroom. In R. Oxford (ed.), *Language Learning Strategies around the World: Cross-cultural Perspectives*. Manoa: University of Hawaii Press.

Chaney, A. L., & Burk, T. L. (1998). *Teaching Oral Communication in Grades K-8*. Boston Allyn and Bacon

- Christman, J. (2014). "Autonomy in moral and political philosophy". In E. N. Zalta (Ed.),
- Chuan, C. S. (2010). An experimental study of learner autonomy in language learning.
- Clegg, K., & Bryan, C. (2006). Reflections, rationales and realities. In C. Bryan & K.
- Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4(1), 21–37.
- Corderly, J. L., Mueller, W. S., & Smith, L. M. (1991). Attitudinal and behavioral effects of autonomous group working: A longitudinal field study. *Curtin University of Technology. Academy of Management Journal*. 34(2), 464-476. short on 20 May 2015.
- Cotterall, S. (1995a). Developing a course strategy for learner autonomy. *English Language Teaching Journal*, 49/3, 219-227.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Language Policy Unit, Strasbourg. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf on 14 July 2013.
- Cross, D. (1995). *Large classes in action*. C. V. James (Ed.), Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Dam, L. (2010). Developing learner autonomy with school kids: Principles, practices, results Pg:40-58 In Gardner. David.: *Fostering Autonomy in Language Learning*
- De Silva, R., & Graham, S. (2015). The effects of strategy instruction on writing strategy use for students of different proficiency levels. *System*, 53, 47-59.
- Deneme, S. (2008). Language learning strategy preferences of Turkish students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2). on 14 August 2013.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning. New directions in language teaching*. Cambridge: UP. Cambridge University Press.pg:11
- Dickinson, L. (1988). Learner training. In A. Brookes and P. Grundy (eds), *Individualization and Autonomy in Language Learning*. London: Modern English Publications / The British Council.

Dickinson, L. (1992). *Learner autonomy 2: Learner Training for Language Learning*. Dublin: Authentik.

Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation. A literature reviews. *System*, 23(2), 165-174. Pergamon. on 14 August 2013.

Dickinson, L. & Wenden, A. (Eds.). (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning. Special issue of *System*, 23/2. *Teaching Journal*, 49/3, 219-227.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: OUP.

Dörnyei, Z & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.

Ellis, G. & Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn English: a course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.

Elsen, A. (2003). 'Profiling for Progress': Learner autonomy in writing skills development.' In K. van Esch & O. St. John (eds).

Ericson, K., & Simon, H. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87(3), 215-251.

Ericson, K., & Simon, H. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, MA: MIT. 115

Faerch, C., & Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Longman, London.

Finch, A. (2000). *Autonomy: where are we? Where are we going?* Unpublished Ph.D. thesis. on 14 August 2013

Finch, A. (n.d.). *A Task-based approach: Online resources for teachers*. on 14 August 2013

Finch, A. E. (2000). *A formative evaluation of a task-based EFL program for Korean university students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Manchester University, Manchester, UK.

Fleming, N.D., & Mills, C. (1992). VARK QUESTIONNAIRE. The VARK Questionnaire. 6 19, 2021, Retrieved from <https://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/>

Forsyth, D. R. (2006). Group dynamics. 4 th Edition. Belmont: Thomson Wadsworth.

Frazier, L. & Mills, R. (2009). NorthStar 2 Listening and speaking. 3 rd. Ed. New York: Pearson Education.

Freud, S. (1949). Group psychology and the analysis of the ego. E. Jones. (Ed.), 5th Ed. Translator: James Strachey. London: The International Psycho-Analytical Press.

Frey, N., Fisher, D., & Everlove, S. (2009). Productive group work: How to engage students, build teamwork, and promote understanding. Alexandria, VA: ASCD.

Friedrich, M. & van Esch, K. (2003). 'Learner autonomy in initial foreign language teacher training: writing skills.' In K. van Esch & O. St. John (eds).

Fulcher, G. (2003). Testing second language speaking. Harlow: Pearson Education.

Gabler, I. C. & Schroeder, M. (2003). Seven constructivist methods for the secondary classroom: A planning guide for invisible teaching. Boston: Pearson Education.

Gagnon, G. W. Jr. & Collay, M. (2006). Constructivist learning design. California: Corwin Press.

Gardner, R. C., Lalonde, R. N., Moorcroft, R. and Evers, F. T. (1985) Second Language Attrition: The Role of Motivation and Use. London, Ontario: University of Western Ontario, Department of Psychology.

Gardner, R.C. (1985). Social Psychology and Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold.p:10

Gardner, R.C., Smythe, P.C. (1975): Motivation and second-language acquisition. The Canadian Modern Language Review .31, 218-230.

Gardner. D. (2011), Fostering autonomy in language learning, pp. 252-260.

Gatt, Suzanne. (2003). Constructivism: An effective Theory of Learning.

Goh, C., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. ELT Journal, 60(3), 222-232.

Oxford, R.L. & Green, J.M. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly* 29/2: 261-97.

Greenglass, E. R., & Julkunen, J. (1991). Cook-Medley hostility, anger, and the Type A behavior pattern in Finland. *Psychological Reports*, 68(3, Pt 2), 1059–1066.

Gremmo, M-J. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea. *System* 23/2, 151-164.

Gremmo, M. & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151-164. Elsevier Science Ltd. on 14 August 2013.

Gremmo, M.-J. & Riley, Philip F. (1995): Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea, Centre de Recherche's et d'Applications en Langues (Crapel), Université Nancy 2, Nancy, France 23, 151-164

Haley, M. H. & Austin, T. Y. (2004). *Content-Based second language teaching and learning: An interactive approach*. Boston: Pearson Education.

Hardy-Gould, J. (2013). *Learner autonomy*. Oxford University Press ELT. Retrieved from <http://oupeltglobalblog.com/2013/01/29/learner-autonomy/> on 14 August 2013.

Harris, V. & Grenfell, M. (2004). Language-learning strategies: A case for cross-curricular collaboration. *Language Awareness*, 13(2), 116-130. on 14 August 2013.

Heller, R. (1998). *Managing teams*. New York: DK Publishing.

Hill, B. (1994) Self-managed learning: state of the art. *Language Teaching* 27, 213-223.

Holec, H. (1980). Learner training: Meeting needs in self-directed learning. In H.B. Altman and C.V. James (eds), *Foreign Language Learning: Meeting Individual Needs*. Oxford: Pergamon.

Holec, H. (1981-1980). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. (First

VARK: <https://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/>

Hughes, R. (2002). *Teaching and researching speaking*. G.B.: Pearson Education.

Hunt, J., Gow, L. & Barnes, P. (1989). Learner self-evaluation and assessment - a tool for autonomy in the language learning classroom, in V. Bickley (Ed.). *Language Teaching and Learning Styles Within and Across Cultures*. Hong Kong: Institute of Language in Education, Education Department, 207-17.

Jacobs, G. M. & Hall, S. (2002). Implementing cooperative learning. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. pp. 52-58. Cambridge: CUP.

Jenkin, F. (1989). *Making small groups work*. Exeter: Pergamon Educational Productions.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1985). The internal dynamics of cooperative learning groups. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R.H. Lazarowitz, C, Webb & R. Schmuck (Eds.). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.

Jones, F. R. (2003). *Self-instructed foreign language learning. An annotated Bibliography*.

Kohonen, V. (1992). *Experiential Language Learning: Second Language Learning as Cooperative Learner Education*. In Nunan, D. (Ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*, pp. 14-39.

Krashen, S. D. (1985): *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to post method*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Cited 2011.

Lamb, T. (2008). *Learner autonomy and teacher autonomy: Synthesising an agenda in Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses*, p.277. John Benjamin's Publishing Company. on 27 May 2015

Lamb, Terry. (2015). Lamb, T.E. (2011) 'Fragile Identities: Exploring Learner Identity, Learner Autonomy and Motivation through Young Learners' Voices', in *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14/2: 68-85.

Lamb, T. (2008). Learner autonomy and teacher autonomy: Synthesizing an agenda. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 271-284). Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.

Lamb, T. & Reinders, H. (Eds.) (2008). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.

Langfred, C. W. (2005). Autonomy and performance in teams: The multilevel moderating effect of task interdependence. *Journal of Management*, 31(4). Retrieved from <http://jom.sagepub.com/content/31/4/513.short> on 27 May 2015.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. 2 nd Ed. New York: OUP

Law, E. Y. Y. (2011). Evaluating learning gain in a self-access centre. In D. Gardner (Ed.), *Fostering autonomy in language learning*, pp. 199-213. Retrieved from <http://ilac2010.zirve.edu.tr> on 14 August 2013.

Lee, I. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, 52(4), 282-290.

Lehtonen, T. (2000). Awareness of strategies is not enough: How learners can give each other the confidence to use them. *Language Awareness*. 9(2), 64-77. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/09658410008667138> on 06 September 2013.

Lewis, M. & Reinders, H. (2003). *Study Skills for Speakers of English as a Second Language*. London: Palgrave Macmillan.

Linda B. Nilson: Foreword by Zimmerman, Barry J.:(2013): *Creating Self -Regulated Learners: Strategies to Strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skills*, Sterling, Virginia

Lindley, R. (1986). *Autonomy*. London: Macmillan.

Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik

Little, D. (1996a). Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In R. Pemberton, S.L. Edward, W.W.F. Or, and H.D. Pierson (Eds.). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press. 203-219.

Little, D. (1997). Language awareness and the autonomous language learner. *Language Awareness*, 6(2-3), 93-104. on 23 October 2013.

Little, D. (2000). We are all together: exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. *Proceeding of the 7th Nordic Conference and Workshop on Autonomous Language Learning*, Helsinki, September 7th, 2000. Retrieved from <http://www.iatefl.org.pl/sig/al/all.html>. on 14 August 2009.

Little, D. (2003). The European Language Portfolio in use: nine examples. on 30 May 2015.

Little, D. (2004). Constructing a theory of learner autonomy: Some steps along the way. *Future perspectives in foreign language education*, 15-25.

Little, David & Dam, Leni & Legenhausen, Lienhard. (2017). Introduction The autonomy classroom: procedures and principles Little, Dam & Legenhausen 2017.

Little, D., Dam, L., & Legenhausen, L. (2017). *Language learner autonomy: Theory, practice and research*. Bristol, UK: Multilingual Matters

Little, D. (2013) *Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection*. on 14 August 2013.

