أروقة العلوم

في تعليم اللّغات وتعلّمها

الجزء الأول

مجمع الجزائر للغة العربية

2025

أروقة العلوم

في تعليم اللّغات وتعلّمها الجزء الأول

(مقالات مترجمة)

سلسلة علميّة تصدر عن المجمع الجزائري للّغة العربيّة تعنى بترجمة ونشر المقالات والبحوث العلميّة الحديثة إلى اللّغة العربيّة.

تصميم الغلاف : حمزة سعادي _ **المجمع الجزائري للغة العربية / 2025**

©جميع الحقوق محفوظة
©منشورات المجمع الجزائري للغة العربية

رقم الإيداع القانوني: أكتوبر 2025
ردمد: (ISSN): 3088-795X
ردمك: (ISBN): 978-9969-9858-7-0
سنة النشر الأولى: 2025

المجمع الجزائري للغة العربية
نهج العقيد أمحمد بوقرة، رقم 06، الأبيار، الجزائر العاصمة
الهاتف: 0021323487249
البريد الإلكتروني : corridorsofscience@aala.dz
الموقع الرسمي : corridorsofscience.aala.dz

هذا العمل مرخص بموجب رخصة المشاع الإبداعي CC BY 4.0.
لمعرفة تفاصيل الرخصة، يرجى زيارة: رابط إلى
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

المترجمون

الأستاذة سعيدة كحيل، رئيسة لجنة الترجمة
الأستاذ عمر لحسن، عضوا
الأستاذ صالح خنور، عضوا
الأستاذ الطاهر لوصيف، عضوا
الأستاذة فتيحة خلوت، عضوا
الأستاذة نسرين لولي بوخالفة، عضوا
الأستاذ رامي بوودن، خبيرا
الأستاذة سهيلة مريبعي، مترجمة متطوعة
الأستاذ شوقي بونعاس، مترجما متطوعا

إشـــراف

الأستاذ الشريف مريبعي، رئيس المجمع الجزائري للّغة العربيّة

المراجعون

الأستاذ الطاهر لوصيف، الكاتب العام
الأستاذة فتيحة خلوت، الكاتبة العامة المساعدة
الأستاذة نسرين لولي بوخالفة، مديرة البحوث الوثائقية والنشرات

اللّجنة التقنيّة

السيدة نجاة ذياب، المديرة الفرعية للنشر والتوزيع
السيد حمزة سعادي، مترجم ترجمان متخصص
السيدة فريال عوير، ملحقة بالهندسة

يشكر المجمع الجزائري للّغة العربيّة السادة العلماء
مؤلفي المقالات على إتاحتهم هذه المتون مجانا ؛
مما مكّن من ترجمتها إلى اللّغة العربيّة لتوسيع
دائرة المطلعين عليها.

فهرس المحتويات

الفهرس.....5

المقدمة.....7

1- تأثير الخيارات المنهجية على اكتساب الكفاءة الشفاهية التلقائية في اللغة الثانية في الفصل الدراسي

تأليف: ماري- آنج دات وريبيكا ستاركي-بيريه /ترجمة صالح خنور.....9

2- توظيف المقاربة العصبية اللسانية ضمن برنامج يستند إلى الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات: ما هي الجسور الممكنة مع المقاربة الإجرائية؟

تأليف: تشن لينغ /ترجمة : سعيدة كحيل.....37

3- ما الذي يقدمه تاريخ المنهجيات والمؤسّسات التعليمية لتعليمية اللغات؟

تأليف: جان-لويس شيس/ ترجمة: الطاهر لوصيف.....65

4- تعليمية اللغة، وتعليمية اللغات، وتعليمية التعددية اللغوية: تطورات، ورهانات، وإشكالات

تأليف: إيمانويل هوفرودومينيك ماكير/ترجمة عمر لحسن 83

5- عرض شامل عن الذكاء الاصطناعي في مجال تعلّم اللّغات بمساعدة الحاسوب

تأليف: أنيسيا كاتينسكايا/ ترجمة: فتيحة خلوت.....113

6- الترجمة والوساطة اللغوية في تعليم اللغات المتخصصة: نحو تصور جديد للممارسة التعليمية

تأليف: إليفيثيريا دوغوريتي، جورج إيسيريس، ثيودور فيزاس / ترجمة: سهيلة مريبعي.....171

7- تنمية الكفاءة المتعددة الوسائط لدى متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية من خلال استخدام المخطّطات المعلوماتية

تأليف: بنخامين كاركاموو برناردو بينو/ترجمة: نسرين لولي بوخالفة.....223

8- استكشاف تطوّر هوية أستاذ اللغة في برنامج التعلّم المهني للأساتذة

تأليف: جينغ شو /ترجمة: شوقي بونعاس 257

9- تعاون بين سياقين: مقبولية ابتكار بيداغوجي قائم على التكنولوجيات الرقمية

تأليف: ألان ستوكلس وآخرون /ترجمة: رامي بوودن..... 299

- مسرد المصطلحات.....335

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم،

يُصدر المجمع الجزائري للغة العربية الكتاب الثالث من سلسلة "أروقة العلوم"، وقد خُصّص لترجمة مجموعة من الدراسات والبحوث التي تتناول قضايا معاصرة في تعليم اللغات وتعلّمها، ضمن مرجعيات نظريّة ومنهجية متنوّعة، وبمنظور تطبيقيّ يستند إلى تجارب ميدانية وتحليلات معمّقة، إسهاما في تأسيس حوار معرفيّ بين اللغات - ومنها اللغة العربية- في فضاء البحث العالمي.

يكتسي البحث في تعليم اللغات أهميّة متزايدة في ظلّ التحوّلات الثقافية والتكنولوجية الراهنة، إذ أصبح تعليم اللغات ميدانا تتقاطع فيه علوم اللغة مع علوم التربية، وعلم النفس، وعلم الأعصاب، والتكنولوجيات الرقمية، وعلم البيانات، وغيرها من الحقول المعرفية. وتزداد الحاجة اليوم إلى إعادة النظر في أساليب تعليم اللغات وتعلّمها، بما يستجيب للتحوّلات التي فرضتها العولمة والرقمنة على ممارسات التواصل والتعلّم. لقد باتت المقاربة البيداغوجية الحديثة ترنو إلى تجاوز النماذج التقليدية التي تضع المتعلّم في موقع المتلقّي، نحو مقاربات تفاعلية وتشاركية تراعي الخصوصيات الفردية والسياقية، وتستثمر نتائج البحوث في علم الأعصاب والمعالجة الآلية للغات الطبيعية والذكاء الاصطناعي وعلم البيانات، قصد تقديم خبرات تعلميّة أكثر فاعلية وجدوى.

وتؤكّد الاتجاهات البحثية الحديثة في هذا الميدان أنّ تعليم اللغات لا ينفصل عن بناء الهوية الثقافية والمهنية، ولا عن تنمية قدرات التفكير النقدي لدى المتعلّمين، كما أنّه يستند إلى تداخل خصب بين التخصّصات، ويُسهم في ابتكار مقاربات تعليمية أكثر فاعلية وتكيّفا مع البيئات التعليمية المختلفة ؛ فالذكاء

الاصطناعي، وتكنولوجيات الواقع الممتد، وعلم البيانات، والمقاربات العصبية اللسانية، والوسائط المتعددة أصبحت جميعها محاور أساسية في الدراسات المعاصرة التي تُعيد تعريف مفهوم تعلّم اللغة وأدوار المعلّم والمتعلّم على السواء.

وفي هذا الصدد، يعرض الكتاب جملة من القضايا الراهنة من خلال مجموعة من الدراسات المترجمة التي تعكس تنوعا في المقاربات والاتجاهات البحثية، وتبرز التحولات التي يشهدها ميدان تعليم اللغات، من التعليم في السياقات التقليدية إلى التعليم القائم على الوسائط الذكية والممارسات النقدية والابتكارات الرقمية.

وقد ارتأينا ترجمة هذه المقالات المنشورة في مجلات مرموقة لأنها في نظرنا ستسهم في ربط الجوانب النظرية بالممارسات التعليمية والتعلّميّة، وفي تحفيز الباحثين والممارسين التربويين على استثمار نتائج البحث العلمي الحديث لتجديد ممارساتهم التعليمية، وتطوير رؤاهم النقدية التي تستشرف آفاق تعليم اللغة العربية في ظل العولمة الرقمية وتحوّلات المعرفة.كما تفتح المجال أمام توظيف نتائج الدراسات التطبيقية المنجزة في اللغات الأجنبية لاستلهام مقاربات بنّاءة وفعالة في تعليم اللغة العربية .وإلى جانب ذلك، تُواصل سلسلة "أروقة العلوم" إسهامها في تسليط الضوء على المصطلحات المستحدثة في مختلف الميادين العلمية، وعلى المقابلات العربية المتداولة، سعيا إلى توجيه الجهود المصطلحية نحو توليد مصطلحات دقيقة تستجيب إلى خصوصيات اللغة العربية، وتواكب التحوّلات المعرفية التي يشهدها العالم المعاصر.

رئيسة لجنة الترجمة

الأستاذة سعيدة كحيل

أكتوبر 2025

تأثير الخيارات المنهجية على اكتساب الكفاءة الشفاهية التلقائية في اللغة الثانية في الفصل الدراسي*

تأليف: ماري- آنج دات وريبيكا ستاركي-بيريه

جامعة نانت، فرنسا

ترجمة: صالح خنور

1. المقدمة

تتناول دراستنا الخيارات المنهجية التي يعتمدها مدرّسو اللغات في البيئات التعليمية المُوجَّهة، وتحديدًا في المرحلة الإعدادية بفرنسا، حيث يتولى تدريس اللغة الإنجليزية في هذا السياق أساتذة يوجهون تعليمهم إلى مبتدئين تتراوح أعمارهم بين أحد عشر واثني عشر عامًا (تلاميذ الصف السادس)، بهدف تمكينهم من اكتساب كفاءة التفاعل الشفاهي باللغة الأجنبية (لغة ثانية). فعلى الرغم من الإبراز الملحوظ لأهمية هذه الكفاءة في الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية السارية المفعول حاليًا[1]، كما هو الحال في الإطار الأوروبي المرجعي الموحّد للغات (CECRL, 2001, 2021)، إلا أن مهارة التعبير الشفاهي التلقائي – وليس القراءة المجردة لنصوص محفوظة عن ظهر قلب – لا تزال من القدرات التي لا تُفعَّل بالقدر الكافي لدى التلاميذ

---

* **العنوان الأصلي للمقال:**

Marie-Ange Dat et Rebecca Starkey-Perret, « L'influence des choix méthodologiques sur l'acquisition de l'oral spontané en L2 en classe », *Lidil* [En ligne], 68 | 2023 .URL : http://journals.openedition.org/lidil/12009 ;

DOI : https://doi.org/10.4000/lidil.12009

(McAllister & Narcy-Combes, 2011 ; CNESCO, 2019 ; Capliez & Guendouz, 2021).

في هذا السياق، أظهرت المقاربة العصبية -اللغوية نتائج إيجابية في بعض بيئات التعليم المكثّف، كما هو الحال في كندا والصين واليابان (Germain, 2017). وتكتسب هذه المقاربة أهميتها في دراستنا لما توليه من مكانة بارزة خاصةً للتفاعل الشفاهي التلقائي. فهي تنطلق من مبدأ مفاده، بناءً على مجموعة من البيانات التجريبية الوازنة (Germain & Netten, 2012)، أنّ هذه العفوية لا تُكتسب إلا من خلال تقديم تفاعلات شفاهية في شكل نماذج لغوية داخل بيئة ملائمة، أي ضمن سياقات من التبادل الحقيقي المدعوم بمشاريع تربوية فعلية.

في البيئة المدرسية الفرنسية، حيث يُدرّس تعليم اللغات بطريقة امتدادية، وتُعدّ فائدة التعبير الشفاهي محدودة وغير مباشرة، إذ نادرًا ما تُقوَّم قدرة التلاميذ على التفاعل الشفاهي التلقائي، ونسعى إلى استكشاف الإطار المنهجي الذي يستند إليه مدرّسو اللغات عند تعليمهم للمبتدئين مهارات التواصل الشفاهي. وقد اخترنا عن قصد استخدام مصطلح "الإطار المنهجي" بدلًا من "المقاربة" أو "التيار المنهجي"، لما يتّسم به من اتساع يسمح بطرح تساؤلات أعمق وأكثر مرونة. كما نبحث أيضًا في مدى تأثير المقاربة العصببية-اللغوية على اكتساب تلاميذ الصف السادس لكفاءة التفاعل الشفاهي.

بعد عرضنا للمناهج التعليمية التي تشكّل الأساس في ممارسات تعليم اللغات في المرحلة الثانوية اليوم، سنقدّم منهجية هذه الدراسة والنتائج التي تمّ التوصل إليها. ثم نختتم بمناقشة الإطار المنهجي الذي تعتمد عليه المعلّمات، وذلك من خلال موازنة نتائج التلاميذ في هذه الصفوف الثمانية.

2. مناهج التعليم والتعلُّم في السياق التوجيهي

منذ اعتماد الإطار الأوروبي المرجعي الموحّد للغات (CECRL) عام 2001 (وعام

2000 للنسخة الإنجليزية)، الذي بات يشكّل المرجع الأساسي لتدريس اللغات في النظام التعليمي، غدت المقاربة الإجرائية، أو ما يُعرف بـ"النهج القائم على الفعل" في نسخته المكمّلة لعام 2018، المنهج المعتمد في الوثائق الرسمية، والموجّه الرئيسي للعملية التعليمية داخل الأقسام الدراسية. حيث تُبنى كل وحدة تعليمية على مدخل ثقافي، يُوظّف اللغة المتعلَّمة ضمن سياق وظيفي. ففي المستوى الثالث (من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي حتى السنة السادسة، أي من سن 9 إلى 12 عامًا)، يُفترض أن تندرج المعارف ضمن محور مثل "الشخص والحياة اليومية". أما في المستوى الرابع (من السنة الخامسة إلى السنة الثالثة من التعليم المتوسط، من 12 إلى 15 عامًا)، فتتم معالجة القضايا اللغوية ضمن موضوعات ثقافية مثل "السفر والهجرة" أو "المدرسة والمجتمع". وفي المرحلة الثانوية، تندرج الإشكاليات ضمن مواضيع مثل "فن العيش المشترك" في السنة الأولى (من 15 إلى 16 عاما)، و"الإرهاصات التأسيسية والعوالم المتحوّلة" في السنتين الأخيرتين (من 16 إلى 18 عاما) (Capliez & Guendouz, 2021). إذ أصبح المدخل الثقافي بذلك المنطلق يشكل المدخل المعتمد في المناهج الرسمية، غير أنه من الضروري التمييز بين العناصر الثقافية التي يمكن للمتعلمين التفاعل معها من خلال تجربة "الآخر"، وبين الثقافة الحضارية أو التراثية التي تُقدَّم غالبًا كرصيد معرفي جاهز على هيئة معطيات ثقافية. لأن هذا التمييز مهم خصوصًا في المراحل الأولى من تعلّم اللغة، حيث قد تُربك هذه المعارف الجاهزة مسار اكتساب الكفاءة الشفوية. كما أن الهدف المركزي المتمثّل في دعوة المتعلمين إلى إعادة النظر في ثقافتهم الأصلية بغية بلوغ التكيّف الثقافي لا يبدو مضمونا من خلال هذا النوع من المحتوى (Narcy-Combes, 2005 ; Narcy-Combes et coll., 2019).

تُقدِّم المقاربة الإجرائية مجموعة من المزايا التي تجعلها مناسبة للسياق المدرسي؛ إذ يُنظَر إلى التلاميذ فيها على أنهم مستخدمون للغة وفاعلون اجتماعيون يتفاعلون مع غيرهم في إطار سلسلة من المهام المرحلية والنهائية، بما يُكسب عملية التعلّم بُعدًا مشوّقًا يندرج ضمن مشروع متكامل. ومن ثم، يُفترض أن تنبع الأنشطة

اللغوية من واقع اجتماعي ملموس. كما يُنتظر من عرض اللغة في سياقها أن يُبتعد به عن النماذج التقليدية في تدريس القواعد، مثل: تقديم القواعد النحوية والصرفية بصورة مباشرة، أو عرض مفردات معزولة تُستثمر لاحقًا في تمارين تدريبية نمطية. وقد جاءت هذه المقاربة امتدادًا لما يُعرف بالمقاربة التواصلية (Besse, 1995 ; Puren, 2012)التي هيمنت على تعليم اللغات في المدارس من سبعينيات القرن الماضي حتى مطلع الألفية الثانية. وتشير بورغينيون (Bourguignon, 2015) إلى المصطلح الانتقالي الذي ظهر آنذاك، وهو: «المقاربة التواصليّة الإجرائيّة»، تعبيرًا عن التحوّل التدريجي نحو هذا الاتجاه. وقد ورثت المقاربة الإجرائية عن سابقاتها أهمية التواصل الشفاهي، مع إضافة تنظيم زمني للتعليم يدور حول أداء مهام ملموسة. ومع ذلك، تظل المقاربة الإجرائية خالية من توجيهات واضحة بشأن كيفية تقديم اللغة ومكوّناتها النحوية والمعجمية بما يضمن اكتساب الكفاءة الشفاهية. وقد عبّر كلّ من هيلتون (Hilton, 2022) وجرمان ونيتن (Germain & Netten, 2010) عن أسفهم لندرة الأسس النظرية التي بُني عليها الإطار الأوروبي المرجعي الموحّد للغات، وبالتالي المقاربة الإجرائية في مجال اكتساب اللغة. ويُشير هيلتون إلى أن واضعي هذا الإطار اعتمدوا على قاعدة نظرية «هزيلة» (ص. 125)، متجاهلين رصيدًا علميًا واسعًا في مجال علم النفس اللغوي. وبالرغم من الدعوة إلى ممارسة اللغة ضمن سياق مدروس، فإن ذلك يبقى مرهونًا بتأويل كلّ أستاذ لهذه الصياغة على طريقته الخاصة.

تُعدّ المقاربة العصبية-اللغوية مكمّلة في هذا السياق للمقاربة الإجرائية (للاطلاع على ذلك، يُراجَع تحليل Ling ضمن هذا العدد نفسه). ويتقاطع النهجان في إشراك المتعلمين ضمن مواقف تواصلية أصيلة، مدمجة في مشاريع تعليمية جاذبة (Bruner,1983) إلا أن المقاربة العصبية-اللغوية تتميّز بتنظيم أكثر دقة لكيفية تقديم اللغة الشفاهية؛ إذ يختار المدرّس، في كل وحدة تعليمية، عددًا من التراكيب اللغوية على هيئة جمل كاملة يتعين على المتعلمين اكتسابها، ثم يعرضها من خلال نمذجة شخصية، يتحدث فيها عن نفسه في مرحلة أولى، بصيغة حوارية. وبفضل

السياق المعتمد وتولي المدرّس زمام المبادرة في التفاعل، يتمكن المتعلمون من فهم محتوى الحديث، ويُدعون جميعًا إلى المشاركة والتفاعل، من خلال استخدام التراكيب المقترحة، وفق تنظيم بيداغوجي يُكثّف فرص الكلام على شكل تفاعلات كاملة: فيبدأ المتعلم فرديًا، ثم يعمل ضمن مجموعات صغيرة، ثم تُعرض خلاصات التفاعلات أمام كامل القسم. ومن خلال التفاعل العاطفي الناتج عن حديث المتعلم عن ذاته أمام المجموعة، والمعالجة المعرفية الناتجة عن ترتيب عرض اللغة (حيث يستمع المتعلم، ويفهم، ثم يعيد استخدام جمل كاملة لها معنى ضمن سياق محدد)، يصبح المتعلمون المبتدئون قادرين على الكلام بوتيرة أسرع وبكفاءة أعلى، كما تُظهر البيانات التي نعرضها في هذا المقال. وتبدو المقاربة العصبية-اللغوية في هذا الإطار حلًّا ممكنًا للإشكالية التي طرحها Hilton (2022)، والتي عبّر عنها كما يلي:

"في سياق تعلم ما تكون فيه المدة الزمنية محدودة للغاية، لا يحصل الدماغ على قدر كافٍ من المعلومات اللغوية التي تسمح بترسيخ عبارات نمطية أو فئات أو تعميمات ضمن الذاكرة بطريقة ضمنية. ومن ثم، لا بدّ من حلول تعليمية تتيح نشوء شبكات معرفية غير صريحة جديدة، تكون على قدر من القوة يجعلها تتفوق على الأنماط التلقائية للّغة الأم أثناء المعالجة باللغة الثانية." (ص. 132)

بعد هذا العمل الشفاهي، يأتي الانتقال إلى التعبير الكتابي من خلال قراءة نصوص مكتوبة تُعيد صياغة ما أنجزه التلاميذ شفاهياً، وذلك استنادًا إلى النموذج الذي قدّمه المدرّس. ويُعدّ هذا الانتقال لاحقًا لمرحلة التملك الشفاهي للبُنى اللغوية، والتي تشكّل بذلك شرطًا سابقًا للكتابة. ويتميّز هذا النوع من الإنتاج الكتابي عن الأثر الكتابي المعتاد الذي يُقصد به عادةً تلخيص المعارف المكتسبة خلال الحصة؛ إذ إنه يُعدّ انعكاسًا لما يستطيع المتعلم قوله شفاهياً، قبل أن يتعلّم كتابته. ومن ثم، فإن الإنتاج الكتابي الشخصي والأصيل يختلف جوهرياً عن التمارين الكتابية التقليدية. وبهذا الشكل تكتمل حلقة الوعي القرائي والكتابي (Germain, 2017)، بما يسمح بتطوير مختلف المهارات المستهدفة. وفي إطار المقاربة العصبية-اللغوية، لا يُنظر إلى المهارات الشفاهية والكتابية باعتبارها عمليات تعلم متزامنة، بل تُنظم

بطرائق مختلفة من قبل المعلّمين. ويستند واضعو هذه المقاربة إلى فرضيات معرفية قوية في تبرير هذا الاختيار، في مقدمتها النظرية العصبية-اللغوية للتعدد اللغوي التي طوّرها بارادي (Paradis (2004, 2009، التي تقوم على تمييز واضح بين الذاكرة الإجرائية والذاكرة التصريحية. وبناء على أعماله تلك، فالكفاءة اللغوية تكتسب بطريقة غير مباشرة، وتُخزَّن بشكل ضمني، وتُستعمل آليًّا، وهي مدعومة من قِبل الذاكرة الإجرائية. أما المعارف الفوق-اللغوية (الواعية)، فتعلم بشكل مقصود، وتُخزَّن بشكل صريح، وتُستخدم استخدامًا مضبوطًا، وهي محفوظة في الذاكرة التصريحية (Paradis, 2004).

نقصد بالتعلّم العرضي ذلك التعلّم غير المقصود، الذي يحدث أثناء القيام بنشاط يهدف في الأصل إلى تحقيق هدف آخر، الذي قد لا يكون المتعلم واعيًا بحدوثه(Marsick & Watkins, 1990) . ويتمثل الهدف من المقاربة العصبية-اللغوية في تحفيز التعلّم من خلال التفاعل الشفاهي ضمن مشروع جماعي مع باقي المتعلمين، حيث يتم الوصول إلى آلية التلقين اللغوي بشكل عرضي وغير مباشر. وهنا تصبح عملية "الأتمتة" كلمة مفتاحية في مسار اكتساب الكفاءة الشفاهية التلقائية. ورغم أن أصحاب هذه المقاربة لم يعلنوا ذلك صراحة، فإنها تتقاطع في عدد من الجوانب الأساسية مع إطار نظري آخر، هو نظريّة النشوء، وبالأخص نظرية النظم الدينامية المعقدة. إذ تندرج المقاربة العصبية-اللغوية ضمن منظور اجتماعي -ثقافي يتم فيه التعلّم من خلال الفعل المشترك داخل المجموعة، كما أنّ اكتساب اللغة الثانية يتم تدريجيًا وبشكل كلي. وتُعد النمذجة اللغوية (الحالة النموذجية) مدخلًا لتحقيق انتظام في استخدام اللغة المكتسبة (Véronique, 2017).

3. اكتساب اللغة الثانية في السياق المدرسي: و اقع خاص بعيد عن البحث العلمي

نحن هنا إزاء واقع يبتعد كثيرًا عن اختزال مصطلح "المنهجية" في مجرد "مقاربة بيداغوجية عملية"، كما ذهب إلى ذلك (Bailly، 1997، ص. 13). فالمنهجية

العصبية- اللغوية لا تُعد مجرد أداة تطبيقية داخل القسم، بل تُدرج ضمن إشكالية تنظيرية واعية، تتجاوز الطابع التنفيذي المباشر للعملية التعليمية. ومن ثمّ، فهي تتقاطع مع ما وصفه Bailly بـ"النزعة التوحيدية والتنميطية المبسّطة" التي تفرضها متطلبات التدبير الإداري، كالاهتمام بقابلية التنفيذ والواقعية، وهي سمات تُلازم المنظومة التربوية برمتها. ويؤكد بوران (Puren,2012) بدوره هذا التباين، مشيرًا إلى التناقض القائم بين خصوصية مادة اللغة الحية داخل المنظومة المدرسية مقارنةً ببقية المواد الدراسية، وبين ذلك التوحيد الذي أشار إليه **بالي** Bally. كما تجدر الإشارة إلى أن الأهداف التي تضعها الجهات المؤسسية عبر البرامج التعليمية والتعليمات الرسمية لا تتطابق دائمًا مع المقاربات العلمية المنبثقة عن البحث المتخصص في تعليم اللغات. ذلك لأن واضعي تلك النصوص لا يهدفون إلى تطوير المعرفة العلمية، بل إلى صياغة أطر تنظيمية قابلة للتطبيق على نطاق واسع. ومع ذلك، فإن مثل هذه الأطر لا تضمن وحدها تحقق التعلم، لأن التعلُّم لا يُملى من أعلى ولا يُفرض بالقرارات الإدارية. وهنا تبرز الحاجة إلى تدخل البحث العلمي، الذي يمكنه، من خلال بيانات تجريبية دقيقة ومنهجيات محكمة، أن يسهم في تجاوز التصورات الانطباعية والشهادات الذاتية والمواقف الأيديولوجية أو السياسية، مقدّمًا بذلك إضافة علمية تشتد الحاجة إليها في ميدان اكتساب اللغات في البيئة المدرسية، الذي لا يزال يفتقر إلى المعرفة التجريبية الكافية.

وبالإضافة إلى المنظومة المنهجية التي تُفضي إلى العمليات المعرفية المؤدية إلى تعلّم المهارات الشفاهية، فلا بدّ من أخذ "أثر المعلم" أو "أثر الأستاذ" بعين الاعتبار عند تحليل سلوك التعلّم لدى المتعلمين، لا سيما فيما يخصّ إنتاجهم الشفاهي. ويشير هذا الأثر إلى نجاح العوامل المرتبطة بشخصية المعلّم التي في مقدّمتها علاقة الثقة التي تربطه بالمتعلم (Hattie, 2017). وقد أكّد بريسّو (Bressoux, 2011) بدوره على أهمية هذا الأثر في تحقيق نجاح التلاميذ. غير أن هذا الطرح يحتاج إلى بعض التعديل، كما أشار إلى ذلك جلاب (Jellab, 2020)، الذي ذكّر بأنّ "فعالية المعلّم البيداغوجية تتوقف على التفاعل المتناغم بين العلاقة التدريسية، والخيارات

التعليمية، والمضامين المقدّمة" (ص. 30، منقول عن Gicqueau & Terrien, 2023، ص. 30). وعليه، سنحرص، في تحليلنا لهذه الدراسة، على التمييز بين أثر المعلم من جهة، وأثر المنهجية المتبعة من جهة أخرى.

4. أهداف البحث

نسعى من خلال هذه الدراسة إلى فهم الإطار المنهجي الذي يستند إليه معلّمو اللغات في تعليم المهارات الشفاهية للمتعلمين المبتدئين ضمن بيئة تعليمية موجهة. ونهدف أيضا، انطلاقًا من هذا التساؤل، إلى التحقق من أثر المنهجية العصبية اللغوية في تنمية مهارة الإنتاج الشفاهي التلقائي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط (الصف السادس) البالغ عددهم 179 تلميذًا، الذين وافقوا على المشاركة في هذا البحث الذي بدأ في عام 2019 وانتهى في 2022[2]. وقد استند عملنا إلى فرضيتين رئيسيتين:

الفرضية الأولى: إن التدريب على المنهجية العصبية اللغوية يمنح المعلمين معالم أساسية في مجال اكتساب اللغة الثانية (خاصة تعلّم المهارات الشفاهية التلقائية والانتقال من الشفاهي إلى الكتابي)، التي يمكنهم توظيفها في ممارساتهم التربوية، لا سيما ضمن إطار المقاربة الفعلية.

الفرضية الثانية: إن المتعلمين المبتدئين في اللغة الثانية، الذين يتعرضون للغة من خلال نماذج لغوية معدّة للمعالجة الضمنية كما ورد عند بارادي (Paradis, 2009)، بدءًا من الشفاهي ثم الانتقال إلى الكتابي، سيحققون أداءً أفضل في إنتاج اللغة الشفاهية كما بيّن جيرمان (Germain, 2017).

5. المنهجية:

للإجابة عن إشكاليتنا، أجرينا دراسة ميدانية على مستوى التعليم الثانوي في فرنسا، شارك فيها 179 تلميذًا من السنة الأولى من المرحلة الإعدادية (الصف السادس). وقد تم اختيار ثلاث مؤسسات تعليمية عمومية تقع ضمن نفس الإقليم

الجغرافي، بناءً على طلبنا، الذي وجهناه إلى الجهة الوصية على القطاع التربوي، التي هي: مؤسسة تقع في منطقة شبه ريفية، وأخرى في منطقة شبه حضرية، وثالثة مصنّفة ضمن شبكة التعليم ذات الأولوية المعززة. وتشير هذه المؤسسة الأخيرة إلى مؤشر اجتماعي يُعزى إلى أربعة معايير رئيسة من شأنها تفسير بعض الصعوبات الدراسية التي يعاني منها التلاميذ، هي: نسبة الفئات الاجتماعية والمهنية المحرومة، نسبة التلاميذ المستفيدين من المنح المدرسية، نسبة التلاميذ المقيمين في الأحياء ذات الأولوية في السياسات الحضرية، ونسبة التلاميذ الذين أعادوا السنة قبل الالتحاق بالصف السادس. ولتفسير النتائج ونشرها بشكل أكثر دقة وواقعية وشمولاً، اعتمدنا في عملنا على منهجية مزدوجة، تجمع بين الأسلوب الكمي والأسلوب النوعي.

1.5 المشاركون

1.1.5 المعلّمون

وافق ستة أساتذة متمرّسين في تدريس اللغة الإنجليزية على المشاركة في الدراسة[3]، وذلك ضمن أقسام الصف السادس (السنة الأولى من المرحلة المتوسطة). تلقّى ثلاثة من هؤلاء تكوينًا في المنهج العصبي اللغوي، كلٌّ في مؤسسة تعليمية مختلفة، لتشكيل أربعة أقسام تجريبية (كان أحدهم مسؤولًا عن قسمين). أما الثلاثة الآخرون، فقد أشرفوا على أربعة أقسام ضابطة (وكان أحدهم أيضًا مسؤولًا عن قسمين)، وقد مثّلوا نموذج التعليم النمطي كما هو متوقَّع في النصوص الرسمية، مع اعتماد تفسير حرّ نسبيًّا للمقاربة الإجرائية . واشتملت مؤسستان على قسم تجريبي وآخر ضابط، بينما ضمّت المؤسسة الثالثة قسمين تجريبيين وقسمين ضابطين، ليبلغ العدد الإجمالي ثمانية أقسام. وقد استفاد الأساتذة الثلاثة في المجموعات التجريبية من دورة تدريبية لمدة أسبوع، بمجموع 25 ساعة، في بداية الدراسة. وقد تعرف هؤلاء أثناء السنة الأولى (2019–2020)، على المنهج العصبي اللغوي وبدأوا في تطبيقه. كما حظوا بمرافقة تربوية فردية من قبل مكوّنيهم طيلة فصلين دراسيين، من خلال إرسال تسجيلات مرئية ودروس مصوّرة لحصص دراسية مبنية على المنهج، شملت تقديم العناصر اللغوية الجديدة، وتفاعلاتهم مع التلاميذ،

إلى جانب دفاتر التتبع والتغذية الراجعة التكوينية.

2.1.5 المتعلّمون

شارك في دراستنا 179 تلميذًا من تلاميذ السنة السادسة من التعليم المتوسط (الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و12 عامًا)، وذلك خلال مرحلتين من جمع البيانات: المرحلة الأولى عند إجراء الاختبار القبلي (T1) في شهر سبتمبر، والمرحلة الثانية عند إجراء الاختبار البعدي (T2) في شهر يونيو من نفس السنة الدراسية. وقد توزعت العيّنة إلى 100 فتاة (51 في المجموعة التجريبية، و49 في المجموعة الضابطة)، و79 فتىً (38 في المجموعة التجريبية، و41 في المجموعة الضابطة). بلغ متوسط أعمارهم في المرحلة الأولى (T1) حوالي 11.2 سنة (مع انحراف معياري قدره = 0.3)، وفي المرحلة الثانية (T2) حوالي 11.9 سنة (مع انحراف معياري قدره = 0.4). وتكوّنت المجموعات التجريبية (GE) من 89 تلميذًا، بينما تألفت المجموعات الضابطة (GC) من 90 تلميذًا.

وكما هو الحال مع أوليائهم، فقد منح جميع هؤلاء التلاميذ موافقتهم على المشاركة في تسجيلات صوتية خلال المرحلتين، بعد أن تم إبلاغهم بأن جميع البيانات ستخضع لعملية إخفاء الهوية، وأنها لن تُستخدم بأي شكل من الأشكال في التقييمات المدرسية. وقد طُلبت موافقتهم في كل مرحلة من مراحل الدراسة. وتجدر الإشارة إلى أن تلميذين قد رفضا مواصلة المشاركة خلال سير البحث.

2.5 أدوات جمع البيانات

تندرج أدوات جمع البيانات ضمن شقين من الدراسة: أحدهما نوعي والآخر كمي. فمن جهة، تمّ إجراء مقابلات مع المعلّمين، باعتبارها تمثّل الأداة المعتمدة في الجانب النوعي. ومن جهة أخرى، تمّ استخدام اختبارات تُعرف بـ"مقابلة الكفاءة الشفاهية" وفقًا لما ورد في دراسات (OPI, Macfarlane & Montsion, 2016; Macfarlane, 2020) وقد مكّنتنا هذه الأداة من قياس مستوى التلاميذ في مهارة التفاعل الشفاهي باللغة الإنجليزية.

1.2.5 المقابلات الشبه الموجّهة

أجرينا مع كلّ أستاذ مشارك في الدراسة مقابلة شبه موجّهة، وفق المنهج الذي اقترحه كوفمان (Kaufmann, 2007)، واستنادًا إلى دليل موضوعاتي منظم صاغه كلّ من بلانشيه وغوتْمان (Blanchet & Gotman, 2010) وغيدات-بيتيغوفر (Guedat-Bittighoffer, 2014). وقد تضمن هذا الدليل ثلاثة محاور رئيسة: يتعلق أوّلها بمسار الأستاذ المهني، ويُعنى ثانيها بتحليل تجربة التدريس وفق المقاربة العصبية اللغوية بالنسبة للمجموعات التجريبية، أو تحليل الأهداف البيداغوجية الأساسية لدى المجموعات الضابطة، إلى جانب العناصر المنهجية الرئيسة المعتمدة لتحقيق تلك الأهداف، أمّا المحور الثالث فمخصص لملاحظة سلوك المتعلمين ونمط أدائهم داخل كل سياق تعليمي. وشمل المتن البحثي ست مقابلات تراوح زمنها بين 20 و40 دقيقة، وتمّت الإشارة إلى هوية كل أستاذ باسم مستعار حفاظًا على سرّيته.

2.2.5 اختبارات المقابلة التقييمية للكفاءة الشفاهية

لقد قمنا بربط مقابلات الأساتذة بقياس مدى اكتساب تلاميذهم لمهارة التفاعل الشفاهي، وذلك في إطار التحقق من أثر المقاربات المنهجية المعتمدة على تعلماتهم. ولهذا الغرض، قمنا بتقييم قدرة كل تلميذ على التفاعل الشفاهي بالاعتماد على مقياس "المقابلة التقييمية للكفاءة الشفاهية"، الذي يهدف إلى قياس قدرة المتعلم على استخدام اللغة الشفاهية في وضعيات تواصلية واقعية، من خلال محادثة تُجرى باللغة المستهدفة، وهي في هذا السياق اللغة الإنجليزية. ويُعنى هذا النوع من الاختبارات بتقييم الكفاءة التواصلية والقدرة على التعبير التلقائي، وليس بجرد المعارف اللغوية. وقد أجرى كل تلميذ هذه المقابلة في المرحلة الأولى من الدراسة، ثم أعيدت بعد تسعة أشهر، أي في نهاية السنة الدراسية، مع مُقَيِّمة متخصصة ناطقة بالإنجليزية وعضوة في فريق البحث. وتركزت المقابلة على ثلاثة محاور رئيسية هي: تقديم التلميذ لنفسه، الحديث عن محيط عائلته وأصدقائه، والتعبير عن ميوله واهتماماته. وتتراوح مدة كل مقابلة بين ثلاث وعشر دقائق، حسب مستوى المتعلم. وقد تلقت المُقَيِّمة تدريبًا مُسبقًا على تطبيق هذا المقياس

التقييمي، وكانت تتبع مخططًا دقيقًا خلال المقابلة، توازن فيه بين توفير أجواء من الطمأنينة والثقة للتلميذ، وبين الدفع به إلى حدود قدراته اللغوية القصوى، بغرض تحديد مستواه الأعلى الممكن في اللغة الإنجليزية.

3.5 أدوات تحليل البيانات

1.3.5 المقابلات

من أجل تحليل المقابلات الست التي أجريناها، قمنا أولاً بتفريغ المقاطع البارزة من المتن وفقاً لاتفاقية التفريغ الصادرة عن مركز "إيكور" [4] (2013) ICOR. ونظراً لكون الهدف لم يكن إجراء تحليل للخطاب بالمعنى الدقيق، فقد اخترنا مستوى تفريغ "متوسّط"، يشمل: هوية المشارك (مُعرّف)، البُنى الصوتية المقطعية (الإملاء، الحذف القياسي وغير القياسي، الإطالة، بدايات الكلمات، المحاكاة الصوتية، المقاطع غير المسموعة)، التوقفات، الأداء الصوتي (مثل التنهدات)، والعناصر النغمية (الارتفاع والانخفاض في نغمة الصوت). ثم اعتمدنا تحليلًا على مرحلتين (Blanchet & Gotman, 2010 ; Guedat-Bittighoffer, 2014) أولًا، تحليل عمودي، يتم فيه الاستماع لكل تسجيل، ثم تتم قراءة كل مجموعة من المقاطع البارزة المُفرغة بشكل فردي ووفق التسلسل الزمني لتحديد الموضوعات الأكثر تداولًا من قبل المشاركين. ثانيًا، تحليل أفقي يتيح لنا مقارنة هذه العناصر البارزة ومقاربتها بعضها مع بعض بغية استنتاج النقاط المشتركة والاختلافات بينها.

2.3.5 أدوات تحليل اختبارات الكفاءة الشفاهية

فيما يتعلق بتحليل نتائج اختبارات الكفاءة الشفاهية، فقد تم تسجيل كل محادثة مع التلاميذ، وذلك ليتسنّى لاحقًا تصحيحها وفقًا لمعيار "التقييم المزدوج المجهول" باستخدام سلّم يتراوح من الدرجة 10 (وهي تمثل غيابًا تامًا للكفاءة اللغوية) إلى حوالي 14، وهي نهاية المستوى .A1 وقد استُخدم هذا المقياس المعياري كما وضعه أصحابه، دون أي تعديل. ويُشار إلى أن مصطلح "التنقيط" وترقيم السُلّم قد وضعهما واضعو الاختبار. وقد خضع المقيّمون السبعة لتكوين أوّلي ومستمرّ

مكّنهم من استعمال الأداة بشكل موحّد. وفي حال عدم التوافق بين التقييمين الأوّلين، يُلجأ إلى تقييم ثالث لترجيح النتيجة. ويُذكر أن هذه الأداة تتيح تقييمًا أكثر دقة للكفاءة الشفاهية مقارنة بمستويات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، وتمكّن من قياس المراحل الأولى لاكتساب اللغة لدى المتعلمين. وقد تم إنجاز ما مجموعه 358 تسجيلًا صوتيًا، خضع كلٌّ منها لتقييم مزدوج، أي ما يعادل 716 تقييمًا باستخدام مقياس الكفاءة الشفاهية.

ولقياس تطور المشاركين بين الفترتين الزمنيتين (الاختبار القبلي في سبتمبر T1 والاختبار البعدي في يونيو T2 من نفس السنة الدراسية)، أُجريت اختبارات إحصائية باستخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة وقد مكّنت استقرارية العينة من الاستغناء عن أدوات تحليل إحصائي أكثر تعقيدًا في المرحلة الأولى.

6. النتائج

تنقسم نتائجنا إلى مجموعتين: الأولى تتعلّق بمقابلات أُجريت مع أساتذة الأقسام الضابطة من جهة، وأقسام التجريب من جهة أخرى، والثانية تتعلّق باختبارات الكفاءة الشفاهية. ويضمّ محور المقابلات ثلاث سلاسل موضوعية تخص أولًا الأقسام الضابطة، ثم الأقسام التجريبية. أما السلسلة الموضوعية الأولى المتعلقة بالمسار المهني، فهي مشتركة بين الأساتذة الستة وتقدّم معطيات متقاربة؛ ولهذا السبب، نُعالجها في البداية باعتبارها تخصّ جميع الأقسام.

السلسلة الموضوعية 1: "المسار المهني للأستاذ"

يتمتع أساتذة اللغة الإنجليزية المشاركون في هذه الدراسة بخبرة مهنية تتراوح بين 15 و25 سنة، وقد عملوا جميعًا في بيئات متنوعة منذ بداية مسيرتهم المهنية، سواء من حيث أماكن التعيين (الضواحي الباريسية ثم مناطق أخرى غير منطقة الدراسة)، أو المستويات التعليمية التي درّسوا فيها (متوسط وثانوي)، أو من حيث إقامتهم الطويلة في الخارج قبل الالتحاق بمهنة التدريس.

1.6 مقابلات الأساتذة الثلاثة في الأقسام الضابطة

السلسلة الموضوعية 2: "تحليل الأهداف ذات الأولوية"

في الأقسام الضابطة، برز بوضوح جانبان منهجيان أساسيان في خطابات الأساتذة: أوّلهما اعتمادهم على التعدّدية المنهجية، حيث صرّحوا بأنهم يوظّفون مزيجًا من الممارسات المتنوعة المستمدة من خبراتهم الميدانية وتبادلهم مع الزملاء؛ وثانيهما اعتمادهم على مقاربات تعليمية تقوم على الشرح الصريح والواضح للمضامين اللغوية.

وقد أظهرت إجاباتهم أن هذا التعدّد المنهجي لا ينبني بالضرورة على خلفيات نظرية دقيقة، بل يُستند غالبًا إلى الخبرة الشخصية، والنصائح المتبادلة بين المعلمين، والاعتماد على المحاولة والخطأ في الممارسة اليومية.

ومن الأمثلة المعبرة عن هذا التوجه ما قالته الأستاذة **جولي**:" «أنا أستمدّ من كل مكان، وآخذ أفضل ما أجد».

بالإضافة إلى ما سبق، تتكرّر أنماط التعلّم الصريح بشكل لافت في مجمل المقابلات، ويتجلّى ذلك في عدّة مواضع، من بينها:

- عند الحديث عن التمارين التدريبية التي تُقدَّم في صيغة تقييمات ختامية، كقوائم المفردات التي يُطلب من التلاميذ حفظها. كما صرّحت **ليز**: «إنهم يتذمّرون، لكن ذلك يساعدهم على التدرّب، وهذا أمر مهم».
- في اعتماد منهجية تعليمية تبدأ بالتوازي بين المهارات الشفاهية والكتابية؛
- في تكليف التلاميذ بحفظ مفردات معزولة دون سياق تواصلي؛
- وفي استخدام لغة وصفية أو تحليلية لشرح النقاط النحوية (اللغة الفوقية)، بدلًا من الانخراط الفعلي في استعمال اللغة بشكل تواصلي.

في هذا السياق، تصف **جولي** مقاربة تدريسية تقوم في جوهرها على أنماط

تعلّمية صريحة، إذ ترتكز في نهجها أساسًا على مفردات معزولة ونصوص مكتوبة. تقول:

> «سنبدأ بشيء بصري، وننطلق مما يستطيع التلاميذ قوله؛ فحتى في الصف السادس، هناك دائمًا من يتمكن من التعبير عن بعض الأمور. وهنا يبرز دور الأستاذ، لأن التلاميذ سيحاولون قول أشياء لم يتعلموها بعد. [...] في بداية الحصة نكون قد استعرضنا مفردات وبعض العناصر البسيطة، ثم نعيد البناء انطلاقًا منها. وعندما يتناولون نصًّا، تكون الفكرة أن يكونوا قد اكتسبوا المفردات الأولية التي صادفوها سابقًا، وبالتالي لا يبقى الكثير لفهمه في النص. وإذا أنجزوا عملهم كما ينبغي، فلن يواجهوا صعوبات كبيرة في التعامل مع الجانب الكتابي».

الوحدة الموضوعية الثالثة: «ملاحظة سلوك المتعلمين وطبيعة أعمالهم»

الأولوية الأولى بالنسبة لأساتذة المجموعات الضابطة هي دفع التلاميذ إلى التعبير:

> **ليز**: «أبحث عن الذين يتكلمون قليلاً، لا أتركهم، عندما أراهم يرفعون أيديهم، أعطيهم الأولوية على غيرهم، يجب أن يكونوا قد قالوا جملة واحدة على الأقل.»
>
> **جولي**: «أحاول أن أجعلهم يتكلمون قدر الإمكان، بشكل عام، تلاميذ السادسة يرفعون أيديهم.»
>
> **لويز**: «أُركّز كثيرًا على التعبير الشفاهي، أشتغل ضمن مجموعات صغيرة، وهذا يساعد كثيرًا، أمرّ عبر المجموعة، فهذا يساعد الخجولين، نحن هنا فعلًا لجعلهم يتكلمون.»

التعبير الكتابي، الذي بَدى في المحور الموضوعاتي السابق على القدر نفسه من الأهمية مثل التعبير الشفاهي، يتحوّل بعد ذلك إلى أداة لتنظيم سير العمل داخل الصف:

لويز: «التعبير الشفاهي مهم، لكن الأثر الكتابي كذلك. أقوم بنشاطٍ، وننجز سويًا الأثر الكتابي، خصوصًا إذا كانت درجة التركيز متذبذبة؛ فأن يُقضى 40 أو 50 دقيقة في الشفاهي فقط مع الصغار، فهذا أمر صعب، أما الأثر الكتابي فيساعد على إعادة ضبط الإيقاع.»

2.6 المقابلات الثلاث مع أساتذة الأقسام التجريبية

المحور الموضوعاتي الثاني: "تحليل التعليم وفق المقاربة العصبية-اللغوية"

في الأقسام التجريبية، تَظهر الجوانب المنهجية بشكل أكثر عدداً ووضوحاً:

لور: «لم يعد بإمكانك أن تتصرف كما لو أنك لا تعرف؛ لم يعد بإمكانك إعطاء قائمة مفردات، مثلاً [...] مع المقاربة العصبية-اللغوية، لا بد من تقديم الشفاهي قبل الكتابي، فجميع الأدوات العملية المقترحة لاكتشاف البُنى الجديدة تمر عبر الشفاهي، في حين أن العمل وفق المقاربة الإجرائية يتم غالباً عبر الوثائق المكتوبة.»

تُبرز المقابلات ستة عناصر على النحو الآتي:

1. نقل مبادئ المقاربة العصبية-اللغوية إلى الأقسام الأخرى: أظهر بعض المدرّسين أنهم لم يقتصروا على تطبيق المقاربة العصبية-اللغوية في الأقسام المخصصة لها فحسب، بل قام أحدهم بتطبيقها على جميع أقسامه رغم أن التجربة كانت تُلزمه بقسم واحد فقط.
2. وضوح المبادئ المنهجية: أكد الأساتذة على عدد من المبادئ الأساسية في التطبيق، أبرزها: تقديم الشفاهي قبل الكتابي، اعتماد نمذجة تراكيب جمل كاملة بدلًا من قوائم مفردات معزولة، تقليص محتوى الدروس، وزيادة الزمن المخصص لكل حصة. وعلى الرغم من أن الدروس أصبحت تحتوي على عدد أقل من المفردات والتراكيب، وتسير بوتيرة أبطأ، فإن الأساتذة لاحظوا أن المتعلمين في الأقسام التجريبية يُتقنون ما يُعرض عليهم أكثر من زملائهم في الأقسام الأخرى، خصوصًا في الجانب الشفاهي.

3. تحسن ملحوظ في التعامل مع الكتابي:

قالت **أنجيل**: «أصبح الكتابي أكثر إتقانًا؛ فالكتابة تصبح أسهل عندما يكون المتعلم قادرًا على التحدث [...] ولا يُظهر التلاميذ أي حاجة لرؤية الكلمات مكتوبة أثناء استعمالها، بل هذا الميل يعكس تصورًا مدرسيًا لدينا نحن، نابعًا من فكرتنا المسبقة حول طبيعة الحصة الدراسية.»

4. فاعلية الطريقة مع المتعلمين غير المتوافقين مع النظام المدرسي التقليدي: حيث تضم الحصص كثيرًا من التفاعلات، والألعاب، والأنشطة العملية، مع تقليل استعمال الجانب الكتابي وتأجيله جزئيًا، الأمر الذي يُسهم في إدماج المتعلمين الأكثر صعوبة.
5. تقليص المداخل الثقافية مقابل تعزيز الطابع الأصيل للأنشطة. قالت أنجيل: في ظرف شهر واحد، أصبحوا يعرفون كل شيء عنا؛ أعمارنا، أسماء أولادنا، حيواناتنا، أماكن إقامتنا، ويتذكرون كل ذلك جيدًا – بالإنجليزية.»
6. بروز بعض الصعوبات: منها أن التحضير المسبق يتطلب وقتًا أطول بالنظر إلى ما تفرضه المقاربة من تكيفات عديدة، كما أن المراحل الشفاهية قد تبدو متكررة لأن المتعلمين والمدرّس يكررون التراكيب نفسها مرارًا، ما يستدعي جهدًا ذهنيًا وعاطفيًا أكبر أثناء التفاعل.

المحور الموضوعاتي الثالث: "ملاحظة مو اقف المتعلمين و أنماط أدائهم الدراسي"

نظرًا لأن التعبير الشفاهي يحتلّ الصدارة في المنهجية المعتمدة داخل الأقسام التجريبية، فقد أصبح من الضروري تنظيم الحصة بطريقة تتيح لكل تلميذ فرصة التعبير، وتضمن احترام دوره في الكلام، إذ يُنتظر من جميع التلاميذ أن يتكلموا.

قالت **لور**: «أصبحوا أفضل بكثير في التعبير الشفاهي؛ تراكيبهم اللغوية باتت أكثر تماسكًا، ويقدّمون مبررات بسرعة أكبر [...] لقد تفاعلوا بوضوح أكثر من باقي أقسامي، وحصلوا على فرص أكبر في أخذ الكلمة«.

أما **جان** فقالت: «إنهم يستوعبون مجريات الدرس بسهولة أكبر [...] إنهم

يحققون النجاح، لم أعد أرى حالات فشل كما في السابق؛ أشعر أنهم صاروا أكثر استعدادًا للمحاولة، وهم بالفعل يجرّبون، وعندما يحصلون على علاماتهم يشعرون بالرضا.»

في نهاية السنة الدراسية، وبعد أن استعادت المعلّمة تسلسلاً دراسيًا مبنيًّا وفق المنهجية الإجرائية عقب سنة من اعتماد النهج العصبي اللغوي، عبّر التلاميذ عن خيبة أملهم من الانتقال السريع بين الأنشطة ومن انخفاض فرص الحديث.

ورغم الإيجابيات، فإن تلاميذ الأقسام التي تعتمد نهج المدخل العصبي اللغوي ANL عبّروا عن رغبتهم في استخدام مزيد من الوثائق الأصيلة، وقراءة نصوص أكثر، والانخراط في أنشطة أكثر تنوعًا. كما أبدى بعضهم انزعاجًا من الوقت المخصّص للتعبير الشفاهي الجماعي، الذي قد يبدو لهم طويلاً نتيجة إعادة استخدام نفس التراكيب النموذجية مرارًا وتكرارًا من قِبل جميع التلاميذ.

وقالت **جان**: «التلاميذ الذين يتقدّمون بسهولة يشعرون بالملل أكثر... ولكن لنكن صريحين، إنهم يشعرون بالملل أيضًا مع المنهجيات التقليدية».

3.6 الكفاءة في التفاعل الشفاهي التلقائي لدى التلاميذ

نظرًا لرغبتنا في ربط هذه النتائج النوعية بنتائج قياس كفاءة التفاعل الشفاهي التلقائي لدى التلاميذ، تم اعتماد تحليل التباين الإحصائي للقياسات المتكررة لمعالجة مجموع التقييمات البالغ عددها 716. وقد كان الهدف من هذا الإجراء مقارنة متوسطات التقييم بين الزمنين من أجل التحقق من مدى اختلاف تطور الأداء بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

تكشف لنا هذه التحليلات عن نتيجتين أساسيتين، وقد ثبتت أهميتهما إحصائيًا بدرجة عالية ($p < 0,001$) في جميع الاختبارات:

يُظهر جميع التلاميذ تقدمًا ملحوظًا، بغض النظر عن المنهجية التعليمية المتبعة. فقد سجّل تلاميذ المجموعة الضابطة (GC) تحسنًا بين الجولتين التقييميّتين لاختبار الكفاءة الشفاهية (OPI)، وهما: الاختبار القبلي (T1) الذي

أُجري في بداية السنة الدراسية، والاختبار البَعدي (T2) الذي أُجري في نهايتها. ففي T2، بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (GC 11.9) نقطة (بانحراف معياري ET 1.0 =)، أي بزيادة قدرها 0.7 نقطة على مقياس OPI مقارنة بنتائج T1، حيث بلغ المتوسط حينها 11.2 نقطة (ET = 0.7).

أما تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تَلقّوا تكوينًا وفق منهجية المدخل العصبي اللغوي (ANL)، فقد سجّلوا تقدّمًا أكبر بكثير، إذ اتبعت جميع الأقسام التجريبية في كل مدرسة النمط ذاته من التحسّن. فقد ارتفعت درجاتهم في الكفاءة الشفاهية التلقائية بمعدل يزيد بـ 2.7 مرة مقارنةً بتلاميذ المجموعة الضابطة (GC). وعلى الرغم من أن نتائجهم في الاختبار القبلي (T1) كانت أقل، حيث بلغ متوسطهم 10.9 نقطة (بانحراف معياري ET = 0.7)، فإنهم تمكنوا من اللحاق بزملائهم وتجاوزهم في الاختبار البعدي (T2)، محققين متوسطًا قدره 12.8 نقطة (ET = 0.9). وبذلك سجّلوا زيادة بمعدل 1.9 نقطة على مقياس اختبار الكفاءة الشفوية (OPI)، وهو ما يُعدّ تطورًا لافتًا في قدرتهم على التفاعل اللغوي الشفاهي العفوي.

يتبيّن من ذلك وجود أثر تفاعلي قوي بين متغير الجلسة والمجموعة، حيث جاءت نتائج اختبارات الكفاءة الشفاهية OPI في الاختبار البَعدي (T2) أعلى بشكل دالّ إحصائيًا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية (متوسط = 12.8؛ انحراف معياري = 0.9)، مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة (متوسط = 11.9؛ انحراف معياري = 1.0).

الفوج	العدد	درجة OPI - بداية العام (T1)	درجة OPI - نهاية العام (T2)	القيمة الاحتمالية
المؤسسة 1	47	11.1 (0.8)	12.3 (1.0)	< 0.001
C	23	11.6 (0.8)	12.2 (1.2)	
E	24	10.6 (0.6)	12.3 (0.8)	
المؤسسة 2	40	11.1 (0.6)	12.3 (1.3)	< 0.001
C	19	10.9 (0.5)	11.3 (0.7)	
E	21	11.2 (0.7)	13.2 (1.0)	

المؤسسة 3	92	11.1 (0.7)	12.3 (1.0)	< 0.001
C	48	11.2 (0.8)	11.9 (0.9)	
E	44	10.9 (0.7)	12.8 (0.8)	
الإجمالي	179	11.1 (0.7)	12.3 (1.1)	< 0.001
C	90	11.2 (0.7)	11.9 (1.0)	
E	89	10.9 (0.7)	12.8 (0.9)	

جدول (01) – متوسط درجات اختبار الكفاءة الشفاهية OPI (مع الانحراف المعياري) في T1 وT2، لكل من المجموعة الضابطة (C) والمجموعة التجريبية (E) في كل مؤسسة تعليمية.

7. مناقشة وخاتمة

سعينا في هذه الدراسة، إلى فهمٍ أدق وشامل للجهاز المنهجي المُعتمد في تعليم التعبير الشفاهي التلقائي داخل السياق المدرسي، كما يُمارسه أساتذة اللغة الإنجليزية في الصف السادس من التعليم المتوسط. وكان هدفنا أن نقارن هذا الجهاز بالمنهج المعتمد في المقاربة العصبية-اللغوية. كما أردنا إجراء مقارنة بين هذين الأسلوبين التعليميين من خلال ربطهما بمستوى الكفاءة في التفاعل الشفاهي لدى 179 تلميذًا شاركوا في الدراسة، وذلك بهدف الوقوف على مدى تأثير كل مقاربة على تطور هذه الكفاءة.

ويُقدّم لنا تحليل بيانات مجموعة الضبط عنصرين رئيسيين: التنوع المنهجي، والاعتماد على عناصر تعليمية ذات طابع صريح وواضح. فرغم أن التنوع المنهجي (Puren, 2012) يحظى بقبول واسع بين الأساتذة، حتى مع الإشارة في النصوص الرسمية إلى اعتماد المقاربة الإجرائية، إلا أنّ هذا التنوع يبدو هنا مفتقرًا إلى بنية منهجية واضحة المعالم. فمجموعة الضبط لا تستند إلى عناصر منهجية منظمة ومُبرَّرة، يُفترض أن تُسخَّر لتحقيق أهداف تعلُّمية مدروسة ومجربة. ويوضح

المعلمون أن اختياراتهم تنبع من بيئتهم المهنية وما يثير اهتمامهم، دون أن يبيّنوا كيف يمكن لهذه الخيارات أن تعود بالفائدة على تعلُّم التلاميذ، ولاسيّما في جانب التعبير الشفاهي. كما لا يفسرون سبب ترتيب هذه العناصر بطريقة معينة دون غيرها.

يُشير المعلمون، وبشكل سريع نسبيًا، إلى استخدام الكتابة عند وصف أساليب عملهم مع التلاميذ، كما يُظهرون توجهات تدريسية وتعلمية تقوم على الطابع الصريح والمباشر. ولا تزال القناعة راسخة لديهم بفعالية التعرّض لقوائم من الكلمات المعزولة وللدعامات الكتابية كوسيلة للوصول إلى التعبير الشفاهي (Germain & Netten, 2010). كما يبرز استخدام الكتابة كأداة لتنظيم المجموعة الصفية. وهذه الحجج، بطبيعة الحال، تظل مقبولة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار ظروف العمل في المرحلة الإعدادية حاليًا، بما في ذلك التكوين الأولي السريع جدًّا، وندرة التكوين المستمر، سواء فيما يتعلق بمناهج تعليم اللغات، أو بمبادئ اكتساب اللغات الثانية، أو حتى بعلم النفس التربوي بوصفه أداة لتنظيم الصف وإدارته.

تُبرز العناصر المنهجية التي تعتمدها مجموعة الضبط، والتي تندرج ضمن مقاربة تدريسية صريحة، تباينًا واضحًا مع ما عبّر عنه أساتذة المجموعة التجريبية من آراء دقيقة وصياغات منهجية واضحة عند وصفهم للمقاربة المتبعة. فقد شدّد هؤلاء على الإطار المنظم والدقيق الذي تقوم عليه كل وحدة تعليمية أو حصة دراسية وفق مقاربة المنهج العصبي اللغوي، حيث تُعد المبادئ الكبرى مثل التفاعل ضمن محادثات حقيقية، وتقديم النشاط الشفاهي قبل الكتابي، واعتماد جمل كاملة بدلًا من كلمات معزولة، والتكرار المنظم والمتنوع من قبل جميع المتعلمين، من الركائز التي تقوم عليها الممارسة البيداغوجية، وهي مفهومة ومحفوظة ومفعّلة بصورة واعية ومدعومة بحجج متماسكة. ومع ذلك، لا يتردد الأساتذة في الإشارة إلى أنهم يُكيّفون أحيانًا ممارساتهم بين مقاربة المنهج العصبي اللغوي والمقاربة الإجرائية، وهو ما يُشبه نوعًا من الانتقائية المنهجية. ويُفسَّر هذا التوجه جزئيًا برغبتهم، وكذلك رغبة المتعلمين، في التحرر من القيود الصارمة للسياق التعليمي. غير أن كل

اختيار خارج عن إطار مقاربة المنهج العصبي اللغوي يُتخذ عن وعي وبمبررات دقيقة، تظل منسجمة مع المبادئ الكبرى المعتمدة (Germain,2017). وتُخوّل لنا هذه المعطيات التأكيد على أن الفرضية الأولى قد تم التحقق منها؛ إذ أظهر الأساتذة قدرتهم على استحضار وتوظيف العناصر المنهجية الضرورية لتعلّم تلاميذهم، وتنفيذها وتكييفها حسب السياق. بل إنهم تجاوزوا ما نصّت عليه الفرضية، فلم يقتصروا على تكييف المبادئ الكبرى لمقاربة المنهج العصبي اللغوي مع المقاربة الإجرائية، بل قاموا بتكييف المنهجية ذاتها مع الواقع الميداني الذي يعملون فيه. وهذا يضعنا على النقيض التام من أي نزعة تطبيقية حرفية (Brassat,2021). ومن اللافت أيضًا أن أساتذة المجموعة التجريبية، قبل تعديلهم لممارساتهم الصفية، قد قارنوا بين آثار مقاربة المنهج العصبي اللغوي على متعلميهم، وآثار المقاربة الإجرائية، ولاحظوا وجود فارق واضح في الأداء الشفاهي. وعليه، لا يمكن تفسير النتائج المتحققة فقط بما يُعرف بـ أثر المعلّم (Jellab,2020)، وهو ما تؤكده أيضًا نتائج المقابلات وأداء التلاميذ في اختبارات الكفاءة الشفاهية التفاعلية، إذ أظهرت تشابهًا إحصائيًا بين نتائج الفصول المختلفة.

بالإضافة إلى ذلك، وعند مقارنة الخيارات المنهجية لكلتا المجموعتين بنتائج تلاميذهم، يمكننا أيضًا تأكيد الفرضية الثانية، إذ إن المجموعة التجريبية بلغت معدلات من الكفاءة في التخاطب الشفاهي تفوق بـ 2.7 مرة تلك التي حققتها مجموعة الضبط. وتُظهر هذه النتائج، على الأقل في سياق تجربتنا، أن نمذجة التراكيب الجملية الكاملة وتقديمها بدايةً في سياق شفاهي (مثل: "أنا اسمي جين، وعمري 35 سنة. وأنت، ما اسمك؟ كم عمرك؟")، وفي إطار محادثة حقيقية (أي بأسلوب تدريس ضمني)، ولغرض تنفيذ مشروع تواصلي، يُفضي إلى تحقيق نتائج إيجابية في اكتساب الكفاءة الشفاهية العفوية في بيئة تعليمية موجهة، بالرغم من وتيرة التعلّم الممتدة لأربع ساعات أسبوعيًا فقط. ويُشير هذا إلى أن اكتساب الكفاءة الشفاهية لا يعتمد على تراكم المعطيات اللغوية، بل يتطلب ممارسة فعلية واستعمالًا اجتماعيًا للغة. فتعليم المفردات المعزولة، أو بالأحرى مطالبة المتعلّمين بحفظ قوائم كلمات

مفردة، لا يخدم الهدف المتمثل في الاستخدام العفوي للغة المنطوقة. إذ يمكن للمتعلّم أن يكون على دراية بعدد كبير من المفردات، ومع ذلك يعجز عن توظيفها في مواقف تواصلية واقعية.

ينبغي جمع معطيات إضافية لاستكمال هذه النتائج والحدّ من التحيّزات المحتملة، وذلك من خلال تنويع أعمار المتعلمين ومستوياتهم اللغوية، وخبرة المدرسين، واللغة المستهدفة بالتعلّم، وسياقات التدريس المعتمدة. ونأمل أن تسهم هذه الإضافات، في نهاية المطاف، في تعزيز ظهور نموذج فعال لتعلّم الكفاءة الشفاهية العفوية، التي لا تزال تمثل تحديًا كبيرًا لدى التلاميذ في الوقت الراهن.

الإحالات:

1- النشرة الرسمية رقم 31 بتاريخ 30 يوليو 2020.

2- للاطلاع على عرض أكثر شمولاً للنتائج، يُرجى الرجوع إلى المنشورات المقدمة للنشر أو المرتقبة لمؤلفي هذا المقال.

3- تُجرى حالياً دراسة أخرى لتقييم مدى تأثير انخراط المعلّمين في مشروع جديد على النتائج. وتقوم فرضيتنا على أن "تأثير هاوثورن" — أي كون نتائج التجربة مرتبطة بانخراط الأفراد وليس بالعوامل التجريبية — قد تلاشى مع مرور سنوات التجربة، وأن النتائج ستكون مرتبطة بالاختيارات المنهجية للمعلّمين.

4- يمكن الاطلاع على الاتفاقية على الموقع الإلكتروني (آخر زيارة في مارس 2023):

http://icar.cnrs.fr/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf

قائمة المراجع:

BAILLY, Danielle. (1997). *Didactique de l'anglais*. Nathan.

BLANCHET, Alain & GOTMAN, Anne. (2010). *L'entretien. L'enquête et ses méthodes* (2e éd.). Armand Colin.

BESSE, Henri. (1995). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Crédif / Didier.

BOURGUIGNON, Claire. (2015). *La démarche didactique en anglais*. Presses universitaires de France.

BRASSAT, Emmanuel. (2021). La pédagogie au risque de l'applicationnisme. Entre méthodes réflexives et procédures. *Annuel de la recherche en philosophie de l'éducation*, *1*, 19-34.

BRESSOUX, Pascal. (2011). Effet-maître et pratiques de classe. Dans É. Bourgeois (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 221-231). Presses universitaires de France.

BRUNER, Jérôme S. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.

CAPLIEZ, Marc & GUENDOUZ, Pierre. (2021). *Apprendre et enseigner l'anglais oral*.

L'Harmattan.

CNESCO. (2019). *Langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Dossier de synthèse.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Didier.

GERMAIN, Claude & NETTEN, Joan. (2010).

GERMAIN, Claude & NETTEN, Joan. (2012). A New Paradigm for the Learning of a Second or Foreign Language: The Neurolinguistic Approach. *Neuroeducation*, *1*(1), 85-114. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20120101.85>.

GERMAIN, Claude. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL). Foire aux questions*. Myosotis Presse.

GICQUEAU, Flavie & TERRIEN, Jeanne. (2023). *La participation orale en classe de langue* (Mémoire de master MEEF). Nantes Université.

GUEDAT-BITTIGHOFFER, Delphine. (2014). *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension* (Thèse de doctorat). Université de Nantes.

HATTIE, John. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants*. Presses de l'Université du Québec.

HILTON, Heather. (2022). *Enseigner les langues avec l'apport des sciences cognitives*. Hachette Education.

JELLAB, Aziz. (2020). Enseigner dans le secondaire à l'heure des incertitudes. Entre prescriptions institutionnelles et invention de son métier au quotidien. *Administration & Éducation*, *168*, 27-39.

KAUFMANN, Jean-Claude. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Armand Colin.

LING, Chen. (2023). Utiliser l'approche neurolinguistique dans un programme inscrit dans le CECRL : quelles passerelles avec l'approche actionnelle ? *Lidil*, *68*.

MCALLISTER, Julie & NARCY-COMBES, Marie-Françoise. (2011). Evaluation of a Blended Language Learning Environment in a French University and Its Effects on Second Language Acquisition. *Asp*, *59*, 115-138.

MACFARLANE, David. (2020). Mesurer les compétences orales en L2 : échelles et entretiens pour l'ANL. *Les cahiers de l'AREFLE*, *1*(1), 23-30.

MACFARLANE, David & MONTSION, Lyne. (2016). *Comparaison d'échelles de compétence orale : niveaux communs de référence du CECR et l'échelle de compétence orale en langue seconde du Nouveau-Brunswick*. Ministère de l'Éducation nationale et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick.

MARSICK, Victoria J. & WATKINS, Karen E. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. Routledge.

NARCY-COMBES, Marie-Françoise. (2005). *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*. Ellipses.

NARCY-COMBES, Marie-Françoise, NARCY-COMBES, Jean-Paul, MCALLISTER, Julie, LECLERE, Malory & MIRAS, Grégory. (2019). *Language Learning and Teaching in a Multilingual World*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922982>.

PARADIS, Michel. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. John Benjamin.

PARADIS, Michel. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. John Benjamin.

PUREN, Christian. (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des*

langues (3e éd.). Nathan / CLE international.

VERONIQUE, Georges Daniel. (2017). Réponse à Wander Lowie : L'émergentisme, la recherche sur l'acquisition des langues et la didactique des langues étrangères. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, *14*(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1385>.

شكروتقدير:

نتقدّم بخالص الشكر إلى دلفين جيدا-بيتيهوفر Delphine Guedat-Bittighoffer من جامعة أنجيه Angers، وكذلك إلى ماري راينو Marie Raynaud، ومارغو إسنولت Margot Esnault، وماي مينغل May Mingle من جامعة نانت Nantes، على ما قدّمنه من دعم وجهد ثمين في إطار هذه الدراسة. نحن ممتنّون لهنّ على كل ما بذلنه من عمل.

التعريف بالمؤلفين:

ماري- آنج دات Marie-Ange Datأستاذة محاضرة في علوم اللغة بجامعة نانت، فرنسا، تُدرّس اللسانيات التطبيقية في معهد تكوين المعلّمين في نانت. عضوة في مختبر اللسانيات في نانت (LLING). marie-ange.dat@univ-nantes.fr

وربيكا ستاركي-بيريه Rebecca Starkey-Perret أستاذة مشاركة بجامعة نانت، فرنسا، متخصّصة في تعليمية اللغة الإنجليزية. تركز أبحاثها على تأثير الأنشطة التعليمية على دقة الكتابة، وعلى دور العواطف والمعتقدات في تعلم وتعليم اللغات.
rebecca.starkey1@univ-nantes.fr

ملخص المقال:

تُعنى هذه الدراسة ببحث اكتساب مهارة التفاعل الشفاهي باللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية لدى تلاميذ الصف السادس في المرحلة الإعدادية بفرنسا، والذين تتراوح أعمارهم بين أحد عشر واثني عشر عامًا. فما تزال الكفاءة الشفاهية التلقائية في اللغات الأجنبية ضعيفة في النظام التعليمي الفرنسي، كما أظهرت ذلك تقارير المجلس الوطني لتقويم النظام المدرسي ودراسات سابقة في هذا المجال. وفي هذا الإطار، أثبتت المقاربة العصبية -اللغوية، وهي مقاربة تعليمية تقوم على مبادئ علم الأعصاب واللغة، فعاليتها في تحقيق نتائج إيجابية، خصوصًا في ظروف التعليم المكثف. وتستند هذه المقاربة إلى أولوية التواصل الشفاهي من خلال نمذجات لغوية تُقدَّم ضمن تفاعلات واقعية تنبثق من مشاريع تعليمية حقيقية. ومن هذا المنطلق، تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن المنهجيات التعليمية التي يعتمدها مدرّسو اللغة الأجنبية في تعليم المهارات الشفاهية للمتعلمين المبتدئين في الصف السادس، كما تهدف إلى تحديد أثر المقاربة العصبية -اللغوية على اكتساب مهارة التفاعل الشفاهي لدى هؤلاء التلاميذ. وللإجابة عن هذه الأسئلة، أُجريت مقابلات مع ستّ معلمات للغة الإنجليزية يعملن في هذا المستوى، وشاركن في دراسة مقارنة شملت أربع فصول طُبّقت فيها المقاربة العصبية-اللغوية (بما مجموعه تسعة وسبعين تلميذًا)، وأربع فصول أُخرى اعتمدت منهجيات تعليمية تقليدية (بلغ عدد تلاميذها ثمانين). وقد أظهرت النتائج أن الفصول التي استُخدمت فيها المقاربة العصبية-اللغوية تستند إلى أسس منهجية متينة في تعليم اللغات الثانية، الأمر الذي انعكس إيجابًا على أداء التلاميذ الشفاهي.

الكلمات الدّالة: اكتساب التعبير الشفاهي التلقائي، تعليم اللغة الإنجليزية، المقاربة العصبية-اللغوية، تلاميذ المرحلة الإعدادية المبتدئون.

توظيف المقاربة العصبية اللسانية[i] ضمن برنامج يستند إلى الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات[ii]: ما هي الجسور الممكنة مع المقاربة الإجرائية[iii]؟*

تأليف: تشن لينغ
جامعة الاقتصاد والتجارة الدولية
بكين-الصين

ترجمة: سعيدة كحيل

1. مقدمة

أصبح الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، منذ سنة 2001، يوفّر قاعدةً موحّدة لتعليم اللغات الأجنبية في أوروبا. فهو يصف الكفاءات العامة والكفاءات التواصلية اللغوية اللازمة لإنجاز مهام الحياة اليومية. وقد جاء المجلدان التكميليان منه اللذان نُشرا في سنتي 2018 و2021 لتحديث بعض الواصفات، لا سيّما تلك المتعلّقة بالوساطة اللغوية، وكفاءة التعددية اللغوية والثقافية، والتمكن الصوتي الفونولوجي. أما على المستوى المنهجي، فإن إصدار سنة 2001 من الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات صار يركّز على مقاربة إجرائية تنظر إلى المتعلّمين على أنهم

---

* العنوان الأصلي للمقال:

Chen Ling, « Utiliser l'approche neurolinguistique dans un programme inscrit dans le CECRL : quelles passerelles avec l'approche actionnelle ? », Lidil [En ligne], 68 | 2023, mis en ligne le 31 octobre 2023, consulté le 10 avril 2025.

URL : http://journals.openedition.org/lidil/11955 ;

DOI : https://doi.org/ 10.4000/lidil.11955

مستعملون للّغة وفاعلون اجتماعيون. وقد جرى الإبقاء على هذا التوجّه في الإضافات الأخيرة (2018، 2021)، حيث أسهم تطبيق المقاربة الإجرائية في الإقرار بالطبيعة الاجتماعية للتعلّم وتعزيز استعمال اللغة الهدف داخل الصفّ الدراسي.