Littlejohn, A. P. (1983). Increasing Learner Involvement in Course Management. *TESOL Quarterly*, 17/4, p:595-607

Littlewood, W. (1996). "Autonomy: an anatomy and a framework. *System*, 24/4, 427-435

Liu, J. (2010). Language learning strategies and its training model. *International Education Studies*, 3(3), 100-104.

Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. 4 th Ed. Cambridge: CUP

Lynch, T. & Maclean, J. (2001). A case of exercising: effects of immediate task repetition on learners 'performance. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. pp. 141-162. Harlow: Longman.

Malcolm, D. (2005). 'An Arabic-speaking English learner's path to autonomy through reading'. In P. Benson & D. Nunan (eds.) *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 69-82.

Marshall, L. & Rowland, F. (1993). *A Guide to Learning Independently* (2nd ed.). Buckingham: Open University Press.

McDonough, S.H. (1999). Learner Strategies. *Language Teaching* 32/1: 1-18.

Sambell, K., McDowell, L., Bazin, V., Penlington, R., Wakelin, D., Wickes, H., & Smailes, J. (2006). *Assessment for learning: Current practice exemplars from the centre for excellence in teaching and learning in assessment for learning*. Northumbria University.

McQueen, J. M. (2007). Eight questions about spoken-word recognition. In *The Oxford handbook of psycholinguistics* (pp.37-53). Oxford: Oxford University Press.

Moreira, M.A. and Ferreira, P. (2002). Analysing learning tasks: materials for learner development. In F. Vieira. M.A. Moreira, I. Barbosa and M. Paiva (eds), et al. (eds). *Pedagogy for Autonomy and English Learning: Proceedings of the Working Group - Pedagogy for Autonomy*. Braga: University of Minho.

Morgan, Jeffrey. (2006). A Defence of Autonomy as an Educational Ideal¹. *Journal of Philosophy of Education*. 30. 239 - 252. 10.1111/j.1467-9752. 1996.tb00393. x.

Mozzon-McPherson, Marina. (2007) Supporting independent learning environments: An analysis of structures and roles of language learning advisers, *Journal*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X06001199>.vol.35,1. pg:66-9,

Murphy, K. R., & Sideman, L. (2006). The Fadification of Emotional Intelligence. In K. R. Murphy (Ed.), *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?* (pp. 283–299). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Murphy, Kevin T. (2006) "The relationship between emotional intelligence and satisfaction with life after controlling for self-esteem, depression, and locus of control among community college students". *Graduate Theses and Dissertations*. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/2640>

Murphy, L. (2011). Autonomy and context: A tale of two learners. In D. Gardner (Ed.). *Fostering Autonomy in Language Learning*. pp. 17-26. on 14 August 2013.

Murphy, R. (2006). Evaluating new priorities for assessment in higher education. In C. Bryan & K. Clegg (Eds.). *Innovative assessment in higher education*, pp. 37-47. Oxon: Routledge

Murray, Garold. (2014). The Social Dimensions of Learner Autonomy and Self-Regulated Learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*. 5. 320-341. 10.37237/050402.

Mynard, Jo. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research* by David Little, Leni Dam and Lienhard Legenhausen. *Studies in Self-Access Learning Journal*. 362-370. 10.37237/080408. Nagle, S.J., & Sanders, S.L. (1986). Comprehension theory and second language pedagogy. *TESOL Quarterly*, 20(1), 9-26.

Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *The Modern Language Journal*, 89(1), 76-91.

NCSSFL-ACTFL Can -Do Statements: Communication and Intercultural Competence. Proficiency Benchmarks Performance Indicators

Nguyen, N. T. (2012). "Let students take control! Fostering learner autonomy in language learning: An experiment. 2012 International Conference on Education and Management Innovation. IPEDR. 30. on 20 May 2015.

Nunan, D. (1988c). *The Learner-centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press

Nunan, D. (1989b). *Understanding language classrooms: A guide for teacher-initiated action*. Cambridge: CUP.

Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson and P. Voller (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman.

Nunan, D. (2003) *Practical English Language Teaching*. International Edition, McGraw-Hill, Singapore, 88

Nunan, D. (2003). Nine steps to learner autonomy. Symposium. 193-204 on 06 September 2013.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: CUP.

O'Sullivan, B. (2014.). Testing speaking in large classes. Retrieved from <http://www.hltmag.co.uk/jul07/sart04.doc> on 16 May 2014.

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge, England: Cambridge University Press.

O'Malley, J.M., Chamot, A.U., & Kupper, L., (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418- 437.

Oliver, R. (August, 1974). Expectancy Theory Predictions of Salesmen's Performance. *Journal of Marketing Research* 11, 243-253.

Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. USA: Heinle & Heinle Publishers.

Oxford, R. L. (1990b). Strategy inventory for language learning. In *Language learning strategies: What every teacher should know* (pp. 283–300). Boston: Heinle

Oxford, R. L. (Ed.). (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Manoa: Second Language Teaching and Curriculum

Oxford, R. L. & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73(3), 291–300.

Oxford, R. L. & Shearin, J. (1996) Language learning motivation in a new key. In R. Oxford (ed.) *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century* (pp. 121-60).

Oxford, R.L. (1996) When emotion meets (meta)cognition in language learning histories. *International Journal of Educational Research* 23/7: 581-94.

Oxford, R.L. (2003) Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *IRAL: Volume:41 International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*

Oxford, R.L. & Leaver, B.L. (1996). A synthesis of strategy instruction for language learners. In R. Oxford (ed.), *Language Learning Strategies around the World: Cross-cultural Perspectives*. Manoa: University of Hawaii Press.

Oxford, R.L. (1990) *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston.MA: Heinle & Heinle publisher

Paour, J. L. (1990). Piagetian Constructivism and the Concept of Mediated Learning Experience. *European Journal of Psychology of Education*, 5(2), 177–190.

Paris. Scott G. & Paris. Alison H. (2001) Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning, *Educational Psychologist*, 36:2, 89-101,

Pauk, Walter; Owens, Ross J. Q. (2010). *How to Study in College* (10 ed.). Boston, MA: Wadsworth. Chapter 10: "The Cornell System: Take Effective Notes", pp. 235-277

Pemberton, R. Edward, S.L., Or, W.W.F., and Pierson, H.D. (Eds.). (1996). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press

Pennycook, A. (1997). Cultural alternatives and autonomy. In P. Benson, & P. Voller. 1997. *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman. 35-53.

Perez Cavana, M. L. (2012). Autonomy and self-assessment of individual learning styles using the European Language Portfolio (ELP). *Language learning in higher education. Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS)*, 1(1), 211–228. on 14 August 2013.

Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence; an essay on the construction of formal operational structures*. New York: Basic Books

Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child* (Vol. 5). Psychology Press

Posada, J. (2006). Evaluating Students' Autonomous Learning Through their uses of a self-access centre.

Presseisen, Barbara Z.; Kozulin, Alex (1992): *Mediated Learning-The Contributions of Vygotsky and Feuerstein in Theory and Practice* 1992\4. Journal

Price, M. L., & Lucki, I. (2001). Regulation of serotonin release in the lateral septum and striatum by corticotropin-releasing factor. *Journal of Neuroscience*, 21(8), 2833-2841.

Prichard C. & Ferreira D. (2014). The effects of poster presentations and class presentations on low-proficiency learners. *TESOL Journal*. 5 (1), 172-185..

Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (p. 204). New York: Cambridge University Press.

Richards, J. C. & Schmidt, R. (2010). Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. London: Longman/Pearson Education. Robbins, J. (2000). Teaching listening and speaking strategies in Japan- CALLA style. *Explorations in Teacher Education*, 8(2), 1-8.

Richardson. E.& Kelly. M.R. (1972) Piaget and Bruner: Can they help the technical teacher? *The Vocational Aspect of Education*, 24:59, 113-117

Robinson, A., & Udall, M. (2006). Using formative assessment to improve student learning through critical reflection. In *Innovative assessment in higher education* (pp. 112-119). Routledge.

Rogers, C.R. (1951). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.

Rosen, H., & Weaver, C. G. (1960). Motivation in management: A study of four managerial levels. *Journal of Applied Psychology*, 44(6), 386–392

Rost, M., & Ross, S. (1991). Learner use of strategies in interaction: Typology and teachability. *Language Learning*, 41(2), 235-273.

Rubdy, R. (1998). Key concepts in ELT: Task. *ELT Journal*, 52(3). OUP. Retrieved from <http://eltj.oxfordjournals.org/> on 9 Sept. 2014

Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden and J. Rubin (eds), *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

Rubin, J., & Thompson, I. (1996). *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle and Heinle

Mohamed. Salwa. (2021) The development of an Arabic curriculum framework based on a compilation of salient features from CEFR level descriptors, *The Language Learning Journal*, DOI:10.1080/09571736.2021.1923781

Sambell, K., McDowell, L., & Brown, S. (1997). “But is it fair?”: an exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in educational evaluation*, 23(4), 349-371.

Sambell, Kay & McDowell, Liz & Montgomery, Catherine. (2013). Assessment for Learning in Higher Education. 10.4324/9780203818268.

Sarıgöz, İ. H. (2008). Towards individual centered foreign language teaching. Journal of Language and Linguistic Studies, 4(1).on 9 Sept. 2014.

Oxford, R. L. & Scarcella, R. (1992) The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom. Boston: Heinle & Heinle.

Scharle Á., & Szabó, A. (2000). Learner Autonomy, A Guide to Developing Learner Responsibility. Cambridge University Press.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. Instructional Science, 26, 113–125

McDonough, J. & Shaw, C. (1993). Materials and Methods in ELT. Oxford: Blackwell Publishers

Michael. Shayer, (2003). Not just Piaget; not just Vygotsky, and certainly not Vygotsky as alternative to Piaget. Learning and Instruction. 13. 465-485. 10.1016/S0959-4752(03)00092-6.

Sheerin, S. (1991). Self-access. Language Teaching, 24(3), 143-157.

Shrum, J. L. & Glisan, E. W. (2010). Teacher's handbook. Contextualized language instruction. 4 th Ed. Canada: Heinle, Cengage Learning.

Sidnell, J., & Stivers, T. (2013). The handbook of conversation analysis. Blackwell Publishing Ltd.