يحرص الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات بوصفه أداة تهدف إلى دعم تخطيط البرامج والدروس ووسائل التقييم، على أن يكون شاملاً ومنفتحًا ومرنا منهجيًا، فهو يلقي الأسئلة بدلا من تقديم أجوبة نهائية أو فرض مقاربة تعليمية بعينها. وفي الواقع، فإن من بين وظائفه "تشجيع كل الفاعلين المنخرطين في عملية التعليم والتعلّم على التصريح، بأوضح وأدق شكل ممكن، بأسسهم النظرية وإجراءاتهم التطبيقية" (CECRL، 2001، ص 21). وتأتي المقاربة العصبية اللسانية لتقدّم تصوّرًا جديدًا لتعليم اللغة الأجنبية وتعلّمها ، يدعونا إلى تهيئة الظروف المثلى للتواصل داخل القسم، مع مراعاة مسار الاكتساب. فهل يمكننا، تبعًا لذلك، استشفاف جسور تُمكّن من توظيف المقاربة العصبية اللسانية داخل البنية الوصفية لسياقات التعليم والتعلّم التي يقدّمها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات؟ وللإجابة عن هذا التساؤل، سنعرض أولًا الأسس النظرية الجوهرية، والأنشطة، والإستراتيجيات، ومبادئ التقييم الخاصة بكل من المقاربة العصبية اللسانية والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، وهو ما سيتيح تحديد موقع المقاربة العصبية اللسانية في علاقتها بهذا الإطار. ثم سنعقد، في مرحلة ثانية، مقارنةً بين المقاربة العصبية اللسانية والمقاربة الإجرائية، مقترحين اعتماد رؤية تكاملية داخل برنامج تربوي منضوٍ تحت مظلة الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. تجدر الإشارة إلى أن هدف هذا البحث ليس الترويج لمقاربة دون أخرى، بل هو إثراء فهمنا لكيفية تفعيل النظريات المتعلقة باكتساب اللغة، واقتراح اختيارات تربوية تضمن تعليمًا وتعلّمًا فعّالًا للغات الأجنبية.

2. النظريات التي تستند إليها المقاربة العصبية اللسانية والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات: كيف نتعلّم؟

تقوم المقاربة العصبية اللسانية والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات على تصوّرات نظرية متقاربة أحيانًا ومتمايزة أحيانًا أخرى بشأن آليات تعلّم اللغة

واكتسابها. ومن بين المفاهيم الأساسية التي ينبغي التوقف عندها، التمييز الذي يقترحه كراشن (Krashen، 1981) بين عمليتي الاكتساب والتعلُّم؛ إذ تعد الأولى لاواعية ومرتبطة بالتركيز على المعنى، على غرار ما يحدث لدى الطفل عند اكتسابه لغته الأولى، في حين أن الثانية عملية واعية وصريحة تُركّز على الشكل. إلا أن هذا التمييز، وإن كان حاضرًا بقوة في الأدبيات، لا يحظى بإجماع مطلق، إذ يرى الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات أنه من غير الممكن، في الوضع الراهن، فرض مصطلحات موحّدة، لغياب مصطلح جامع يشمل كلا المفهومين بدقّة (ص 108). ويرى بي (Py، 1994) أنه لا يمكن أن يحدث اكتساب دون تعلّم، كما أنه لا وجود لتعلُّمٍ "محض"، لأن المتعلّمين يكتسبون في القسم عناصر لم تُدرّس لهم بشكل مباشر، كما يشير إلى ذلك كوك وغروكا. (Cuq & Gruca ، 2017، ص 103). وفي السياق نفسه، يؤكد بيس وبوركييه (Besse et Porquier، 1984، 79) أن "كل اكتساب يتضمّن قدرًا من التعلّم". هذه الإسهامات النظرية سمحت للمتخصصين في تعليم اللغات بفهم أدقّ للعمليات الذهنية المصاحبة لتعلّم اللغة، وهو ما استثمرته المقاربة العصبية اللسانية حين تبنّت هذا التمييز بين التعلّم باعتباره عملية واعية، والاكتساب بوصفه عملية لاواعية. ويعبّر جيرمان (Germain، 2017، 45) عن هذا التصوّر بقوله إنّه من الممكن تمامًا، حتى في السياق المدرسي، تحقيق كلٍّ من التعلّم والاكتساب في تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية.

تظلّ الإجابة عن السؤال: «كيف يتعلّم المتعلّمون؟» مفتوحة في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (2001)، حيث يُصرّح بأنه : « (...) لا يوجد توافق قائم على بحث علمي كافٍ بخصوص هذه المسألة، يُمكّن الإطار المرجعي ذاته من الارتكاز على نظرية معينة في التعلّم» (ص 108). ويقترح برتوتشيني وكونستازو (Bertocchini et Costanzo، 2017) إمكانية التوفيق بين عمليّتي التعلّم والاكتساب من خلال الاستعانة بما تتيحه علوم الإدراك، لا سيما « في ما يتعلّق بعمل الذاكرة طويلة المدى ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلّم» (ص 44). وفي هذا السياق، تستند المقاربة العصبية اللسانية إلى الأسس النظرية لعلم الأعصاب واللسانيات النفسية (Paradis, 2004, 2009 ; Ellis, 2011)، حيث تأخذ بعين الاعتبار نوعين من الذاكرة: الذاكرة

التصريحية، وهي «نتاج يتكوّن من معطيات واقعية (مثل المفردات وتصريف الأفعال) أو من قواعد (مثل قواعد النحو)»، والذاكرة الإجرائية، التي تُعدّ «عملية مبنية على انتظام ناتج عن تكرار استعمال تراكيب لغوية، تترك آثارًا أو أنماطًا في الدماغ » (Germain، 2017، ص 32). ويُعدّ من الضروري بالنسبة للمتعلّم أن يطوّر كلاً من المعرفة الصريحة المرتبطة بالذاكرة التصريحية، والكفاءة الضمنية المدعومة بالذاكرة الإجرائية. أما بالنسبة للمدرّس، فإن هذا التصوّر يستدعي منه « ألا يُركّز اهتمامه على المضامين اللغوية التي ينبغي تمريرها في الصف، بقدر ما يُولي عنايته لسيرورة التملّك الجارية في أذهان المتعلّمين» (Germain، 2017، ص 53). وبهذا المنظور، يصبح التركيز منصبًا على عملية التعلّم ذاتها، إذ تُعدّ هذه الأخيرة هي البوصلة التي تُوجّه الفعل التعليمي وتُسهم في تطويره.

3. كيف نُدرّس الأنشطة والإستراتيجيات في المقاربة العصبية اللسانية وفي الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات؟

فيما يتعلّق بالتدريس، يقدّم الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات مجموعة من الخيارات التي تستجيب للأهداف التعليمية، والتي تقوم أساسًا على تنمية الكفاءات والقدرة على تفعيلها. وتشمل الصيغ الأساسية (CECRL، 2001) التعرّض المباشر للاستعمال الأصيل للّغة، والتعرّض المباشر للخطابات الشفاهية والنصوص المكتوبة، والمشاركة في إنجاز المهام، والتعلّم الذاتي الفردي، وكذلك الجمع بين العروض التقديمية، والشروح، والتمارين، والأنشطة التطبيقية. وتمثّل هذه الوسائل أدواتٍ يُترَك أمر اختيارها أو تركيبها للمعلّمين أنفسهم. ويولي الإطار اهتمامًا خاصًا بدور المعلّمين، إذ يُقرّ بأنهم «يؤدّون دورًا سيُحتذى به لاحقًا من قبل المتعلّمين في استعمالهم المستقبلي للغة، بل وربما في ممارستهم المحتملة لمهنة التعليم» (CECRL، 2001، ص 111). ومن ثمّ ينبغي على المعلمين « أن يدركوا أن سلوكهم، الذي يعكس مواقفهم وقدراتهم، يُعدّ جزءًا جوهريًا من بيئة التعلّم/الاكتساب» (CECRL، 2001، ص 111). ويُدعون إلى التأمّل في أسئلة من قبيل : «ما مقدار الأهمية الواجب إيلاؤها للكفاءة التعليمية، وللمعرفة بالسياق الاجتماعي الثقافي، والقدرة على تعليمه؟»

(CECRL، 2001، ص 111). وإذا كان الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات يقدّم عمومًا أشكالًا توجيهية للتعليم تُمكّن المعلّمين من بناء اختياراتهم البيداغوجية، فإن المقاربة العصبية اللسانية تقترح نموذجًا أكثر تنظيمًا يمكن تطبيقه خطوةً بخطوة في الممارسة الصفية. وتعتمد هذه المقاربة بيداغوجيا للتمكّن من الكفايات النصية (littératie)، يتمّ فيها الربط وفق الترتيب التالي: المنطوق (الجملة)، ثم القراءة (الفقرة)، فالكتابة (النصّ)، وأخيرًا المشروع (Germain، 2017).

فلنحلّل الآن الأنشطة والإستراتيجيات التي يقترحها كلٌّ من الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات والمقاربة العصبية اللسانية. فقد جاء المجلد التكميلي للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (2021) ليُكمل الواصفات الخاصة بالأنشطة اللغوية الأربع، وهي: التلقي، الإنتاج، التفاعل، والتوسيط. وسنقوم فيما يلي بتلخيص الأنشطة والإستراتيجيات المرتبطة بها في جدول توضيحي.

	الأنشطة	الإستراتيجيات
التلقي	فهم المنطوق الفهم السمعي البصري فهم المكتوب	التعرف على المؤشرات إجراء الاستنتاجات
الإنتاج	الإنتاج الشفاهي الإنتاج الكتابي	التخطيط التعويض المراقبة والتصحيح
التفاعل	التفاعل الشفاهي التفاعل الكتابي التفاعل عبر الإنترنت	تناول الكلمة التعاون طلب التوضيح
التوسيط	وساطة النصوص وساطة المفاهيم وساطة التواصل	شرح مفهوم جديد تبسيط نص

الجدول 1 - الأنشطة والإستراتيجيات المقترحة في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات

فيما يخصّ الأنشطة، فإن أنشطة الفهم (التلقّي) تهدف إلى فهم أنواع متعدّدة

من الوثائق، مثل المحادثات بين أطراف آخرين، والإعلانات، والوسائط السمعيّة البصريّة. أما أنشطة الإنتاج الشفاهي، فهي تشمل السرد، والوصف، والحجاج، بينما تغطّي أنشطة الإنتاج الكتابي ،الإنتاج الكتابي العام، والكتابة الإبداعية، والكتابة الرسمية. وفيما يتعلّق بالتفاعل الشفاهي، فهي تُنظَّم وفق ثلاث وظائف: الوظيفة التفاعلية الشخصية، والوظيفة التداولية، والوظيفة التقييمية. أما أنشطة التفاعل الكتابي، فتركّز على التبادل بين الأشخاص ونقل المعلومات. أما أنشطة التوسيط، فتتعلق بالنصوص، والمفاهيم، والتواصل، وهو ما يعكس طبيعة سير التوسيط في العملية التعليمية. وجدير بالذكر أن الأشكال الأربعة للأنشطة (التلقي، والإنتاج، والتفاعل، والتوسيط) تُعدّ مستقلّة عن بعضها البعض، كما أن الأنشطة المنتمية إلى النوع نفسه تشترك في إستراتيجيات متماثلة؛ فعلى سبيل المثال، تُستخدم الإستراتيجيات نفسها في جميع أنشطة الفهم. ويُقدَّم الجدول الآتي، المُعاد بناؤه استنادًا إلى الإطارات الواردة في مؤلَّف جيرمان (2017، ص 76، 94 و98)، لتوضيح الأنشطة والإستراتيجيات التي تقترحها المقاربة العصبية اللسانية.

	الإستراتيجيات
1. المنطوق	**5 استراتيجيات متتابعة:** المرحلة 1: يقدّم المعلّم نمذجة لجُمل أصيلة تتعلّق به. المرحلة 2: يوجّه المعلّم أسئلة إلى عدد من المتعلّمين. المرحلة 3: يوجّه بعض المتعلّمين أسئلة إلى زملائهم أو يقوم اثنان منهم بنمذجة التفاعل أمام تلاميذ القسم. المرحلة 4: يتبادل المتعلّمون الأسئلة فيما بينهم. المرحلة 5: يوجّه بعض المتعلّمين أسئلة إلى زملائهم حول إجاباتهم الشخصية والأصيلة. **3 إستراتيجيات تتقاطع مع الإستراتيجيات أعلاه:** الطلاقة، والدقة، وتحفيز الاستماع
2. القراءة	**6 إستراتيجيات متتابعة:** المرحلة 1: التهيئة السياقية - النحو الضمني (grammaire non consciente)

	المرحلة 2: التنبؤ بمحتوى نص سردي؛ استباق لمحتوى نص اخباري المرحلة 3: الاستغلال الأول - الفهم العام للنص المرحلة 4: الاستغلال الثاني - التناسق الصوتي/الربط بين الصوت والكتابة المرحلة 5: الاستغلال الثالث - الملاحظة النحوية المرحلة 6: النشاط - خلاصة وما بعد القراءة لإعادة استخدام التراكيب **إستراتيجيتان تتقاطعان مع الإستراتيجيات أعلاه:** الطلاقة، والدقة
3. الكتابة	**6 إستراتيجيات متتابعة:** المرحلة 1 :النمذجة لبيان كيفية كتابة الجُمل التي استُعملت سابقًا شفاهيًا المرحلة 2 :الاستغلال الأول – التنغيم (prosodie)/الربط بين الصوت والكتابة المرحلة 3 :الاستغلال الثاني - التركيز على قواعد اللغة المرحلة 4 : التأقلم للتحقق من فهم المهمة بشكل صحيح المرحلة 5 :الكتابة المرحلة 6: ما بعد القراءة - لإعادة استخدام التراكيب **إستراتيجيتان تتقاطعان مع الإستراتيجيات أعلاه:** الطلاقة، والدقة

الجدول 2 - الأنشطة والإستراتيجيات المقترحة في إطار المقاربة العصبية اللسانية.

يتبيّن لنا أن المقاربة العصبية اللسانية تحدّد ترتيبًا لتقديم الأنشطة، يُراعي تنشيط الذاكرة الإجرائية، حيث ينبغي أن يسبق تنمية المهارات الشفاهية تعلّم المعارف الصريحة التي تُوظَّف لاحقًا في العمل الكتابي. وفي هذا السياق، تؤكّد المقاربة العصبية اللسانية أنها «تنخرط في التوجّه الذي رسمه فيغوتسكي (Vygotsky، 1978)، حيث لا يمكن تعليم الكتابة دون تعليم المنطوق ؛ إذ لا يمكن قراءة ما لم يُتقن شفاهيًا، ولا يمكن كتابة ما لم يُقرأ؛ فلا بد من الرجوع دائمًا إلى المنطوق » (Allain et coll.، 2013، ورد في : Ricordel & Truong، ص 332). وتتوافق أعمال هوك وسميث فانسون (Huc et Smith-Vincent، 2008) مع هذا المنظور، إذ تقول : «تُبيّن

علوم الأعصاب التربوية أن تعلّم اللغة الأجنبية يجب أن يُعطِي الأولوية للمنطوق [...]. ومن ثمّ، فإن الطرائق التعليمية التي تُنشّط المناطق الدماغية نفسها التي تُفعَّل خلال استعمال اللغة المنطوقة التلقائية، بعيدًا عن أي قيد نحوي أو كتابي، تُعدّ، على الأرجح، الأكثر فاعلية» (ص ص 30-31). وعلى هذا الأساس، تقترح المقاربة العصبية اللسانية تصوّرًا متكاملًا لاكتساب/تعلّم اللغة، يقوم على إستراتيجيات تعليمية واضحة، وهو ما يُعدّ غير مفصّل في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، وإن كان من الصحيح أن هذا الأخير لا يتوخى بالضرورة هذا النوع من التفصيل في المقاربات التعليمية.

تتمثّل نقطة اختلاف أخرى بين الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات والمقاربة العصبية اللسانية في طبيعة الإستراتيجيات نفسها. ففي الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (2001)، تُعرَّف الإستراتيجية بأنها «الوسيلة التي يستخدمها مستعمل اللغة من أجل تعبئة موارده وتحقيق التوازن بينها، وتفعيل القدرات والعمليات» (ص 48). وترتبط هذه الإستراتيجيات بالأنشطة اللغوية الأربع (التلقي، الإنتاج، التفاعل، التوسيط) ضمن مستويات مختلفة، انطلاقًا من منظور المتعلّم. أما في المقاربة العصبية اللسانية، فالمقصود بالإستراتيجية هو الوسيلة التي يستخدمها المتعلّم أو المعلّم داخل الصفّ. وقد ميّز جيرمان (Germain، 2017) بين نوعين من الإستراتيجيات: الأولى تُعرف بالإستراتيجيات المتتالية، وهي تلك التي تُوجّه المعلّم وتُتيح تعلُّمًا تدريجيًا، والثانية تُعرف بالإستراتيجيات العامة، مثل السلاسة والدقة، وهي تلك التي يُفعّلها المتعلّمون أنفسهم. وإذا أخذنا مثال المنطوق، نجد أن المقاربة العصبية اللسانية تدمج أنشطة الفهم الشفاهي، والتفاعل الشفاهي، والإنتاج الشفاهي في سيرورة صفّية متسلسلة تتكوّن من عدّة مراحل، في حين يُوزَّع المنطوق في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات على ثلاثة مجالات منفصلة: التلقي، والإنتاج، والتفاعل. وتكشف هذه التفرقة عن منظورين مختلفين في معالجة الأنشطة والإستراتيجيات. فمن جهة، يُسهّل الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات البحث في نوع معيّن من الأنشطة والإستراتيجيات، بحيث يمكن للمعلّمين الرجوع إليه للتعرّف على خصائص كلّ نوع من الأنشطة، والإستراتيجيات التي تهدف إلى تعبئة الموارد

وتفعيل الكفاءات. ومن جهة أخرى، توفّر المقاربة العصبية اللسانية تصوّرًا يُبيّن كيفية الربط بين الأنشطة المختلفة بما يمكّن المتعلّمين من تعبئة الإستراتيجيات المناسبة في كلّ مرحلة من مراحل التعلّم. وهكذا، فإن أنشطة التلقي، والإنتاج، والتفاعل تتكامل داخل تعليم المنطوق، والقراءة، والكتابة. وهو ما يجعل من الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات والمقاربة العصبية اللسانية مقاربتين متكاملتين، تتيحان للمدرّسين تصميم أنشطة تعليمية وفق ما تقتضيه حاجاتهم وأهدافهم التربوية.

4. مبادئ التقييم في المقاربة العصبية اللسانية والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات: كيف نُقيِّم؟

يعتمد الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (2001) على ثلاثة مفاهيم رئيسية في معالجة التقييم، وهي : الصدق (validité)، والثبات (fiabilité)، والقابلية للتطبيق(faisabilité). ويوفّر هذا الإطار عناصر مرجعية تساعد في تحديد محتوى الاختبارات، وصياغة المعايير التي تُحدّد أهداف التعلّم، ووصف مستويات الكفاءة اللغوية. ويُبنى امتحانا DELF[1] و DALF [2] على سلّم المستويات المعتمد في هذا الإطار. غير أن غياب التحضير لهذا النوع من الامتحانات الرسمية كان يُشكّل عائقًا كبيرًا أمام انتشار المقاربة العصبية اللسانية، كما يشير إلى ذلك جيرمان (Germain، 2018). ومع ذلك، فإن التوفيق بين المقاربة العصبية اللسانية وامتحان DELF ممكن على المستوى النظري. وبما أن المقاربة العصبية اللسانية ترتكز على التمييز بين الكفاءة الضمنية والمعرفة الصريحة، فإنه من الضروري التفرقة بين تقييم المعارف اللغوية وتقييم المكتسبات، أي مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي. وفي هذا السياق، يؤكد جيرمان وزملاؤه (.Germain et coll، 2018، ص 6) : « على أهمية اللجوء إلى تقنيات تقييم طُوّرت لاختبار استعمال اللغة حين يكون الغرض هو تقييم المكتسبات. [...] فالتقنيات التقييمية المعتمدة في اختبارات DELF تتيح بالفعل تقدير الكفاءات المرتبطة باستخدام اللغة». وعليه، فإن التقنيات وأشكال التقييم التي يوصي بها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات مفيدة لتقييم مهارات التواصل والتفاعل. ومن هذا

المنظور، تبدو كل من المقاربة العصبية اللسانية والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات مكملين لبعضهما البعض، حتى في مجال التقييم.

في تجربة أُجريت على جمهور من فئة "الفرنسية لأغراض جامعية" (FOU)، وُجّهت خصيصًا إلى التفكير في تأثير المقاربة العصبية اللسانية على التحضير لاجتياز اختبار DUEF [3]، كانت النتائج مشجعة، إذ جاء في التقرير: "إن عمليات الفهم لدى المتعلّمين تكون أكثر نشاطًا وبالتالي أكثر فاعلية خلال المرحلة الشفاهية في المقاربة العصبية اللسانية مقارنة بفهم المنطوق من نوع DUEF" (Boissel، 2020، ص 91). كما تُظهر دراسة أخرى حول العلاقة بين المقاربة العصبية اللسانية وشروط النجاح في اختبارات DELF أنّ المقاربتين متكاملتان؛ إذ تهدف المقاربة العصبية اللسانية إلى تطوير عمليات التعلّم، بينما تقوم اختبارات DELF بتقييم ناتج هذا التعلّم. وبناءً على ملاحظة مجموعة من الطلبة الذين كانوا بصدد التحضير لاجتياز اختبار DELF A2، يذهب صاحب الدراسة إلى القول إنّ «بلوغ المستويين A1 وA2 من DELF لا يستدعي أي تعديل فعلي على المقاربة العصبية اللسانية من حيث أنشطة القسم» (Chang, 2022، ص 57). واعتبارًا لما توليه المقاربة العصبية اللسانية من أهمية للجانب الشفاهي، فإنها تتطلّب تخصيص وقت أطول لاستخدام التراكيب النموذجية وإعادة توظيفها، وهو ما يسهم كذلك في التحضير للمرحلة الشفاهية من اختبار DELF.

5. مقارنة بين المقاربة العصبية اللسانية والمقاربة الإجرائية: ما هي الجسور الممكنة؟

كما يدلّ عليه اسمهما، فقد فُضّل استخدام مصطلح «مقاربة» بدلًا من «منهج» في كل من المقاربة العصبية اللسانية والمقاربة الإجرائية، لما يُوحي به المصطلح من مرونة في التصوّر والتطبيق. ونذكّر هنا بأن مصطلح «المنهج» يشير إلى «مجموعة منظّمة من الإجراءات والتقنيات الصفيّة تهدف إلى توجيه معين لاكتساب المبادئ الأولى للغة، ويقوم هذا التوجّه على مجموعة من الأسس النظرية» (Cuq & Gruca, 2017، ص ص 264-265). ويتركّز اهتمامنا في هذا السياق على مقارنة المبادئ النظرية المؤطرة لهاتين المقاربتين. واستنادًا إلى المثلث التعليمي كما صاغه هوساي

(Houssaya، 1988)، قام جيرمان (Germain، 1993) بتحليل عدد من المنهجيات المتداولة من حيث تصوّرها للغة، وتصورها لعملية التعلّم، ولمفهوم التعليم، وللعلاقة البيداغوجية. وتتعلّق العلاقة البيداغوجية بثلاثة أبعاد: العلاقة التعليمية (مثل اختيار المحتوى وتنظيمه وتقديمه)، والعلاقة التعلّمية (مثل دور لغة الأم والأنشطة البيداغوجية)، والعلاقة التدريسية (مثل التفاعل بين المعلّم والمتعلّمين، والتعامل مع الخطأ). وغالبًا ما يُستهان بالبُعد النفسي-الوجداني، على الرغم من أهميته البالغة في ترابط عمليتي التعليم والتعلّم. وقد قام تاقليانت (Tagliante، 2006، ص ص 52-53) بتحليل تطوّر مختلف المناهج التعليمية من خلال مجموعة من المعايير، منها: المرحلة الزمنية، والهدف العام، والجمهور المستهدف، والنظريات المؤطرة، ووضعية المعلّم، ووضعية لغة الأم واللغة المستهدفة، ومكانة المنطوق والمكتوب، ومكانة القواعد، وثراء المعجم، والتدرّج، ونوعية الوسائط التعليمية. وقد ساعدتنا هذه المعايير على بناء مقارنة منهجية بين المقاربتين.

تستند المقارنة إلى ثلاثة أبعاد أساسية: تصوّر التعلّم، وتصوّر التعليم، والعلاقة التعليمية، وهي أبعاد تتضمّن بدورها مجموعة من المعايير المرتبطة بالمتعلّم، والمعلّم، واللغة. وتُعرض نتائج هذه المقارنة في الجدول الآتي.

معايير	المقارنة	المقارنة العصبية اللسانية	المقاربة الإجرائية
تصور التعلم	دور المتعلمين	متواصلون، فاعلون اجتماعيون	مستخدمو اللغة، فاعلون اجتماعيون
	دور اللغة الأولى والثانية	الأولوية للغة الثانية	اللغة الأولى أو الثانية حسب الهدف
	الأنشطة التعليمية	التعبير الشفاهي، القراءة، الكتابة، المشروع	التلقي، الإنتاج، التفاعل، الوساطة
تصور التعليم	دور المعلم	نموذج لغوي، تسيير وتصحيح	التنشيط
	مكانة المنطوق والمكتوب	المنطوق يسبق المكتوب	تُمنح الأولوية للمنطوق عند المبتدئين
	مكانة القواعد	تطوير نوعين من القواعد (داخلية وخارجية) ضمن ترتيب محدّد	المفهمة والتنظيم الممنهج في خدمة إنجاز المهمة

العلاقة البيداغوجية	طبيعة اللغة	ينظر إلى اللغة كوسيلة تواصل وتفاعل اجتماعي	يُنظر إلى اللغة كوسيلة تواصل وتفاعل اجتماعي
	النظريات الكامنة	Paradis, Ellis, Segalowitz, Vygotsky	Canale et Swain
	الاختيار، والتنظيم، وتقديم المحتوى	أصالة التواصل (حاجات المتعلم التواصلية)، بيداغوجيا المشروع	وثائق تعليمية أصيلة في خدمة إنجاز المهمة

الجدول 3 - مقارنة بين المقاربة العصبية اللسانية والمقاربة الإجرائية

انطلاقًا من الهدف التواصلي، تنظر كلّ من المقاربة الإجرائية والمقاربة العصبية اللسانية إلى اللغة باعتبارها وسيلةً للتواصل والتفاعل الاجتماعي. وتلتقي المقاربة الإجرائية مع روح المقاربة التواصلية، خصوصًا في ما يتعلّق بمفهوم الكفاءة التواصلية كما صاغه كنال وسواين (Canale & Swain، 1980)، بل إنها تتجاوزها من خلال سعيها إلى تمكين المتعلّم من إنجاز مهام تعكس "وقائع الحياة اليومية في المجالات الشخصية والعامة والتعليمية والمهنية" (CECRL، 2001، ص 121). ومن ثمّ، فإن عملية التعليم والتعلّم في هذا السياق تقوم على الطابع الإجرائي للفعل. غير أن المهمة، رغم كونها عنصرًا مشتركًا بين المقاربتين، تُفهم وتُوظّف بشكل مختلف في كل منهما. ففي المقاربة الإجرائية، تُنفَّذ المهام داخل القسم على نحوٍ تعاوني وموجَّه، وتكون اللغة وسيلة لا هدفًا، إذ يُراد من هذه المهام إنتاج منتج غير لغوي، كأن ينجز المتعلّمون "تخطيطًا لحفلة، أو يصمّموا ملصقًا، أو ينشئوا مدوّنة، أو يقترحوا تصميمًا لمهرجان، أو يختاروا مرشّحًا ما" (volume complémentaire du CECRL، 2021، ص 30). أما في المقاربة العصبية اللسانية، فكل مهمة تُعدّ بطبيعتها لغوية، سواء أكانت "شفاهية أو كتابية (قراءة أو/وكتابة)، مع الاستعانة المنتظمة بما هو متاح من أدوات تكنولوجية في متناول المتعلّمين" (Germain، 2017، ص 60). وتُعتمد في هذا السياق بيداغوجيا المشروع، حيث يُسبق المشروع النهائي بسلسلة من المشاريع المصغّرة ذات طابع بنائي، من قبيل: "صياغة نص اخباري يُقارن بين تطوّر أربعة أنماط معيشية على مدى عقد من الزمن" (Germain، 2017، ص 60). وتكمن القيمة الأساسية في التركيز

على معنى الرسائل خلال إنجاز المشروع. ولنأخذ على سبيل المثال "تصميم معرض صور، إذ يُحفَّز المتعلمون على النقاش حول اختيار الصور التي ستُعرض للجمهور. [...] يقوم المتعلّمون باختيار الصور، وصياغة التعليقات التوضيحية، وتحديد مكان العرض، واحتساب الميزانية، وشراء اللوازم اللازمة [...] (Ricordel، 2012، §). وهكذا، فإن كلتا المقاربتين تنخرطان في مرحلة إعادة تفعيل تُفضي إلى تعبئة الكفاءات التي يمتلكها المتعلّمون، وتوظيفها في سياقات عملية وهادفة.

وفيما يخصّ تعليم القواعد، فإن الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات يشير إلى ضرورة التمكّن من "معرفة الموارد النحوية للّغة والقدرة على استخدامها" (CECRL، 2001، ص 89). أما فيما يتعلّق بمسار التعليم، أي الانتقال من الشكل إلى المعنى أو من المعنى إلى الشكل، فإن الإطار لا يقدّم إجابة دقيقة، لكنه يلاحظ أن «[...] كثيرا من الممارسين يرون أنه من الأجدى الانطلاق من المعنى للوصول إلى الشكل واعتماد التدرّج وفق منطق شكلي صرف كما هو الحال في المناهج التقليدية» (CECRL، 2001، ص 91). وقد لاحظنا اعتماد مقاربة استقرائية في الكتب التعليمية الفرنسية[4] التي تتبنّى المقاربة الإجرائية، حيث يُطلب من المتعلّمين مراقبة كيفية اشتغال اللغة في سياقات تواصلية، ويترافق ذلك مع أنشطة شفاهية وكتابية. أما في المقاربة العصبية اللسانية، فيُوجَّه المتعلّمون إلى استعمال جُمل جاهزة، وكاملة، ومُصاغة مسبقًا من المعلّم بما يلائم وضعهم الشخصي، وذلك شفاهيًا في المقام الأول، قبل الانتقال إلى تعلّم القواعد المرتبطة بها. وبذلك، يُقدَّم تطوير القدرة على التواصل في اكتساب المعرفة. ومن وجهة نظرنا، فإن هذا الترتيب البيداغوجي، الذي يُتيح تنشيط "النحو الداخلي" (la grammaire interne)، يستحق اهتمامًا أكبر في مجال تعليم اللغات. إذ لا يمكن تحسين الممارسات التعليمية بفاعلية ما لم نُحط علمًا بعمليات الاكتساب.

ومن جهة أخرى، تأخذ كلا المقاربتين مفهوم الأصالة بعين الاعتبار. ففي سياق تواصلي، تُولي المقاربة الإجرائية أهمية لاستعمال مجموعة متنوعة من الوثائق الأصيلة، مثل البرامج الإذاعية، والإعلانات، والمجلات، وغيرها. أما في المقاربة العصبية

اللسانية، فإن الأصالة تُفهم على أنها «مرادفة لما هو حقيقي وواقعي بالنسبة للشخص المتكلّم» (Germain، 2017، ص 42). ولهذا، يُشجَّع المتعلّمون على التحدّث انطلاقًا من تجاربهم الشخصية، فيصبحون متواصلين حقيقيين. ويغدو سياق التعلّم نفسه هو سياق الاستعمال، إذ يسجّل الدماغ المعطيات بطريقة سياقية. ويؤكّد سيقالوفيتش (Segalowitz، 2010) أن كلّما اقترب سياق التعلّم من سياق الاستعمال، زادت قدرة المتعلّمين على التواصل بشكل ملائم. وينسجم هذا المبدأ مع الهدف الذي نصّ عليه المجلد التكميلي (2021) للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات الذي يدعو إلى «اعتبار المتعلّمين مستعمِلين للغة» وتشجيع «التفاعل بين ما هو اجتماعي وما هو فردي في مسار التعلّم» (ص 30).

6. مقترحات الجسور التكاملية

في ضوء ما سبق عرضه، نُجمل فيما يلي الأسباب التي تجعل من المفيد والوجيه استعمال المقاربة العصبية اللسانية بوصفها مقاربة مكمّلة للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. فوفقًا لما يورده غروكا (Gruca، 2007) في ما يلي: «إذا كان الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات يُقدَّم غالبًا كأداة معيارية كبرى، فإن من المؤكَّد أيضًا - وبالقدر نفسه من الأهمية - أنه أداة تحفيز مكّنت منهجية تعليم الفرنسية بوصفها لغة أجنبية من إعادة التمركز بطريقة دينامية لمواصلة تطوّرها» (ص 33). وقد جاء المجلد التكميلي الجديد (2021) ليُوضّح سبل تفعيل المقاربة الإجرائية، غير أن المؤشرات المرتبطة باكتساب اللغة تبقى محدودة داخله، بل إنها ناتجة عنه وتبدو محدودة بإطاره. وهنا تبرز أهمية المقاربة العصبية اللسانية، التي لا تنطلق من مبادئ الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، بل تُوجّه انتباهنا نحو آليات الاكتساب. فهي تُميّز بوضوح بين التعلّم والاكتساب، وتُنشئ استمرارية بين هذين المسارين عبر مواءمتهما مع مسار التعليم. كما تمتدّ هذه التفرقة إلى التقييم، إذ تفرّق بين تقييم المعارف وتقييم الكفاءات. وفوق هذا، وكما تؤكّد غيتليف (Gettliffe، 2020): « [...] من الواضح أن المقاربة العصبية اللسانية تتمتع بمرونة كبيرة في تقديم المضامين. فلا توجد أي منشورات تشير إلى قوائم التراكيب اللغوية الواجب تناولها بحسب مستويات

محدّدة. ولهذا السبب، فمن خلال عبورها للزمن والمحيطات، يتّضح أن هذه المقاربة استطاعت أن تؤتي أُكلها في سياقات مختلفة جدًا» (ص 168).

تُظهر تجربة تكييف المقاربة العصبية اللسانية مع السياق الجامعي الياباني جوردان- أوتسوكا (Jourdan-Ôtsuka، 2020) أن من الممكن تمامًا تطبيق هذه المقاربة بشكل تكاملي مع الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. فبحسب صاحبة التجربة، فإن «الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات يُعدّ، دون شك، مرجعًا لا غنى عنه، سواء من حيث تأمّلاته حول أدوار المتعلّم والمعلّم، أو في ما يتعلّق بما يمكن توقّعه من قسم تعليم اللغات الأجنبية. كما أنه مفيد لفهم كيفية تصوّر المستويات المختلفة للكفاءة، وما الذي تعنيه تلك المستويات» (Jourdan-Ôtsuka، 2020، ص 57).

بالإضافة إلى الصلة القائمة بين ما يُتعلَّم وما يُدرَّس، هناك سبب آخر يتمثّل في أنّ المقاربة العصبية اللسانية تتعمّق في بعض الجوانب المهمّة التي لا يوردها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للّغات إلاّ بإشارات عابرة. فوفقًا لما ورد فيه (2001، ص 84)، « إنّ الدافعيّة مرتبطة برغبة الإنسان وحاجته إلى التواصل.». فكيف يمكن إذًا تعزيز رغبة المتعلّم وحاجته إلى التواصل؟ تذكّرنا المقاربة العصبية اللسانية بمبدأ أساسي بسيط هو أن نتيح له الفرصة ليتحدّث عن نفسه. وقد أشار أربي ودافيد (Abry et David، 2019، ص 49) إلى أهمية إضفاء « معنًى حقيقي على أقوال المتكلّم، بما يتيح له دمج ممارسة القواعد النحوية في وصف تجاربه الشخصية » (ص. 49). ومن ثَمّ، فإنّ الأصالة في رسالة المتعلّم تُعَدّ شرطًا أساسًا في المقاربة العصبية اللسانية، إذ هي التي « تُثير لديه الرغبة في التواصل » وتمثل «آلية تولّد تقدير الذات والدافعية » (Ricordel & Truong، 2019، ص 328) وتُحيلنا هذه الأصالة مرة أخرى إلى التفكير في انتقاء المحتوى التعليمي؛ إذ أننا نرى بأنه من الأفضل التركيز على المتعلّم نفسه أكثر من التركيز على العناصر اللغوية المطلوب تعليمها. ولذلك، لا يكفي الرجوع إلى المضامين (موضوعات التواصل وأفعال الكلام) الواردة في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للّغات، بل من الضروري أيضًا مراعاة ما يلامس اهتمام المتعلّمين ويثير فضولهم. وتُؤكّد ذلك الطرح دراسة ميدانية طبّقت المقاربة العصبية اللسانية على

فئة من الشباب المهاجرين، حيث لوحظت آثار إيجابية أولية على تقدير الذات لديهم وعلى دافعيتهم (Guedat-Bittighoffer et coll.، 2021). يواجه المتعلّمون وضعا مربكا، بالإضافة إلى وضعية أسرية هشّة. ومن الضروري تأمين الجانب النفسي والوجداني لديهم لكي يتمكنوا من تعلم لغة ثانية في سياق مدرسي. ومن ثم، تُقيم المقاربة العصبية اللسانية علاقة منسجمة بين الدافعية، والأصالة، والمحتوى التعليمي، والمتعلّم نفسه.