Siegler, R. S., & Jenkins, E. (1989). How children discover new strategies. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sinclair, B. (1997) Introduction to Learner Independence Worksheets. Whitstable, IATEFL, 6-8.

Sinclair, B., McGrath, I., and Lamb, T. (2000). Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions. Pearson Education Limited.

Sion, C. (2001). Creating conversation in class: Student-centred interaction. Surrey: Delta Publishing.

Slavin, R. E. (1985). An introduction to cooperative learning research. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R.H. Lazarowitz, C. Webb, & R. Schmuck (Eds.). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.

Slavin, R. E. (1988). *Educational psychology: Theory into practice*. Prentice Hall: New Jersey.

Slavin, R. E. (1994). *Student team learning: A practical guide to cooperative learning*. 3 rd. Ed. Washington, D.C. National Education Association Publication.

Smokler, David (2009): *Interactive Learning Experiences, Grades 6-12: Increasing Student Engagement and Learning*, SAGE Publications, Education

Sternberg, R. J. & Sternberg, K. (2015). *Cognitive psychology*. Boston, USA: Cengage Learning.

Pemberton, R., E. S. L. Li, W. W. F. Or & H. D. Pierson (1996): *Taking control; Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Swain, Merrill & Lapkin, Sharon. (2001). *Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects*. *Researching pedagogic tasks: Second-language learning, teaching and testing*.

Mozzon-McPherson, Marina. & Tassinari, Maria (2020). *From Language Teachers to Language Learning Advisors: A Journey Map*. *Philologia hispalensis*. 1. 121-139.

Teng, F., & He, F. (2015). An example of classroom practice using flashcards for young learners: Preliminary indications for promoting autonomy. *Studies in Self Access Learning Journal*, 6(4), 382-398.

Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT: A dictionary of terms and concepts used in English language teaching*. Oxford, UK: Macmillan Education.

Tsui, A. B., & Fullilove, J. (1998). Bottom-up or top-down processing as a discriminator of L2 listening performance. *Applied Linguistics*, 19(4), 432- 451.

Umino, T., & Benson, P. (2016). *Communities of Practice in Study Abroad: A Four-Year Study of an Indonesian Student's Experience in Japan*. *The Modern Language Journal*, 100(4), 757–774.

Umino. T. (2005). 'Learning a second language with broadcast materials at home: Japanese students' long-term experiences. In P. Benson and D. Nunan (eds.)

Underhill, N. (1989). *Testing Spoken Language, A handbook of Oral Testing Techniques*, Cambridge, University Press Edinburgh.

Vale, D. & Feunteun, A. (1995). *Teaching children English: A training course for teachers of English to children*. Cambridge: CUP.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.

Vieira, I, Barbosa, I, Paiva, M. & Fernandes, I. (2008). Teacher education towards teacher (and learner) autonomy: What can be learnt from teacher development practices? In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*, pp. 217-235. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company

Voller, P, (1997). Does the teacher have a role in autonomous language learning? In P. Benson and P. Voller (eds), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology* (pp. 39–285). New York: Plenum Press. (Original work published 1934.)

Vygotsky, L. S. (1994b). The problem of the environment. In J. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338- 354). Oxford: Blackwell.

Vygotsky, L. S. (1997a). *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 3: Problems of the theory and history of psychology*.

Walter, C. (2010). Teaching ESL/EFL Listening and Speaking. *SYSTEM*, 38(1), 144–146.

Wang, P. (2010). Promoting language learners 'autonomy in Cooperative Learning. *SinoUS English Teaching*, 7(2),74.

Wang, P. (2011). Constructivism and learner autonomy in foreign language teaching and learning: To what extent does theory inform practice? *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 273-277. on 14 August 2013.

Wardhaugh, R. (2006). *An introduction to sociolinguistics*. UK: Blackwell Publishing.

Williams, M. & Burden, R. L. (1997): *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: CUP. p:44

Willis, D., & Lockyer, W. J. (2007): *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Winch, C. (2002), *Strong Autonomy and Education*. *Educational Theory*. University of Northampton. Volume 52, Issue 1. March 2002. Pages 27-41

Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238.

Wright, T. (1987). *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p. 13–39). Academic Press

VII. الملاحق ودليل المعلم

أ. الملحق (1) مهارات التحدث المناسبة في المستوى المتوسط الأول

(الصورة الأولى)

1	يعبر عن رأيه في موضوع الاستماع
2	يحدد الصفات المميزة لشخصيات القصة
3	يصنف المعلومات بحسب الغرض منها (الإيجابية والسلبية)
4	يعبر عن خبراته السابقة حول موضوع النص المسموع
5	يقارن بين الخبرة السابقة والخبرة المكتسبة
6	يطرح أسئلة حول موضوع النص
7	يستخدم عبارات المجاملة أثناء الحديث
8	يستخدم تراكيب لغوية تناسب الموضوع
9	يستشهد في حديثه بواقع خبراته السابقة بالموضوع
10	يعبر عن رأيه حول الموضوع
11	يصف البيئة المحيطة بعبارات واضحة
12	يقترح حلاً لمشكلة ما وردت في النص
13	يرتب الأفكار الواردة في النص (منطقي، زمني، تتابعي)
14	يحدد الجوانب الثقافية لموضوع النص

قائمة المهارات النهائية

المهارات المناسبة	
1. يعبر عن رأيه في موضوع الاستماع	أولاً: مهارات الجانب الفكري
2. يحدد الصفات المميزة للشخصيات والمهارات.	
3. يصنف المعلومات بحسب الغرض منها (الإيجابية والسلبية)	

4. يقارن بين الخبرة السابقة والخبرة المكتسبة	
5. يطرح أسئلة حول موضوع النص	
6. يستشهد في حديثه بواقع خبراته السابقة بالموضوع	
7. يقترح حلا لمشكلة ما وردت في النص	
8. يرتب الأفكار الواردة في النص (منطقي، زمني، تنابعي)	
9. يحدد الجوانب الثقافية لموضوع النص	
10. أن ينصح ويستقبل نصائح حول أحد الموضوعات	
1. يستخدم اللغة العربية الفصيحة في حديثه	ثانيا: مهارات الجانب اللغوي
2. يستخدم تراكيب لغوية تناسب الموضوع بدقة ووضوح.	
3. يستخدم عبارات المجاملة أثناء الحديث	
4. يصف البيئة المحيطة بعبارات واضحة	
1. يُخرج الأصوات من مخارجها الصحيحة	ثالثا: مهارات الجانب الصوتي
2. ينوع في صوته حسب الانفعالات المختلفة	
3. يستخدم التنغيمات المناسبة للموقف اللغوي	
4. يعبر بالصوت عن الأساليب المختلفة	
1. يحدد الخلفيات الثقافية المختلفة.	رابعا: مهارات الجانب الملمحي الإشاري
2. يستخدم التواصل البصري أثناء الحديث	
3. يستخدم لغة الجسد أثناء الحديث (إيماءات- إشارات)	

ب. الملحق (2) بطاقة ملاحظة لقياس الدارسين في المستوى المتوسط الأول للتحدث

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

لقد قامت الباحثة بإعداد نموذج لبطاقة ملاحظة لقياس أداء دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتوسط، وقد تضمنت هذه القائمة خمس مجالات هي:

1-مهارات الجانب الفكري

2-مهارات الجانب اللغوي

3-مهارات الجانب الصوتي

4-مهارات الجانب الملمحي الإشاري

وترجو الباحثة من سيادتكم التكرم بالاستعانة بهذه القائمة، لقياس أداء دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، في المستوى المتوسط الأول في هذه المجالات الخمس من خلال:

1- وضع رقم أمام الاختيار المناسب.

يعطى الطالب (ثلاث درجات) في حالة أدائه المهارة بشكل كامل،

يعطى الطالب (درجتان) في حالة أدائه المهارة بشكل متوسط

يعطى الطالب (درجة واحدة) في حالة أدائه المهارة بطريقة ضعيفة

يعطى الطالب (صفر) حالة عدم أدائه المهارة

2- إضافة أي توضيح أو ملاحظة أو تعليق يفيد الدارس الممتحن.

ولسيادتكم وافر الشكر والتقدير...

مجالات قياس الأداء	المهارات المناسبة
أولاً: مهارات الجانب الفكري	1. يعبر عن رأيه في موضوع الاستماع
	2. يحدد الصفات المميزة للشخصيات والمهارات.
	3. يصنف المعلومات بحسب الغرض منها (الإيجابية والسلبية)
	4. يقارن بين الخبرة السابقة والخبرة المكتسبة
	5. يطرح أسئلة حول موضوع النص

6.	يستشهد في حديثه بواقع خبراته السابقة بالموضوع	
7.	يقترح حلاً لمشكلة ما وردت في النص	
8.	يرتب الأفكار الواردة في النص (منطقي، زمني، تنبؤي)	
9.	يحدد الجوانب الثقافية لموضوع النص	
10.	أن ينصح ويستقبل نصائح حول أحد الموضوعات	
11.	يستخدم اللغة العربية الفصيحة في حديثه	ثانياً: مهارات الجانب اللغوي
12.	يستخدم تراكيب لغوية تناسب الموضوع بدقة ووضوح.	
13.	يستخدم عبارات المجاملة أثناء الحديث	
14.	يصف البيئة المحيطة بعبارات واضحة	
15.	يُخرج الأصوات من مخرجها الصحيحة	ثالثاً: مهارات الجانب الصوتي
16.	ينوع في صوته حسب الانفعالات المختلفة	
17.	يستخدم التنغيمات المناسبة للموقف اللغوي	
18.	يعبر بالصوت عن الأساليب المختلفة	
19.	يحدد الخلفيات الثقافية المختلفة.	رابعاً: مهارات الجانب الملمحي الإشاري
20.	يستخدم التواصل البصري أثناء الحديث	
21.	يستخدم لغة الجسد أثناء الحديث (إيماءات-إشارات)	

ت. الملحق (3) استبانة التعلم الذاتي الجماعي باللغة العربية

طلابي الأعزاء،

يقترح أن تعلم لغة أجنبية يصبح أسهل عندما تكون الأنشطة الصفية مدعومة بأنشطة خارج الصف. لذلك، أنا أبحث في الطرق التي ستفعل ذلك اجعل جهودك فعالة داخل وخارج الصف. نيابة عن الدراسة، هذا الاستبيان هو لجمع معلوماتك الشخصية في الجزء الأول وتفضيلك لنوع الدراسة واستخدام إستراتيجية لتعلم اللغة العربية بالإضافة إلى موقفك تجاه استقلالية الدارس والعمل الجماعي في الجزء الثاني.