نخلص في هذا المقام إلى اقتراح ثلاثة جسور يمكن من خلالها إدماج المقاربة العصبية اللسانية ضمن برنامج تعليمي يستند إلى الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. وتُعدّ المهمّة إحدى أبرز نقاط الالتقاء الممكنة بين المقاربتين. وجدير بالتذكير بأن «الأساس الجوهري للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات هو مساعدة المتعلّم على الاندماج في بلد آخر، ليصبح قبل كل شيء مواطنًا أوروبيًا» (Cuq & Gruca، 2017، ص 280). ومن هذا المنطلق، فإن بعض أنواع المهام المقترحة في هذا الإطار قد لا تكون قابلة للتكييف مع كلّ الثقافات التعليمية. لذلك، يبدو من المناسب الانطلاق من مبدأ الأصالة الذي تُؤكّد عليه المقاربة العصبية اللسانية، والعمل على تصميم مهام ترتبط ارتباطًا وثيقًا باهتمامات المتعلّمين وتجاربهم الذاتية. ويُقرّ جيرمان (Germain، 2017) بأهمية مفهوم المهمّة، لكنه يضيف أن هذا المفهوم «كان سيكون أكثر جدوى لو تأسّس على مبادئ الاكتساب» (ص 60)، أي أن تطوير الكفاءة الضمنية يتطلّب التركيز على معنى الرسائل المرتبطة بالمهمّة المنجزة. وفي المقاربة العصبية اللسانية، يكتسي تنفيذ المهمّة طابعًا لغويًا، سواء كانت شفاهية أو كتابية، ونُسند إليها دورا مزدوجا : دور لغوي ودور تواصلي في الآن ذاته.

يتمثّل الجسر الثاني في تعليم القواعد. فقد أشار المجلد التكميلي للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (2021) إلى أنه « لا يقترح أبدًا (على سبيل المثال) التخلّي عن تعليم القواعد» (ص 29). غير أنّ ديفايز (Defays، 2020) يلفت النظر إلى أن «التدريس النظري للقواعد، الذي حُظي بالأولوية عبر أجيال متعاقبة، قد يكون أسهم فعلًا في تنمية بعض القدرات الذهنية لدى المتعلّمين، لكنه لم يُساعدهم على

تعلّم التحدّث باللغة المدروسة» (ص 71). وهو ما يجعل التمييز بين الكفاءة والمعرفة أمرًا لا غنى عنه. وهنا تُقدّم المقاربة العصبية اللسانية تصورًا واضحًا من خلال اعتمادها على التفرقة بين نوعين من القواعد: النحو الداخلي والنحو الخارجي. وبناءً على ما بيّنه باراديس (Paradis، 2004) بخصوص عملية الحفظ في الذاكرة، يعرّف جيرمان ونيتان (Germain et Netten، 2013) النحو الداخلي بوصفه المكافئ للكفاءة الضمنية المرتبطة بالذاكرة الإجرائية، في حين يرتبط النحو الخارجي بالمعرفة الصريحة القائمة على الذاكرة التصريحية. ومن ثم، فإن تطوير نحو داخلي لدى المتعلّم يُعدّ أمرًا أساسيًا، لتمكينه من معالجة الجوانب اللاواعية في اللغة المنطوقة والمكتوبة على السواء. ولا بدّ من الإقرار بأن اللغة المنطوقة، مقارنة باللغة المكتوبة، تمتلك خصائص تميزها، مثل: النبرة، والتشديد، والربط الصوتي. كما أن اللغة المكتوبة بدورها تحمل سمات تميّزها عن اللغة المنطوقة، " من قبيل كل ما لا يُدرك سمعيًا : تطابق الفعل مع الفاعل، والإملاء، والنبرات (الحادة والممدودة...)، وعلامات الترقيم، والفقرات" (Germain & Netten، 2013، ص 21). من المهمّ العمل على الأشكال الشفاهية والكتابية في تعليم النحو، الأمر الذي يتطلّب إقامة صلة بين المرحلة الشفاهية والمرحلة الكتابية التي تأتي، في المقاربة العصبية اللغوية (ANL) ، في مرحلة ثانية. كما تبقى التوعية بالتمييز بين العلامات النحوية في الكتابة وفي المنطوق ضرورية أيضا. ولنأخذ مثال العلامة النحوية "s" الدالّة على جمع الأسماء؛ فهي لا تنطق لكنها حاضرة في اللغة المكتوبة. وعليه، ينبغي للمتعلّم أن يولي اهتماما خاصا لهذه الخصائص المميّزة بين المنطوق والمكتوب.

أما الجسر الثالث بين المقاربة العصبية اللسانية والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، فهو التفاعل، إذ يشكّل هذا الأخير جوهر الأنشطة التعليمية على الدوام. وقد ميّز المجلد التكميلي للإطار (2021) بين ثلاثة أنماط من أنشطة التفاعل: التفاعل الشفاهي، والتفاعل الكتابي، والتفاعل عبر الإنترنت، إلى جانب ثلاث إستراتيجيات مرتبطة بها، وهي: تناول الكلمة، والتعاون، وطلب الإيضاح. وتضع المقاربة الإجرائية "البناء المشترك للمعنى (من خلال التفاعل) في صميم عمليتي التعلّم والتعليم" (volume complémentaire du CECRL، 2021، ص 30)، وهو ما يقتضي

حصول تفاعل لا بين المعلّم والمتعلّمين فحسب، بل تفاعلًا تشاركيًا بين المتعلّمين أنفسهم. وفي المقابل، ترى المقاربة العصبية اللسانية أن "التفاعل يحدث من خلال التركيز على معنى الرسائل أثناء تنفيذ مشروع جماعي في فرق صغيرة، حيث تتولّد تبادلات لغوية متعدّدة قادرة على التأثير في أفعال كل مشارك" (Germain، 2017، ص 44). فبينما يحدّد الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات بوضوح شكل التفاعل، تُركّز المقاربة العصبية اللسانية على طبيعته الاجتماعية والواقعية وما يترتّب عنها من فوائد ذهنية. ومن وجهة نظرنا، فإن هذين المنظورين يكمل أحدهما الآخر؛ إذ إن اللغة ليست مجرد "لعبة بناء" ، بل هي أيضًا "لعبة اجتماعية" (Defays & Deltour، 2003). فحين يتحدث المتعلّم عن ذاته ويتفاعل مع متعلّمين آخرين، فإنه يمتلك (s'approprie) قواعدها النحوية ويوظّف كفاءاته.

7. خاتمة

نذكّر بأن الإطار الأوروبي المشترك المرجعي للغات (CECRL) يهدف إلى "عرض مجموعة من الخيارات التي يمكن للمدرّسين والمتعلّمين أن ينتقوا منها أو يركّبوا منها توليفات وتشكيلات جديدة" (Cuq & Gruca، 2017، ص 279). وإذا كان هذا الإطار يقدّم منظورًا شاملاً حول مسائل وثيقة الصلة بتعليم اللغات وتعلّمها وتقييمها، مثل أدوار المتعلّم والمعلّم، وأنواع الأنشطة والإستراتيجيات، ومستويات الكفاءة، فإنّ المقاربة العصبية اللسانية (ANL) تسعى إلى إعادة النظر في العلاقة بين التعليم والتعلّم من خلال إرساء استمرارية بين الاكتساب والتعلّم، كما توفّر منظورًا ملموسًا في تصميم الأنشطة التعليمية بالاستناد إلى نظريات بارزة في علوم الأعصاب وعلم النفس اللغوي. وقد أظهرت نتائج التجربة التي أجرتها جوردان-أوتسوكا (2020) أنّ تطبيق المقاربة العصبية اللسانية ضمن برنامج ينسجم مع الإطار الأوروبي المشترك ممكن التحقيق. بل إنّ ممارسة هذه المقاربة يمكن أن تُعدّ المتعلّمين لاجتياز اختبارات DELF (Chang، 2022؛ Boissel، 2020)، وتُحدث أثرًا إيجابيًا في دافعية المتعلّمين (Guedat-Bittighoffer et coll.، 2021).

تُظهر المقارنة بين المقاربة العصبية اللسانية والمقاربة الإجرائية وجود عناصر

مشتركة بينهما، لكنها تُعالَج بطرق مختلفة في كلٍّ منهما، وهو ما يفتح المجال للتفكير في جسور ممكنة بين المقاربة العصبية اللسانية والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. ويمكن تصور هذا التكامل من خلال ثلاثة مداخل رئيسية: المهمّة، وتعليم القواعد، والتفاعل. فمبادئ الأصالة، والتمييز بين النحو الداخلي والنحو الخارجي، والتفاعل الاجتماعي، تُسهم جميعها بفعّالية في تنفيذ المشاريع الصفية، وتدريس القواعد، وأنشطة التفاعل في القسم. ويمكن انجاز تجارب تطبيقية في هذه المجالات في المستقبل. وفي إطار برنامج يستند إلى الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، يبدو من الوجيه اعتماد المقاربة العصبية اللسانية، لما تمنحه من طابع تفاعلي على الصف، ولقدرتها على تحفيز المتعلّمين على التواصل العفوي من خلال الإصغاء إلى تجارب الآخرين والتعبير عن تجاربهم الخاصة.

الإحالات :

1. شهادة دراسة اللغة الفرنسية :(DELF) تُمنح من طرف وزارة التربية الوطنية الفرنسية، وهي منسجمة مع مستويات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (A1، A2، B1، B2)
2. شهادة التعمّق في اللغة الفرنسية :(DALF) تُمنح من طرف وزارة التربية الوطنية الفرنسية، وتتوافق مع المستويين الأعلى في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (C1, C2)
3. شهادة الجامعة للدراسات الفرنسية :(DUEF) تُقترَح من قِبل الجامعات الفرنسية في جميع مستويات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، وتُقيِّم الكفاءات اللغوية التي يُفعّلها المتعلّم في أنشطة التواصل اللغوي.
4. الكتب الفرنسية التي تم تحليلها هي(A1-A2, B1) *Nouveau Rond-Point* :، ,(A1+) *Saison* (A2-B1)، و(A1, A2) *Cosmopolite*.

تعليقات المترجمة :

خصّت التعليقات الكلمات الدالة في العنوان.

[i] المقاربة العصبية اللسانية: منهج في تعليم اللغات الثانية/الأجنبية يستند إلى نتائج بحوث في علم الأعصاب، علم النفس المعرفي، وتعليميات اللغات، يهدف إلى تطوير كفاءتين متوازيتين لدى المتعلّم:

- كفاءة ضمنية (implicit competence): وتعني القدرة التلقائية على استعمال اللغة شفاهيا، كما يفعل الناطقون الأصليون، دون وعي مُفصّل بالقواعد.
- معرفة صريحة (explicit knowledge): الوعي بالقواعد اللغوية، المفردات، وكيفية عمل اللغة من الناحية التحليلية.

كما تركّز هذه المقاربة على التعلّم التفاعلي (oral interaction)، والمشاريع اللغوية، والمواقف الأصيلة التي تُتيح ممارسة اللغة بشكل طبيعي.

ينظر في الأصل:

Joan NETTEN and Claude GERMAIN , New Paradigm for the Learning of a Second or Foreign Language : The Neurolinguistic Approach https://doi.org/10.24046/neuroed.20120101.85

[ii] الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR – Common European Framework of Reference for Languages) هو وثيقة مرجعية وضعها مجلس أوروبا (ومجلس أوروبا منظمة حكومية دولية أُنشئت سنة 1949، مقرها مدينة ستراسبورغ (فرنسا)، وتضم اليوم 46 دولة عضوًا. يهدف إلى دعم الهوية الثقافية واللغوية). ويُعتبر الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) أحد أبرز إنجازاته في مجال التربية واللغة. لتوفير أساس مشترك لتوصيف أهداف التعلم اللغوي، والمحتويات، وأساليب التعليم، ومعايير التقويم عبر مختلف السياقات التعليمية في أوروبا وخارجها. يحدد الإطار ستة مستويات معيارية (A1–C2) تصف كفاءات المتعلم اللغوية في مجالات الفهم الشفاهي والكتابي، والإنتاج، والتفاعل، والوساطة. ينظر في:

Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

[iii] المقاربة الإجرائية : "الأهداف التعليمية هي صياغات صريحة للكيفية التي يُتوقّع أن يتغير بها المتعلم من خلال العملية التعليمية. وهي نتائج تعلم مقصودة، تُصاغ في شكل سلوك قابل للملاحظة والقياس لدى المتعلم."

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay, p. 26 .

قائمة المراجع:

ABRY, Dominique & DAVID, Catherine. (2019). Pour une formation active des enseignants de Français Langue Étrangère et Seconde en formation initiale et continue : lier l'oral et l'écrit en didactique de la grammaire. Synergies France, 13, 45-61. <https://hal.science/hal-02480327v1/file/Art DA CD V9 Formation des enseignants et grammaire.pdf>.

ALLAIN, Alice, DEMERS, Pierre & PELLETIER, France. (2013). Pour un enseignement efficace des langues aux Autochtones. Dans C. Lévesque, É. Cloutier & D. Salée (dir.), Actes du colloque La coconstruction des connaissances en contexte autochtone : cinq études de cas (p. 7-24). Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS).

BERTOCCHINI, Paola & CONSTANZO, Edvige. (2017). Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE (2e éd.). CLE International.

BESSE, Henri & PORQUIER, Rémy. (1984). Grammaires et didactique des langues. Crédif-Hatier.

BOISSEL, Camille. (2020). L'influence des caractéristiques pédagogiques de l'approche neurolinguistique (ANL) sur la préparation à un examen du DUEF. Les cahiers de l'AREFLE, 1(1), 77-104. <https://doi.org/10.57086/dfles.125>. DOI : 10.57086/dfles.125

CANALE, Michael & SWAIN, Merrill. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics, 1, 1-47. DOI : 10.1093/applin/I.1.1

CHANG, Ching Hsin. (2022). Approche neurolinguistique (ANL) et conditions de réussite aux tests du DELF A2 et B1. Revue japonaise de didactique du français, 17(1), 43-58. <www.jstage.jst.go.jp/article/rjdf/17/1-2/17_43/_pdf>.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2021). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire. Didier.

CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle. (2017). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (4e éd.). Presses universitaires de Grenoble.

DEFAYS, Jean-Marc. (2020). Comment (faire) apprendre une langue et une culture étrangères, par exemple la langue française et les cultures francophones ? Dans J.-M. Defays (dir.), Le FLE en questions. Enseigner le français langue étrangère et seconde (p. 59-104). Mardaga.

DEFAYS, Jean-Marc & DELTOUR, Sarah. (2003). Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage. Mardaga.

ELLIS, Nick. (2011). Language Acquisition Just Zipf's Right Along. Conférence, UQAM (Université du Québec à Montréal).

GUEDAT-BITTIGHOFFER, Delphine, DAT, Marie-Ange, HUMEAU, Camille & NOCUS, Isabelle. (2021). Les enjeux de l'implantation de l'approche

neurolinguistique, une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire. Nouveaux regards sur l'éducation et la formation : contributions des jeunes chercheurs du CIDEF 2020. Recherches en éducation, 45, 111-124.

GERMAIN, Claude. (1993). Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. CLE International.

GERMAIN, Claude. (2017). L'Approche neurolinguistique (ANL). Foire aux questions. Myosotis presse.

GERMAIN, Claude. (2018). Si vous ne voulez pas enseigner différemment, l'ANL n'est pas faite pour vous. Propos recueillis par Olivier Massé. Le français dans le monde, 417, 52-61.

GERMAIN, Claude, JOURDAN-ÔTSUKA, Romain & BENUDIZ, Gladys. (2018). Développements récents de l'approche neurolinguistique (ANL). Revue japonaise de didactique du français, numéro spécial, C6. Société japonaise de didactique du français.

GERMAIN, Claude & NETTEN, Joan. (2013). Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL). Synergies Mexique, 3, 15-29.
<https://gerflint.fr/Base/Mexique3/Germain_netten.pdf>.

GETTLIFFE, Nathalie. (2020). Les recherches portant sur l'approche neurolinguistique pour l'enseignement des langues étrangères et secondes : axes actuels et perspectives. Les cahiers de l'AREFLE, 1(1), 137-174.
<https://doi.org/10.57086/dfles.148>. DOI : 10.57086/dfles.148

GRUCA, Isabelle. (2007). Le CECR, déclencheur de renouvellement méthodologique. Le Cadre européen, une référence mondiale ? Dialogues et cultures, 54, 33-38.

HUC, Pierre & VINCENT-SMITH, Brigitte. (2008). Naissance de la neurodidactique. Le français dans le monde, 357, 30-31.

JOURDAN-ÔTSUKA, Romain. (2020). L'ANL en contexte intensif : adaptation et conception de matériel. Les cahiers de l'AREFLE, 1(1), 51-76.

KRASHEN, Stephen. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Llearning. Pergamon Press.

PARADIS, Michel. (2004). A Neurolinguistic Theory of Bilingualism. John Benjamins. DOI : 10.1075/sibil.18

PARADIS, Michel. (2009). Declarative and Procedural Determinants of Second Languages. John Benjamins. DOI : 10.1075/sibil.40

PY, Bernard. (1994). Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique. Dans D. Coste, Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988). Crédif-Hatier.

RICORDEL, Inès. (2012). Application de l'approche neurolinguistique en milieu exolingue. Le français à l'université, 17(1). <www.bulletin.auf.org/index.php?id=1041>.

RICORDEL, Inès & TRUONG, Vi-Tri. (2019). Comment l'approche neurolinguistique intensifie la motivation de l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère ? Dans Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior (p. 325-342). FLUP.

<https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa18>.
DOI : 10.21747/9789898969217/paraa18

SEGALOWITZ, Norman. (2010). Cognitive Bases of Second Language Fluency. Routledge.

TAGLIANTE, Christine. (2006). La classe de langue. CLE International.

VYGOTSKY, Lev. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.
DOI : 10.2307/j.ctvjf9vz4

التعريف بالمؤلف:

لينغ (Chen Ling) من جامعة الاقتصاد والتجارة الدولية، بكين، الصبن. حائزة على دكتوراه في علوم اللسان، تخصص تعليمية اللغات.

البريد الإلكتروني: lingchen0205@hotmail.com

ملخص المقال :

بعد مرور عشرين سنة على نشأتها في كندا، انتشرت المقاربة العصبية اللسانية في عدد من الدول الآسيوية والأوروبية. وتُعدّ هذه المقاربة طرحًا جديدًا في فهم العلاقة بين تملّك اللغة الأجنبية وتعليمها، إذ تهدف إلى تيسير التواصل العفوي والتفاعل الناجع داخل الصف. كما تُبرز هذه المقاربة البُعدين العصبيّ المعرفي والنفسيّ الوجداني، من خلال تقديم إستراتيجيات تعليمية تنبع من الكيفية التي يكتسب بها متعلمو اللغة الأجنبية. وتثار هنا تساؤلات جوهرية: ما موقع المقاربة العصبية اللسانية إزاء الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات؟ وهل من الممكن استشفاف جسورٍ بينهما؟ انطلاقًا من هذه التساؤلات، قمنا بدراسة الأسس المنهجية للمقاربة العصبية اللسانية والمواصفات الوصفية التي يوفّرها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، ثم عقدنا مقارنة بين المقاربة العصبية اللسانية والمقاربة الإجرائية التي يوصي بها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. وقد أفضت الدراسة إلى أن كلًّا من المهمّة، وتدريس القواعد، والتفاعل تمثّل جسورًا تسمح بتوظيف المقاربة العصبية اللسانية في سياق يُعد فيه الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات أداةً مرجعية مركزية.

الكلمات الدالة : المقاربة العصبية اللسانية؛ الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات؛ المقاربة الإجرائية؛ التفاعل؛ النحو.

ما الذي يقدمه تاريخ المنهجيات والمؤسّسات التعليمية لتعليمية اللغات؟*

تأليف: جان-لويس شيس
جامعة السوربون الجديدة (DILTEC)

ترجمة: الطاهر لوصيف

«ولذلك أتوجه إلى طرح نوعين من التاريخية: الأولى لا تتجاوز كونها حضورا ضمن شروط إنتاج المعنى، أما الثانية، فعلى الرغم من كونها متجذرة في سياقها، فإنها لا تنفكّ تتخطى ذلك الحضور وتظلّ فاعلة في الزمن الحاضر.» (هانري ميشونيك Henri Meschonnic 2012: 56)

«انطلاقًا من الحاضر الذي نحياه، يمكن لفرضية "نظام التاريخية" أن تفتح أفق تساؤلٍ تأريخيّ بخصوص طبيعة علاقتنا بالزمن.» (فرانسوا هارتو François Hartog 2003: 27)

مقدمة

يتّضح أكثر فأكثر أنّ تعليمية اللغات لا يمكن أن تظلّ حبيسة النظرة الحاضرانية[1]، إذ هي في حاجة ماسّة إلى أفقٍ استشرافيّ كما هي بحاجة إلى أفقٍ

---

*العنوان الأصلي للمقال:

Jean-Louis Chiss, « Qu'apporte à la didactique des langues l'histoire des méthodologies et des institutions ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. 2025. URL: http://journals.openedition.org/dhfles/10212;
DOI: https://doi.org/10.4000/12u34

استرجاعيّ. وإذا كانت تطوّرات هذا التخصّص تخضع إلى حدّ كبير لمتغيّرات يصعب التحكّم بها، فإنّ الاعتماد على البُعد التاريخي قد فرض نفسه في بعض الأبحاث، حتى وإن ظلّ هذا التوجّه، هامشيًّا نسبيًّا ضمن المناهج الجامعية، سواء في فرنسا أو في ألمانيا. ففيما يتعلّق بالمؤسّسات، تهيمن المقاربات السوسيولوجية التي تستند إلى رؤية «خارجية»، أما فيما يتعلق بالمنهجيات فتسود مقاربة تاريخية «داخلية» تتّسم بالطابع الخطيّ والسببيّ (كلّ منهج جديد «يلغي» المنهج الذي سبقه) وذلك ما وصفته الأستاذة" فريدريك كليبل" Friederike Klippel، خلال مؤتمر" فارو" Faro[2]، بعبارة: «تعليل غائي مؤيد للمنهج التواصلي»

كيف يُنظر إلى التاريخ في تعليمية اللغات؟

تتجلّى عمليّة إدماج البُعد التاريخي في هذا التخصّص من خلال الكشف عن الوثائق الأرشيفية والتعامل معها. وقد أتاح الاحتفاء بالقرن الأول على تأسيس "دروس الحضارة الفرنسية" في جامعة السوربون، ومدرسة تكوين أساتذة اللغة الفرنسية للتدريس بالخارج) التي تُعدّ النواة الأولى لقسم تعليمية الفرنسية لغةً أجنبية في جامعة السوربون الجديدة)- أتاح ذلك- فرصةً لعرض مواد جديدة، (مخططات الدروس، والمراسلات الوطنية والدولية، وبطاقات التلاميذ) وهي الوثائق التي جمعتها فرقة "كليوديفل"(cliodifle)[i] : [وحدة أبحاث تعليمية الفرنسية لغة أجنبية] التابعة لمخبر DILTEC[3] [ii] [تعليمية اللغات والنصوص والثقافات]. ولا شكّ أنّ موادّ أخرى تظلّ ضرورية إذا ما أُريد إدراج تعليمية اللغات ضمن السياق الفكري والمؤسّسي لتاريخ التخصّصات، مثل: المؤلّفات، والمجلّات، والندوات، والكتب التعليمية، وعناوين الكراسي الجامعية، والسير الذاتية للناشطين في هذا الحقل. وقد تواصل العمل على تتبّع مسارات تشكّل التخصّص الأكاديمي للفرنسية لغةً أجنبية وتعليمية اللغات عمومًا (شيس Chiss 2022: chapitre 15). كما اقترحت جمعية SIHFLES[iii] [الجمعية الفرنسية لتاريخ الفرنسية لغة أجنبية أو ثانية]، منذ زمن، تواريخ "محلّية" لتعليم الفرنسية لغةً أجنبية، تشكّل في مجموعها كنزًا معرفيًا حقيقيًا[4]، إلى جانب إصدارها لأشغال ندوات دولية، وسعيها إلى بناء تأطير مفهومي، تجسّدت منذ العدد الأول في

مقال هارير كريست Herbert Christ (1988) الذي عنوانه: "من أجل تاريخ اجتماعي للغات". كما تضمّن الجزء الأول من العدد 21 (يونيو 1998) ملفًّا بعنوان: "منهج المؤرّخ في كتابة تاريخ تعليم الفرنسية لغةً أجنبية أو ثانية." وتبقى مساهمة دانيال كوست Daniel Coste، ضمن (العدد 6، سبتمبر 1990)، بعنوان: "أسئلة حول منزلة تاريخ تعليم اللغات وخصوصيته" من أبرز الإسهامات في هذا السياق. ولا تزال تلك "الأسئلة" تُعبّر، إلى حدّ كبير، عن انشغالاتنا الراهنة، شأنها في ذلك شأن التوصيات الآتية:

> "ينبغي الإقرار بأنّ كتابة تاريخ تعليم اللغات الأجنبية لا يمكن أن تترسّخ إلاّ من خلال تفكير شامل في مشروعها وخطواتها المنهجية" (كوست Coste 1990 : 15).

> "ومع ذلك، سيكون من الخطأ الفادح ومن غير المناسب، أن نُحكم الإغلاق على الأدوات المنهجية، أو أن نُمعن في التشديد بدعوى الصرامة العلمية" (كوست Coste 1990: 16).

وبناء على التصنيف الذي أنجزه دانيال كوست (المرجع السابق) بخصوص الناشطين في مجال البحث في تاريخ تعليم اللغات الأجنبية، فإني أرى أنّ اللغويين والنحويين وخبراء تعليمية اللغات هم الذين واصلوا التميّز خلال العقود الأخيرة، مع الإحالة دوما بشكل أوضح على المؤرّخين المتخصّصين وكذلك على الأنثروبولوجيين، في سعيٍ حثيث منهم نحو توسيع الرؤية لتشمل تفاعلات اللغة الفرنسية مع غيرها من اللغات، ولتشمل كذا إشكالات العولمة والهجرة. إن إرادة الاشتغال على دراسة الوقائع التاريخية المتعددة وطرائق وضعها في السياقات المختلفة (أنظر سبايث voir Spaëth éd, 2010 et 2020) ودون الخوض في النقاش التأريخي الخاص بالمؤرّخين – وهو نقاش حيّ وثريّ، لا يدخل ضمن تخصّصي ولا في صلب موضوع هذه المقالة – ومع ذلك أودّ أن أُبرز أهمية التصوّرات المختلفة للتاريخ بالنسبة إلينا: كيف يمكن مساءلة العلاقة بين المحليّ، والوطنيّ، والعالميّ؟ يحذرنا باتريك بوشرون Patrick Boucheron (2016: 57) من «وهم وجود الاستمرارية بأثر رجعيّ»، في حين أنّ التاريخ هو في جوهره «فنّ اللا استمرارية» (ص 36)، وهو تاريخ «كليّ» أو «شمولي» حيث يغدو «المنظور المقارِن

سائدًا بقوة منذ القرن التاسع عشر» (ص 55)، لكن الحاجة باتت قائمة إلى تجاوزه نحو منظور " لتاريخ المتّصل". وقد أظهر سارج قريزنسكي (2004) Serge Gruzinski في سياق الحديث عن العولمة الإيبيرية في القرن السادس عشر، أنّ العلاقة بين الغزاة والمستعمَرين إنما هي تاريخ متّصل، يقوم على التنقّلات، والتفاعلات الجغرافية، كلّ ذلك في إطار تعدّدية زمنية متداخلة. ومن هنا تنبع اختلافات في الرؤى: حيث يميل فرانسوا هارتوغ (2013) François Hartog إلى الاعتبار القائل بأنّ «التاريخ الكليّ» ليس إلاّ نوعًا من التعميم المستند إلى النظرة الغربية، على خلاف التاريخ «العالميّ»؛ بينما نجد لدى ناتان واشتال (1971) Nathan Wachtel ما سمّاه بـ«رؤية المغلوبين». في سياق الغزو نفسه الذي سيشكّل لاحقًا أمريكا الجنوبية.

وعليه فما الدرس المستفاد إذن؟ من الواضح أن العمل على المدى الزمني الطويل جدا يجعل المشروع مختلفا (كما هو الحال مع خمسة آلاف سنة من تاريخ تعليم اللغات؛ جارمان Germain, 1993)، أو أن يُعالَج تحوّل اللسانيات التطبيقية، منذ ستينيات القرن الماضي، إلى تعليمية اللغات وتعايشهما الحالي (انظر على سبيل المثال: كوست Coste 1997، من أجل عرض تركيبي، شيس Chiss 2022، الفصل السابع)، أو أن يُرصد تبلور ما عُرف منذ القرن التاسع عشر بـ «الفرنسية لغير الناطقين بها"، الذي سيُعرف لاحقًا بالفرنسية لغة أجنبية (سبايت Spaëth 1998). إنّ تغيّر مقياس النظر يقتضي أُطرًا نظرية مغايرة، وسياقات تفسيرية مختلفة، و"روابط جديدة". وبالنسبة لكثير من الناشطين في هذا الحقل، فإنّ تعليمية اللغات قد بلغت ذروتها في تبنّي المنظور التواصلي-الإجرائي، على النحو الذي يجعله – في نظر البعض – أشبه بـ«نهاية التاريخ» في هذا المجال. غير أنّ هذا الشكل من "الحاضرانية" يقتضي إغفال عودة الترجمة، وازدياد الحضور الأدبي في الموارد التعليمية، وظهور مقاربات جديدة لمفهوم الثقافة.

إن العودة إلى التاريخ تفتح المجال أمام التعدّد: إذ صارت " التعددية اللغوية" "تعدّديات لغوية" مخصوصة (تبعا للحقب الآتية: القرون الوسطى أو القرن الثامن عشر أو المرحلة المعاصرة، أنظر: شيس Chiss 2024)، ضمن فضاءات ثقافية تتجاوز

كثيرًا الإطار الأوروبي. كما يُظهر الفحص التاريخي التأصيلي والمؤسّسي السياسات اللغويةَ والتعليمية، التي يفسر، في ضوئها، التعايش اللغوي إلى حد كبير مع اللغة اللاتينية وهيمنة الأدب، احتفاظ الجامعات الفرنسية بكليات "الآداب" (أو وحدات التكوين والبحث في الآداب)، بدلًا من كليات تحمل اسم "اللغة الفرنسية"، في حين نرى أنّ جامعات العالم الناطق بالإنجليزية تعتمد "أقسام اللغة الإنجليزية" بالصيغة الصريحة. أما في السياق الفرنسي، فلا يُطلق اسم "قسم اللغة الفرنسية" إلاّ إذا كانت اللغة معنيّة بصفتها لغة أجنبية .أمّا عبارة "الفرنسية لغة ثانية"، التي هي التسمية الرسمية المخصّصة لتعليم اللغة للمتعلمين الوافدين من بيئات لغوية أخرى من المهاجرين، فهي لا تكتسب دلالتها الكاملة، ولا مضمونها التاريخي، إلاّ من خلال علاقتها بمسارات الاستعمار، وما بعد الاستعمار، والهجرة.

وإذا كنا، في هذا السياق، نتناول مؤسسات تعليم الفرنسية لغةً أجنبية والمنهجيات التعليمية المرتبطة بها على نحوٍ متتالٍ، فإن ذلك لا يُخفي العلاقة القوية بين هذين البُعدين، بل إنّ هذه العلاقة تصل أحيانا إلى أنواع متبادلة من الترابط: فاختيار مؤسسة يستدعي منهجيةً معيّنة، كما أن اختيار منهجيةٍ يستدعي مؤسسة مخصوصة.

مؤسسات تعليم الفرنسية لغةً أجنبية :بين اللغة والحضارة/الثقافة

يمكن تفسير تسميات هذه المؤسسات بأنّها تعتبر "بصمات" فمثال ذلك: مدرسة اللغة والحضارة الفرنسيتين في جامعة جنيف، ومدرسة الفرنسية الحديثة في جامعة لوزان، التي تحوّلت لاحقًا إلى مدرسة الفرنسية لغةً أجنبية، إضافة إلى دروس الحضارة الفرنسية في جامعة السوربون، التي نتّخذها هنا مثالًا مرجعيًّا نستمد منه ملاحظتين بارزتين: أولاها الغياب (إذ تغيب كلمة "اللغة" عن التسمية)؛ وثانيتهما الحضور، (حضور مصطلح "الحضارة"). ولن نعود هنا إلى سرد شامل يأتي على ذكر كل دروس اللغة التي نشأت عند المنعطف الفاصل بين القرنين التاسع عشر والعشرين، كحال مؤسستي غرونوبل وستراسبورغ، ولا إلى مدرسة تكوين أساتذة اللغة الفرنسية، إذ أُفردت لذلك دراسات أخرى (أنظر: بيري وسافاتوفسكي Berré & Savatovsky 2010, وشيس Chiss 2020، الجزء الثالث، الفصل الثامن).

لقد تأسّست دروس الحضارة الفرنسية في جامعة السوربون عام 1919 على يد فرديناندد برينوFerdinand Brunot، ولا يمكن فصل نشأتها عن السياق العام الذي أعقب الحرب العالمية الأولى؛ ففي عامها الأوّل، استقبلت دروس الحضارة الفرنسية فيها ما يقارب الألف جندي أمريكي. وتُبرز الوثائق الأرشيفية الدور الذي اضطلع به **برونو** في بناء علاقات تعاون مع جامعات من مختلف أنحاء العالم (في طليعتها جامعات الولايات المتحدة). أما الإطار النظري لهذا التأسيس، فيعود إلى النقاش الذي دار بشأن "السوربون الجديدة" (ما بين سنوات 1902 و1910) بخصوص إصلاح التعليم في ثوب "حديث" يستغني عن اللاتينية ويُدرج اللغات الأجنبية. وكان التعليم المقدَّم في دروس الحضارة الفرنسية ذا طابع أدبي وثقافي بالدرجة الأولى، رغم أنّ بعض اللسانيين كالمعجمي جورج ماتوري Georges Matoré قد تولَّوا إدارتها. وهنا أيضًا تفرض الحاجة نفسها إلى كتابة تاريخ أكثر شمولًا لهذه المؤسسة[5]. وفي سبعينيات القرن العشرين، شهدت دروس الحضارة الفرنسية ما يشبه" الانعطاف اللساني"، من خلال إدراج دروس في الصوتيات و"اللسانيات التطبيقية"، وكان مخبر اللغات، الحامل لواء "المنهجية السمعية الشفاهية " أحد أبرز رموزه. غير أنّ هذا التجديد لم يُلغِ ما سبقه، بل شكل إضافة، لا سيّما لـ " ثقافة الكتاب المدرسي"، التي مثّلها النموذج الذي عمر طويلا: "الكتاب الأول في اللغة الفرنسية أو عائلة "ديبون" Dupont لصاحبه لوي مارشان Louis Marchand، الذي ظلّ الكتاب الرسمي المعتمد في المراكز الثقافية الفرنسية [CCF] في دروس الحضارة الفرنسية من سنة 1920 حتى سنة 1983. وقد تزامن هذا "الانعطاف اللساني" مع ما عُرف بـ "الانعطاف التعليمي"، الذي أحدثه "روبار قاليسون" (1990) Robert Galisson في مؤسسة أخرى، هي مدرسة تكوين أساتذة اللغة الفرنسية في الخارج [EPPFE]، التي أنشأها برونو نفسه سنة 1920، وأسهم في بناء هويتها الجامعية والدولية (على خلاف دروس الحضارة الفرنسية، التي ظلّ ربطها بالجامعة مسألة أقل مركزية). وعليه، فالاستمرارية والانقطاع غير مقصيين، بل يوجدان ضمن المؤسسة نفسها، حيث يسود التنوّع المنهجي؛ فتقاسمت "الدروس التطبيقية" واللسانيات التطبيقية مجال الدروس التي تجري في المراكز الثقافية الفرنسية، التي ظلّ تدريس "الحضارة الفرنسية" فيها هو المجال المهيمن الذي

يعتبر اللغة وسيلة أكثر منها غاية[6].

إن تعليمية اللغات، وتعليم الفرنسية باعتبارها لغةً أجنبية مرتبطة بالثنائية حضارة/ ثقافة. وتعليم الحضارة الفرنسية (أنظر: ربولي 1973 Reboullet) ظل محكومًا بـ «الخطاب الحضاري التبريري"، الذي كان، في القرن التاسع عشر، مسايرا للمشروع الاستعماري في نشر اللغة الفرنسية. ودون أن نتوسّع هنا في المقارنة بين التجارب المختلفة، فمن المهم الإشارة إلى أنّ هذه الرؤية لم تكن سائدة في جميع الفضاءات الثقافية: فالإمبراطورية البريطانية لم تشهد سياسة مؤسساتية صريحة وممنهجة، لفرض اللغة الإنجليزية، بخلاف مستعمرات أخرى فُرضت فيها لغة المستعمِر فرضًا مباشرًا؛ كما هو الحال في المثال الياباني الذي حَظَر تعليم اللغة الكورية عام 1910 بعد ضمّ كوريا رسميًا. وأضحينا، اعتبارًا من ثلاثينيات القرن العشرين، نشهد تحولا من مفهوم "الفرنسية بوصفها لغة الحضارة" نحو "الفرنسية بوصفها لغة دولية"، أي لغة للتبادل والخدمات، وهي الفكرة التي طرحها مبكرا اللساني أنطوان ميي (1928) Antoine Meillet. ثم جاءت مساهمة ليوبولد سيدار سنغور (1962) Léopold Sédar Senghor لتُدخل، في سياق تمهيدي لفكرة "الفرنكوفونية"، مفهوم "اللغة الثقافية"، باعتبارها إطارًا يضمّ البعدين التواصلي والأدبي في آنٍ واحد، ممّا جدّد منظور التعامل مع اللغة الفرنسية. غير أنّ الثنائية التي ظهرت لاحقًا بين "لغات الثقافة" و"لغات الخدمة" أدّت إلى تقليص أفق مصطلح "الثقافة"، وجرى ربطه بما هو نخبوي أو "مثقّف" فقط، مغفِلةً بذلك الأبعاد العلمية والتقنية، بل وحتى الأنثروبولوجية للغات (شيس Chiss 2022: chapitre 14).

إن هذا النقاش حول "الثقافة" و/أو "الحضارة" يتجاوز بكثير إطار هذا التأمل. ومع ذلك، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ ذلك الجدل، الذي خاضه المؤرّخون والأنثروبولوجيون، يظلّ مرتهنًا بالدلالات المضمرة خلف المصطلحات. فالمقابلة المبسّطة، وإن كانت لا تزال راسخة في بعض الأذهان، بين "المتمدّنين" و"البدائيين"، قد بدأت تفقد مشروعيتها منذ كتابات ليفي شتراوس Lévi-Strauss، رغم استمرار بعض الخطابات السياسية في استخدام تعبير "التفكك الحضاري"

[décivilisation][7]. وفي مجال تعليمية اللغات، أصبحت "الثقافة" تحلّ محل "الحضارة"، دون أن تُقصيها تمامًا، إذ استوعبتها في سياق أوسع. وقد أصبحت علاقة اللغة(ات)/الثقاف(ات) تمثّل الإشكالية المركزية، دون أن تكون هناك علاقة تماهٍ أو تقابلٍ تام بين الطرفين. فمن الممكن تدريس اللغة الفرنسية مقرونةً بالثقافة الفرنسية، أو بثقافات الشعوب الناطقة بالفرنسية، أو حتى بالثقافات المحلية، مع الانتباه إلى مخاطر فقدان الأصالة (ففي أي سياق غير ناطق بالفرنسية، نجد أطفالًا يتحدّثون الفرنسية في طريقهم إلى المدرسة؟ الصورة النمطية التي تُروَّجها الكتب التعليمية). ومن حيث المبدأ، فإنّ ثقافات متعددة قد تتعايش داخل بلد واحد، بل وداخل الفرد الواحد أحيانًا. أما التفرد الثقافي، ناهيك عن التفرد اللغوي، فقد باتا أكثر استحالة في عالم اليوم. فهل يمكن أن نفهم في هذا السياق مقولة إيمانويل ماكرون Emmanuel Macron، في تجمع انتخابي بمدينة ليون (4 فبراير 2017)، حين قال: «ليست هناك ثقافة فرنسية، بل هناك ثقافة في فرنسا، وهي منفتحة على الثقافات الأجنبية»؟ وإذا كانت تسميات المؤسسات التعليمية تُبدي، جزئيًا، توجهات نظرية في تعليم اللغات وتعليم الفرنسية لغة أجنبية، فإن المنهجيات التعليمية هي التي تُجسّد، بدرجات متفاوتة من الصراحة، تشكيلات المعرفة والممارسة داخل هذا الحقل.

المنهجيات: بين التاريخ والذاكرة

إذا كانت مسألة المنهجيات تُطرح بشكل صريح منذ القرن التاسع عشر في تعليم اللغات الأجنبية وتعليم الفرنسية لغةً أجنبية، بل وبحدةٍ أكثر في سائر المواد الدراسية، فإن ذلك يجعل من الحتمي أن يحصل تنازع بين مفاهيم الاستمرارية أو القطيعة للتاريخ من جهة ومشكلة ما يعتبر منهجية جديدة من جهة أخرى. والواقع أن لكلٍّ رأيه في ذلك بدءًا من فرانسيس دوبيسي Francis Debyser، الذي عبر عنه في مقاله سنة 1973 الذي حمل عنوان:[8] "La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique"، [أفول الكتاب المدرسي وانحسار الوهم المنهجي]، ومرورًا ب كريستيان بيران (1988 et 1994) Christian Puren، ووصولًا إلى كلود

جيرمان (2022) Claude Germain الذي سعى في تقويض تلك النبوءة. وقد أعاد صدور الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CECRL) سنة 2001، وما تبعه من انتشار واسع، ترتيب الأوراق، حيث جعل من "المقاربة الإجرائية" (approche actionnelle)، المتميّزة عن المنهج التواصلي، نموذجًا منهجيًّا جديدًا يُفترض أن يُؤثّر – إن لم يكن يُوجّه فعليًّا – تعليم اللغات الأجنبية. ولا شكّ في أنّ مفهوم "المهمّة" (tâche)، على هشاشته وقابليته للنقد – كما أراه – يدعم منظورًا تربويًا يقوم على إسناد أهداف تعليمية جديدة ضمن السياق الأوروبي. غير أنّه، وبينما كانت المنهجيات السابقة تختلف فيما بينها من حيث تصوّرها للغة، والمتعلّم، ودور المعلّم، فإنّ المقاربة الإجرائية- العملية لا يبدو أنها تُلبّي هذه المتطلبات (انظر: Chiss 2020: 217-224). فماذا يعني إذًا "تدويل" الإطار الأوروبي المرجعي، في وقتٍ قد يُفضي فيه إلى الاصطدام بالثقافات اللغوية والتعليمية المحلية، وقد يتعارض مع السياسات اللغوية الوطنية؟

تُطرح هنا مجددًا مسألة زوايا النظر والتقسيمات الزمنية، والأحداث والامتداد الزمني الطويل[9]. فبالنسبة إلى جرمان (2022) Germain، الذي أولى عناية خاصة لتجديد التفكير الإبستمولوجي في تعليمية اللغات، فإن التاريخ المعاصر لهذا الحقل لا يقوم، في جوهره، سوى على محطتين أساسيتين: الأولى، تشكُّل ما سمّاه قاليسون Galisson بـ «تعليمية (didactique) / تعليميات (didactologie)اللغات والثقافات"، والثانية، صدور الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. ونحن نعلم المكانة التي احتلّها التأريخ المعياري للمنهجيات التي اقترحها بيران (Puren 1988) في مجال البحث والتعليم الجامعيين، ومّا تعرّض له ذلك التأريخ من انتقادات لاحقة، ورغم كونه مرجعًا مهمًا، فإنّه لا يُمكن أن يُلغي تعدّدية "التعليميات الوطنية" (انظر أعلاه، جمعيةSIHFLES)، كما لا يُمكنه أن يُحيط بتنوّع الممارسات التي تأخذ أشكالًا متعددة في القسم. وحسب بيران (2023) Puren، فإنّ الانتقائية تعني إدماج تقنيات مستوردة ضمن منهجية ما، دون الإضرار بتماسكها الداخلي، وأن تقوم على مبدأ "تفكير في التعقيد"، بالمعنى الذي قصده إدغار موران Edgar Morin. فإذا كانت المنهجيات

"التاريخية"، بخلاف المنهجيات "الهامشية"، تتميّز بـ" هدف اجتماعي مرجعي"، فهل يمكننا بالفعل تصنيف، بل حتى تسمية الكمّ الهائل مما يُعرف بـ «الطرائق غير التقليدية"، أو "التعلّم غير النظامي"؟ ذلك لأنه من بين تلك النماذج: طريقة جاكوتو: Jacoutot، وطريقة سلاسل (séries) قوين: Gouin، وطريقة بيرليز: Berlitz، والطريقة الصامتة (silent way) لقاتينيو: Gattegno، والمنهج التربوي لفَرِينِيه Freinet، والتعليم بالإيحاء [suggestopédie]، والتعليم عبر فن العرض المسرحي النفسي[psychodramaturgie]، والتعلّم المجتمعي [apprentissage communautaire]، والطريقة المتكاملة المكثفة (Accelerative Integrate) Methode : AIM، والمقاربة العصب- لغوية (neurolinguistique)؛ التي تعتبر كلّها منهجيات تبتعد عن القواعد النحوية، وتركز في الغالب على إيلاء الأولوية للتعبير الشفاهي[10].

لا شكّ في أنّه يمكن تحليل العلاقة بين هذه المقاربات وما يُعرف بالمنهجيات التعليمية المهيمنة؛ إذ يمكن تصنيف طريقة **بيرلتز** في الولايات المتحدة الامريكية Berlitz (USA, 1878) ضمن حيّز يقع بين الطريقة الطبيعية والطريقة المباشرة. فالحدود الفاصلة بين التعلّم النظامي والتعلّم غير النظامي لم يفصل فيها كما يُظهر ذلك " التعلّم الرقمي غير النظامي"[IDLE: Informal Digital learning Education] في تعليمية اللغة الإنجليزية. وعلى نطاق أوسع، يمكن ملاحظة أن التعامل مع الخطأ يختلف حسب المنهجيات والثقافات التعليمية: ففي فرنسا، تسري مقاربة تصحيحية صارمة، حيث يُنظر إلى تصحيح الخطأ على أنّه ضروري لتفادي تكلّس الخطأ (أي ترسّخه في الذهن). أمّا في التقاليد التربوية الأنجلوسكسونية، فثمة قدر أكبر من التسامح مع الخطأ. وينبغي أيضًا التأكيد على الدور الذي أدّاه الفضاء الرقمي(الأنترنيت) في ظهور "طرائق تعليمية" جديدة تقوم على المحاكاة، والتكرار الآلي، وتكوين العادات اللغوية من خلال الروتين. وتُعدّ هذه الممارسات، في بعض السياقات (مثل هولندا)، منسجمة مع المبادئ التربوية المحلية، لكنها مع ذلك لم تحظَ بالقبول ذاته في السياق الفرنسي، حيث تُقابَل عمومًا بشيء من التحفّظ أو الفتور. وقد أتى الحجر الصحي (كوفيد19) وما صاحبه من إغلاق المدارس ليُعزّز ما كان قد بدأ

بالظهور قبل ذلك، من خروج تعلّم اللغات من الإطار المدرسي التقليدي. وباتت البيئات اللغوية خارج القسم متعدّدة وغزيرة (الأفلام والمسلسلات والموسيقى والأغاني والكاراوكي karaoké) في مقابل الدروس التي تضاءلت وصارت لا تكاد تُذكر بالمقارنة مع آلاف الساعات التي يقضيها المتعلّم في التعرّض للغة عبر هذه القنوات. لكن الإشكال هو: هل يُمكن اعتبار مجرّد التعرّض للغة تعلّمًا فعليًّا؟

إنّ دراسةَ ميدان المنهجيات التعليمية وعرضَه يُعدّ جزءًا من تاريخ تعليمية اللغات، غير أنه يُشكّل في الوقت ذاته ما يُسمّيه ميشال فوكو (Michel Foucault, 1969) "مجالًا للذاكرة"، لأنّ كلَّ مجالٍ للذاكرة يستدعي عناصر تأسيسية مثل الآباء المؤسّسين والتواريخ الرمزية والطقوس والإرث المعرفي والمناسبات التذكارية. وغالبًا ما يُستهلّ مسار تعليم الفرنسية لغة أجنبية، وتعليمية اللغات عمومًا، بدراسة "تاريخ المنهجيات"، الذي يُشكّل، كما عبّر عن ذلك لويس بورشيه، "طقسًا تنصيبيًا" أو تهيئةً اجتماعية. وتُعدّ الذاكرة استدعاءً دائمًا، لأنها متقلبة بطبيعتها؛ فقد نسينا مثلًا أنّ سبعينيات وثمانينيات القرن العشرين شكّلت لحظة إبداع بارزة في تعليم الفرنسية لغة أجنبية، تمثّلت فيما عُرف ب (المحاكاة الشاملة")، وعلى سبيل المثال، نتساءل أيضًا: هل نولي ما يكفي من الانتباه للأصول التاريخية والجغرافية والنظرية للممارسات التربوية المختلفة؟ فمثلا نشأت في أمريكا اللاتينية تعليمية لقراءة النصوص وكتابتها في السياق الجامعي في وقت مبكّر، ثم تطوّرت لتشمل "أنواع النصوص"[genres textuels]، بفضل التيار البحثي المعروف بـ "التفاعلية الاجتماعية-الخطابية".

خاتمة

إنّ كتابة تاريخٍ لتعليمية اللغات، سواء أدرجنا فيه تعليم الفرنسية لغة أجنبية أم لا، وبدرجات متفاوتة من الحضور، هو في الحقيقة تاريخٌ متعدد التخصّصات، ما دمنا لا نُسلّم مبدئيًا باستقلالية هذا الحقل، فضلًا عن عدم ادّعاء علميته الصارمة. وتتجلّى خصوصية هذا المجال عند ملتقى نظريات التعلّم والتعليم واللغة، في إطارٍ تفاعلي يتفاوت فيه تركيز الباحثين حسب خلفياتهم واهتماماتهم؛ إذ يُولي كلّ باحث

اهتمامًا خاصًّا بجانب دون غيره. أمّا عن تجربتي الشخصية، فقد كان انتمائي العلمي إلى علوم اللغة هو ما وجّهني، في المقام الأول، إلى البحث في تاريخ النظريات اللسانية من أجل استجلاء معالم التصوّرات التاريخية داخل تعليمية اللغات. وهي وجهة نظر لا يشاطرني فيها المتخصّصون في علوم التربية، وتُفضي بوضوح إلى التركيز على الموضوع اللغوي والخطابي، أي على المعرفة التي يمتلكها المعلّم تجاه هذا الموضوع. لكنّ الأمر بالنسبة إلي يتجاوز حدود التجربة الذاتية أو السيرة الفكرية، ليبلغ مرتبة القناعة العلمية، بل وربّما البنية الإبستمولوجية التي أتبنّاها: ذلك أنّ نظريات اللغة، منذ النحاة اليونان، ما فتئت تتضمّن في داخلها، بشكل أو بآخر، ذلك البُعد التربوي المرتبط بنقل المعرفة، وهو ما نسمّيه اليوم بـ«التعليمية".

الإحالات:

1- وفقًا لما يطرحه هارتوق (2003) Hartog، فإنّ "الحاضرانية" كمفهوم زمني تُحيل إلى هيمنة الحاضر بوصفه زمنًا مطلقًا، خاضعًا لسلطة الاستعجال، بحيث يُقيَّد أو يُلغى إمكان التوجّه نحو المستقبل، ولا يعود الماضي مصدرًا للعِبر أو خزّانًا للذاكرة الجماعية. وفي حين يُعلي "التاريخانيون" من شأن الماضي في ذاته، فإنّ مفهوم "التاريخية "يستثمر فاعلية الماضي وقوّته التأثيرية في الحاضر.

2- مؤتمر الرابطة الدولية لتاريخ تعليم اللغات، المنعقد في جامعة ألقراف، في مدينة فارو، بالبرتغال في 28-30 جوان University of the Algarve, Faro Portugal, 28-30 June 2023. النص الحالي مستوحى من المحاضرة الافتتاحية التي قدّمتها في هذا المؤتمر.

3- "تعليمية اللغات والنصوص والثقافات"، وحدة بحث منشأة في جامعة السوربون الجديدة.

4- منذ الأعداد الأولى من مجلة" وثائق من أجل تاريخ تعليم الفرنسية لغة أجنبية أو ثانية، (تحديدًا منذ العدد الأول في يونيو 1988)، لم تتوقف هذه المجلة عن السفر عبر التجارب من الكاميرون إلى هولندا، مرورًا بإيطاليا وإسبانيا واسكتلندا والجزائر...

5- يتطلب ذلك إشراك ما يُعرف بـ "دبلوماسية اللغة" موضع اختبار، وكذلك النظر في الكيفية التي تمّت بها الملاءمة (سيما من قبل النساء)، وما تم اكتسابه في باريس والكيفية التي جرى استثمارها وفقها في أوطانهن. إنّها قضية مسارات تنقّلات.

6- تكشف الوثائق الأرشيفية أن بيير فوشي Pierre Fouché، حين عُيّن مديرًا لـ مدرسة تكوين أساتذة اللغة الفرنسية في الخارج، لم يشر في رسالته المؤرّخة في 27 نوفمبر 1945، الموجّهة إلى المدير العام للعلاقات الثقافية بوزارة الشؤون الخارجية، إلى اللغة الفرنسية، بل تحدّث عن "ثقافتنا وحضارتنا"(ما يوحي بتمييز بين المفهومين). وقد اعتُبر الأساتذة، في هذا الإطار، "ممثلين" لتلك الحضارة؛ بل ووصفتهم رسالة أخرى بـ "سفراء الفكر الفرنسي." الرابط:
https://cliodifle.huma-num.fr/s/CollEx-CLIODIFLE/item/135

7- يُميّز صمويل هنتنغتون Samuel Huntington (1997) بدقّة بين "الحضارة" و"الحضارات" التي خصّص لها كتابه، مشيرًا إلى أن: «الحضارة كيان ثقافي». ويضيف: «باستثناء ألمانيا، فقد ميّز المفكّرون الألمان في القرن التاسع عشر بوضوح بين "الحضارة"

(Zivilisation) التي تشمل الآلة والتكنولوجيا والعناصر المادية الأخرى، و"الثقافة" (Kultur) التي تنطوي على القيم والمُثُل والخصائص الفكرية والأخلاقية للمجتمع» (ص 44–45). وقد قدّم إريك هوبسباون (Éric Hobsbawn (2001: 122 مثالًا صارخًا لهذا التمييز، مستشهدًا بكلام أحد كبار مسؤولي النظام النازي النمساوي سنة 1938، حين قال: «الثقافة (Kultur) لا يمكن اكتسابها بالتعليم. الثقافة تسري في الدم. واليهود هم الدليل الأبرز على ذلك: إذ لا يمكنهم سوى الاستحواذ على حضارتنا (Zivilisation)، لكنهم لن يمتلكوا أبدا ثقافتنا.»

8- بطبيعة الحال، تأتي هذه التصريحات ضمن سياق أوسع وصفته مارتين ماركيلو لاري Martine Marquilló Larruy (2021: 257 et sv) بدقة، وهو سياق يشهد بروز مفاهيم مثل "لغة التخصّص"، و**"الفرنسية العلمية والتقنية"، و"الفرنسية الوظيفية"** أو "تعليم الفرنسية لأغراض وظيفية"، بالإضافة إلى احتجاجات ضد ثقل وجمود الوسائل التعليمية التربوية التي تُستخدم في أقسام السمعي-البصري. وعلى نحو أوسع، طالت الانتقادات مفاهيم مثل "التدرّج" و"التقدّم"، وكذلك نقص النشاط والإبداع والخصوصية في ممارسة الكلام، وكأنّ تلك الطرائق التربوية تُفضي إلى نمط من "الترويض".

9- هل ثمّة توافق، مثلًا، على أنّ هناك ثلاث لحظات مركزية في تاريخ تعليمية اللغات؟ كومنيوس والقرن السابع عشر، المنعطف بين القرنين التاسع عشر والعشرين لبرينو وشارل بالي (de Brunot à Charles Bally) والتحوّل التواصلي خلال الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين؟

10- انظر أشغال اليوم الدراسي الذي نظّمته وحدة DILTEC بتاريخ 21 أبريل 2023، بعنوان: «في ظل التشكيلات المنهجية السائدة: تعليمية الهوامش»، وكذلك أفكار دلفين قيدات- بيتيغوفر (Delphine Guedat-Bittighoffer (2024, 178 et sv حول ما أسمته: "المنهجيات غير التقليدية الموصوفة بالابتكارية" (ص 180).

تعليقات المترجم:

i فرقة "كليوديفل":(cliodifle) هي وحدة أبحاث تعليمية الفرنسية لغة أجنبية؛ وهي تابعة لمخبر DILTEC.

ii مخبر DILTEC هو مخبر يعنى بتعليمية اللغات والنصوص والثقافات.

iii جمعية SIHFLES الجمعية الفرنسية لتاريخ الفرنسية لغة أجنبية أو ثانية.

قائمة المراجع:

BERRE, Michel & SAVATOVSKY, Dan (éds) (2010). « De l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger à l'UFR DFLE. Histoire d'une institution (1920-2008) ». Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde 44.

BOUCHERON, Patrick (2016). Ce que peut l'histoire. Paris : Collège de France/Fayard.

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques. Strasbourg, Paris : Didier.

CHISS, Jean-Louis (éd.) (2021). Le FLE et la francophonie dans le monde. Paris : Armand Colin.

CHISS, Jean-Louis (2020). De la pédagogie du français à la didactique des langues. Les disciplines, la linguistique et l'histoire. Paris : L'Harmattan.

CHISS, Jean-Louis (2022). Idéologies linguistiques, politiques et didactiques des langues. Limoges : Lambert-Lucas.

CHISS, Jean-Louis (2024). « Historicité, mobilité, contexte : des changements dans l'enseignement et la didactique des langues ? ». Recherches et Applications. Le français dans le monde 75, 138-144.

CHRIST, Herbert (1988). « Pour une histoire sociale de l'enseignement du français ». Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde 1, 6-10.

COSTE, Daniel (1990). « Questions sur le statut et la spécificité d'une histoire de l'enseignement des langues ». Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde 6, 9-29.

COSTE, Daniel (1997). « De la linguistique appliquée à la didactique des langues. Quelques aspects de la scène française ». Babylonia 4, 30-34.

DEBYSER, Francis (1978). « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique ». In A. Ali Bouacha. La pédagogie du français langue étrangère. Paris : Hachette, 81-95.

FOUCAULT, Michel (1969). L'archéologie du savoir. Paris : Gallimard.

GALISSON, Robert éd (1990). « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures ». Études de linguistique appliquée 79.

GERMAIN, Claude (1993). Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. Paris : CLE international.

GERMAIN, Claude (2022). Didactologie et didactique des langues. Deux disciplines distinctes. Louvain-La-Neuve : Editions EME.

GRUZINSKI, Serge (2004). Les quatre parties du monde. Histoire d'une mondialisation. Paris : Éditions de La Martinière.

GUEDAT-BITTIGHOFFER, Delphine (2024). Les émotions au cœur du processus d'enseignement-apprentissage des langues. Paris : L'Harmattan.

HARTOG, François (2003). Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps. Paris : Seuil.

HARTOG, François (2013). Croire en l'histoire. Paris : Flammarion.

HOBSBAWN, Éric (2001). Nations et nationalisme depuis 1780. Programme, mythe, réalité. Paris : Gallimard, « folio histoire » (traduction française par D. Peters de Nations and Nationalism since 1780. Program, Myth, Reality. Cambridge : Cambridge University Press, 1990).

HUNTINGTON, Samuel P. (1997). Le choc des civilisations. Paris: Odile Jacob (trad.fr par J.-L. Fidel et al) de The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order. New-York : Simon & Schuster, 1996).

MARQUILLO LARRUY, Martine (2021). « La didactique du FLE à partir du tournant des années 1970 : outils, méthodes, discours ». In Jean-Louis Chiss (éd.). Le FLE et la francophonie dans le monde. Paris : Armand Colin, 252-334.

MEILLET, Antoine (1928). Les langues dans l'Europe nouvelle. Paris : Payot.

MESCHONNIC, Henri (2012). Langage, histoire une même théorie. Lagrasse : Verdier.

PUREN, Christian (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris : Nathan-CLE International.

PUREN, Christian (1994). La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme. Paris : Crédif-Didier.

PUREN, Christian (2023). « Configurations didactiques et 'méthodologies' marginales », Journée d'étude du DILTEC, 24 avril. En ligne : [https://www.christianpuren.com].

REBOULLET, André (1973). L'enseignement de la civilisation française. Paris : Hachette.

SENGHOR, Léopold Sédar (1962). « Le français langue de culture ». Esprit 11, 837-844.

SPAËTH, Valérie (1998). Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain. Paris : CIRELFA-Agence de la francophonie.

SPAËTH, Valérie (éd.) (2010). « Le français au contact des langues : histoire, sociolinguistique, didactique ». Langue française n° 167.

SPAËTH, Valérie (éd.) (2020). « Didactique du français langue étrangère et seconde. Histoire et historicités ». Langue française n° 208.

WACHTEL, Nathan (1971). La vision des vaincus. Les Indiens du Pérou devant la Conquête espagnole 1530-1570. Paris : Gallimard.

ملخص المقال:

يتناول هذا المقال تزايد أهمية البحوث التاريخية في تعليمية اللغات، وما تطرحه من تصوّرات متباينة، ولا سيّما عند مقاربة قضايا التعدّد اللغوي أو إشكالات الهجرة. يتوقّف البحث في مرحلة أولى، عند مؤسّسة تعليمية بعينها، هي "دروس الحضارة الفرنسية" في جامعة السوربون، حيث اعتُبرت اللغة، على مدى زمن طويل، مجرّد أداة ناقلة، وجرى التركيز على "الحضارة". ومن هنا، يُطرح تساؤل بشأن العلاقة بين مفهومي "الثقافة" و"الحضارة". وفي مرحلة ثانية، تم التركيّز على تاريخ منهجيات تعليم اللغات، وتعليم الفرنسية لغةً أجنبيةً، وإلى جانب تلك المقاربات السائدة، توجد مقاربات كثيرة " غير تقليدية". وإن استذكار المنهجيات، إذا ما استُند فيه إلى البحث التاريخي، فإنه يشكل أيضا "فضاء للذاكرة" يسهم في بلورة تعليمية اللغات.

الكلمات الدالّة: اللغات، الفرنسية لغة أجنبية، المنهجيات، المؤسّسات التعليمية، التاريخ.

تعليمية اللغة، وتعليمية اللغات، وتعليمية التعددية اللغوية: تطورات، ورهانات، وإشكالات*

تأليف: إيمانويل هوفرودومينيك ماكير

جامعة تور- جامعة اللورين، فرنسا

ترجمة: عمر لحسن

المقدمة:

في ثمانينيات القرن العشرين، كان على تعليمية اللغات (DDL)[1] أن تجد لنفسها مكاناً بوصفها حقلا قائما ضمن البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، إلى جانب علوم راسخة مثل اللسانيات، والأدب، والترجمة. وقد أسهمت **لويز دابان** (Louise Dabène)، بتأسيس جمعية الباحثين والمدرّسين المتخصصين في تعليمية اللغات الأجنبية، في إرساء فضاء علمي خاص بتعليمية اللغات، بفضل خيارين ملهمين: أولهما، جمعُ مختصين في لغات مختلفة، وثانيهما، إنشاء جمعية متعددة الفئات. وقد تطوّر هذا الفضاء تدريجياً ليشكّل جماعة اهتمام أصيلة، تضمّ باحثين، ومكوّنين، وممارسين، وطلبة، يجمعهم الانشغال بالبحث والتدخل في قضايا تتعلق بتعليم اللغات وتعلّمها ونقلها ونشرها.

---

* العنوان الأصلي للمقال:

Emmanuelle Huver et Dominique Macaire, « Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-2 | 2021, URL : http://journals.openedition.org/rdlc/9673 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.9673

أما اليوم، فإن الجمعية تلقي نظرةً تأملية نقدية على ثلاثين سنة من وجودها. ويدعو هذا الإسهام إلى مساءلة المؤهلات، والتصنيفات، والتسميات التي تحدّد نطاق مجالنا. فمن تعليمية اللغة، إلى تعليمية اللغات، وصولاً إلى تعليمية التعددية اللغوية (DDP)[2]، اتسم المسار بالغنى والتعقيد. وسنقارب هذا المسار بصوتين، من زاويتي البحث والتدخل، باعتبارهما ركنين أساسيين في التعليمية. كما سنسعى إلى استجلاء النتائج المترتبة عن ذلك، فيما يتعلق بموقع الجمعية داخل الحقل الجمعوي[3].

التعددية اللغوية، البحث، والتدخل البيداغوجي

تحتاج بعض العناصر إلى توضيح في التمهيد: كما سنسعى إلى البرهنة عليه على امتداد هذا النص، فإننا نتصوّر تعليمية اللغات مجالاً للبحث والتدخل يتناول اللغات والعلاقات بينها، ضمن تعدديتها، وهو ما يظهر في تموضع الجمعية منذ تأسيسها. ومن جهة أخرى، يُنظر إلى اللغة والثقافة بأنهما متلازمتان بالضرورة؛ فالحديث عن اللغات يعني في الواقع الحديث عن لغات-ثقافات[4]، حتى إن تعليمية اللغات بالنسبة إلينا، بالضرورة، هي تعليمية اللغات-الثقافات. ومع ذلك، تسهيلاً للعرض وتفادياً للإطناب، سنكتفي باستخدام عبارتي اللغات وتعليمية اللغات. وأخيراً، فإن مفهوم التعددية اللغوية سيُفهم هنا في معناه النوعي (إلا إذا أشرنا إلى خلاف ذلك)، أي بوصفه دمجاً للغات مترابطة ومتكاملة، لا في معناه الكمي القائم على مجرد إضافة لغات متجاورة توضع جنباً إلى جنب.

بحث في التعددية/ بواسطتها /من أجلها/عن طريقها

تتّسم تعليمية اللغات، قبل كل شيء، بكونها عملاً بالضرورة يتخذ له وضعا داخل بيئات متنوّعة، حيث تتحقق عملية التملّك (بالمعنى الذي حدّدته **كاستيلوتي** (Castellotti)، 2017)، مهما اختلفت الجماهير المستهدفة، أو اللغات، أو المستويات، أو المؤسسات المرجعية، وغيرها. ففي هذه البيئات تُعاش وضعيات تعليمية تُفعَّل فيها لغاتٌ تجعل فكرة التعددية اللغوية، كما جرى تعريفها أعلاه، تدعونا إلى النظر إليها

من زاوية التنوع، أي من منظور يجمع بين التجاوزي (-trans)والتفاعلي (-inter). إن الهجرات، والحروب، والتنقّلات الأكثر تواتراً من بلد إلى آخر أو من منطقة إلى أخرى، أياً تكن أسباب هذه الحركية، تجعل من الثقافات اللسانية والتربوية نفسها متنوّعة وغير متجانسة في الوقت نفسه، مثلما هي منغرسة في تلك السياقات. ولا وجود لقطيعة موضوعية بين هذه البيئات والمجتمع بالنسبة إلى المتعلمين، ولا بين لغاتهم وثقافاتهم المتعددة. غير أن هذه القطيعة قد تكون حاضرة، بالنظر لما تخلّفه من آثار الإغلاق والإقصاء والعزلة والانفصال.

وترتبط تعليمية اللغات أيضًا ارتباطًا وثيقًا بالوساطة، وهي عملية، وليست مجرد منتجات أو مخرجات متوقعة. ووفقًا لما أورده لوريو (Lorilleux) وهوفر (Huver) (2018):

> ترتبط مركزية هذه المفاهيم في هذا المجال (...) بكونها تؤسّس لجميع أوضاع وعمليات التماس اللساني والثقافي التي تُيسّر (أو لا تُيسّر) تداول المعلومات، والعلاقات البَيْشَخْصِيّة، والاندماج الاجتماعي .وهذه الديناميكية (...) تعكس تعقيد المجتمع الراهن، وبالتالي تعقيد تعليمية اللغات.

تغذي تعليمية اللغات مفهومي الموقف والوساطة، بشكل مميز، فعندما تتساءل التعليمية عن موضوعاتها، فإنها تكشف عن موضوعات جديدة، وتعيد تشكيل عدد منها. ولتحقيق ذلك، تلجأ إلى "طريقة مختلفة ومتفردة" (Macaire, 2008)، في مساءلة هذه الموضوعات وإعادة النظر فيها.

وفي صميم تعليمية اللغات، توجد توجهات متنوّعة غذّتها عبر العقود تخصصات مرجعية على نحو يسهم في هذا المنظور التعددي، مثل (دون ادعاء الحصر): علم الاجتماع اللساني (Dabène, 1994 ; Moore, 2006)، علم النفس اللساني (Gaonac'h, 2006 ; Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019)، علوم الأعصاب (Aden, 2008)، الأنثروبولوجيا (Dervin, 2011)، أو التاريخ (Besse, 2000). ومع ازدهار التنقلات، تغذّت البحوث من التكنولوجيا، ومن مشاريع دولية[5]،

فاتحة آفاقا علمية واعدة، ومولّدةً لمفاهيم جديدة[6].

لا ينظر جميع الباحثين في تعليمية اللغات من المنظار نفسه. فبعضهم يهتم بـ «لماذا، وباسم ماذا» تُجرى الأبحاث، وبـ «ما معنى تعلّم اللغات وتعليمها»، أي بالإبستمولوجيا، بغية فهم الديناميات الفاعلة، ويهتم بعضهم، بالإسهام في إحداث التغيير. بينما يسعى آخرون إلى معرفة «كيف نفعل» لتعلّم اللغات وتعليمها، فيُحيلون بذلك إلى الجوانب العملية للعمليات الجارية في الوضعيات التعليمية. ومهما كانت هذه الثنائية - التي تبقى نسبية[7] في جوهرها - فإنَّ الأوزان المختلفة التي يمنحها الباحثون في تعليمية اللغات للأبعاد البراكسولوجية[ii] والمنهجية والإبستمولوجية والأخلاقية للمجال، تكشف عن وجود تقاطعات ونقاط تلاقي على مستويات متعددة، بالشكل الذي يدل على أنّ الاختلاف في المنطلقات لا يلغي إمكانات التلاقي والتكامل بين المقاربات على مختلف المستويات[8]:

- المعارف داخل بيئات مخصوصة. وهكذا يُنظر إلى البحث في تعليمية اللغات باعتباره ممارسة تُبنى على موضوعاتها التعليمية والثقافية، وتتفاعل معها ومن أجلها، بالقدر نفسه الذي تتغذى منه، في إطار علاقة جدلية قائمة على التبادل والتأثير المتبادل.

المؤسسات ومواردها بين العوائق والانفتاح

ولتوضيح ذلك، نتوقف هنا عند الوضع التعليمي في فرنسا، حيث اضطرت المؤسسة المدرسية تدريجيًا إلى التعامل مع واقع اجتماعي يتسم بتعدد لغوي متنامٍ. ومن ثم، فإنها لا ينبغي أن تُغفل الأهمية الحقيقية لإدماج هذا التعدد في تعليم اللغات. غير أنّه يُلاحظ أنّ تدخل المدرسة في قضايا التعددية اللغوية يظلّ - في كثير من الأحيان - محدودًا أو موجَّهًا باتجاهات معينة، دون أن يرقى إلى معالجة شمولية لهذا البُعد:

- من حيث الجدولة الزمنية الاستباقية عبر التعلمات المبكرة، التي توضع في أقرب المراحل من المسار المدرسي، وتخدم أساسًا اللغة الإنجليزية؛

- من حيث تسليط الضوء على الاختلافات، مع إصدار توصيات أو توجيهات لأخذ التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بعين الاعتبار على سبيل المثال؛
- في علاقتها مع لغة التمدرس، التي تُعَدّ محور انشغالات المدرسة، وشرطًا للنجاح الدراسي، وهو ما يسلّط الضوء خصوصًا على الأطفال الذين لا تُعدّ الفرنسية لغة البيت لديهم؛
- من حيث التراكم، حيث تُضاف اللغات الواحدة تلو الأخرى، لتكوين متعددي اللغات (polyglottes) بدلًا من ممارسي التعدد اللغوي (plurilingues) (اللغة أ، اللغة ب، اللغة ج ...)؛
- من زاوية الموارد أو الأدوات الجاهزة «القابلة للنسخ واللصق»، بحيث يُعاد استنساخها من وضعية تعليمية إلى أخرى، من دون مراعاة خصوصية السياقات أو الفاعلين.

تُجرى هذه الاختيارات بصفة تداولية، ذات طابع تنظيمي بالأساس، وب حسب تصوّرات إيديولوجية نراها صعبة التوافق مع المفهوم ذاته.

ومن جهة أخرى، فإن الهيئات التعليمية تولي اهتمامًا متزايدًا من خلال مقارنة الآليات والبرامج المعتمدة في فرنسا مع بقية دول أوروبا، بغية تقييم مستويات فعاليتها وقياس نجاعتها النسبية. إن هذا التوجّه يوحي بأن السياقات التعليمية قابلة للمقارنة فيما بينها، وأن ثمة ممارسات مثالية وفعّالة «بذاتها» يمكن تعميمها[9]. ومن ثَمّ، يُختزل التعدد اللغوي في صورة منتج قابل للتعليم والتقويم والضبط، عوض النظر إليه بوصفه ظاهرة اجتماعية وثقافية مركّبة تتأثر بالخصوصيات السياقية.

إن مثل هذه المقاربة تختلف عن تلك التي تقوم على قابلية فهم الممارسات، التي يُفترض أن تتيح للفاعلين بناء مواردهم الخاصة في إطار بعدٍ تأمليّ. ومن منظورنا، وعلى خلاف ما يُطبَّق في الوقت الراهن بصفة متزايدة، فإن تعليم اللغات في إطار التعددية يقتضي قدرًا من اليقظة والانتباه إزاء جملة من النقاط الجوهرية:

- يتمثل أحد هذه المرتكزات في ضرورة مراعاة الدينامية الكامنة في الوضعيات

المدرسية، وفي التفاعلات القائمة بين مختلف الفاعلين داخلها، وهي تفاعلات تتسم بالحركية وعدم الاستقرار.