أشركم بصدق على قضاء الوقت على مشاركتكم.

أ- المعلومات الشخصية

1- الجامعة-الكلية:

2- مستوى اللغة العربية: 2A (مبتدئ ثان) 1B (متوسط أول) 2B (متوسط ثان)

3- دور فاعل في مستواك: سياق دورة مدرسة مدرس نفسي

4- هدفي في تعلم اللغة العربية

5- لأصل إلى هدفي

- ليس لدي خطة - لدي خطة يومية - لدي خطة طويلة المدى.

6- الوقت الذي أقضيه في تعلم اللغة العربية باستثناء ساعات الدراسة

- لا أستطيع أن أضيع أي وقت - حوالي ساعة - أكثر من ساعتين

7- كيف تفضل الدراسة؟

- وحدي - مع صديق - في مجموعة - لا فرق

8- من يجب أن يقيم مستواك في اللغة الدارسين؟

- نفسي - نظير - مدرس - مؤسسة - الكل

9- كيف تصف نفسك من حيث رغبتك في تعلم اللغة الدارسين؟

- متحمس - راغب - متردد

10- كيف تصف صف اللغة العربية المفضل لديك؟

.....

ب- استبانة: يرجى تحديد الخيار الذي تعتبره الأنسب.

1 = لا أوافق بشدة 2 = لا أوافق 3 = لست متأكدًا 4 = أوافق 5 = أوافق بشدة

5	4	3	2	1	
					1. أتعلم اللغة العربية بشكل أفضل من خلال التفاعل وجهاً لوجه خارج الصف. 2. أتعلم اللغة العربية بشكل أفضل من خلال الأنشطة داخل الصف مثل التمارين والاختبارات والامتحانات. 3. لدي بعض الصعوبات في بعض قواعد النحو العربي. 4. غالبًا ما أستخدم طريقة التخمين السريع أثناء الإجابة على سؤال. 5. أحاول اكتشاف المشاكل المحتملة قبل القيام بمهمتي. 6. أستطيع أن أفهم بشكل أفضل عندما أقرأ أو بمساعدة الجداول أو الرسومات أو الرسوم البيانية. 7. أفهم بشكل أفضل عندما أستمع إلى الموضوع. 8. يساعدني تصور أو سرد الموضوع من خلال الأنشطة البدنية على التعلم بشكل أفضل. 9. يمكنني تغيير أسلوب في التعلم بما يتوافق مع الأشياء الجديدة التي أتعلمها باللغة العربية. 10. أفكر في العلاقات بين عندما أعرف بالفعل وأشياء جديدة أتعلمها باللغة العربية. 11. أشاهد البرامج التلفزيونية التي يتم التحدث بها باللغة العربية أو الذهاب إلى الأفلام التي يتم التحدث بها بالعربية. 12. لفهم الكلمات غير المألوفة، أقوم بتخمينات. 13. لاحظت أخطائي في اللغة العربية واستخدمت تلك المعلومات لمساعدتي على القيام بعمل أفضل. 14. أحاول الاسترخاء كلما شعرت بالخوف من استخدام اللغة العربية. 15. إذا كنت لا أفهم شيئًا ما باللغة العربية، أطلب من الشخص الآخر أن يبطئ أو يقوله مرة أخرى

					16. أطلب من الناطقين بالعربية أن يصححوا لي عندما أتحدث.
					17. أمارس اللغة العربية مع طلاب آخرين.
					18. أ طرح الأسئلة باللغة العربية.
					19. أحاول التعرف على ثقافة المتحدثين باللغة العربية.
5	4	3	2	1	عندما لا أتذكر الكلمة العربية التي أريد استخدامها،
					20. أستخدم كلمة أخرى لها نفس المعنى.
					21. أستخدم إيماءاتي أو لغة الجسد.
					22. أحياناً أستخدم الكلمات التركيبية.
					23. أستخدم كلمات تركيبة لها أصوات أو أشكال متشابهة.
					24. أستبدل كلمة عربية أخرى لها نفس المعنى.
					25. أبقى صامتاً بعض الوقت.
					26. أقوم بتغيير الجملة بأكملها أو بعض الأجزاء.
					27. أتخلى عن استكمال جملتي.
					28. أطلب المساعدة.
					29. أستخدم الإيماءات أو التمثيل الصامت لإرسال رسائل.
					30. أستخدم بعض أدوات ملء الفراغات مثل "أظن" ، "حسناً".
					31. ألاحظ أهمية وهدف ما يتم تدريسه في دروس اللغة العربية.
					32. يمكنني تحديد أهدافي الخاصة.
					33. يمكنني تعديل محاور الدراسة وعملية الدراسة بما يتوافق مع أهدافي.
					34. يمكنني اختيار الاستراتيجيات المناسبة لي للمساعدة في تعلم اللغة العربية بشكل أسهل.
					35. أستخدم استراتيجيات الاتصال للتعبير عن نفسي باللغة العربية.
					36. أخطط للهدف والمحتوى والاستراتيجيات قبل الأنشطة مثل المناقشات الصفية وحل المشكلات
					37. يمكنني استخدام اللغة الدارسين في الأماكن التي أذكر فيها التعلم أو التواصل خارج الصف
					38. يمكنني اختيار قواعد المفردات والقواعد أثناء سرد قصة أو التحدث باللغة العربية.
					39. يمكنني اختيار وهيكلة سياق الدراسة والوسائل للوصول إلى البيانات أثناء دراسة

الموضوع.

40. يمكنني تحديد واجبي وأدوات الدراسة لتعلم موضوع ما دون الحاجة إلى تسليم المعلم للمهمة أو مصادر البيانات.

41. يمكنني تقييم نفسي بالتحقق من مستواي الخاص.

42. أحب الأنشطة عندما أعمل من أجل هدف كعضو في مجموعة.

43. أود المساهمة في الانسجام أثناء الدراسة في مجموعة.

44. أشعر بحافز أكبر للدراسة عند إنجازي يساهم في الوصول إلى أهداف المجموعة.

45. أحاول التعبير عن آرائي قدر الإمكان في مجموعة العمل.

46. العمل الجماعي يساعدني على اتخاذ القرار بشكل أفضل.

47. العمل الجماعي يساعدني على اتخاذ القرار بشكل جيد حتى في حالة غياب المعلم.

48. العمل الجماعي يساعدني على احترام آراء الآخرين.

49. العمل الجماعي يساعدني على أداء وظائف أفضل بشكل أسهل.

50. أفضل بشكل عام أصدقائي المقربين في العمل الجماعي.

51. أفضل بشكل عام القيام بعمل جماعي مع أشخاص ثرثرة.

ث. الملحق(4) نصوص صوتية للاستماع في اختبار التحدث باللغة العربية

الوحدة 1 - مهن ووظائف

● المذيع: مساء الخير جميعاً، ومرحباً بكم في: ما وظيفتي؟ - عرض اللعبة حول الوظائف المختلفة. أنا أحمد فؤاد المذيع في البرنامج الأسبوعي. المتسابقة الأولى اليوم هي عائشة، محاسبة في بنك من إسطنبول.

● عائشة: مرحباً سيد أحمد. أنا سعيدة لوجودي هنا! مرحباً أمي. مرحباً أبي. مرحباً أسرتي

● المضيف: حسناً عائشة. هيا بنا نبدأ. ستقابلين بعض الأشخاص الذين يصفون وظائفهم.

ثم يمكنك طرح ثلاثة أسئلة لتخمين وظيفة كل شخص. يمكنك ربح 1000 ليرة عن كل وظيفة تخمينها بشكل صحيح. هل أنت جاهزة؟ فلنرحب بضيفنا الأول السيد عبد القادر، أهلاً بك.

● عبد القادر: أهلاً بكم

- المذيع: هل يمكنك أن تخبرنا القليل عن عملك؟
- عبد القادر: (الفديو فيه صورة لرجل يعمل في البنك)

الوحدة 2: التسلية

- إجازة غير عادية

- الصوت المسجل: شكرًا لك على الاتصال بالخط الساخن لشركة تورسات التركية. لدينا معلومات حول التحول والإقامة والأنشطة السياحية في تركيا. للحصول على معلومات حول التحول، اضغط 1. للسكن، اضغط 2، وللأنشطة السياحية، اضغط 3.
- لقد ضغطت على 2 للحصول على معلومات حول الإقامة في السويد. لسماع المزيد عن مواقع المعسكرات، اضغط 1. للنزل الصغيرة، اضغط 2، للفنادق الكبيرة، اضغط 3، وللحصول على معلومات حول فندق خاص في السويد، اضغط 4.
- لقد ضغطت على 4 للإقامة في فندق خاص في أنطاليا. إذا كنت ترغب في سماع معلومات مسجلة، فاضغط 1. إذا كنت ترغب في التحدث مع أحد الوكلاء، فاضغط 2.
- لقد ضغطت على 2. الرجاء الضغط مع الاستمرار ...

الوحدة 5- التسلية

-حديث الشارع

- فاطمة: مممم، طعمها لذيذ. ماذا بداخلها؟
- البائع: بالعافية، شكرًا. نراك مجددًا.
- فاطمة: بالتأكيد.

في الراديو: المتصل: أنا أريد أن أذهب إلى أبعد مكان في هذا العالم؟ المذيع: لماذا؟

المتصل: أوه، لقد تركتني صديقتي للتو، والآن أنا وحيد تمامًا.

المذيع: هل تمزح؟! ليس لدي وقت لهذا!

- فاطمة: هذا مذيع عجيب ههه.

الوحدة 8 الأخلاق

- ما الذي حدث للأخلاق؟

- المذيع: ضيفتنا اليوم هي خديجة كبرى التي أجرت مؤخرًا دراسة حول الأخلاق والآداب العامة في المجتمع التركي. سألها تشرح ما فعلته. مرحبا.

- خديجة كبرى: شكرًا لك. إنه لشيء رائع أن أكون هنا.
- المذيع: إذن، أخبرينا بما فعلته.
- خديجة كبرى: حسناً، يبدو مؤخرًا أن الكثير من الناس يشتكون من أن الناس أصبحوا سيئ الخلق جدًا. لذلك، كنا نحاول معرفة ما إذا كان هذا صحيحًا، ولهذا قمنا مع فريق العمل بالجامعة بعمل دراسة عن الأخلاق.
- المذيع: حسناً، فهمت. أظن أنه من الصعب اختبار الأخلاق. كيف فعلتها؟

الوحدة 9 الصحة - نحيفة وسريعة

- مندوب الإعلانات: لذا لا تنتظر دقيقة أخرى. يجب أن تجرب شاي الحمية "النحيفة السريعة" اليوم.
- لطلب "نحيف وخفيف" الخاص بك، اتصل بالرقم 1-800-555-النحافة.
- هذا هو 1-800-555-8446 للنشاط والطاقة. اتصل اليوم واحصل على خدمة "نحيف وخفيف" لمدة ثمانية أسابيع مقابل 39.99 دولارًا فقط.
- نعم، هذا هو 39.99 دولارًا فقط لأفضل منتج لإنقاص الوزن يمكن للمال شراؤه. اتصل الآن وكن سعيدًا وصحيًا ونحيفًا!

الوحدة 10 الماضي والحاضر - مجتمع حضري جديد

المذيع: تم تصميم المجتمعات العمرانية الجديدة لتكون مختلفة عن الأحياء القديمة. لكن كيف هم مختلفون؟ لمعرفة الإجابة، ذهب المراسل الصحفي إلى مجتمع ضواحي جديد يسمى Kent Villeroy

المراسل: شكرًا أحمد. أنا هنا اليوم في Kent Villeroy مع المهندسة التي صممت هذه المدينة، شيدام أصلان. أخبرينا يا سيدة شيدام، لماذا أردت إنشاء حي من نوع مختلف؟ أعني، ما الخطأ في الأحياء القديمة؟

ج. الملحق (5) بطاقة تقييم التحدث

تقييم الأقران على التحدث (للأداء الفردي)

اسم المتكلم:

الدرجة (ضعيف...ممتاز)					التوصيف	
5	4	3	2	1		
					دقة اللغة المستخدمة مع عدد قليل جدا من الأخطاء	القواعد
					تنوع واختلاف المفردات المستخدمة بطريقة جيدة	المفردات
					استخدام التواصل البصري والإيماءات عند التحدث (مع ملاحظة قلة توقف المتحدث عن الكلام)	أسلوب العرض
					ما قاله يشد الانتباه، وممتع	المحتوى
الدرجة الإجمالية:						ملاحظة:

تقييم الأقران في التحدث (للعمل الجماعي)

اسم المقيم: رقم المتحدث:

الدرجة (ضعيف...ممتاز)					التوصيف	
5	4	3	2	1		
					دقة اللغة المستخدمة مع عدد قليل جدا من الأخطاء	القواعد
					تنوع واختلاف المفردات المستخدمة بطريقة جيدة	المفردات
					استخدام التواصل البصري والإيماءات عند التحدث (مع ملاحظة قلة توقف المتحدث عن الكلام)	أسلوب العرض
					ما قاله يشد الانتباه، وممتع	المحتوى
الدرجة الإجمالية:						ملاحظة:

ح. الملحق (6) استبانة تحديد مهارات التحدث المناسبة للدارسين في المتوسط الأول

(الصورة المبدئية)

كلية التربية جامعة أيدن

قسم تعليم اللغة العربية

السيد الأستاذ الدكتور /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،،،

تجري الباحثة/ داليا عبد الجواد حسن (الباحثة بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة أيدن إسطنبول-تركيا) بإجراء بحث بعنوان: (استخدام إستراتيجية التعلم الذاتي لتنمية مهارات التحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط الأول) وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية (تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية).

ويتطلب هذا البحث تحديد مهارات التحدث المناسبة لدارسي المستوى المتوسط، وقد اعتمدت الباحثة في بناء هذه القائمة واشتقاق مادتها على عدة مصادر، وهي:

-الإطار المرجعي الأوروبي للغات (CEFR) باللغة الإنجليزية.

-الإطار المرجعي الأوروبي للغات المترجم للعربية.

- وثيقة المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (ديسمبر 2017).

-الأبحاث العربية والأجنبية - في حدود ما اطلعت عليه الباحثة - والتي اهتمت بفنون اللغة العربية عامة، وفن التحدث للناطقين بغيرها خاصة.

-الأدبيات والكتب التربوية التي اهتمت بمهارات التحدث لدارسي العربية غير الناطقين بها وخاصة المستوى المتوسط الأول.

-أهداف تعليم التحدث في المستوى المتوسط الأول بشكل عام.

-خصائص الدارسين في المستوى المتوسط الأول.

وقد روعي عند الصياغة ما يلي:

1. وملاءمتها لإستراتيجية التعلم الذاتي الجماعي
2. أن تكون على شكل نتائج تعليمية تعكس الهدف المراد تحقيقه.
3. أن تكون العبارات واضحة وتتضمن مهارة واحدة
4. مراعاة الصحة اللغوية

ونظرًا لما لديكم من علم وخبرات واسعة في هذا المجال؛ فإن الباحثة ترحو من سيادتكم قراءة هذه القائمة، ووضع علامة في الخانة المعبرة عن رأيكم في:

1. مناسبة هذه المهارات لدارسي المستوى المتوسط.

2. صحة الصياغة اللغوية.

3. حذف أو تعديل ما ترونه غير مناسب.

4. إضافة ما ترونه مناسبًا من مهارات.

ولسيادتكم وافر الشكر وجزيل الاحترام على حسن تعاونكم.

قائمة مهارات التحدث المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط
الأول (الصورة المبدئية)

المهارة	مناسبة المهارة للدارسين		الصياغة اللغوية		حذف أو تعديل
	مناسبة	غير مناسبة	صحيحة	غير صحيحة	
1. يعبر عن رأيه في موضوع الاستماع					
2. يحدد الصفات المميزة لشخصيات القصة					
3. يصنف المعلومات بحسب الغرض منها (الإيجابية والسلبية)					
4. يعبر عن خبراته السابقة حول موضوع النص المسموع					
5. يقارن بين الخبرة السابقة والخبرة المكتسبة					
6. يطرح أسئلة حول موضوع النص					
7. يستخدم عبارات المجاملة أثناء الحديث					
8. يستخدم تراكيب لغوية تناسب الموضوع					
9. يستشهد في حديثه بواقع خبراته السابقة بالموضوع					
10. يعبر عن رأيه حول الموضوع					
11. يصف البيئة المحيطة بعبارات واضحة					

					12. يقترح حلاً لمشكلة ما وردت في النص
					13. يرتب الأفكار الواردة في النص (منطقي، زمني، تتابعي)
					14. يحدد الجوانب الثقافية لموضوع النص
ما ترون إضافته:					

خ. الملحق (7) التقييم الذاتي (سجل العمل)

التاريخ:	المرحلة (.....)
ما قمت به (صف الأنشطة واكتب عناوين أي مواد استخدمتها)	
ما تعلمته (لخص ما تعتقد أنك تعلمته في بضع كلمات.)	
تأملات (علق على مدى فائدة ومتعة أنشطتك. هل من مشاكل؟)	
الخطط المستقبلية (دون الأنشطة التالية وموعد تنفيذها. لاحظ أيضاً أي تغييرات تطرأ على أهدافك أو خططك)	

د. الملحق (8) محاور الوحدات وموضوعات المهام اللغوية

الوحدة	الأهداف الإجرائية	الخطوات
الريف والمدينة	-صنف الجوانب الإيجابية والسلبية -تبادل الآراء حول طبيعة الحياة في الريف والمدينة -تحدث عن مجتمعك	يبحث الطالب عن الطرق التي تغير بها مجتمعه على مر السنين. من خلال الخطوات التالية: يطلب من الدارس: الخطوة 1: ابحث عن شخص عاش في مجتمعك أو مجتمع قريب منك لسنوات عديدة. يمكن أن يكون قريباً أو صديقاً أو جازاً أكبر سنّاً. الخطوة 2: قم بمقابلة مع الشخص حول الطريقة التي يختلف بها مجتمعك الآن مقارنة بسنوات عديدة مضت. استخدم الأسئلة التالية أو فكر بنفسك: ... الخطوة 3: اعرض النتائج التي توصلت إليها و ابد رأيك فيما استفدت منه من الزملاء.
الطعام والشراب	-التعبير عن الآراء -قارن وناقش الحلول	يقوم الدارس بإجراء مقابلة مع شخص يعرفه بشأن الحالة المزاجية والأطعمة. ويسأله أو من خلال الرسم البياني يستدل الدارس على مجموعة من المعلومات التي تفيد في التعرف على أثر الطعام والحالة المزاجية. يقدم للشخص اقتراحاته ويسجل اقتراحات الضيف. يعرض المعلومات حول مقابلته على الفصل.
جولة سياحية	-التعبير عن الآراء -وصف الأصدقاء -تحدث عن السفر -التعبير عما يعجبك، وما لا يعجبك	فندق كراون مكان خاص للإقامة. ستبحث عن أماكن أخرى غير معتادة للإقامة أو زيارتها. اتبع هذه الخطوات: الخطوة 1: اذهب إلى وكالة سفريات أو مكتب سياحة أو ابحث على الإنترنت للحصول على معلومات حول مكان غير معتاد. اكتب قائمة بالأسئلة للحصول على معلومات حول الموضوعات المدرجة في البطاقة أدناه. الخطوة 2: يسأل أحدكم الأسئلة. الآخر يملأ البطاقة. الخطوة 3: قم بعمل كتيب يحتوي على معلومات حول هذا المكان غير معتاد. الخطوة 4: اعرض الكتيب الخاص بك على الفصل وأخبرهم عن هذا المكان المذهل وغير العادي.
الصحة	-التعبير عن القلق بشأن	هل عادات الناس صحية أم غير صحية؟ اكتشف ذلك من خلال