- كما يقتضي الأمر تجاوز اختزال التعددية اللغوية في فئة بعينها من المتعلمين، كالتلاميذ الأجانب (allophones)، الذين يُعدّون غالبًا الفئة الوحيدة التي ينبغي أخذ تنوعها اللغوي في الحسبان، نظرًا إلى تباين مساراتهم الفردية. فالأجدر أن يُنظر إلى جميع التلاميذ من زاوية علاقتهم بفعل التعلّم (وخاصة تعلّم اللغات)، حيث تؤدي مناطق التماس والاحتكاك والتداخل دورًا محوريًا، بعيدًا عن التصنيف المبني على الثنائية الضيقة بين الاختلاف والتشابه[10]؛
- وكذلك يُستدعى الاهتمام بدراسة الترابطات والتفاعلات القائمة بين مختلف اللغات، إلى جانب تعلم هذه اللغة أو تلك، بما يتيح فهماً أعمق لدينامية التعددية اللغوية.
- العمل التشاركي مع الفاعلين الميدانيين :من أولياء الأمور، وأطباء، ومكوّنين، وممثلي المؤسسات، وفنانين، وباحثين، وذلك في ارتباط مع الأبحاث الجارية[11]؛
- كما يقتضي الأمر عملاً تشاركياً منسقاً مع مختلف الفاعلين في الميدان، من أولياء الأمور والأطباء والمكوّنين والمؤسسات الرسمية والفنانين والباحثين، في ارتباط وثيق بالأبحاث العلمية، بما يضمن تفعيل المقاربة التعليمية وتطويرها في ضوء المعطيات النظرية والتجريبية.
- من الضروري إعادة النظر في التكوين الأساسي للمدرسين بما يجعله أكثر شمولية وعَبْر-تخصصية، مع توجيهه نحو مساءلة قضايا أقل بروزًا في الممارسة التعليمية، بل وقضايا تتجاوز أحيانًا حدود التخصصات الأكاديمية المألوفة.

إن فهم عمليات تملّك اللغات يقتضي دراسة البيئات التعليمية ذاتها، وفهمها في تفاعلها مع الفاعلين القائمين عليها، أي الكشف عن كيفية اشتغالها عمليًا. وهو ما يستدعي تبني منظور مغاير، يولي الاهتمام، على السواء، لدور المدرّس وكفاءاته

كما لإستراتيجيات المتعلمين في التعلم.

ولكي يتمكن المعلمون والمتعلمون من إدراك الأهداف الخاصة التي يمكن أن تضطلع بها تعليمية اللغات داخل المؤسسة التعليمية، ينبغي توضيح الأسس التي تبرر تلك الأهداف وتكشف عن الخلفيات التي تحدد اختيارات المؤسسة (وفي مثالنا المدرسة) وتوجه سبل تفعيلها. غير أنّ المؤسسة المدرسية، كما هو قائم حاليًا، تقدم خيارات تعليمية دون أن تبين بما يكفي صلتها بمشروعها المجتمعي، وهو ما يشكّل مجالاً تتقاطع فيه رهانات أساسية للبحث والتدخل التربوي.

وفي رأينا، فإن دفع المعلّمين إلى تبني موقف نقدي يتيح لهم اتخاذ وضعية بين التوصيات الرسمية وتجاربهم الشخصية. وذلك يتطلّب تكوينًا يهدف إلى تحقيق الاستقلالية، إضافة إلى استثمار خبرات ميدانية يمكن للمدرّسين مقارنتها والتفاوض بشأنها وتملّكها (أو عدم تملّكها). وهكذا يصبح السؤال: «باسم ماذا نتعلم أو نُعلّم اللغات؟» محوريًا، وذلك من أجل تحقيق انسجام بين القناعات وخيارات الفعل (أنظر Castellotti, 2017 ; Martinez, 2018).

إن الانطلاق من مدخل الفردنة والتشخيص يقتضي إعادة النظر في الرهانات والديناميات السياسية والتاريخية من جهة، وفي مكانة الذكاء الجماعي وما يرتبط به من فضاءات للتشارك (Akrich وآخرون، 1991) من جهة أخرى. ذلك أنّ عملية تملّك اللغات لا تختزل في الأفراد والوضعيات فحسب، بل تشمل أيضًا مؤسسات متعلمة ومجتمعات آخذة في التشكل ضمن سيرورتي التكوّن الزمني والمكاني للتدخل (Macaire, 2020).

تصوّر تراكمي في مقابل تصوّر استيعابي للغات ولاكتسابها

هل يمكن تجاوز التقابل بين تصورٍ تراكميّ كميّ لاكتساب اللغات - بما ينطوي عليه من انغلاق- وتصوّرٍ استيعابي كيفيّ لعمليات التملّك - بما يفتحه من آفاق للتعدد والانفتاح؟

ترتكز تعليمية اللغات على تصور مفتوح ومترابط للغات وعمليات تملّكها،

ينطلق من المتعلم مهما كان سنّه، ويُبنى على قيادته الذاتية لتعلمه، مع توفير شروط تعزز استقلاليته وإبداعه. كما يدمج هذا التصور بين البعد الانفعالي والبعد المعرفي الذهني، ويربط اللغات بعضها ببعض في إطار يقرّ بإمكان وجود كفاءات جزئية. غير أنّ الاقتصار على هذا التصور يبقي التفكير ضمن منطق ثنائي. فعملية الاكتساب اللغوي ليست ثابتة ولا مغلقة ولا مفتوحة، بل هي سيرورة دينامية انسيابية، تتسم بالتغيّر المستمر والتقلبات. ومن ثمّ، فإن البحث في التعددية اللغوية لا يقوم فقط على معاينة انسيابيتها، بل أيضًا على إدراك قابليتها للتبدل والتغير، حيث لا شيء يُعدّ مكتسبًا أو محسومًا نهائيًا. فالعيش أو التدريس في قلب التعددية اللغوية يعني الانخراط في واقع متشابك، تتداخل فيه الروابط كما تتخلله التوترات والتناقضات، سواء أكانت مثمرة أم مثقلة بالإشكالات.

تستدعي المعطيات السابقة مراجعة طرائق تعلم اللغات، من خلال إعادة النظر في تنظيم الأطر الزمنية والمكانية المخصّصة للتعلم[12]، وفي أدوار التعلم الرسمي وغير الرسمي ضمن سيرورة الاكتساب. ورغم إمكانية التعامل مع هذه الطرائق بوصفها مجرد آليات أو ترتيبات تقنية، فإنّ الأنسب هو مقاربتها بوصفها فضاءات للتفاعل والمشاركة، تتيح للفاعلين، من مواقع متعددة، إمكانية التدخل والإسهام الفعّال.

كما تكشف هذه الجهود عن ضرورة إزاحة مركز الاهتمام من اللغة باعتبارها موضوعًا للتعلم، إلى الشروط التي تيسّر عملية تعلمها بما يتيح عيشًا أفضل معها. ويتجلى ذلك في اتجاهين رئيسين: أولهما تمكين المتعلم عبر تعزيز استقلاليته، وثانيهما دعم عملية التملّك المتعدد اللغات بآليات إسناد وتوجيه فعّالة.

إن دور المعلّم يشهد تحوّلًا من مجرد ناقل للمعرفة إلى أدوار متعددة ومهام مترابطة، ينبغي توضيحها بصورة أوفى للمتعلمين. ويقوم هذا التحول على التمييز بين مسار التملّك والناتج النهائي للتعلم، سواء تعلق الأمر بالمعارف أو بالمهارات أو بالقيم أو بكفاءات التعلّم الذاتي أو بتشكيل الهوية المستقبلية. وهو ما يضع الأشخاص المتعلمين أنفسهم، في مركز العملية التعليمية.

ويتجه الاهتمام في تعليم اللغات إلى التركيز على كفاءات جديدة، بالنظر إلى أنّ علاقة المتعلمين بالمعرفة أصبحت مشروطة بتجاربهم الحياتية وسيرهم الذاتية المتعددة. ومن أبرز هذه الكفاءات ما يُعرف بالمهارات الناعمة، كقدرة المتعلم على الإصغاء للآخر والتفاوض حول وجهات النظر. ويشير مور (Moore 2006) إلى أنّ هذه العملية تقتضي تعددية في أشكال الوساطة، تتداخل وتتفاعل، ويُعاد صياغتها بشكل مستمر، تبعًا لمقتضيات الوضعيات التعليمية والتواصلية.

الانعكاسات على المقاربات البحثية

إنّ البحث في تعليمية اللغات يقتضي تبنّي مقاربات نوعية، بحكم انشغالها بالإنسان ضمن بيئته وما تحمله من تنوّع. ويتقاطع هذا التوجّه مع البعد الإثنوغرافي والإيكولوجي (Wei, 2013)، حيث تمنح الدراسات حيّزًا واسعًا للروايات الذاتية (Barkhuizen, 2007)وللتمثّلات والممارسات (Castellotti et Moore ; 2011 ; Behra et Macaire 2017). وتندرج هذه البحوث ضمن ما يُعرف بالبحوث المنخرطة، كالبحوث-الإجرائية والبحوث التشاركية[13]، التي تشترط انعكاسية الباحث. ولا تهدف هذه المقاربات إلى تقديم برهان نهائي أو إثبات فرضيات بشكل صارم، وإن كانت تسهم في صياغة فرضيات خلال مسار البحث.

تترتب عن هذه المقاربة انعكاسات تكوينية بالغة الأهمية بالنسبة للمدرسين والمتدخلين المستقبليين في مجال تعليم اللغات (Behra, 2019; Causa, Galligani et Vlad, 2014)، لا سيما عندما تصبح موضوعات الدراسة والتجارب التي يقدمها الفاعلون-المؤلفون جزءًا لا يتجزأ من البحث والتكوين (Behra et Macaire, 2018) . ويهدف البحث المنخرط إلى إنتاج المعرفة بالتعاون مع مختلف الفاعلين، من دون إنكار التفاوت القائم بين مواقعهم (الباحث، المعلّم الباحث، المتعلم) ، حيث ينخرط كل منهم من موقع خاص وإن اختلفت أدوارهم. ورغم مما قد يرافق هذا الوضع من صعوبات، فإنه يعكس بصدق حقيقة الوضعيات التعليمية والتكوينية والبحثية.

إنّنا نرى أن تعليمية اللغات هي تعليمية «الفجوات»؛ إذ يروم البحث في التعدد

اللغوي الكشف عن الظواهر المحدثة للقطيعة ودراسة العلاقات المتداخلة بين البؤر المحددة (Farley-Ripple et al., 2018)، مع السعي إلى توضيح الأسس المعرفية والقيم المؤطرة للفعل التعليمي. ويُقارب التعدد اللغوي هنا باعتباره مفهومًا عابرًا للمجالات دون أن يكون متعاليًا على التعليمية ذاتها، وهو ما ينسجم مع ما سبق أن طرحناه منذ عام 2008.

> نقبل بهذا المنحى في تعليمية اللغات، انطلاقًا من كون التحوّل المنهجي الذي يتيحه التعدد اللغوي يسهم في بناء رؤية أشمل للإنسانية وعلاقاتها، كما يعكس نمطًا من التفكير يقوم على الاختلاف والتشعب أكثر مما يقوم على التطابق والتقارب، وهو ما يندرج ضمن فهم للعالم في تعقيداته.(Macaire, 2008)

أي تسميات لمجالنا، ولأي رهانات؟

إنّ المكانة المتنامية التي باتت تحظى بها فكرة التعدد اللغوي في البحث العلمي وفي الخطابات المؤسسية التعليمية والتكوينية قد أسهمت في تطوّر المصطلحات الموظفة لوصف المجال، حيث جرى تدريجيًا تكريس مصطلح «تعليمية التعدد اللغوي» (DDP) ، كما تؤكده بعض المحطات البارزة التي تمثل علامات دالة في مسار جمعيتنا:

- قبل ثلاثين عامًا (1989) تم تأسيس جمعية الباحثين والأساتذة المتخصصين في تعليمية اللغات الأجنبية، في سياق تراكمي من المبادرات العلمية، من أبرزها ندوة 1987 المعنونة: «تعليمية اللغات أم تعليمية لغة؟»، التي شكّلت محطة مفصلية في بلورة هوية الحقل.
- منذ عشرين عامًا (1998) نُشرت أعمال تكريمية مخصَّصة للويز دابان بعنوان: "من تعليمية اللغات إلى تعليمية التعدد اللغوي" (Billiez, dir., 1998).
- منذ عشر سنوات (2008) افتُتح مؤتمر الجمعية المنعقد في مدينة ستراسبورغ بمحاضرة ألقتها دومينيك ماكير بعنوان: من تعليمية اللغات إلى تعليمية التعدد اللغوي؟ تأملات في البحث.(2008)

لقد أعاد التطور المصطلحي، ولا سيما بروز مصطلح «تعليمية التعدد اللغوي» ، طرح إشكالية العلاقة بين تعليمية اللغة (مفرد) وتعليمية اللغات (جمع). ومن ثم، وبمناسبة مرور ثلاثين عامًا على تأسيس الجمعية التي اضطلعت بدور بارز في هذا المجال، بدا من المهم استئناف التفكير في الموضوع ضمن سياق علمي ومهني واجتماعي عرف تحولات عميقة، بغية إعادة مساءلة الروابط بين هذه المصطلحات المختلفة واستجلاء انعكاساتها. ولا يتعلق الأمر هنا بمساءلة مفهوم التعدد اللغوي في حد ذاته، بقدر ما يهدف إلى تحليل مصطلح تعليمية التعدد اللغوي وتطوراته الأخيرة، إذ نرى أن تاريخ هذه التسميات وما تشير إليه يكشف بجلاء عن رهانات وخيارات اتخذت في مراحل متعددة من مسار تعليمية اللغات.

في مستهلّ القول، لا بدّ من تقديم توضيحين:

- إنّ المراحل المختلفة المحددة هنا ترتبط أساسًا بأوروبا وبالأبحاث الخاصة بتعليمية اللغة الفرنسية، وهي لا تتطابق بالضرورة مع ما هو قائم على ضفتي المحيط الأطلسي، ولا مع مختلف الفضاءات اللسانية البحثية.(Besse, 1997)
- تعدّ الملاحظات الآتية أقرب إلى محاولة استكشافية منها إلى عرض تاريخي شامل ومنهجي، نظرًا لضيق الحيّز المتاح لتفصيلها.

تعليمية اللغات وتعليمية التعدد اللغوي

تميّزت سنوات الألفين، في مجال تعليمية اللغات (على الأقل في السياق الأوروبي)، بنوع من التفاؤل. فقد برز الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات[15] (CECRL)أداةً شمولية تتيح اعتماد توجهات مشتركة؛ كما بدا أن الكفاءة التعددية اللغوية مؤهلة لتجديد تعليم/تعلّم اللغات والبحوث المرتبطة به، وأن ثمة شبهَ إجماع[16] يتشكّل آنذاك على بعض المبادئ الأساسية (مثل: أخذ المكتسبات اللغوية السابقة بعين الاعتبار؛ تداول مدبَّر للغات داخل الصف؛ فكّ الحواجز بين اللغات بعضها ⇐ عن بعض وبين اللغات وبقية التخصصات؛ المناهج المندمجة، إلخ). وقد بدا مصطلح تعليمية التعدد اللغوي (DDP) آنذاك مناسبًا للتعبير عن هذه

التوجهات.

وبالمقابل، طُرحت تعليمية اللغات (DDL) بوصفها قد «ركّزت حتى الآن أساسًا على تعلّم لغة أجنبية واحدة .(Castellotti, 2001: 167) «ومن ثمّ، فقد جرى إدخال مصطلح DDP في مواجهة تصوّر تجزيئي وتراكمي للغات ولتعليمياتها [17].

أما بخصوص العلاقة بين هذين المصطلحين، فقد وُصفت تارة بالتطور (Alarcão et al., 2009 ; Roulet, 1989)، وتارة بالانقلاب (Castellotti, 2001)، وأحيانًا بالثورة.(Huber, 2014) واستنادًا إلى تأملات مارسيليزي (Marcellesi) في علاقة اللسانيات باللسانيات الاجتماعية[18]، ذهب بعض الباحثين إلى حد اعتبار أنّ تعليمية التعدد اللغوي قد باتت تشمل في طياتها تعليمية اللغات، بل وربما تفضي إلى محوها.

> لا تُعَدّ تعليمية التعدد اللغوي مجرّد إضافة عرضية أو هامشية إلى تعليمية اللغات، بل هي مقاربة شاملة لمجمل هذا الحقل، إذ تستوعب مختلف المساعي الرامية إلى تنمية الكفاءات في كل لغة على حدة. ومن هذا المنطلق، يرى Candelier و(2013: 212) Castellotti أنه إذا كانت الكفاءة التعددية في جوهرها شاملة وعالمية، فإنه من المشروع اعتبار أنه لا وجود لتعليمية حقيقية للغات دون تعليمية للتعدد اللغوي، ومن ثم فإن تعليمية التعدد اللغوي هي في الواقع التعليمية الأصيلة للغات.

لقد تطورت دلالة مصطلح "تعليمية التعدد اللغوي" خلال العشرين سنة الماضية؛ إذ ارتبط في بداياته بإسهامات اللسانيات الاجتماعية وأبحاث اكتساب اللغة بهدف التفكير في العلاقات بين اللغات المختلفة، وفيما يمكن أن يكون شاملا لها ومشتركًا فيما بينها في سياق تعليمها. غير أن هذا المصطلح اتجه تدريجيًا، منذ سنوات 2010، إلى أن يصبح مصطلحًا جامعًا يشمل مختلف الآليات والمقاربات التعليمية التعددية (بالمعنى القائم على إدماج عدة لغات)، مع إيلاء أهمية أكبر للبعد العابر للغات في التعليم (Candelier, 2008) .

لقد حظي مسار كسر الحواجز بين اللغات والمقاربات التعليمية بتأييد واسع خلال العقدين الأخيرين، وكان ذلك وجيهًا في بعض جوانبه. غير أنّ تبنّي رؤية غير غائية لهذه التحولات يستدعي التساؤل عن الحقل الذي لم يعد هذا المسار يتيح التفكير فيه داخل مجالنا البحثي. ومن هنا تبرز الحاجة إلى العودة إلى الأصول الأكاديمية لتأسيس هذا الحقل.

تاريخ الحقل و انعكاسات الاختيارات المتخذة

عندما تأسس حقل تعليمية اللغات في الأبحاث الفرنسية، كان الهدف الرئيس هو مواجهة ما سُمّي بالإفراط في الخصوصية (Candelier et Dabène, 1988) . ولم يكن المقصود بهذا النقد الحقل ذاته بقدر ما كان موجّهًا إلى علاقته باللسانيات، أي إلى حدوده الخارجية، في سياق السعي إلى بلورة اختصاص مستقلّ أكثر من التفكير في تنوعه الداخلي. وبعبارة أخرى، كانت تعليمية اللغات في بداياتها بمثابة "آلة حرب" (Galisson, 1980: 14) ضد اللسانيات التطبيقية، لا ضد تعليمية كل لغة على حدة. وقد ارتبط ذلك برغبة واضحة في التمايز عن لسانيات تطبيقية، وُصفت بالمبالغة في الطابع النظري وبالابتعاد عن واقع الممارسات الميدانية، الأمر الذي جعل من التدخل العملي مكوّناً تعريفياً أساسياً لتعليمية اللغات. غير أنّ النقد تغيّر لاحقاً حين صار موجّهاً إلى التقسيم القائم بين اللغات داخل تعليمية اللغات نفسها، إذ لم يعد مرتبطاً بعلاقتها باللسانيات التطبيقية، وإنما بخصوصيات تعليميات اللغات، التي عُدّت منفصلة ومعزولة بعضها عن بعض.

لقد أسهم إدخال مصطلح "تعليمية التعدد اللغوي"، ولا سيما التطور الذي طرأ على دلالته، في مرافقة، بل وفي إضفاء شرعية، لتأويل معيّن لـ«تعليمية اللغات» ، يُفهم فيه الجمع «اللغات» بوصفه يحيل بالضرورة إلى تجزئة أو فصل بينها، وهو ما يأتي مفهوم التعدد اللغوي ليمحوه أو يذوّبه. ونرى أنّ لهذا التصور انعكاسات بالغة الأثر وخطيرة النتائج، نلخّصها فيما يلي:

- يبدو أنّ «تعليمية اللغات» قد شهدت نوعًا من الذوبان في توجهات أوسع تميل إلى

الانشغال بقضايا التربية أكثر مما تنصرف إلى قضايا اللغة ذاتها[19]. ويُعزى ذلك، من جهة، إلى أنّ الأبحاث المنتمية إلى تعليمية التعدد اللغوي تظل مركَّزة بالأساس على الفضاءات المدرسية، ومن جهة أخرى، إلى أنّ تأكيدها على البعد العابر للحقول جعل موضوعاتها (مثل تكنولوجيا التعليم، والكفاءات، والدافعية، والشعور بالفعالية الذاتية...) تُعالج في المقام الأول بمنظور تكويني عام، ثم يُنظر لاحقًا في إمكانية تكييفها مع مجال تعليم اللغات. وهو ما قد يدفع أحيانًا إلى التساؤل عما إذا كانت تعليمية اللغات في سبيلها إلى التحول إلى تعليمية عامة، تُطبَّق بشكل ثانوي أو اختياري على اللغات (انظر Besse, 1997). ولا شك أنّ لهذه الأبحاث مشروعيتها، غير أنّ هيمنتها الراهنة تميل إلى حجب الطابع الخاص الذي يميز تعليمية اللغات عن غيرها من التعليميّات، والمتمثل، أولًا، في أنها تسعى إلى جعل ممارسات لسانية قابلة للتعليم رغم إمكانية اكتسابها تلقائيًا دون معلم (Besse, 1997: 10). وثانيًا، في أنّ اللغات[20] تشكّل الأساس الذي يقوم عليه كياننا الإنساني. وبناء على ذلك، يمكن القول اختصارًا إن تعلّم/تعليم لغة هو خوض تجربة وجودية ومواجهة مع نمط معيّن من الوجود في العالم، في حين أنّ تعلّم/تعليم لغة أجنبية يمثل خوض تجربة وجودية أخرى ومواجهة مع نمط مختلف من أنماط الكينونة الإنسانية.

- يلاحظ في تعليمية اللغات نوع من إغفال للبعد الإبستمولوجي والتاريخي لصالح التركيز على التدخل وحده. ففي ثمانينيات القرن الماضي، حين جرى تأكيد التدخل البيداغوجي بوصفه خاصية إبستمولوجية ‡ للتعليمية، كان الهدف تمييزها عن اللسانيات التطبيقية. أما في السياق الراهن، فقد استُبقي هذا البعد، وصار يُعدّ معيارًا لجودة البحث، لكنه انفصل عن الإطار التاريخي الذي أضفى عليه أهميته، إذ لم تعد قضايا هذا الحقل تُستعاد في ضوء التحولات السياسية والعلمية الراهنة. وهذه التحولات عميقة، من أبرزها منح صفة الخبير للباحثين على نحو متزايد، واعتماد تمويل البحوث أساسًا على طلبات المشاريع التي يُشترط فيها إظهار الجدوى الاجتماعية المباشرة (تحت مسميات مثل «التثمين» أو «الأثر والانعكاسات الاجتماعية»)، إلى جانب امتداد منطق التدخل إلى مجمل العلوم الإنسانية والاجتماعية بما فيها العلوم اللسانية[21]. وبناءً عليه، فرغم أنّ تعليمية اللغات تظل، ويجب أن تظل، اختصاصًا ذا بعد تدخلي لا ينفصل عن قضايا التعليم والتعلّم، فإنّ الحاجة قائمة اليوم إلى إعادة مساءلة مكانة هذا التدخل ووضعه ضمن البحوث

برؤية نقدية وتأملية (Castellotti وآخرون، 2017).

شيء من التأمل النقدي في حقل بحثنا:

لا يروم بحثنا هنا تحديد ما إذا كان مفهوم تعليمية التعدد اللغوي يظل في حد ذاته مفهومًا ملائمًا، إذ أن مثل هذا الطرح يفتقر إلى جدوى حقيقية، وإنما يسعى بالأحرى إلى المساءلة عن أصول هذا المفهوم وجذوره قصد التفكير - عبر الممارسة التأملية - في حاضرنا ومستقبلنا. بيد أنّ ما يثير الإشكال هو ذوبان البعد اللساني داخل مفهوم تعليمية التعدد اللغوي، ولا سيما في تطوراته الأخيرة، إذ يؤدي الإفراط في التركيز على البعد العابر للغات وعلى العمليات والتقنيات المشتركة في تعليمها، إلى تجانس تعليم/تعلم اللغات وإفراغها من عنصر الغيرية [i] الذي يشكّل جوهرها. فالانخراط في تعلّم أو تعليم لغة أجنبية يعني، في جوهره، خوض تجربة مواجهة مع رؤية أخرى للعالم. ومن ثمّ، فإن الأولوية ينبغي أن تُعطى للتساؤل حول طبيعة العلاقات، الفردية والجماعية، التي يقيمها الأشخاص مع هذه اللغات ومع غيرها من اللغات التي تنتمي إلى ذواتهم؛ أي " لماذا وكيف" يصنعون المعنى عبر تلك اللغات الأخرى، وما طبيعة الروابط التي ينسجونها مع "آخرين في اللغة" (Dabène, 2010). وهذا السؤال، الذي يظل في عمقه سؤالًا لسانيًا بامتياز، هو اليوم سؤال مُهمَّش في بحوث تعليمية اللغات، بل قد يمكن التساؤل عمّا إذا كان قد طُرح أصلًا بمثل هذه الصيغة.

إنّ المشروع ذاته المتعلق بتعليمية اللغات هو ما يصير هنا موضع تساؤل؛ فإذا كانت تعليمية التعدد اللغوي، عبر تعريفها في مقابل تعليمية اللغات، قد أسهمت تدريجيًا في ترسيخ فكرة أنّ وظيفة تعليمية اللغات تتمثل أساسًا في جمع تعليميّات اللغات المستقلة بعضها عن بعض، فإنّ الوقت قد حان لإعادة تأكيد المشروع الأصلي لتعليمية اللغات في مواجهة هذا التصور. والسؤال المطروح:

هل تتمثل غاية تعليمية اللغات في جمع تعليميّات اللغات (كالإنجليزية

والفرنسية)، أم في مساءلة العلاقات والاتصالات القائمة بينها ضمن أطر تعليمية منسقة، ومتكيفة، ومتكاملة أو تعددية؟ ومن هذا المنظور، ورغم إمكان استشراف معنى التربية التعددية اللغوية، فإن إضفاء الاتساق على مفهوم «تعليمية التعدد اللغوي» وتحديد موقعه داخل البناء الإبستمولوجي يبدو أمرًا أقل وضوحًا .(Chiss, 2010: 39)

وعليه، ولاسيما بالنظر إلى الرهانات الاجتماعية والسياسية الراهنة والمستقبلية، تبرز ضرورة التفكير في اللغات وتعليمية اللغات وعلم تعليم اللغات (Galisson, 1986) في ضوء التنوع:

- تُعرَّف اللغات انطلاقًا من التعددية، أي بالغيرية والتاريخ والتجربة؛
- تنبني تعليميتها على منظور تعددي لساني وثقافي، قوامه +طرح الأسئلة (على الذات وعلى الآخر) بصيغة العلاقات والتكاملات (Castellotti, 2001: 172).
- أما حقل تعليمية اللغات، فإنه، في أفق يسعى إلى تعددية أنماط البحث، يعيد التفكير في علاقتها بالفعل التدخلي، لتفسح المجال أمام أشكال أخرى من البحث لا تنحصر في إنتاج تطبيقات أو نتائج آنية مباشرة، ولا تقتصر على ممارسات أو سياقات محددة ومحصورة[22].

وماذا عن الجمعية الفرنسية للباحثين والمدرّسين في تعليمية اللغات

إن التحولات التي تم إبرازها هنا، بالنظر لما كان لها من انعكاسات على تصوّر اللغات وتعليمها وتعليميتها، فهي تمسّ أيضًا الجمعية والوضع الذي احتلته ضمن المشهد الجمعوي (والسياسي).

إنّ هناك انشغالًا معيّنًا بالتعددية اللغوية أصبح اليوم حاضرًا بشكل عابر للحقول في الجمعيات العاملة ضمن مجالنا. فالجمعيات المرتبطة بلغة بعينها قد انفتحت بدورها على لغات أخرى[23]، كما أُنشئت جمعيات جديدة مرتبطة بشكل مباشر وصريح بتعليمية تُوصَف بأنّها "تعليمية التعددية اللغوية". وعليه، فإذا كانت الجمعية (أو، على وجه التحديد، الأعضاء الذين عملوا فيها بنشاط) قد شكّلت

مصدر إلهام من خلال إسهامها الكبير في الترويج لتعليمية متحرّرة من التقسيمات ومُحرِّرة للغات في تفاعلها، فإنّها تجد نفسها، في الوقت ذاته، "ضحية نجاحها": فما هي المكانة التي يمكن أن تحتلها جمعية مثل جمعيتنا، التي اتخذت منذ نشأتها موقعًا في قلب التعددية والتقاطع والتداخل، في مشهد جمعوي أصبحت هذه الأبعاد فيه شائعة، لكنه في الوقت نفسه يشهد قدرًا متزايدًا من التخصّص القطاعي، بل والتخصص المفرط، الأمر الذي يعزّز تشرذمه؟ [24].

ربما ببساطة، يمكنها أن تحتل المكانة المناسبة لها بمواصلة إحياء الجمعية باعتبارها فضاءً يُعزّز "اللقاءات والتبادلات بين المتخصصين في لغات وسياقات مختلفة، من أجل ترسيخ أسس تعليمية اللغات"، كما يذكّرنا بذلك البيان الحالي لجمعيتنا.

وربما أيضًا بالنظر إلى هذه اللقاءات وهذه التبادلات لا بوصفها ذات معنى فقط بسبب كثرتها، بل لأنّها تشكّل، في ذاتها ومن خلالها، تجربةَ تواصلٍ ومواجهة مع الآخر/الغيرية altéritaires بـ:

- أي باعتبارها نمطًا من أنماط العمل الجمعوي والتعاون فيما بين الجمعيات. ويتمثّل ذلك، من جهة، في إرساء أنماط عمل جمعوي (على مستوى المكتب التنفيذي، أو مجلة بحوث في تعليم اللغات والثقافات التابعة للجمعية، إلخ) تستثمر على نحو كامل تنوّع (ومن ثمّ غَيريّة) الانتماءات الجغرافية والثقافية واللغوية لكل فرد؛ ومن جهة أخرى، في العمل على إقامة هيكلة مرنة للجمعيات العاملة في مجالنا، بما يسهّل مثل هذه الخبرات في اللقاء والاحتكاك (انظر، على سبيل المثال، الجهد المبذول مع بعض الجمعيات الصديقة لتأسيس تكتل بين-جمعوي).
- بوصفها مبدأً محرِّكًا للبحث. ويقتضي ذلك دعمَ تفكّرٍ في التداولات المفهومية، وترجماتها، وما يحدث في فضاءات "الفوارق" (Jullien, 2012)، في إطار شكلٍ من أشكال تعليمية اللغات المترابطة (بالمعنى الذي أُعطي لهذا المصطلح في تيار"التاريخ المتصل"[25]). كما يقتضي أيضًا إطلاق مبادرات علمية وموجَّهة نحو الجمهور الواسع، تُركّز على النقاش بوصفه نمطًا من أنماط اللقاء والمواجهة (انظر على سبيل المثال: الخط العلمي لأيامنا المفاهيم موضع سؤال(NeQ) ، و"النقاش التشاركي" بين

الجمعيات[26]، أو حتى الخط التحريري لمجلتنا.

- بوصفها رهانًا ومجالًا للتعبئة السياسية والتدخّلية. ويتمثل الأمر هنا في تحفيز مبادرات تسعى إلى التأثير في النقاش (العمومي، والسياسي، والأكاديمي) ودعمها، كلما كانت مسألة التنوع مطروحة فيه. وتزداد أهمية هذا الانخراط اليوم على وجه الخصوص، نظرًا إلى كثرة الاعتداءات التي تطال التنوع (اللغوي، والثقافي، ومن ثمّ الإبستيمولوجي) سواء على المستوى الجامعي أو على المستوى النشري، على سبيل المثال. وهكذا، فقد شاركت الجمعية مؤخرًا (2019 و2020) في عدة مبادرات هدفت إلى التنديد بإجراءات حكومية تُهمل التنوع اللغوي أو تتعامل معه بسطحية، بل وتهدده أحيانًا[27]. وبالمثل، دعمت مجلتنا سنة 2019 البيان من أجل الاعتراف بمبدأ التنوع اللغوي والثقافي في البحوث المتعلقة باللغات، وهو بيان أبرز الروابط بين التنوع اللغوي وتعددية البحوث في العلوم الإنسانية، باعتباره رهانًا ديمقراطيًا جوهريًا [28].

ولأنّ الأمر بالنسبة إلى بقية القرن الحادي والعشرين قد يكون متعلّقًا بضخّ الحيوية في مفاهيم التعدد (-pluri) والتجاوز (-trans) والتداخل (-inter) عبر إعادة تشكيلها بـ"الغيرية (-alter)"؟ فإن جمعيتنا، لها كامل موقعها في هذا الرهان البحثي والمجتمعي.

الإحالات:

1. نوضّح أنّ مصطلح تعليمية اللغات (DDL) يُدرج، طيلة هذا المقال، البُعدَ الثقافي للغة.

2. في الأجزاء التي تتناول الاستخدامات الاصطلاحية، فإن المصطلحات المكتوبة بخط مائل تُحيل إلى استعمالها الذاتي .(autonymique) وفي هذه الحالة، تُستعمل عادةً دون أداة تعريف.

3. يودّ المؤلفون أن يتوجهوا بجزيل الشكر إلى مجلس إدارة جمعية الباحثين والأساتذة في تعليمية اللغات الأجنبية، وكذلك إلى ريتا كارول، فيرونيك كاستيلوتي و ديدييه دوروبيلار على قراءاتهم النقدية واقتراحاتهم.

4. دون أن نحسم هنا في الجدل الدائر حول مختلف طرائق صياغة هذا **التموضع.**

5. سواء استندت إلى وكالة إيراسموس +أو إلى المركز الأوروبي للغات الحية، فقد أسهمت المشاريع الدولية في توسيع أفق التفكير البحثي، مبرزةً أنّ البحث الفرنكوفوني له مكانته إلى جانب البحث المهيمن عليه بالإنجليزية. ويشهد النقاش حول النشر بالفرنسية على ذلك.

6. من الأمثلة على ذلك، بعض البنى المفهومية التي كانت موضوع نقاش، مثل :الفهم المتبادل (Blanche Benveniste, 1997; Dabène & Degache, 1996)، والتناوب اللغوي translanguaging (Garcia, 2009; Garcia & Wei, 2014)، والتبادل الثقافي transculturing (Baena, 2006; Narcy-Combes, 2019)، والتعدد اللغوي plurilanguaging (Lüdi, 2011)، والاستملاك appropriation (Castellotti, 2017)، وغيرها.

7. في الواقع، فإن القطبين المشار إليهما لا ينفصلان تمامًا في بحوث تعليمية اللغات، لا سيما في الدراسات التي تتجه نحو المنهج الكيفي و/أو التدخلي، إذ تستلزم بطبيعتها الربط بين هذين البعدين وتنسيقهما.

8. حتى وإن كانت هذه القضايا قد تُثير الجدل من جوانب أخرى.

9. انظر على سبيل المثال: تقرير EVOLANG، وتقرير Evascol، وإحصاءات 2019 الصادرة عن DEPP، وتقرير The Douglas Fir Groupلسنة 2016، إلخ.

10. يقترح الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CECRL) تنظيم الكفاءة البينية الثقافية في شبكات.(grilles)

11. كما دعمت ذلك أعمال المجلس الوطني لتقييم النظام المدرسي الفرنسي CNESCO – (2019).

12. من بينها: استخدام الوسائط الإعلامية، الأقسام المعكوسة/المقلوبة، الواقع الافتراضي، التنقلات(mobilités) ، البيداغوجيات التعاونية، المقاربات الحسّية/الفنية، دفاتر التعلم، وغيرها.

13. انظر على سبيل المثال: العدد 17-2 من مجلة بحوث في تعليم اللغات والثقافات، الذي أشرف على تنسيقه ميغيل-أديسو وثامين.(2020)

14. انظر على سبيل المثال: الأعمال في التعلم القائم على المهام / task based learning – المقاربة بالمهام، أو حول التناوب اللغوي / translanguaging – الكفاءة التعددية اللغوية.

15. الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (مجلس أوروبا، 2001).

16. وهو لا يستبعد وجود أصوات نقدية (Véronique, 2008) ؛ أو (Maurer, 2011) ، على سبيل المثال لا الحصر.

17. بطبيعة الحال، فهذه ليست هي العلة الوحيدة: إذ تنخرط تعليمية التعدد اللغوي (DDP)أيضًا في منظور إثبات وترويج مزدوج: من جهة سياسة تربوية أوروبية وقيمها المصاحبة، ومن جهة أخرى مفهوم الكفاءة التعددية اللغوية والبينية الثقافية كما طُوِّر خصوصًا من خلال الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات.(CECRL)

18. للتذكير: «إذا كانت اللغة أمرًا اجتماعيًا بامتياز، أفلا يحق لنا أن نُقدّر أنه لا توجد لسانيات حقيقية بدون لسانيات اجتماعية، ومن ثَمّ فإن اللسانيات الاجتماعية هي اللسانيات الحقيقية (Marcellesi, 2003 dans Candelier et Castellotti, 2013: 212)، . هذا التشبيه بين لسانيات/ لسانيات اجتماعية وتعليمية اللغات/(DDL) تعليمية التعدد اللغوي (DDP) يستحق فعلًا أن يُدرس، لكن ليس هذا محل النقاش هنا.

19. ومن الواضح أنّ هذا التطور يرتبط بحزمة من الأسباب المتعددة (البنية الأكاديمية للجامعات الأجنبية حيث تُدرج تعليمية اللغات غالبًا في كليات التربية؛ التطور المؤسساتي

لهيئات تكوين معلمي التعليم الوطني في فرنسا؛ هيمنة - وأحيانًا سطوة - البراديغم البراغماتي في العلوم الإنسانية والاجتماعية وبالأخص في تعليمية اللغات، إلخ). وليس قصدنا هنا تجاوز هذه الأسباب، بل التفكير، في ظلها، فيما يجعل تطور مجالنا البحثي، وبخاصة تطور ما يُعرف بتعليمية التعدد اللغوي ممكنًا ومشروعًا و/أو داعمًا.

20. أو، بتعبير أدق، ما يسميه دو روبيلار « le L » (2008) لتفادي الفصل المسبق بين اللغة، واللغات، والخطاب.