إجراء مقابلات مع ثلاثة أشخاص خارج الفصل حول أنشطتهم. اعمل مع شريك. واتبع هذه الخطوات: الخطوة 1: اكتب خمسة أسئلة على الأقل حول الأنشطة الصحية وغير الصحية. واستخدم الأنشطة من القوائم التي قمت بإنشائها في القسم 1، ثم قم بعمل استبانة بالأسئلة. الخطوة 2: الآن مقابلة ثلاثة أشخاص. يسأل أحدكم الأسئلة. الآخر يكتب الإجابات. الخطوة 3: عرض تقرير على الفصل والنتيجة للاستبانة في الرسم البياني، ثم ناقش الأسئلة والإجابات	المشكلات الصحية -إبداء النصح واستقباله بشأن المشاكل الصحية -إجراء مقابلة حول العادات الصحية	
قبل أن تشتري شيئاً ما، من الأفضل إجراء مقارنة بين الأسعار. قم بمقارنة الأسعار لشراء شيء ترغب فيه. اتبع هذه الخطوات: الخطوة 1: فكر في شيء ترغب في شرائه، مثل الكاميرا أو التلفزيون. ثم اذهب إلى متجر وقارن بين نوعين مختلفين. قم بتدوين الملاحظات وكتب المعلومات في الدفتر الخطوة 2: قم بعرض التفاصيل على الفصل، وأخبرهم بالمنتج الذي ترغب في شرائه وما الذي تريده.	- تبادل الآراء والخبرات -استخدم المفردات في المحادثة -قارن بين المنتجات والخدمات	التسوق
ستبحث عن لغة وثقافة مهددة بالانقراض. اتبع هذه الخطوات: الخطوة 1: اذهب إلى المكتبة أو استخدم الإنترنت. تعرف على الثقافة واللغة المهددة بالانقراض. الخطوة 2: قدم تقرير إلى الفصل. وأخبرهم عن هذه اللغة ومستقبلها.	-مشاركة معلومات شخصية عن الماضي -التعبير عن الرأي -قم بالتخمين	بين الماضي والحاضر

ذ. الملحق (9) دليل المعلم

الإطار النظري للدليل: الخطوات التفصيلية للإستراتيجية المقترحة

المعلمين الأعزاء،

كما هو موضح في الجدول 1 أدناه، من المفترض أن تستمر الأنشطة المخطط لها بشكل عام أو في شكلين مختلفين لمجموعتين من الدارسين خلال فصل دراسي على ثلاث مراحل.

الجدول 1 - دراسة برنامج وتقنيات التدريس

البرنامج				التدريس
المنتصف الثاني الفصل الدراسي الأول		المنتصف الأول الفصل الدراسي الأول		الفترة
التقييم	المرحلة الثالثة تبادل الأدوار	المرحلة الثانية تغيير الموقف	المرحلة الأولى بناء الإستراتيجية	المرحلة
تقييم ذاتي	البيت	تطبيق جماعي في شكل جماعي أو فردي	عرض إستراتيجية التدريس	التجربة
تقييم ذاتي	الملاحظات			إدارة الموقف التعليمي

الإطار التطبيقي:

في القراءة اللاحقة ستجد تعليمات حول كيفية متابعة هذه الإستراتيجية، ومراحل عرض المحتوى وتعليمات الأنشطة

المرحلة 1 عرض إستراتيجية التدريس

- خلال الأسبوعين الأولين من الدورة سيتم تسليم ومراجعة ومناقشة استراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية مأخوذة من أكسفورد (Oxford:1990)، والتواصل (من قبل Tarone in Ellis:1984) في نهاية هذا التوزيع. كخطوة أولى في هذه المرحلة. نقطتان انطلاق عمليتان لتنفيذ هذا النشاط، وهي:

- الاستراتيجيات التي عرفوها جيداً واستخدموها في الماضي أثناء دراسة اللغة الأجنبية.

- الاستراتيجيات التي يريدون تعلم استخدامها.

- أثناء المناقشة يتم تسجيل البيانات المتعلقة بالدارسين.

- سيتم تنفيذ الخطوة الثانية في هذه المرحلة من خلال استراتيجيات التدريس بشكل صريح باتباع الخطوات من نموذج التدريس الاستراتيجي (مقتبسة من Jones: 1987)، ومن خلال طلب الدارسين.

- لتحديد أهداف التعلم الخاصة بهم، ولاختيار أنشطة التعلم الخاصة بهم يقوم المعلم بالتالي:

1. يشرح المعلم الاستراتيجيات التعليمية من خلال تسميتها وإعلامهم بكيفية استخدامها.

2. يقوم المعلم بنمذجتها من خلال إظهارها، والتعبير عن عمليات التفكير الخاصة بها أثناء القيام بالمهمة.

3. يعتبر التدريس بمثابة حجر الأساس من خلال توفير الدعم أثناء ممارسة الدارسين، وتعديل الدعم حسب احتياجاتهم، والتخلص التدريجي من الدعم لتشجيع استخدام إستراتيجية التعلم الذاتي.

4. يحاول المعلم تطوير الدافع من خلال توفير الخبرات الناجحة، وربط استخدام الإستراتيجية بتحسين الأداء.

- من المفترض أن تكرر تعليمات الإستراتيجية في كل جلسة من جلسات المناقشة، وجلسات عرض المهام اللغوية للدارسين. التي تحتاج إلى تدريب الدارس بما له علاقة بالموضوع.

المرحلة 2 تغيير المواقف

- النشاط المخطط له في بداية كل وحدة حتى نهاية المرحلة الثانية؛ هو طريقة "المناقشة الجماعية" من شاران (Sharan) في ست خطوات. فعلى الرغم من أن "المناقشة الجماعية" يتم عادة في مجموعات من الدارسين كما هو الحال في المجموعات التجريبية في هذه الدراسة، لكن سيتم تكييفها أيضًا للعمل الفردي للدارسين في المجموعات أثناء الدراسة:

الخطوة الأولى: اختيار موضوعات المحتوى في الملحق (8) المستوحاة من كتاب الدورة وتنسيقها في مجموعات بحثية من خلال عرضها على المجموعة التي يختارون أفرادها في حدود أربعة أعضاء.

الخطوة الثانية: تخطيط مهمة التعلم. فيحدد أعضاء المجموعة موضوعًا فرعيًا للبحث.

الخطوة الثالثة: إجراء البحث. فيقوم الدارسون بجمع المعلومات وتحليلها وتقييمها وإتمام المهام.

الخطوة الرابعة: إعداد تقرير نهائي. فتندمج المجموعة في أنشطة تنتهي بتقرير إخباري أو فيديو مصور أو دعوة لمقابلة أو عرض تقديمي.

الخطوة الخامسة: تقديم التقرير النهائي من خلال عرض تقديمي شفهي أمام الصف.

الخطوة السادسة: التقييم، ويتم التأكيد على تقييم مستوى التعلم الأعلى، بما في ذلك التطبيقات والتوليفات والاستدلالات.

- سيتم إجراء جزء من تقييم الأداء كتقييم الزملاء من قبل الجمهور في الصف من خلال نماذج التقييم بواسطة O'Sullivan في الجدول التالي بعد العرض التقديمي. ولكن لتقديم ملاحظات مفيدة ولمساعدة الدارسين على التركيز على مؤشرات جودة المهمة؛ سيتم إعطاء نموذج أو عرض محاور تقييم الدرجات قبل الاستخدام.

اسم المتكلم تقييم الأقران على التحدث

الدرجة (ضعيف...ممتاز)	5	4	3	2	1	التوصيف	
						دقة اللغة المستخدمة مع عدد قليل جدا من الأخطاء	القواعد
						تنوع واختلاف المفردات المستخدمة بطريقة جيدة	المفردات
						استخدام التواصل البصري والإيماءات عند التحدث (مع ملاحظة قلة توقف المتحدث عن الكلام)	أسلوب العرض
						ما قاله يشد الانتباه، وممتع	المحتوى
الدرجة الإجمالية:							ملاحظة:

- من المفترض أن تستمر العروض التقديمية من خمس إلى عشر دقائق. ويُسمح بالملاحظات أو المواد المرجعية لمساعدتهم أثناء حديثهم؛ ومع ذلك لا يُنصح بالقراءة بصوت عالٍ. ويمكن للدارسين استخدام المواد المرئية مثل الصور والرسوم البيانية أثناء أدائهم.

-وفي نهاية العرض التقديمي على الدارسين التعامل مع الأسئلة التي يطرحها المعلم أو الزملاء في الصف.

- ستتم إضافة الدرجات التي تم الحصول عليها من هذه العروض إلى درجات اختبارات منتصف المدة الدراسية. وستتم إضافة 20 نقطة للعرض من تقييم الأقران من أصل 100 إلى امتحان نهاية الفصل الدراسي الأول.

المرحلة 3 نقل الأدوار والأنشطة التقييمية

- يتم التخطيط لنشاط يسمى "البيت - مجموعات الخبراء" (Kagan :1994) في مجموعات تجريبية كأسلوب رئيسي لتعزيز استقلالية المجموعة خلال الفصل الدراسي الأول المنتصف الثاني من العام التعليمي. فهو يخلق فرصًا لتنفيذ المهام الحقيقية بطريقة تفاعلية. والتي تعتبر وسيلة لتنمية التحدث باللغة العربية.

- في هذا النشاط سيتم إنشاء مجموعات من أربعة أو خمسة طلاب. ويتم تخصيص بعض المواد الفريدة لكل عضو في المجموعة ليتعلمها، ثم يقوم بتدريسها لأعضاء مجموعته.

- للمساعدة في ذلك يجتمع الدارسون خلال الفصل الدراسي الذين يعملون في نفس القسم الفرعي معًا مثلاً؛ لتحديد ما هو مهم وكيفية تناوله.

- بعد التدريب في مجموعات "الخبراء" تقوم بالتصحيح للمجموعات الأصلية ، ويقوم الدارسون بتعليم بعضهم البعض.

أما بخصوص الملصقات "Poster Carousel"

- فهناك نشاط آخر يسمى الملصقات (Lynch & Maclean :2001) وهو الأسلوب الذي يجب استخدامه لتعزيز استقلالية الدارس بالإضافة إلى التحدث باللغة العربية.

- في هذا النشاط يتم وضع الموضوعات المتعلقة بالوحدات الموجودة في كتاب المستوى الخاص بهم في الموضوعات الفرعية، ويسمح لكل دارس باختيار واحدة منها. بعد ذلك يقومون بعمل ملصق بناءً على الموضوع.

- يتم عرض الملصقات في غرفة كبيرة. ويقف الدارس أو المضيف بجانب الملصق. وي طرح الزوار أسئلة في اتجاه عقارب الساعة في 3 دقائق.