21. أنظر على سبيل المثال: اليوم الدراسي الذي نظمته سنة 2018 الجمعية الفرنسية للسانيات التطبيقية AFLA (وهي جمعية صديقة لجمعيتنا)، بعنوان: 'الاستجابة لحاجات المجتمع بعلوم اللغة".

22. أنظر أيضًا عددًا وافرًا من الأعمال المؤسسة للمجال، التي لم تعتمد على مدونات (corpus)أو ملاحظات صفية أو عمل ميداني، وإنما على تفكير مرتكز من جهة على تجربة شاملة، ومن جهة أخرى على "نوع من الموسوعية التي لم تعد [اليوم] رائجة" (Besse, 1997: 9).

23. أنظر على سبيل المثال: الندوة التي نظمتها سنة 2008 الجمعية الدولية لتاريخ الفرنسية لغة أجنبية أو ثانية Sihfles، وهي جمعية كانت في الأصل معنية بتاريخ تعليم الفرنسية لغةً أجنبية، بعنوان: "اللغات فيما بينها" في سياقات ومواقف التعليم في أوروبا، من القرن السادس عشر حتى مطلع القرن العشرين: وساطات، تداولات، مقارنات.

24. انظر: نشأة جمعيات متخصصة منذ سنوات 2000 في موضوعات أو مقاربات تعليمية محددة (التعليم الثنائي/التعددي، الفهم المتبادل، المقاربات التعددية، مثلًا)، وهو ما يشكّل قطيعة مع أنماط التجزئة و/أو النزعة التكاملية التي سادت العقود السابقة.

25. يسعى تيار التاريخ المتصل إلى تجاوز التجزيئات (وخاصة منها القومية/الدولية) للتركيز على ديناميات التداول والهجنات المتبادلة، قصد إبراز تعددية السيرورات التاريخية والروايات التأريخية. إنه مسعى يستثمر الغيرية (altérité) للتساؤل عن فهمنا للآخرين، وبالتالي لفهم ذواتنا، حيث تشكّل مواجهة الفهم المتبادل مبدأً ومنهجًا للبحث والتفكير.

26. بالاشتراك مع جمعيتين أخريين(Asdifle et Transit Lingua) ، نظمت جمعيتنا في يونيو 2019 «نقاشًا تشاركيًا» في السؤال التالي: «ما الدور الذي يمكن أن تضطلع به اللغات في

المجتمعات المعولمة داخل أوروبا الهشّة؟». ولم يُعط هذا النقاش الأولوية للتبادل العلمي البحت، بل سعى إلى «إطلاق حدث يُعدّ أداة ديمقراطية تشاركية، يتيح تعزيز تفكير جماعي منطلق من تجارب ومشاريع متباينة». لمزيد من التفاصيل، أنظر
: https://asdifle.com/debat-participatif-14-et-15-juin/

27. راجع، على سبيل المثال، الرسالة الموجّهة إلى وزارة التعليم العالي والابتكار، ووزارة التربية الوطنية، ووزارة الشؤون الخارجية بخصوص شهادة الكفاءة في التدريس في الخارج (Capefe).راجع أيضًا الدعم المقدم لمبادرات مختلفة تتعلق بالطعن في مرسوم وزاري يفرض شهادة في اللغة الإنجليزية من أجل اعتماد بعض شهادات التعليم العالي (حول هذه النقاط المختلفة، أنظر موقعAcedle :

https://acedle.org/debats-autour-des-langues/

28. فيما يتعلق بالنقاط المختلفة التي تمت مناقشتها في هذا الجرد، راجع موقع الجمعية : https://acedle.org/

تعليقات المترجم:

i - تشير كلمة الغيرية altérité إلى كل ما يتصل بـ الاختلاف والغيرية، أي ما يعبّر عن وجود الآخر بوصفه مختلفًا، وعن التجربة الناتجة عن اللقاء أو المواجهة مع هذا الآخر. عندما يقال *expériences altéritaires*، فالمقصود: تجارب قائمة على الاحتكاك بالآخر، والتعامل مع الاختلاف، والاعتراف بالتنوع.

ii - في مجال التعليم، تُعدّ ال praxéologie تخصصًا نظريًا ومنهجيًا وتجريبيًا يُركّز على "بناء المعرفة العملية المُثبتة بالتجربة، والمُنمذجة، وعليه فهي القابلة للنقل والاستخدام من قِبَل الآخرين" (كريستيان موريل، 2000). ولذلك، فإن هدفها الرئيسي هو مجموعة العمليات والإجراءات التي تُشكّل أفعالًا تربوية تهدف إلى تغيير العلاقات الاجتماعية والأفراد المشاركين فيها بفعالية.

iii- اخترت ترجمة مصطلح paradigme، بمصطلح النسق بالرغم من أن كثيرا من المختصين يترجمونه بتقنية التعريب براديغم.

iv - هناك اختلاف بين المترجمين والمختصين في ترجمة مصطلح didactique، فهناك من

يترجمه ديداكتيك باستعمال تقنية التعريب وهناك من يفضل ترجمته التعليمية، وقد اخترت في هذا المقال استعمال مصطلح التعليمية، وهو ما اتفقنا عليه في المجمع الجزائري للغة العربية.

٧- جمعية الباحثين والمدرّسين المتخصصين في تعليمية اللغات الأجنبية (Acedle) هي جمعية دولية أُسست سنة 1989 برئاسة لويز دابين، بهدف تعزيز التبادل بين تعليمية مختلف اللغات، ومن ثَمّ النهوض بتعليمية اللغات من منظور تعددي، سواء في أبعادها البحثية أو التطبيقية. يعمل أعضاؤها في تعليمية عدد كبير من اللغات الأجنبية داخل كليات اللغات، وكليات علوم التربية، وأيضًا في المدارس العليا للتدريس والتكوين. ويتوزع أعضاؤها في فرنسا، وكذلك في عدة بلدان أوروبية وغير أوروبية: الجزائر، ألمانيا، أستراليا، بلجيكا، كندا، إسبانيا، اليونان، إيطاليا، بولندا، البرتغال، سويسرا، وغيرها. ورغم أن الجمعية قائمة في فرنسا، وتعتمد أساسًا على اللغة الفرنسية، فإنها ترحّب بجميع اللغات. وتتمثل مهمتها فيما يلي:

النهوض بتعليمية اللغات بوصفها مجالًا بحثيًا، في بُعديه العلمي والتطبيقي، والاسهام في تطوير البحث، خصوصًا عبر تشجيع التواصل بين الباحثين الفرنسيين والأجانب، ودعم نشر نتائج الأبحاث، وضمان علاقة قوية ومتبادلة بين البحث والمجتمع، خاصة في مختلف ميادين التكوين، وتعزيز الروابط بين البحث والتكوين الأساس والمستمر للمدرّسين، ولا سيما مدرّسي اللغات، عبر السعي إلى إدماج أفضل لتعليمية اللغات في برامج التكوين، وتطوير التكوين (أو التكوين المستمر) للمدرّسين أثناء مزاولتهم لمهنتهم، والسهر على تمثيل المجال وإبراز راهنية البحث لدى الهيئات والمؤسسات المعنية.

قائمة المراجع:

Aden, J. (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris : Éditions Le Manuscrit-Manuscrit.com.

Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (1991). L'art de l'intéressement. Dans D. Vinck (dir.), *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils*. Bruxelles : De Boeck, 27-52.

Alarcão I., Andrade, I., Araúro et Sá, M.-H. & Melo-Pfeifer, S. (2009). De la didactique

de la langue à la didactique des langues, *RDLC,* 6-1. Disponible à : https://journals.openedition.org/rdlc/1997 (consulté le 27/04/2020).

Baena, R. (dir.) (2006). Transculturing Auto/biography: Forms of Life Writing. New York: Routledge.

Barkhuizen, G. (2007). A narrative approach to exploring context in language teaching, *ELT journal*, *62*(3), 231-239.

Behra, S. (2019). Quelles sont les compétences nécessaires pour enseigner les langues à l'école élémentaire ? Dans *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Notes des experts. Paris : Cnesco. Disponible à : http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/paroles-dexperts/formation-des-enseignants/ (consulté le 24/04/2020).

Behra, S. & Macaire, D. (2018). Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré ? *Mélanges*, 39. Disponible à : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/2.artsbdm_dossierhommage_melanges_crapel_39_1.pdf (consulté le 24/04/2020).

Behra, S. & Macaire, D. (2017). « Souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez des futurs enseignants en formation ». Dans N. Décuré (dir.) Représentations et stéréotypes, *EDL*, 28, 115-136.

Besse, H. (2000). *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*, Thèse pour l'obtention du doctorat d'Etat, Paris 8.

Besse, H. (1997). D'une linguistique trop appliquée à une didactique des langues trop éclatée, *Enseignement du français au Japon*, 26, 1-14.

Billiez, J. (dir.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, Université Stendhal, CDL-LIDILEM.

Blanche-Benveniste, C. & Vali, A. (coord.) (1997). L'intercompréhension : le cas des

langues romanes*, Le Français dans le monde,* numéro spécial, janvier 1997.Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre, *RDLC*, 5-1, 65-90. Disponible à : http://journals.openedition.org/rdlc/6289 (consulté le 27/04/2020).

Candelier, M. & Castellotti, V. (2013) « Didactique(s) du (des) plurilinguisme (s) ». Dans J. Simonin & S. Wharton (dirs.) *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*. Lyon : ENS Éditions, 179-221.

Candelier, M. & Dabène, L. (1988). « Relations entre les didactiques de diverses langues ». Dans D. Lehmann (dir.) *La didactique des langues en face à face*. Paris : Éditions Hatier.

Castellotti, V. (2017). Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation. Paris : Éditions Didier.

Castellotti, V. (2001). « Vers une didactique du plurilinguisme ». Dans M. Marquilló Larruy (dir.) Question d'épistémologie *en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère). Les Cahiers FORREL*, n° 15. Poitiers : Presses Universitaires, 167-172.

Castellotti, V. & Moore, D. (2011). Répertoires plurilingues et pluriculturels. Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire, *Babylonia*, 9-33. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390225/ (consulté le 24/04/2020).

Castellotti V., Huver E. & Leconte F. (2017). « Demande institutionnelle et responsabilité des chercheurs : langues, insertions, pluralité des parcours et des perceptions ». Dans : J.-C. Beacco *et al.* (dirs.), *L'intégration linguistique des migrants adultes. Les enseignements de la recherch*e, De Gruyter Mouton. Disponible à : https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110477498/9783110477498-058/9783110477498-058.pdf (consulté le 27/04/2020).

Causa, M., Galligani, S. & Vlad, M., 2014, *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Paris, Riveneuve.

Chiss, J.-L. (2010). La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables ? *Recherches et application – Le français dans le monde*, n° 48. 37-45.

CNESCO (2019). *De la découverte des langues à leur enseignement-apprentissage - Comment mieux accompagner les élèves ?* Paris : Cnesco. Disponible à : http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes-etrangeres-comment-mieux-accompagner-les-eleves/ (consulté le 24/04/2020).

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette FLE, collection Références

Dabène, L. & Degache, C. (dirs.) (1996). Comprendre les langues voisines, *ELA*, 104.

Debono, M. (2010). Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique. Thèse de doctorat, Université de Tours.

Dervin, F. (2011). Quand la didactique des langues et des « cultures » emprunte à l'anthropologie..., *Journal des anthropologues*, n° 126-127, http://journals.openedition.org/jda/5553 (consulté le 02 mai 2020).

Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K. & DcDonough, K. (2018). Rethinking Connections between research and practice in Education: A Conceptual Framework, *Educational Researcher*, vol. 47/4, 235-245.

Galisson, R. (1986). Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures maternelles et étrangères, *Études de linguistique appliquée*, 64, 39-54.

Galisson, R. (1980). SOS. - Didactique des langues étrangères en danger. Dans : Besse, H. et Galisson, R., *Polémique en didactique. Du renouveau en question*. Paris : Clé International, 8-27

Gaonac'h, D. (2006). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, Paris : Hachette Éducation. García, O. (2009). Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Oxford: Blackwell.

Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, London, Palgrave Pivot, 46-62.

Huber, J. (2014). « Language didactics under construction ». Dans : Troncy C., *et al.* (dirs.) *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes : PUR.

Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre*. Paris : Galilée.

Lorilleux, J. & Huver, E. (2018). Quelles médiations en didactique des langues et des cultures ? Démarches et dispositifs, Introduction, *RDLC*, 15-3. Disponible à : http://journals.openedition.org/rdlc/3224 (consulté le 24/04/2020). Lüdi, G. (2011). Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme, Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique), 2011, vol. 53, 47-64.

Macaire, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues, *RDLC*, 17-1.

Macaire, D. (2008). D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche, *RDLC*, 2008-5. Disponible à : https://journals.openedition.org/rdlc/6245 (Consulté le 24/04/2020)

Martinez, P. (2018). *Un Regard sur l'enseignement des langues. Des sciences du langage aux NBIC*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines. http://eac.ac/books/9782813002839 (consulté le 24/04/2020).

Maurer, B. (2011). Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Miguel-Addisu, V. & Thamin, N. (dirs.) (2020). Introduction, Recherches collaboratives en didactique des langues : enjeux, savoirs, méthodes, *RDLC*, 17-1.

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et écoles*. Paris : Éditions Didier.

Narcy-Combes, J.-P. (2019). Comment la réflexion sur le transculturing conduit à repenser la compétence interculturelle, *neofilolog*, juin 2019, 353-371.

Narcy-Combes, J.-P. & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues*. Paris : Éditions Didier.

Robillard, D. de (2008). *Perspectives alterlinguistiques*. Paris : l'Harmattan.

Roulet, E. (1989). Des didactiques du français à la didactique des langue, *Langue française,* 82, 3-7. Disponible à : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1989_num_82_1_6376 (consulté le 27/04/2020).

Véronique, G.-D. (2008). « Questions à une didactique de la pluralité des langues ». Dans : M.-A. Mochet *et al.* (dirs.). *Plurilinguisme* et apprentissage. Mélanges Daniel Coste. Lyon : ENS Éditions, 49-58.

Wei, L. (2013). Conceptual and methodological issues in bilingual and multilingual research. Dans Tej K. Bhatia & William C. Ritchie (dirs.). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, Malden: Wiley-Blackwell Publishing Ltd, 26-52.

التعريف بالمؤلفتين:

* **إيمانويل هوفر (Emmanuelle Huver)** باحثة في مجال تعليم اللغات وتعلمها، ولا سيما اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية، في جامعة فرانسوا رابليه بمدينة تور (فرنسا). تعمل على قضايا تقييم الكفاءات اللغوية، ونشر اللغة الفرنسية في الخارج، والاندماج اللغوي والثقافي للمهاجرين، إضافة إلى تكوين المعلّمين. وهي تتناول هذه المواضيع بشكل خاص من زاوية التعددية اللغوية (أي التنوع اللغوي والثقافي) وما يترتب عليها من نتائج.

* **دومينيك ماكير (Dominique Macaire)** أستاذة جامعية. تُدرّس في المدرسة العليا للبيداغوجيا والتربية (ESPÉ) بجامعة لورين. وهي أيضًا مديرة مدرسة الدكتوراه ستانيسلاس (في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية). ترتكز أبحاثها على التعددية اللغوية وتعليم الأطفال، والمقاربات البين-ثقافية، والتعليم الرسمي/غير الرسمي، إضافة إلى تكوين المعلّمين وعلم تعليم اللغات بصفة عامة.

ملخص المقال:

يقترح هذا الإسهام التساؤل عن المؤهلات، والتصنيفات، والتسميات التي تحدّد نطاق مجالنا، ولا سيما تلك المتعلقة بمصطلحات تعليمية اللغة، وتعليمية اللغات، وتعليمية التعددية اللغوية. وسندرس هذه المصطلحات من منظور البحث ومنظور التدخل، بوصفهما وجهين مكوِّنين للتعليمية. كما سنسعى إلى استجلاء النتائج المترتبة عن ذلك فيما يخصّ موقع جمعية الباحثين والمدرّسين المتخصصين في تعليمية اللغات الأجنبية **Acedle** [٧] داخل الحقل الجمعوي. ولتحقيق هذا الهدف، سنعرض في البدء مفهوم التعددية اللغوية، ليس بوصفه مجرد إضافة إلى تعليمية اللغات، وإنما بوصفه عنصراً عابراً للبنية، ينعشها ويحوّلها. ثم سنتناول التسميات التي تُعرِّف مجالنا، وما يرتبط بها من رهانات، مع التركيز بوجه خاص على مصطلح

تعليمية التعددية اللغوية في تطوّراته وتشابكاته. وأخيراً، سنتساءل عمّا يمكن أن نستخلصه من هذه التأملات على صعيد البحث العلمي، ومن زاوية نظر جمعية الباحثين والأساتذة المتخصصين في تعليمية اللغات، جمعيتنا.

الكلمات الدالّة: تعليمية اللغات، تعليمية التعدّد اللغوي، التنوع، البحث.

عرض شامل عن الذكاء الاصطناعي
في مجال تعلّم اللّغات بمساعدة الحاسوب*

تأليف: أنيسيا كاتينسكايا

جامعة هلسنكي، فنلندا

ترجمة: فتيحة خلوت

1. مقدمة

يُعدّ الدعم الذكيّ للتعلّم في ميدان تعلّم اللغة الثانية (L2) وتعليمها - وكذلك في تعليم اللغة الأجنبية - تحدّيا بحثيا كبيرا. ويُعتبر مجال البحث في تعلّم اللغات بمساعدة الحاسوب (CALL) من المجالات التي تدمج عدّة تخصّصات علميّة، من أبرزها :الذكاء الاصطناعي، وتعلّم الآلة، وتكنولوجيا اللغة، وعلوم بيانات التعليم[1] (EDS)، واللسانيات التطبيقية، وبيداغوجيا اللغة [1]. كما تؤدي مجالات التصميم والهندسة البرمجية دورا محوريا في هذا السياق ؛ إذ يُعَدّ توفير تجربة استخدام ممتعة عنصرا أساسيا للحفاظ على الدافعيّة لدى المتعلّم، وتحفيزه على الاستمرار في استخدام نظم تعلّم اللّغات باستخدام الحاسوب.

يعود مفهوم توظيف الحاسوب في تعليم اللّغات إلى نحو خمسين سنة مضت. وقد نشأ مجال تعلّم اللّغات بمساعدة الحاسوب باعتباره فرعا بحثيا نشطا انبثق من

---

* **العنوان الأصلي للمقال:**

Katinskaia, Anisia. (2025). An overview of artificial intelligence in computer-assisted language learning. 10. 48550/arXiv. 2505. 02032.

https://export. arxiv. org/pdf/2505. 02032

الإطار الأوسع لما يُعرف بـ "التعليم بمساعدة الحاسوب" (Computer-assisted instruction). ويُعرَّف هذا المجال -بوجه عام- على أنّه "البحث عن تطبيقات الحاسوب ودراستها في مجال تعليم اللّغات وتعلّمها"[2]. ويعدّ نظام "بلاتو" (Plato) [3، 4] من بين النظم الأولى في هذا المجال ؛ إذ طُوِّر في مطلع سبعينيات القرن العشرين، وبرز آنذاك بوصفه أقدم الأدوات المخصّصة لتعليم اللّغات وتعلّمها، وأهمها أيضا.

وقد حظي أنموذج "الحاسوب بوصفه معلّما" ("computer-as-a-tutor") باعتراف واسع النطاق ضمن مجال تعلّم اللّغات بمساعدة الحاسوب، وشكّل محور اهتمام مستمر على مدى عقود، رغم انتشار أنموذج "الحاسوب بوصفه أداة" ("computer-as-a-tool") [5، 6]. وسيركز بحثنا على أنموذج "المعلّم" تحديدا، مع إيلاء اهتمام خاص لبنية نظم التدريس الذكيّة (intelligent tutoring systems - ITS) ووظيفتها في سياق تعلّم اللّغات. وقد نشأت هذه النظم بفضل تطوّر ما يُعرف بـ"التعلّم الذكي بمساعدة الحاسوب" (Intelligent Computer-Assisted Learning - ICAL) في الستينيات والسبعينيات [7، 8]. وفي الآونة الأخيرة، جرى توظيف نظم التدريس الذكيّة في مجالات تربوية متعدّدة، من بينها : الرياضيات في التعليم الثانوي والجامعي، والعلوم، وإدارة الأعمال، وغيرها من التخصّصات. وتتميّز هذه النظم بقدرتها على تعميم المعرفة وتطبيقها على مهام محدّدة، مع التكيّف الديناميكي وفقا للمستخدم، وطبيعة المهام المنّفذة. ويتمثل الهدف الأساس من تطوير هذه النظم في محاكاة دور المعلّم البشري، ليس فقط من حيث تيسير عملية التعلّم، بل أيضًا من حيث رصد تقدّم المتعلّم والاستجابة لذلك [9، 10].

لقد أظهرت عقود من الأبحاث فعالية تكنولوجيا نظم التدريس الذكيّة في تعزيز التعلّم ؛ إذ تشير الدراسات إلى أنّ الطلبة الذين يستخدمون هذه النظم يُحققون -في الغالب- أداء تعليميا أحسن مقارنة بأقرانهم الذين يقتصر تعلّمهم على البيئة الصفيّة التقليدية [11]. وقد استُخدمت نظم رائدة في هذا المجال مثل "المدرّس المعرفي" (Cognitive Tutor) [12، 13]، وأليكس (ALEKS) [14]، وأسيستمِنتس (ASSESTments) [15] من قبل عشرات الآلاف، بل ومئات الآلاف من الطلبة سنويًّا،

وأسهمت بشكل ملحوظ في تحسين نتائج التعلّم. وفيما يخص نظم التدريس الذكيّة الموجّهة لتعلّم اللّغات، فيمكن الإشارة -على سبيل المثال- إلى نظام إي-تيوتور (E-Tutor) المخصّص لتعلّم اللّغة الألمانية في المستوى الجامعي [16، 17]، ونظام تاغاريلا (TAGARELA) المصمّم لتعلّم اللّغة البرتغالية في الجامعة [18، 19]، ونظام روبو-سينسي (Robo-Sensei) الموجّه لتعلّم اللّغة اليابانية، مع تركيز خاص على الترجمة [20]. ويعتمد النظامان الأولان على نماذج تعليميّة قابلة للتكيّف تتيح تقديم تغذية راجعة (feedback)[ii] في صيغة رسائل مخصّصة وفق أداء كل متعلّم على حدة، بينما يقدّم النظام الثالث سلسلة ثابتة من الأنشطة موزّعة على أربعة وعشرين درسا، من دون تكييف مع الخصائص الفردية للمتعلّمين. وتتميّز هذه النظم الثلاثة بكونها أحاديّة اللّغة، كما أنّها - إلى غاية تاريخ إعداد هذا البحث- غير متاحة للاستخدام العام.

لقد أدّى تقدّم التكنولوجيا، ولا سيما في مجال تعلّم الآلة، إلى توسيع نطاق استخدام نظم التدريس الذكيّة في حقول تعليميّة متعدّدة، بما في ذلك تعليم اللّغات. ويُفترض - في الوضع المثالي - أن توفّر هذه النظم تجربة تعلّم مكيّفة تحاكي دور المعلّم البشري في توجيه مسار التعلّم وتكييفه وفقًا لحاجات كلّ طالب على حدة، بغية اكتساب مهارات محدّدة. غير أن تعقيد عملية تعلّم اللّغات يجعل من استبدال المعلّم البشري بنظام تدريس ذكي أمرا غير واقعي. ومن ثمّ، فإن تمكّن هذا النوع من النظم من أداء جزء محدود من مهام المعلّم - ولو بنسبة تتراوح بين 10% إلى 15% - من شأنه أن يُحقق توفيرا معتبرا في الموارد البشرية.

تتكوّن بنية نظام التدريس الذكي من ثلاثة مكونات أساسيّة : الأنموذج المعرفي للمجال، والأنموذج المعرفي للمتعلّم، والأنموذج التربوي أو التعليمي [21, 22]، وباستخدام هذه النماذج الثلاثة، يعدّ النظام مكتمل الخصائص. أما في البنية رباعية النماذج، فيُضاف مكون رابع هو أنموذج واجهة المستخدم [23]. ومن بين الوظائف المهمّة لنظم التدريس الذكيّة -ذات الصلة بنجاح نظم تعليم اللّغات بمساعدة الحاسوب- نذكر ما يلي : (1) توليد التمارين التي تستهدف المهارات الإنتاجية

والاستقبالية[iii] عبر مستويات الكفاءة[iv] المختلفة، (2) إجراء تقييم تفصيلي لمهارات المتعلّم وأدائه، ولمستوى صعوبة المحتوى التعليمي، والعناصر التعليمية الفردية[v]، (3) تقديم تغذية راجعة (أي ملاحظات تقويمية) للمتعلّم أثناء مسار التعلّم، (4) وتحليل البيانات التعليمية التي تُفيد المتعلّم والمعلّم معًا، مما قد يسهم في رسم مسار تعليمي نحو تحقيق مستويات الكفاءة المرجوّة. ويُعد مستوى الكفاءة المستهدف بالنسبة إلى كل فوج من المتعلمين عاملا حاسما في تطوير نظم تعليم اللّغات بمساعدة الحاسوب؛ إذ يمكن أن تختلف الإستراتيجيات الفعّالة المناسبة للمبتدئين اختلافا كبيرا عن تلك الملائمة للمتعلمين في المستويات المتوسطة أو المتقدمة [24 - 26].

ويتّسم التفاعل بين مكوّنات نظام التدريس الذكي ووظائفه بدرجة عالية من الترابط، إذ تُتيح العلاقات المتبادلة فيما بينها بناء جسور بحثية بين التخصّصات المختلفة، وهو ما نعتقد أنّه سيشكل محورا أساسيا في أبحاث تعليم اللّغات بمساعدة الحاسوب في المستقبل.

ويعرض هذا البحث في القسم الثاني بنية نظام التدريس الذكي بمزيد من التفصيل؛ أما القسم الثالث، فيتناول الوظائف التي تعدّ جزءا من الأنموذج التربوي، وتُشكّل حلقة الوصل بين النماذج الثلاثة المكوّنة لنظام التدريس الذكي. ويختتم القسم الرابع البحث بتقديم الاستنتاجات وآفاق البحث المستقبلية.

2. بنية النظام

تشير الأدبيات التي تخصّ نظم التدريس الذكية إلى أن محاكاة أداء المعلّم الجيّد تقتضي أن يمتلك النظام معرفة بالعناصر الآتية:

- محتوى المادة التعليمية ؛
- الحالة الراهنة للمتعلّم؛
- والمهام أو التمارين الأكثر ملاءمة له ؛ أي تلك التي من شأنها أن تسهم في رفع مستوى الكفاءة بأكبر قدر من الفعالية [27 - 29].

وتتطابق هذه العناصر مع النماذج الثلاثة الأساسية في نظام التدريس الذكي التي ذكرناها سابقا، وهي : الأنموذج المعرفي للمجال، والأنموذج المعرفي للمتعلّم، والأنموذج التربوي أو التعليمي. كما يضاف إلى هذه المكونات أنموذج واجهة المستخدم الذي يضطلع بوظيفة الوسيط بين النظام والمتعلم، بحيث يتيح تفاعلا فعالا يقوم على تقديم : المهام التعليمية المنتجة، والتغذية الراجعة، وعرض نتائج تقييم أداء المتعلم بطريقة واضحة وبنّاءة، فضلا عن الحفاظ على دافعيّة المتعلّم وانخراطه في عملية التعلّم.

الأنموذج المعرفي للمجال

يمثّل أنموذج المجال البنية المعرفيّة لحقل التعلّم المعني في نظام التدريس الذكي، إذ يضمّ عادة أنواعا مختلفة من المعارف، مثل : المعرفة التصريحية والمعرفة الإجرائية [30]. ويُعدّ هذا الأنموذج تمثيلا شاملا لكل ما ينبغي على المتعلّم إتقانه من حقائق، وقواعد، ومفاهيم، وغير ذلك (المعروفة في أدبيات نظم التدريس الذكي بـ : "المهارات")، بالإضافة إلى العلاقات التي تربط بينها [21، 22]. وفي سياق تعلّم اللّغات، يتضمّن الأنموذج المعرفي للمجال الظواهر اللغوية أو القواعد بدرجات متفاوتة من التحديد. ومن أمثلة ذلك : مرادفات كلمة "retain"، والقاعدة النحوية في اللّغة الإنجليزية التي تنص على أنّ "الأسماء غير المعدودة لا تُستعمل عادة مع أداة تنكير" كما في المثال الخاطئ ("a sand ?")، بالإضافة إلى اشتقاق الكلمات (تشكيل كلمات من كلمات أخرى أبسط)، وتصريف الأفعال التي لا تخضع لقاعدة منتظمة في التصريف (irregular verbs)، والعلاقات التركيبية بين الأفعال والمعمولات التابعة لها، ومختلف المتلازمات اللفظية (collocations)، والتعابير المجازية (idioms)، وغيرها. وفي هذا البحث، نستخدم مصطلح "البُنى" (constructs) للإشارة إلى جميع هذه العناصر التي تُكوّن الأنموذج المعرفي للمجال في سياق تعلّم اللّغة.

وقد تختلف طرائق تمثيل المعرفة داخل أنموذج المجال باختلاف المجال التعلّيمي، إذ تُعتمد صيغ مثل : الشبكات الدلالية (networks)[vi] أو الأنطولوجيات (ontologies)[vii] [31 - 33]. وكما أشار إليه سلافوي وزملاؤه (Slavuj et al.) [5]، فإن

الطريقة الأكثر شيوعا لتمثيل المعرفة في نظم التدريس الذكية الخاصة بتعلّم اللّغات تتمثل في شبكة من العناصر المترابطة عبر علاقات متنوّعة. وغالبا ما يكون مصدر هذه المعرفة هو الخبراء البشريون، من خلال الكتب المدرسية، وكتب القواعد النحوية، وغيرها. غير أنّ الأنموذج المعرفي للمجال يمكن أن يُحسّن أيضا عبر دمج المعرفة المستخلصة من بيانات المتعلّمين واسعة النطاق، ولا سيما من خلال تحليل أنماط الإجابات الصحيحة والخاطئة، بما يتيح استنتاج معلومات عن العلاقات المحتملة ومسارات التعلّم الممكنة. ويُعدّ التعرّف على الأنماط في بيانات المتعلّمين مجالا محوريا ضمن ميدان تنقيب البيانات التعليمية[viii] [34، 35]. وفي هذا السياق، يمكن الرجوع إلى الدراسة الشاملة التي قدّمها برافو وزملاؤه (Bravo et al.) [36] عن تنقيب البيانات التعليمية في ميدان تعلّم اللّغة الثانية.

الأنموذج المعرفي للمتعلّم

يُمثّل الأنموذج المعرفي للمتعلّم ما يمكن وصفه بالوضع المستنتج من مجمل معارف المتعلم ومهارته في أيّ لحظة من لحظات مسار التعلّم ؛ ويشمل ذلك الخصائص الثابتة للمتعلّم : اللّغة الأم، واللّغات التي سبق للمتعلم دراستها، وغيرها. أما الخصائص الديناميكية، فهي تتضمّن معلومات تتعلّق بمستوى الكفاءة لدى المتعلّم، مثل مستوى أدائه في المهام التعليمية، والأخطاء التي يرتكبها، والمدة الزمنية المستغرقة للإجابة عن الأسئلة أو إنجاز تمارين، إضافة إلى تفضيلات المتعلم من حيث نوع المحتوى، وأساليب التعلّم [5، 37]. ويستقطب هذا الجزء من نظام التدريس جميع الخصائص التي تميّز متعلّمًا عن آخر، مما يمكّن النظام من توفير تجربة تعلّم فردية مناسبة لكل متعلم. ويعتمد الأنموذج المعرفي للمتعلّم على الأنموذج المعرفي للمجال في تحديد الأجزاء التي أتقنها المتعلّم ضمن المجال المعرفي، وتقدير مستوى الكفاءة المحقّق، إلى جانب تحديد الجوانب التي تستدعي مزيدا من التدريب.

الأنموذج التعليمي

يعدّ الأنموذج التعليمي -أو ما يُعرف أيضا بأنموذج المعلّم- المكوّن "البيداغوجي" في نظام التدريس الذكي، إذ يتولى تحديد ما الذي يجب تدريسه، ومتى، وكيف، استنادا

إلى المعلومات الواردة من النموذجين المعرفيين : أنموذج المتعلّم وأنموذج المجال. وتتمثل مهمته الرئيسة في تنظيم اختيار الوحدات التعليمية وترتيب العناصر المعرفية التي ينبغي تقديمها للمتعلّم في المراحل اللاحقة من مسار التعلم. ويرتبط هذا التصوّر ارتباطا وثيقا بمفهوم "منطقة النمو التقاربي" [ix] في علوم التربية، وهي النطاق الذي يضم المهام التي يكون المتعلّم مستعدا لتعلّمها عند حصوله على قدر مناسب من الدعم [38، 39] . فبعض العناصر التعليمية قد تكون صعبة جدا بالنسبة إلى بعض المتعلّمين، في حين أنّ بعضها الآخر سهل للغاية إلى درجة لا تثير التحدّي. ومن ثمّ، فإن الالتزام بمبدأ "منطقة النمو التقاربي" يقتضي التركيز على الأنشطة التي تحقّق توازنا دقيقا بين السهولة والصعوبة : فلا تكون بسيطة إلى درجة الملل، ولا صعبة إلى حدّ يُفضي إلى الإحباط. ويستلزم ذلك أن يكون النظام قادرا على التنبؤ بالعناصر التعليمية التي تُناسب مستوى المتعلّم الراهن بالصورة المثلى، وهو ما يتطلب تقييمًا مستمرًا لأدائه. كما يتفاعل أنموذج المعلّم بصورة ديناميكية مع المكونات الأخرى للنظام ؛ إذ يقوم بتوليد تمارين جديدة استنادا إلى الأنموذج المعرفي للمجال والأنموذج المعرفي للمتعلّم، ويُقدّم تغذية راجعة فورية استجابةً لأفعال المتعلّم، بينما يتمّ تحديث الأنموذج المعرفي للمتعلّم بناء على تحليل البيانات المستنبطة من أدائه.

3. وظائف النظام

نتناول في هذا القسم من البحث موضوع التوليد الآلي للتمارين النحويّة، إلى جانب التمارين الموجّهة لتنمية مهارات القراءة والاستماع والمحادثة. أمّا الجزء الثاني، فيركزّ على التقييم الآلي وتوليد الملاحظات التقييمية (أي التغذية الراجعة)، ولا سيّما في مجالي التقييم الآلي للتعبير الكتابي وتقييم الكلام المنطوق.

3. 1 توليد التمارين

تشمل الأنماط الشائعة من التمارين اللغوية المولّدة آليا، كما ترد في الأدبيات العلميّة : أسئلة أدوات الاستفهام - التي تكون إجاباتها حقائق قصيرة منصوصا عليها صراحة في الجملة المُدخلة -، وأسئلة ملء الفراغات المستندة إلى نصوص، وأسئلة الاختيار من متعدد [40]. ويمكن تصميم تمارين ملء الفراغات إمّا مع تقديم إرشادات

أو بدونها، بما يُتيح توفير مستويات متنوعة من التحدّي [41]. كما يمكن اعتبار أسئلة الاختيار من متعدد شكلاً من أشكال ملء الفراغات، مع تقديم خيارات للإجابة. وتتمثل أهداف هذه التمارين في سياق تعلّم اللّغات - دون أن تقتصر عليها - فيما يلي :

- اختبار مهارات الفهم القرائي لدى المتعلّم [42]؛
- تعلّم المفردات [43-44]؛
- تعلّم القواعد النحوية، مثل استخدام حروف الجر (prepositions) على سبيل المثال [45].

وقد ركّزت العديد من الدراسات على مهمّة اختيار الكلمات المستهدفة في تمارين ملء الفراغات. فقد قام مارّيس تايلور وزملاؤه (Marrese-Taylor et al.) [46] بصياغة هذه الإشكالية بوصفها مهمّة وسم للسلاسل وتصنيفها، مستفيدين من نماذج الذاكرة الطويلة قصيرة الأمد[x] (LSTM) [47] ، والمدرّبة على بيانات متعلّمين مجهولي الهوية انطلاقًا من منصات تعليم اللغات. كما استُخدمت خوارزمية بيرت[xi] (BERT) [48] وخوارزمية تيكست رانك[xii] [49] (TextRank) لتحديد الجمل الأكثر ملاءمة واستخلاص الكلمات الدالة بهدف توليد تمارين ملء الفراغات التي تُسهم في تحسين فهم المقروء. [50]

وفي الوقت الراهن، تُستخدم مجموعة واسعة من نماذج المحوّلات في توليد تمارين "ملء الفراغات المفتوحة" [51، 52]. فعلى سبيل المثال، يقترح فليس وزملاؤه (Felice et al.) [51] أنموذجا قائما على المحولات لاختيار الوحدات اللغوية التي يُفترض تحويلها إلى فراغات، حيث يُدرَّب الأنموذج على تصنيف كل عنصر بوصفه "فراغًا أو ليس فراغًا"، مع هدف إضافي يتمثّل في تقليل الخطأ في الأنموذج اللغوي المساعد عند التنبؤ بالإجابة الصحيحة لكل فراغ. كما يصف تشينكينا وموريرس (Chinkina and Meurers) [53] آلية لتوليد التمارين تلقائيا، مع تركيز خاص على صيغ لغويّة محدّدة.