- يتم إجراء التقييم من خلال التعاون مع الدارسين "الخبراء" و "المعلم" بشأن صياغة الاختبارات. ويتم استخدام أسئلة الوحدة التي تم جمعها من الدارسين المسؤولين عن العرض من أجل صياغة الاختبارات التي تهدف إلى التحضير لامتحانات نهاية الفصل الدراسي الأول للدارسين في الصف.

- تتم إضافة الدرجات التي تم الحصول عليها من هذه العروض إلى درجات اختبارات منتصف المدة. وتتم إضافة 20 نقطة للعروض التقديمية من تقييم الأقران من أصل 100 إلى امتحان نهاية الفصل الدراسي الأول.

- كعنصر من مكونات تقييم الحافظة اللغوية؛ يتم دعوة الدارسين أيضًا للاحتفاظ بسجلاتهم من أجل تقديم خبراتهم التعليمية أثناء عملية التحضير بعد مشاركتها واستخدامها مع الدارسين وعرض نقاط القوة والضعف وأهميتها لهم. وسيحتفظ الدارسون بسجلاتهم وهي نماذج التقييم الذاتي بواسطة (Gardner 2000) من أجل تسجيل الأدلة على تعلمهم، بما في ذلك خطط التعلم الخاصة بهم.

ر. الملحق (10) استراتيجيات تعلم اللغة مترجم للعربية أكسفورد Oxford، 1990

1. أفكر في العلاقات بين ما أعلم والأشياء الجديدة التي أتعلمها باللغة العربية.
2. أستخدم كلمات العربية جديدة في جملة حتى أتمكن من تذكرها.
3. أقوم بتوصيل صوت كلمة العربية جديدة وصورة أو صورة لموقف يمكن استخدام الكلمة فيه.
4. أتذكر كلمة العربية جديدة من خلال عمل صورة ذهنية لموقف يمكن فيه استخدام الكلمة.
5. أستخدم القوافي لتذكر الكلمات العربية الجديدة.
6. أستخدم البطاقات التعليمية لتذكر الكلمات العربية الجديدة.
7. أمثل جسديًا كلمات عربية جديدة.
8. أراجع دروس اللغة العربية كثيرًا.
9. أتذكر الكلمات أو العبارات العربية الجديدة من خلال تذكر موقعها على الصفحة أو على السبورة أو على لافتة شارع.
10. أقول أو أكتب كلمات عربية جديدة عدة مرات.
11. أحاول التحدث مثل الناطقين باللغة العربية.
12. أمارس أصوات اللغة العربية.
13. أستخدم الكلمات العربية التي أعرفها بطرق مختلفة.
14. أبدأ المحادثات باللغة العربية.
15. أشاهد البرامج التلفزيونية باللغة العربية التي يتم التحدث بها باللغة العربية أو أذهب إلى الأفلام التي يتم التحدث بها باللغة العربية.

16. أقرأ من أجل المتعة باللغة العربية.
17. أكتب الملاحظات أو الرسائل أو التقارير باللغة العربية.
18. أقوم أولاً بقراءة مقطع باللغة العربية (اقرأ المقطع بسرعة) ثم أعود وأقرأ بعناية.
19. أبحث عن كلمات في لغتي تشبه الكلمات الجديدة في اللغة العربية.
20. أحاول أن أجد أنماطاً وقوالب في العربية.
21. أجد معنى الكلمة العربية بتقسيمها إلى أجزاء أفهمها.
22. أحاول ألا أترجم كلمة بكلمة.
23. أقوم بعمل ملخصات للمعلومات التي أسمعها أو أقرأها باللغة العربية.
24. لفهم الكلمات غير المألوفة، أقوم بالتخمين.
25. عندما لا أستطيع التفكير في كلمة أثناء محادثة باللغة العربية، أستخدم الإيماءات.
26. أقوم بتأليف كلمات جديدة إذا كنت لا أعرف الكلمات الصحيحة باللغة الدارسين.
27. أقرأ اللغة العربية دون البحث عن كل كلمة جديدة.
28. أحاول تخمين ما سيقوله الشخص الآخر بعد ذلك باللغة العربية.
29. إذا لم أستطع التفكير في كلمة العربية، فأنا أستخدم كلمة أو عبارة تعني نفس الشيء.
30. أحاول أن أجد أكبر عدد ممكن من الطرق لاستخدام لغتي العربية.
31. لاحظت أخطائي في اللغة العربية واستخدمت هذه المعلومات لمساعدتي على القيام بعمل أفضل.
32. أنتبه عندما يتحدث شخص ما باللغة العربية.
33. أحاول أن أكتشف كيف أكون دارساً أفضل للغة العربية.
34. أخطط للجدول الزمني حتى يكون لدي وقت كافٍ لدراسة اللغة العربية.
35. أبحث عن أشخاص يمكنني التحدث معهم باللغة العربية.
36. أبحث عن فرص لقراءة أكبر قدر ممكن باللغة العربية.
37. لدي أهداف واضحة لتحسين مهاراتي في اللغة العربية.

38. أفكر في تقديمي في تعلم اللغة العربية.
39. أحاول الاسترخاء كلما شعرت بالخوف من استخدام اللغة العربية.
40. أشجع نفسي على التحدث باللغة العربية حتى عندما أخاف من ارتكاب خطأ.
41. أمنح نفسي مكافأة أو مكافأة عندما أتقن اللغة العربية.
42. ألاحظ ما إذا كنت متوتر أو قلق عندما أدرس أو أستخدم اللغة العربية.
43. أكتب مشاعري في مذكرات تعلم اللغة.
44. أتحدث إلى شخص آخر عما أشعر به عندما أتعلم اللغة العربية.
45. إذا لم أفهم شيئاً ما باللغة العربية، أطلب من الشخص الآخر أن يبطئ أو يقوله مرة أخرى.
46. أطلب من المتحدثين باللغة العربية تصحيح لي عندما أتحدث.
47. أمارس اللغة العربية مع طلاب آخرين.
48. أطلب المساعدة من المتحدثين باللغة العربية.
49. أطرح أسئلة باللغة العربية.
50. أحاول التعرف على ثقافة الناطقين باللغة العربية.

استراتيجيات الاتصال Tarone استشهد في Ellis، (1984)

1. أحاول أن أشرح عندما لا أتذكر كلمة بالعربية.
2. أستخدم الترجمة التركية عندما لا أتذكر كلمة بالعربية.
3. أتجنب استخدامه عندما لا أتذكر كلمة بالعربية.

ز. الملحق (11) قائمة مرتبة أبجدياً بأسماء السادة المحكمين على أدوات البحث

الاسم	الوظيفة
د. أحمد حسن محمد	دكتوراه المناهج وطرق التدريس آداب لغة عربية-جامعة بورصة أوداغ-تركيا
د. إبراهيم أحمد الشافعي	دكتوراه المناهج وطرق التدريس كلية دار علوم وكلية التربية - جامعة القاهرة
د. مصطفى محمود حسين شعبان	أستاذ اللغويات- كلية اللغات الأجنبية - جامعة شمال غربي الصين - مقاطعة قانسو - مدينة لانتشو - الصين
د. السيد العربي يوسف	دكتوراه المناهج وطرق التدريس دكتوراه علم اللغة - دار العلوم-جامعة القاهرة
د. كريم أتشيك	أستاذ مشارك كلية التربية قسم اللغة العربية- جامعة 29 مايو إسطنبول تركيا
د. هاني إسماعيل	أستاذ مشارك كلية العلوم الإسلامية- جامعة جرسون التركية
أ. عبد العزيز محمد حسن النجار	باحث دكتوراه. مناهج وطرق تدريس كلية التربية. قسم تعليم العربية للناطقين بغيرها. جامعة القاهرة مصر محاضر بمركز الشيخ زايد جامعة الأزهر
د. نجاه عبد الرحمن	دكتوراه مناهج وطرق تدريس. كلية التربية. جامعة الأزهر. محاضرة بمركز الشيخ زايد جامعة الأزهر
د. محمد مجدي ياسين	باحث دكتوراه. مناهج وطرق تدريس. كلية التربية. قسم تعليم العربية للناطقين بغيرها. جامعة القاهرة. مصر محاضر بمركز الشيخ زايد جامعة الأزهر
د. طاهر فايز عبد الحميد	دكتوراه مناهج وطرق تدريس. كلية التربية. قسم تعليم العربية للناطقين بغيرها. جامعة القاهرة. مصر
د. رحاب زناتي عبد الله	دكتوراه مناهج وطرق تدريس. كلية التربية. جامعة الأزهر. مصر.

ملحق قرار مجلس الجامعة بخصوص الاستبيان

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.05.2022-50255



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :E-88083623-020-50255
Konu : Etik Onayı Hk.

17.05.2022

Sayın DALIA ABDELGAWAD HASSAN ABDELGAWAD

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 05.05.2022 tarihli ve 2022/08 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSD44NH0S3 Pin Kodu : 74052

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Kep Adresi : iau.yazisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Hicran DEMİR

Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı



USING THE COOPERATIVE AUTONOMY STRATEGY FOR DEVELOPING SPEAKING SKILL FOR LEARNERS FOR ARABIC LANGUAGE AS NON-NATIVE SPEAKERS FOR INTERMEDIATE LEVEL

ABSTRACT

In countries where Arabic is taught as a foreign language, preparation for using and consolidating the knowledge and skill that the learner acquires through in-class activities during Arabic learning hours at school, university or online is limited in order to enhance speaking skill in the target language. Certainly, the goal of learning Arabic is doomed to failure if the learners do not feel responsible for their own learning. This entails the language teacher training learners on their independence by assigning them some tasks that create maximum opportunities for using the target language in class, and improving their independence with their individual efforts to continue learning foreign language outside classroom. It is assumed that foreign language teachers are able to facilitate this process while enhancing the student's independence, in addition to developing speaking skills by training the student on how to learn a foreign language and the real tasks that they can perform in the form of teamwork (taking into account the nature of speaking as a production skill preceded by reception. Here the meaningful tasks are supposed for the learners to serve as a tool for interaction and a bridge between their prior knowledge with the new knowledge; This means that the tasks must be constructive and realistic. Groups of learners can easily work on these constructivist tasks that will lead them taking the responsibility for their own learning, as well as for group independent learning. In addition to these opportunities, teachers may guide learners to be able making the most of these opportunities efficiently through their training. Then, the other side of this study comes through groups of learners who take responsibility for their own learning to continue learning outside the classroom as well as self- and peer-assessment methods in the group; Members of these independent groups - who are willing to create more opportunities to interact

with each other - are more likely to improve their speaking skills in the target language. In this study, the researcher aims to prepare an approach through which a self-learning strategy is used, which requires teamwork to develop the speaking skills of students at the first intermediate level. In a theoretical framework that relies on a combination of self-learning, task-based approach, and social constructivism through an experimental design of the proposed strategy. Quantitative data obtained from questionnaire, tests, qualitative data from group discussion and learning records from 31 participants at a university in Turkey demonstrated whether the assumptions in the study were able to create a chance of survival. The results of the study and the application indicated that the successful implementation of the principles of self-learning, real and interactive language tasks, and teamwork is very effective in enhancing the speaking skills of learners of Arabic as a foreign language.

Keywords: Self-Learning. Social Constructivism. Group Learning. Task-Based Teaching. The Skill Of Speaking Arabic As A Foreign Language.

ANADİLİ ARAPÇA OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEK AMACIYLA GRUP İÇİ BİREYSEL ÖĞRENME YÖNTEMİNİN KULLANILMASI (ORTA SEVİYEDE ÖRNEĞİ)

ÖZET

Arapça'nın yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerde öğrencinin okulda, üniversitede veya internet yoluyla Arapça öğrendiği saatlerde sınıf içi aktiviteler aracılığıyla edindiği bilgi ve becerilerin kullanımı ve pekiştirilmesi için hazırlık, hedef dilde konuşma becerisini güçlendirme bakımından kısıtlıdır. Elbette öğrencinin, kendi öğreniminden sorumluluk duymaması halinde Arapça öğrenimi hedefi başarısızlığa mahkumdur. Bu durumda dil öğretmeninin, hedef dili sınıfta kullanmaları için azami ölçüde fırsatlar yaratan bazı görevler vererek öğrencileri bağımsızlıklarına alıştırmaları ve sınıf dışında da yabancı dil öğrenimine devam etmeleri için bireysel çabalarıyla bağımsızlıklarını geliştirmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğretmenlerinin, öğrencinin bağımsızlığını güçlendirirken bu süreci kolaylaştırmaya yetkin olduğu varsayılmaktadır. Buna ek olarak öğrenciyi yabancı dil öğrenme konusunda eğiterek konuşma becerisini geliştirebilmelidir. Ekip çalışması şeklinde yapabilecekleri asıl görev, önce alım ve dönütün gerçekleştiği üretim becerisi olarak konuşmanın niteliğini gözetmektir. Görevin, öğrencilere göre etkileşim aracı ve önceki bilgileri ile yeni bilgiler arasında bir köprü olması beklenmektedir. Yani, görevin yapıcı ve gerçekçi olması gerekmektedir. Öğrenci grupları, kendilerine özel ve aynı şekilde bağımsız kolektif öğrenme sorumluluğunu üstlenmeye sevk eden yapıcı görevler üzerinde kolayca çalışabilirler. Bu fırsatların yanı sıra öğretmenler, öğrencileri eğiterek bu olanaklardan en yüksek faydayı sağlamaları için yetkinlikle yönlendirebilir. Daha sonra bu çalışmanın diğer yönü, eğitim aldıkları sınıfların dışında eğitimlerine devam etmeleri için sorumluluk alan öğrenci gruplarına ek olarak, kendi kendini ve gruptaki akranlarını değerlendirme yöntemlerini incelemektedir. Birbirleriyle daha fazla

etkileşim fırsatı yaratma hazırlığında olan bu bağımsız grup üyelerinin, hedef dilde konuşma becerilerini geliştirmesi daha olasıdır. Araştırmacı bu çalışmada, orta seviye (B1)deki öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesi için ekip çalışmasına ihtiyaç duyan kendi kendine öğrenme stratejisinin kullanıldığı bir yöntem hazırlamayı amaçlamaktadır. Teorik çerçeve, önerilen stratejinin deneysel tasarımı yoluyla kendi kendine öğrenim, görev temelli yaklaşım ve sosyal inşacılığın bir kombinasyonuna dayanmaktadır. Türkiye'deki bir üniversitedeki 31 katılımcının grup tartışması ve öğrenme kayıtları yoluyla anket, testler ve nitel verilerden elde edilen nicel veriler, çalışmadaki varsayımların hayatta kalma şansı olup olmadığını göstermiştir. Çalışmanın ve uygulamanın sonuçları, kendi kendine öğrenme, gerçek ve etkileşimli dil görevleri ve ekip çalışmasının başarılı bir şekilde uygulanmasının, Arapça'yı yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerini güçlendirmede oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kendi Kendine Öğrenme. Sosyal İnşacılık. Grup Öğrenimi. Göreve Dayalı Öğretim. Yabancı Dil Olarak Arapça Konuşma Becerisi.

ÖNSÖZ

Arap dilini öğrenmek, dünya çapında birçok öğrencinin hedefidir. Arapça öğrenme sebepleri ve amaçları ne kadar farklı olursa olsun, Arapça konuşan halklarla iletişim kurma hedefi, Arapça'nın yabancı dil olarak öğreniminde vazgeçilmez bir hedef olmaya devam etmektedir. Sözlü iletişim, duygu ve düşünceleri ifade etmede ve aynı zamanda almada belirginleşen konuşma ve dinleme becerilerinde ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışma, yalnızca konuşma becerisiyle ilgilidir. Genellikle yabancılara Arapça öğretimi, öğrencilere dört temel dil becerisinden oluşan bir grup beceriyi kazandırmayı hedeflese de konuşma becerisi, yabancılara Arapça öğretiminde öğrencinin iyi bir şekilde kazanmaya ve kullanmaya çalıştığı temel becerilerden sayılmaktadır.

Bu becerinin önemine rağmen öğrenciler bu dili konuşanlarla iletişim kurarken istenilen amaca ulaşmada birçok zorlukla karşılaşmaktadır. Bu zorluklar çeşitlilik arz etmektedir. Arap dilinin doğası gereği ve diğer dillerde bulunmayan özelliklere sahip olması nedeniyle ortaya çıkan zorluklar vardır. Bir diğer yandan öğrencinin psikolojik ve sosyal nedenlerine bağlı zorluklar bulunmaktadır. Bu zorluklardan biri de bu beceriyi öğretme yöntemlerinin mekanizmasıyla ilgilidir.

Çalışma, öğrencinin eğitim tutumunu aynı anda hem öğrenmeye hem de eğlenmeye yol açacak şekilde yönetebilmesi için öğretmene bu etkinlikleri ve dil görevlerini uygulamak üzere gerekli araç ve becerileri sağlayarak orta seviye öğrencilerinin konuşma becerisini, kendi kendine öğrenim ve bağımsızlık becerilerini geliştirmek ve işbirliğine dayalı öğrenme yoluyla iletişim becerilerini geliştirmek için uygun dil görevleri vererek bir yönüyle kendi kendine öğrenme temeline diğer bir yönüyle ise işbirliğine dayalı bir strateji sunmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışma, betimsel analiz metodunu benimsemektedir ve aşağıdaki bölümlere ayrılmaktadır:

Birinci Bölüm: Tezin önsözünü, sınırlarını, amaçlarını, önemini, metodunu ve aynı konunun ele alındığı önceki çalışmaları içermektedir.

İkinci Bölüm: Kendi kendine öğrenmenin tanımını, konuşma becerisini ve yabancı dil olarak Arapça öğrenenler için orta seviyeye uygun dilsel görevlerin geliştirilmesindeki rolünü kapsamaktadır.

Üçüncü Bölüm: Çalışmanın araçları ve eğitim birimlerinin bir tanımını, eğitim birimlerinin oluşturulma temellerini, gerekli eğitim materyallerini, uygulanmasındaki prosedürleri ve etkinliğini içermektedir.

Dördüncü Bölüm: Orta seviye (B1)de konuşma becerisini geliştirmek için dil görevlerine dayalı kendi kendine grup öğrenimi stratejisinin metodolojik çerçevesine dair tasarımı içermektedir.

Beşinci Bölüm: Tez özeti ve sonuçlarını kapsamaktadır. Bu kısım tezin arkaplanı, veri toplama ve analizi işlemlerine kısa bir genel bakış sağlamaktadır. Araştırma sonuçlarının yanı sıra öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve konuşma becerilerini geliştirme düzeyini tartışmaktadır. Son olarak nicel ve nitel veriler ve tezin sunduğu çerçeve ışığında sonuçlar ve araştırmada karşılaşılan engeller ile bunların nasıl aşıldığı ve daha fazla araştırma için bazı öneriler sıralanmaktadır.

Bu çalışmanın başından sonuna kadar her türlü maddi ve manevi desteklerinden dolayı tüm arkadaşlarıma ve hocalarıma özellikle de tez danışmanım Dr. İna yetulla AZIMOV, Dr. Kerim IŞIK ve Dr. İbrahim HELALŞA'ya en içten şükranlarımı sunarım.

Aynı zamanda bu vesile ile yardımlarını esirgemeyen Mısır'daki hocalarım Dr. İman HURİDİ, Dr. Muhammed LUTFİ, Dr. Ahmed Hasan ve Dr. Ömer MUHTAR'a canı gönülden teşekkür ederim.

Şubat, 2022

Dalia Abdelgawad HASSAN

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Anadili Arapça Olmayan Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirmek Amacıyla Grup İçi Bireysel Öğrenme Yönteminin Kullanılması (Orta Seviyede Örneği)” adlı çalışmanın, proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yola başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça ’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (10/02/2022).

Dalia Abdelgawad HASSAN



ONAY FORMU



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**ANADİLİ ARAPÇA OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA
BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEK AMACIYLA GRUP İÇİ
BİREYSEL ÖĞRENME YÖNTEMİNİN KULLANILMASI
(ORTA SEVİYEDE ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Dalia Abdelgawad HASSAN
(Y1912.320016)

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi İnaletulla AZIMOV

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Arap Dili Eğitimi Programı

Şubat, 2022

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**ANADİLİ ARAPÇA OLMAYAN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA
BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEK AMACIYLA GRUP İÇİ
BİREYSEL ÖĞRENME YÖNTEMİNİN KULLANILMASI
(ORTA SEVİYEDE ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Dalia Abdelgawad HASSAN

Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Arap Dili Eğitimi Programı

Şubat, 2022