يمكن توليد المشتتات[xiii] باستخدام أدوات متنوعة، من أبرزها : الشبكة المعجمية الدلالية [54 - 56]، والأنطولوجيات [57، 58]، والتلازم اللفظي القائم على

الحجوم النحوية (N-gram co-occurence) [42]، فضلا عن مقاييس التشابه المختلفة، مثل التشابه التضميني (embedding similarity) [59] أو التشابه التوزيعي المستنتج من السياق، بما في ذلك التشابه التضميني للكلمات (word embedding similarity) [43، 60-63]. وقد اعتمدت الطرائق السابقة على : (1) توليد مشتّتات للكلمة المستهدفة استنادًا إلى صنفها النحوي وتواترها فقط [54، 64]، أو (2) استخدام قواعد لغوية تعكس التشابه التركيبي بين الكلمة المستهدفة وخياراتها الخاطئة (أي المشتتات)، أو السمات النحويّة الصريحة التي ينبغي أن تتوافر في هذه المشتتات [41، 65]. أما التمارين الأكثر واقعية، فيمكن توليدها بالاعتماد على مدونات تعلّم اللّغة من خلال رصد الأخطاء الشائعة وتحويلها إلى مشتتات. فعلى سبيل المثال، اقترح ساكاقوشي وزملاؤه (Sakaguchi et al.) [66] طريقة لتوليد المشتتات باستخدام نماذج تمييزية مدرّبة على أنماط من الأخطاء المستخرجة من مدوّنة اللّغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية. كما استكشف باندا وزملاؤه (Panda et al.) [67] إمكانية توظيف الترجمة الآلية العصبية ثنائية الاتجاه[xiv] لتوليد مشتتات في تمارين ملء الفراغ ؛ حيث تُترجم الجمل إلى لغة أخرى، ثم تُعاد ترجمتها إلى اللّغة الأصلية -أي المنقول منها-، مما يُنتج مجموعة متنوعة من المشتتات التي تسهم في رفع جودة التمارين.

وقد ركّزت عدّة دراسات أخرى على تصفية المشتتات وترتيبها من حيث الملاءمة والصلاحية، بهدف اختيار أفضل للبدائل من بين مجموعة من الإجابات المحتملة. وتتم عملية التصفية باستخدام أساليب متعدّدة، منها : نماذج التعلّم الجماعي القائم على السمات (مثل غابة القرارات العشوائية[xv] (random forest) [68، 69])، ونماذج الترتيب العصبية [69، 70]، بالإضافة إلى الدمج بين السمات البسيطة والتمثيلات المستخرجة من النماذج المسبقة التدريب، مثل أنموذج "بيرت" (BERT) [71]. وقد أظهرت نماذج المحوّلات أداء جيدا في ترتيب المشتّتات بحسب درجة الصعوبة [70]. كما بيّن بيتو وزملاؤه (Bitew et al.) [72] أنّ النماذج متعدّدة اللّغات -القائمة على

المحوّلات- تُحقّق نتائج متفوقة في استخراج المشتتات وتقييمها مقارنة بالنماذج القائمة على السمات.

وفي هذا السياق، قام وانق وزملاؤه (.Wang et al) [73] بتقييم منهجية لتوليد أسئلة "ملء الفراغات" من نوع "الاختيار من متعدّد"، بالاعتماد على النماذج اللغوية الضخمة (LLMs)[xvi]. وقد طُوّر محرّك "فوكات" (VocaTT) بلغة بايثون (Python)، لمعالجة قوائم الكلمات المستهدفة وتوليد الجمل وخيارات الكلمات المحتملة باستخدام أنموذج "جي بي تي-3.5" (GPT-3. 5)، ثم اختيار المشتتات الأنسب. وفي مرحلة الاختبار، وُلّد ستون (60) سؤالًا يستهدف مفردات أكاديمية، وقد قيّم الخبراء 75% من الجمل و66.85% من الخيارات على أنها سليمة الصياغة.

كما قدّم شين وآخرون (.Shen et al) [74] إطار عمل يُعرف باسم "التوليد المخصّص لاختبارات ملء الفراغ" (Personalized Cloze Test Generation Framework - PCGL)، يعتمد على النماذج اللغوية الضخمة في توليد اختبارات -من نوع "الاختيار من متعدّد"- تتكيّف مع مستوى كفاءة المتعلّم. وعلى خلاف الطرائق التقليدية التي تتطلّب وجود السؤال والإجابة مسبقًا، يُبسّط إطار "PCGL" عملية إنشاء الاختبار من خلال توليد السؤال والمشتتات انطلاقًا من كلمة واحدة فقط. كما يقوم الإطار بتعديل مستوى صعوبة الأسئلة بما يتلاءم مع مستوى الكفاءة لدى المتعلّم.

لقد اقترحت عدّة دراسات منهجيات متنوعة لتوليد التمارين ضمن أنظمة تعليم اللّغات وتطبيقاتها. ويمكن الإشارة إلى بعض النماذج البارزة منها. يُعدّ نظام التدريس الذكي "رياب"(REAP: Reading Practice and Assessment) أحد هذه الأنظمة [75]، إذ يعمل باستخدام نصوص مأخوذة من مصادر على الويب، ويضمّ ضمن وحدات التدريب والتقويم الخاصة به تمارين من نوع "ملء الفراغ"، سواء باستخدام مشتتات أو بدونها [76]. أما نظام "فالو يو!"(!FollowYou) الذي قدّمه شاي وزملاؤه (.Shei et al) [64]، فيقوم بتوليد دروس لغويّة آليا انطلاقًا من نصوص أصيلة[xvii] يُدخلها المتعلّم بنفسه، غير أنّ هذا النظام يقتصر على دعم التمارين في

المستوى المعجمي فقط. كما تقدّم منصة "لاركا" (Lärka) التعليمية [77] تمارين في المفردات والقواعد الصرفية باللّغة السويدية، بالاعتماد على جمل مفردة مستخرجة من مدونة لغوية، ويتمّ تكييف التمارين فيها تبعا لمستوى الكفاءة اللغوية المحدّد للمتعلّم. أما "وورد قاب"(WordGap) [55]، فهي طريقة أخرى تمكّن من توليد تمارين "ملء الفراغ" انطلاقًا من أيّ نصّ أو موقع إلكتروني يُوفّر لها. وطوّر بيريز وزملاؤه (Perez et al.) [78] تطبيقًا إلكترونيًا قائما على الويب لتصميم التمارين اللغوية، مثل تمارين "الاختيار من متعدّد"، و"ملء الفراغ"، و"ترتيب الجمل المبعثرة"[1] وذلك بأربع لغات : الباسكية، والإسبانية، والإنجليزية، والفرنسية. كما قدّم هك ومورز (Heck and Meurers) [79] ميزة لتوليد التمارين النحوية ضمن محرك البحث "فلير" (FLAIR)، إذ يتيح ترتيب النصوص وفقا لدرجة ارتباطها بالتراكيب اللغوية المستهدفة، مع إمكانية ضبط المستخدم للإعدادات في اختيار موضوعات التمارين، مثل "زمن الماضي"، ونوعها مثل "ملء الفراغ" أو "السحب والإفلات".

وكما أشار هك ومورز (Heck and Meurers) [79]، فإن إدماج النّصوص الأصيلة في عملية توليد التمارين يختلف بشكل كبير من نظام إلى آخر. فعلى سبيل المثال، لا تستخدم النظم القائمة على القواعد مثل "مقبيغ" (Mgbeg) [80] و"غرام إكس" (GramEx) [41] نصوصًا أصيلة في تصميم التمارين، بينما تقتصر أنظمة أخرى، مثل "فاست" (FAST) [65] و"لاركا" (Lärka)، على جمل مستخرجة من مصادر أصيلة (authentic sources). أما الأنظمة الأخرى مثل "ريفيتا" (Revita)، و"تطبيق التّمارين اللغوية" (Language Exercise App)، و"فلير" (FLAIR)، فهي تدمج التمارين بصورة منسجمة داخل نصوص أصيلة كاملة.

القراءة

تُعدّ مهام فهم المقروء المختلفة -مثل الإجابة عن أسئلة حقيقية تستند إلى نص معيّن أو تحديد القيمة الصادقة (truth value) لعبارة ما- مكوّنا أساسيا في العديد من أنظمة التعليم اللّغوي المدعومة بالحاسوب. وتشير النتائج التجريبية إلى أنّ الأسئلة المولّدة بالحاسوب قادرة على تعزيز فهم المتعلّمين للنصوص [81]. وقد تناول هيلمان

(Heilman) [82] مسألة توليد الأسئلة الحقيقية انطلاقا من أيّ نصّ، بما يتلاءم مع مستويات المتعلمين المبتدئين والمتوسّطين؛ إذ لا تتطلب هذه الأسئلة المولّدة معرفة متخصّصة في مجال بعينه، بل تختبر قدرة المتعلّم على الفهم والاحتفاظ بالمعلومات الواردة في النص. وقبل ظهور الشبكات العصبية، كانت عمليات توليد الأسئلة تعتمد على التحويلات المعجميّة والنّحويّة [83]، أو على طرائق قائمة على القوالب [84]، أو من خلال إنشاء سؤال باستبدال الكلمة المستهدفة بفراغ [85]. ومن جهة أخرى، يركّز كل من تشينكين وموريرز (Chinking and Meurers) [53] على توليد أسئلة تُعنى بالبنى اللغوية والفئات النحوية في النصوص، ولا سيّما أسئلة التعرّف على الصيغة التي تتطلب فهم البنية المستهدفة، وأسئلة المفاهيم النحويّة التي تختبر تأويل تلك البنية. وتولّد هذه التمارين باستخدام قواعد تحويلية وقوالب جاهزة، أو من خلال استبدال الصيغ اللغوية المستهدفة بفراغات.

وقد تناولت عدة مقاربات مهمّة التوليد الآلي للأسئلة اعتمادا على النماذج العصبيّة، مثل النماذج القائمة على آلية الانتباه [86]، أو شبكات المؤشّر [87، 88]، أو نماذج المحوّلات [89]. كما تناولت تجارب قاو وزملائه (Gao et al.) [90] وستازاسكي وزملائه (Stasaski et al.) [91] توليد أسئلة أطول وأكثر توسعا دلاليا انطلاقا من مقاطع نصيّة، وهي أسئلة تقترب بدرجة أكبر من اختبارات حقيقة لفهم المقروء. ويُذكر أنّ البحث في مجال فهم المقروء يتقاطع إلى حدّ كبير مع مجالين واسعين هما : توليد الأسئلة (Question Generation - QG) وتوليد الأجوبة عن الأسئلة (Question Answering - QA). وبناءً عليه، تبقى الأعمال البحثية المتعلقة بهذين المجالين (QG وQA) خارج نطاق هذه الدراسة.

شهدت النماذج اللغوية الضخمة في السنوات الأخيرة تطورات بارزة، من بينها : شات جي بي تي-3 [92]، وشات جي بي تي-4 [93]، وللاما (Llama) [94]، وجيميني (Gemini) [95]، وميكسترال (Mixtral) [96] وغيرها. وقد أظهرت هذه النماذج أداء قويا في مختلف مهام المعالجة الآليّة للّغة الطبيعيّة، سواء في سياقات "الأوضاع الصفرية (أي بدون تدريب مسبق)" (zero-shot) أو "بتدريب محدود" (few-shot)[xviii].

فعلى سبيل المثال، يتمتّع شات جي بي تي والنماذج الحوارية المشابهة له بإمكانات كبيرة في تحسين توليد مهام فهم المقروء ؛ إذ يمكنها توليد أسئلة للفهم والتوسّع الدلالي، وتقديم ملخّصات، وشرح الكلمات غير المألوفة وتعريفها، إلى جانب تكييف الإجابات بما يتناسب مع مستويات الكفاءة اللغوية لدى المتعلّمين [97].

وقد طوّر شياو وزملاؤه (Xiao et al.) [98] نظامًا لتوليد تمارين فهم المقروء يهدف إلى توفير مواد قرائية عالية الجودة ومواد مخصّصة لمتعلّمي اللّغة الإنجليزية في المدارس الإعدادية في الصين[xix]. وقد استخدم هذا النظام النماذج اللغوية الضخمة لتوليد مقاطع نصيّة للقراءة وأسئلة عنها. وأظهرت التقييمات الموسّعة - سواء الآلية أو اليدوية- أنّ المواد المولّدة كانت مناسبة للمتعلّمين، بل تفوّقت أحيانا على المحتوى الذي أنشأه الإنسان.

كما استكشف زويبرلي وكليماتيد (Säuberli and Clematide) [99] كيفية توظيف النماذج اللغوية الضخمة في توليد وتقييم عناصر أسئلة فهم المقروء من نوع "الاختيار من متعدّد". وقد تناولت الدراسة التحديات المرتبطة بالإعداد اليدوي للاختبارات وضمان جودتها، وذلك باستخدام أنموذجي Llama 2 وGPT-4 لأتمتة هذه العملية. وتشير النتائج إلى أنّ النماذج اللغوية الضخمة قادرة على توليد عناصر اختبار بجودة مقبولة، حتى في سياقات "الطلقات الصفرية" (zero-shot). وقد بيّنت الدراسة أنّ استخدام هذه النماذج يُعدّ منهجا واعدا في توليد أسئلة اختبارات فهم المقروء وتقييمها، خصوصا في اللّغات التي تفتقر إلى حجم كبير من البيانات.

ومع ذلك، لا تزال هناك مخاوف تتعلق بدقة الأجوبة المنتجة، ومحدوديّة التخصيص الفردي، والانحيازات الكامنة في بيانات التدريب، فضلا عن احتمالات الانتحال (plagiarism)، والقضايا الأخلاقية الأخرى [98، 100-102]. ومع تطوّر تكنولوجيا النماذج اللغوية الضخمة، يُتوقع أن تُعالج كثير من هذه القضايا، بما يعزّز تأثير هذه النماذج في قطاع التعليم. ويجدر الذكر -على سبيل المثال- أنّ مؤتمر "نيرأبس" (NeurIPS)[2] يتضمن ورشة عمل متخصّصة موسومة "الذكاء الاصطناعي التوليدي من

أجل التعليم" (GAIED)، تُخصّص لبحث استخدام النماذج اللغوية الضخمة لأغراض تعليمية، وهو ما يعكس التزاما بحثيا واضحا بمعالجة هذه الإشكالات [103].

الاستماع والتحدث

يمكن تحسين مهارات الاستماع من خلال التعرض لمواد صوتية مسجلّة بأصوات ناطقين -أصليين- باللغة المستهدفة. ويسهم استخدام الترجمة الآنية المصاحبة للمحتوى الصوتي أو المرئي (synchronized captions) -سواء بصورة كلية أو جزئية- في تعزيز الفهم لدى المتعلّم وتحقيق اكتساب أفضل للمفردات [104-106]. ورغم أنّ العديد من التطبيقات المدعومة بالذكاء الاصطناعي - مثل يوتيوب (YouTube)، وسبوتيفاي (Spotify)، وسيري (Siri)، وأليكسا (Alexa)، وغيرها - تتيح فرصًا لتحسين فهم المسموع، فإنّها لم تُصمّم في الأصل لأغراض تعليمية. وقد بيّن ديزون (Dizon) [107] تجريبيا أنّ استخدام أليكسا (Alexa) لم يؤد إلى تحسين ملموس في فهم المسموع. كما تشير عدّة دراسات [108، 109] إلى تجارب أُجريت على مجموعتين من الطلبة: إحداهما استخدمت تطبيقات تعليم اللّغات بمساعدة الحاسوب، وأخرى ضابطة[xx]. وأظهرت جميع المجموعات التجريبية تحسنا في مهارات فهم المسموع. وبينت ليبيديفا مع مجموعة من الباحثين (Lebedeva et al.) [110] أنّ استخدام تطبيقات تعليم اللّغات بمساعدة الحاسوب يُسهم بشكل كبير في تطوير مهارات الاستماع الانتقائي[3]. ويفسّر هذا التحسّن -في الغالب- بفضل العمل الفردي عبر المنصات التعليميّة، الذي يمكّن المعلّمين من فهم أدق لحاجات المتعلّمين الفردية وصعوباتهم التعلميّة.

ويمكن توليد تمارين فهم المسموع بطريقة مشابهة لتمارين فهم المقروء، فعلى سبيل المثال، تعتمد التمارين في تطبيق "ديولينغو" (Duolinguo) [111] على مطابقة مدخلاته بالنص الأصلي، حيث يُطلب من المتعلم كتابة ما يسمعه. كما تتضمن منصة "بوشكين أونلاين" (PushkinOnline) التي عرضتها ليبيديفا وزملاؤها [110] مهام ما بعد الاستماع تركز على المعلومات الحقيقية الواردة في النص المسموع. أما تطبيق

"ليسنتغ هاكد" (Listening Hacked) [108]، فيُيسّر التعلّم من خلال مشاهدة الأفلام وكتابة عبارات مختارة بشكل متقطع أثناء المشاهدة.

وقدّم آن وزملاؤه (An et al.) [112] إطار عمل يُعرف باسم "فان أوديو أل. أل. ميم" (FunAudioLLM)، صُمّم لتعزيز التفاعل الصوتي الطبيعي بين البشر والنماذج اللغوية الضخمة. يدمج هذا الإطار أنموذجين هما: "سنس فويس" (SenseVoice) للتعرف على الكلام بعدة لغات والكشف عن الأحاسيس، و "كوزي فويس" (CosyVoice) لتوليد كلام طبيعي. ويتيح هذا النظام تطبيقات تعليمية متعدّدة، منها الترجمة الصوتية الفورية (speech-to-speech translation)، والبودكاست التفاعلي[xxi]، وسرد الكتب المسموعة بأسلوب معبّر (expressive audiobook narration)، مما يعزّز التدريب على الاستماع من خلال محتوى صوتي معبّر ومتكيّف مع السياق. ورغم أنّ هذا النظام لم يُصمّم خصّيصا لأغراض تعليم اللّغات، إلا أنّه يمكن توظيفه على نطاق واسع لتحسين مهارات فهم المسموع.

ومن المجالات البحثية الناشئة الأخرى، أنظمة الحوار لأغراض تعليميّة، إذ تمتلك هذه الأنظمة - المزوّدة بتقنيتي التعرّف الآلي على الكلام والتوليد الآلي للكلام - قدرة مميزة على توفير تفاعل لغوي موجّه، ومتاح في أي وقت. وتوفّر هذه الأنظمة بيئة آمنة تتيح للمتعلّمين ارتكاب الأخطاء دون خشية الحكم أو التقييم البشري [113، 114]. ومن خلال التفاعل مع النظام، يتمكّن المتعلّم من تكرار التمارين على المحتوى ذاته، والتدرّب على سرعة التجاوب مع المدخلات الصوتيّة. وقد أظهرت دراسات عديدة أنّ التفاعل مع أنظمة الحوار التعليمية يمكن أن يُسهم في تقليل القلق أثناء الحديث [115-117]، ويعزز في الوقت نفسه الحصيلة المعجمية الاستقبالية [118].

وفي هذا السياق، يقترح شارما وزملاؤه (Sharma et al.) [119] نظاما يُعرف باسم "كومينيكا" (Comuniqa)، وهو نظام قائم على النماذج اللّغوية الضخمة، صمّم لتعزيز مهارات التحدث باللّغة الإنجليزية، لا سيما لدى غير الناطقين بها. وتُقيِّم الدراسة فعالية هذا النظام مقارنة بالمعلمين البشريين، وتشير إلى أنّه يوفّر فرصًا قابلة

للتوسيع (scalable) لممارسة التحدث، غير أنّه لا يزال يفتقر إلى الدقة في التغذية الراجعة وإلى القدرة على التفاعل العاطفي التي يتميّز بها المعلّم البشري.

كما يعرض شو وزملاؤه (Xu et al.) [120] نماذج حوارية سياقية مضبوطة بدقّة تعتمد على النماذج اللغوية الضخمة (LLMs)، وتهدف إلى تيسير ممارسة المحادثة في سياقات متنوّعة تجمع بين المحادثات المفتوحة والمهام المركّزة ذات السياق المحدّد، مما يتيح للمتعلّمين فرصة التدرّب على التحدّث في موضوعات متعدّدة.

وقدّم جيون وزملاؤه (Jeon et al.) [121] مراجعة شاملة للأبحاث المتعلّقة بالوكيل الحواري الذكي (chatbots)[xxii] التي تعتمد على التعرّف على الكلام لأغراض تعليم اللّغات.

3. 2 التقييم والتغذية الراجعة

يرتبط تقييم مُدخلات المتعلّم ارتباطا وثيقا بكل من الأنموذج المعرفي للمتعلّم والأنموذج التعليمي. إذ يمكن تحديث الأنموذج المعرفي للمتعلّم استنادا إلى سجلّ إجاباته الصحيحة والخاطئة. وبناء على هذه البيانات، يقوم الأنموذج التعليمي بتحديد الخطوات اللاحقة في تطوير المهارة أو الموضوع، ويقدّم تغذية راجعة مخصّصة تتلاءم مع خصائص كل متعلّم.

وتُستخدم طرائق متعدّدة في تقييم مدخلات المتعلم، مثل مطابقة الأنماط، والطرائق القائمة على القواعد، والطرائق الإحصائية. وتُعدّ مطابقة الأنماط مناسبة على نحو خاص لتقييم الإجابات في التمارين ذات الاختيار من متعدّد، نظرا لاحتوائها عادة على إجابة واحدة صحيحة فقط. أما التمارين الأخرى -مثل ملء الفراغات أو إعادة ترتيب الجمل - فقد تتضمّن إجابات صحيحة متعدّدة، وهو ما يستدعي دمج نماذج قادرة على تقييم السلامة النحوية ضمن نظام تعليم اللّغات بمساعدة الحاسوب.

ويُعدّ رصد الأخطاء النحوية (Grammatical error detection - GED) عنصرا أساسيا في تقييم النصوص المكتوبة (أو المنطوقة)، إذ يؤثر تأثيرا مباشرا في تقدير

الدرجات وتقديم التغذية الراجعة في المهام المرتبطة بمجال النحو. ويُعدّ الكشف الدقيق عن الأخطاء النحويّة أمرا جوهريا لتقييم مدى قدرة المتعلّم على فهم بُنى نحوية معيّنة، بما ينعكس على الأنموذج التعليمي من خلال توجيه اختيار تمارين التدريب في المراحل القادمة.

ويشير التقييم الآلي للمقالات إلى عملية تقييم المقالات المكتوبة من قِبل نظام تعليم مدعوم بالحاسوب. ويُعد هذا المجال واسعا، إذ تعود بداياته إلى ستينيات القرن الماضي [122، 123]. غير أنّ تقييم المقالات آليا يُعد مهمّة صعبة للغاية، نظرا لارتباطه بجوانب متعددة تشمل النحو والإملاء والدلالة، فضلا عن الخطاب والبراغماتية. وتركّز البحوث في هذا المجال على توليد علامة شاملة تعكس الجودة العامة للنص الذي ينتجه المتعلّم، إلى جانب تقديرات تفصيلية تُمنح وفق أبعاد مختلفة للتقييم [124-127]. كما تتناول الدراسات عناصر تتعلق بالأسلوب، مثل الأخطاء الإملائية وطول النص وغيرها [126، 128]، وعناصر المحتوى والاتساق، أي المعنى والتشابه مع مقالات مصحّحة مسبقا [129-131]، بالإضافة إلى دمج مؤشرات متعدّدة في آن واحد [132]. ويمكن الاطلاع على عرض موسع لهذا المجال في دراسة ليم وزملائه (Lim et al.) [133].

ورغم أنّ بعض أنظمة التقييم الآلي للمقالات الناجحة أصبحت متاحة مجانا - مثل نظام التقييم الآلي لتحديد المستوى في مجال الكتابة [134] المدمج في أداة "كامبريدج للتحرير باللغة الإنجليزية" Cambridge English Write & Improve™[4] - فإن معظم الأنظمة الأخرى تعدّ ذات ملكية خاصة، مثل Project Essay Grader (PEG) [135]، و Intelligent Essay Assessor (IEA) [136]، وIntelliMetric[5]، وE-rater [137] . ومن بين الأنظمة الأخرى، يقترح زوبانك وزملاؤه (Zupanc et al.) [138] نظام "ساج" (SAGE) الذي يقيّم تماسك النص (الاتساق) عبر تحليل تنوع المفردات. أما أداة Revision Assistant [139]، وهي أداة تعليميّة قائمة على البيانات، فتستخدم أنموذجا لتقييم المقالات بهدف تحديد الجمل التي تحتاج إلى تحسين. كما قدّم راميش وزملاؤه (Ramesh et al.) [122] دراسة تناولت عددا من الأنظمة الأكاديمية والتجارية الخاصة بالتقييم الآلي للمقالات التي تعتمد على تقنيات التقييم، وطرائق استخراج

الخصائص، ومستويات الدّقة، فضلا عن مقارنتها بأنظمة أخرى. وعلى الرغم من هذا التقدم، فإنه -حسب علمنا- لم يُدمج حتى الآن أيّ نظام للتقييم الآلي للمقالات ضمن أنظمة التعليم بمساعدة الحاسوب القائمة.

عادة ما يُتناول التقييم الآلي للمقالات بوصفه مسألة تنتمي إلى مجال التعلّم الآلي الخاضع للإشراف، وهو ما يستلزم وجود مجموعة تدريب تحتوي على مقالات مقيّمة يدويا من قبل مصححين بشريين. وفي مراحله الأولى، ركّز تطوير هذه النظم على تصميم خصائص لغوية مفصولة ومحدّدة يدويا [126، 140-143]. وقد اقترحت دراسات عديدة نماذج تعتمد على تقنيات الانحدار[xxiii] أو التصنيف التي توظّف خصائص مثل : عدد الحروف، والكلمات، والجمل، وأقسام الكلام، والحجوم النحوية[xxiv]، والكلمات التي تحتوي على أخطاء إملائية، والسمات التركيبية وغيرها [144-147]. كما ظهر توجّه نحو تقييم المقالات بناء على مدى تشابه إجابات الطلبة مع الإجابات المرجعية، كما في أعمال سلطان وزملائه (Sultan et al.) [148] وسوزن وآخرين (Suzen et al.) [149]. ولمعالجة البعد الدلالي للنصوص، استُخدمت تقنيات متنوعة، من أبرزها التحليل الدلالي الكامن [150، 151]، وتخصيص ديريشلي الكامن[xxv] [152]، أو أنموذج الدلالة الكامنة المعتمد على الشبكات العصبية [153].

أما الطرائق الحديثة في تقييم المقالات، فتعتمد على نماذج التعلّم العميق، مثل الشبكات العصبية المتكرّرة والتلافيفية [130، 131، 154-156]، إلى جانب الدمج بين دوال النواة وتضمين الكلمات [157]، وكذلك نماذج المحوّلات [158-161]. وقد جمعت بعض الحلول الفعالة بين خصائص لغويّة متعدّدة ونماذج عصبية [162-164]. وتستخدم الأنظمة العصبية لتقييم المقالات التي طوّرها كمينس وزملاؤه (Cummins et al.) [165] ونااديم وزملاؤه (Naddem et al.) [166] إطارا متعدّد المهام مزوّدا بكاشف للأخطاء النحويّة (GED) باعتباره مهمة فرعية داعمة للنظام الرئيس.

وفي دراسة أجراها ليو وتان (Liew and Tan) [167] تمّت مقارنة إمكانات عدد من النماذج اللغوية الضخمة مثل GPT-4 و GPT-3. 5 وPaLM وLLaMA2 في مهام التقييم الآلي للمقالات. وقد قيّم البحث أداء هذه النماذج في تصحيح المقالات، مبرزا

قدراتها وحدودها في السياقات التعليمية. وأظهرت النتائج أنّ النماذج اللغوية الضخمة قادرة على تحقيق مستوى عال من التوافق مع المصحّحين البشريين، مما يؤكد إمكاناتها في تحسين ممارسات التقييم التربوي.

وقدّم تشاي وزملاؤه (Cai et al.) [168] إطار عمل جديدا للضبط الدقيق للنماذج اللغوية الضخمة [xxvi] يُعرف باسم "صنّف ثم قيّم" (Rank-Then-Score - RTS)، يهدف إلى تحسين أداء هذه النماذج في مجال تقييم المقالات. ويجمع هذا الإطار بين أنموذجين لغويين كبيرين مدربين على نحو متخصّص: أحدهما لترتيب المقالات، والآخر لتقييمها. وقد تمّ اختبار هذه الطريقة على مجموعات بيانات باللغتين الصينية والإنجليزية، فأظهرت أداء متفوّقا مقارنة بالطرائق التقليدية.

تُعدّ التغذية الراجعة التي توفّرها أنظمة التقييم الآلي للمقالات عنصرا محوريا في العملية التعليمية، إذ ينبغي أن تكون بنّاءة، وواضحة، وقابلة للفهم والتأويل، ودقيقة في مضمونها، حتى تسهم بفاعلية في تنمية مهارات الكتابة لدى المتعلّمين. وقد ركّزت مقاربات بحثيّة متعدّدة على تقييم جودة التغذية الراجعة المولّدة آليا [139، 169]. وتشير بعض الدراسات إلى أنّ هذه التغذية الراجعة المولّدة آليا قادر على تحسين جودة الكتابة، غير أنّها تظلّ أقل جودة مقارنة بتلك التي يقدمّها المعلّم البشري، وتميل في بعض الأحيان إلى العمومية أو الإفراط في عدد الاقتراحات. وفي المقابل، تتميّز التغذية الراجعة الآلية بفورية الارجاع وقدرتها على تحفيز المتعلّمين على إعادة الكتابة أكثر من مرة.

التقييم الآلي للكلام

إنّ تعزيز مهارات التعبير الشفاهي يعدّ مكوّنا أساسيا في مناهج التعليم التي تهدف إلى تحسين قدرة المتعلمين على التواصل بفاعليّة باللّغة المستهدفة. غير أنّ إيجاد فرص لممارسة التعبير الشفاهي خارج القسم يظلّ مسألة صعبة، كما أنّ المعلمين غالبا ما يمتلكون وقتا محدودا للتفاعل الفردي مع كل طالب. وتوفر أنظمة تعليم اللغات بمساعدة الحاسوب المعزّزة بتقنيات التعرّف الآلي على الكلام فرصا غير

محدودة للمتعلمين لممارسة الكلام باللغة الثانية، إلى جانب التغذية الرجعة الآلية التي تغطي جوانب مختلفة من الكلام.

صنّف بيباو وزملاؤه (Bibauw et al.) [170] أنظمة تعليم اللّغة بمساعدة الحاسوب المعتمدة على الحوار إلى عدّة أنواع، من بينها : نظم التدريس الذكيّة التي تقيّم كلام المتعلّم وتقدّم له تغذية راجعة مخصّصة ؛ وأنظمة التدريب على النطق بمساعدة الحاسوب (computer-assisted pronunciation training - CAPT)، التي تهدف إلى تحسين دقّة النطق؛ وأنظمة الحوار المنطوق والوكلاء الحواريون (conversational agents – SDS/CA)، إضافة إلى المحاورات الآلية الذكية. تركّز أنظمة الحوار الشفاهي عادة على إدارة الحوار والتكامل متعدد الوسائط، وغالبا ما تُوجّه نحو الحوارات الموجّهة نحو أهدف تواصلية محدّدة. أما المحاور الآلي الذكي (روبوت المحادثة) فهي أنظمة نصّية مصمّمة لتوليد ردود تفاعلية [171].

ويُعد التقييم الآلي للكلام مجالا بحثيا واسعا، يركّز جزء منه على تقييم مستوى الكفاءة لدى المتحدثين غير الناطقين باللغة الأصلية. وقد انصبّ الاهتمام في البداية على تقييم جودة النطق عبر مقارنة الإجابات المسجّلة للمتعلمين بنماذج كلام الناطقين باللغة الأصلية [172، 173]. ثمّ تطوّر البحث لاحقا ليشمل تقييم الكلام العفوي، مع التركيز على مجموعة من سّمات الكلام، مثل الأخطاء النحوية في الكلام العفوي [174، 175]، وجودة النطق [176]، والأخطاء المعجمية والنبر [177]، والإجابات الخارجة عن الموضوع [178-180].

ومن بين الأنظمة التي توفّر تغذية راجعة تفصيلية حول كلام المتعلّم، نذكر نظام SpeechRater[SM] [181, 182]، وهو خدمة تقييم آلي تعمل منذ عام 2006، وتعدّ أوّل نظام يُقيّم الكلام العفوي غير المقيّد للمتحدثين غير الناطقين باللّغة الإنجليزية. ويعتمد هذا النظام على نماذج التعرّف الآلي على الكلام وتكنولوجيا المعالجة الآلية للّغة الطبيعية لتصفية الإجابات الخارجة عن الموضوع أو غير الإنجليزية، كما يقدّم ملاحظات حول التنغيم (prosody) والنطق والمفردات والقواعد النحوية.

وقدّم فو وزملاؤه (.Fu et al) [183] نظام تقييم يستند إلى النماذج اللغوية الضخمة، ويقوم بتقييم كلام المتعلّمين عبر أبعاد متعدّدة تشمل الدّقة والطلاقة. ويحوّل هذا النظام الكلام المنطوق إلى سمات سياقية تُطابَق لاحقا مع تمثيلات نصيّة لتنبؤ درجات التقييم. وقد أظهرت التجارب أنّ النظام يقدم أداء تنافسيا مقارنة بالأنظمة الأساسية (baselines) الحالية ضمن مجموعة بيانات Speechocean762.

وركّز وانق وزملاؤه (.Wang et al) [184] على تقييم العبارات الفاصلة (phrase breaks) في كلام متعلّمي اللّغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، باستخدام نماذج لغويّة مدرّبة مسبقا ونماذج لغويّة ضخمة. وقدّمت الدراسة طرائق للتقييم العام للعبارات الفاصلة، إلى جانب تقييم دقيق (fine-grained evaluation) لكل موضع فاصل محتمل. وأظهرت النتائج قدرة النماذج اللغوية الضخمة على التقاط السمات التنغيمية أو التطريزية للكلام.

وتتشابه التحديّات المرتبطة بتوليد تغذية راجعة فورية ومُخصّصة في تقييم الكلام المنطوق مع تلك التي تواجهها أنظمة تصحيح المقالات [185]، إذ تحدّد عدّة عوامل ما إذا كانت التغذية الراجعة المولّدة مفيدة للمتعلم [186]. وتشمل هذه العوامل الوضوح - أي ما إذا كانت الملاحظة التقييمية مباشرة أم غير مباشرة ؛ فالملاحظات غير المباشرة تكتفي بالإشارة إلى وجود خطأ دون تحديد طبيعته أو تصحيح الاستراتيجيات، وغالبا ما تكون أقلّ فعالية من الملاحظات المباشرة الصريحة [187]. كما تؤثّر دقّة الملاحظات بدرجة كبيرة على تصوّر المتعلّم لفائدة الأداة التعليمية. وكذلك معظم الأدوات الحالية لا تراعي الفروقات الفردية بين المستخدمين عند توليد الملاحظات. ورغم أنّ مستوى الكفاءة في اللّغة الثانية والبيئة التعليمية قد يؤثّران تأثيرا ملحوظا في مدى فهم المتعلّمين لهذه الملاحظات [188، 189].

4 .الاستنتاجات و آفاق العمل المستقبلي

عرضنا في هذه الدراسة الطرائق المعتمدة على الذكاء الاصطناعي التي يمكن أن تُسهم في تعليم اللّغات وتعلمها، وذلك من منظور مطوّر لنظام تعليم اللغات بمساعدة

الحاسوب. وقد أبرزنا الترابط البنيوي الموجود بين مكوّنات نظم التدريس الذكيّة وعلاقتها بوظائف النظام، مثل التوليد الآلي للتمارين، والتقييم، وتقديم الملاحظات التقييمية (التغذية الراجعة). كما تناولنا بالتفصيل الطرائق المستخدمة في نمذجة درجة التمكُّن لدى المتعلّم، واستعرضنا المقاربات الشائعة في التوليد الآلي للتمارين والتقييم بالنسبة لكل مهارة من المهارات اللغوية.

إنّ هذا العرض المكثّف في طرحه والمتنوع في مصادره جاء عن قصد وبدافع الضرورة العلمية، إذ لا يزال هذا المجال في حاجة ماسّة إلى مزيد من الأبحاث من أجل بناء نظريات متماسكة وشاملة بشأن الدعم الذكي لتعلّم اللّغات. ولا تزال مثل هذه النظريات غائبة إلى اليوم، وتُعدّ هذه الدراسة خطوة أولى نحو تطويرها مستقبلا.

وفي الأعمال البحثية المستقبلية، نعتزم معالجة جوانب إضافية، منها : مستوى الكفاءة لدى المتعلّم، وإجراء مقارنة بين المناهج الموجّهة للمتعلمين للمبتدئين وتلك المعتمدة في المستويات المتقدّمة. كما سنتناول المقاربات الحالية في مجال التقييم الآلي لقابلية القراءة - لتقدير صعوبة النصوص، والتمارين، والمحتويات التعليميّة الأخرى، إضافةً إلى البحث في ميدان تبسيط النصوص . وسنولي اهتماما خاصا بإنشاء الموارد الضرورية لتعلّم اللّغات، مثل التعليقات التوضيحية (annotations)، والبيانات الأخرى التي قد يُنتجها المتعلّمون (أو المعلّمون) أثناء تفاعلهم مع نظم التعليم الذكيّة، بما في ذلك الاستفادة من التعهيد الجماعي الضمني[xxvii] (implicit crowd-sourcing) في بناء مدوّنات المتعلمين، أو توظيف منهجيات أخرى من التعهيد الجماعي. وأخيرا، نعتزم تحليل نظم التدريس الذكيّة ونظم التعليم المعتمدة على الحاسوب، سواء التجارية منها أم الأكاديمية، وذلك وفق الأبعاد النظرية والتقنية التي تناولناها في هذه الدراسة.

الإحالات:

[1] تمرين يتمثل في ترتيب قائمة من الكلمات المبعثرة لتشكيل جملة كاملة.

[2] https://gaied.org/neurips2023

[3] تركيز الانتباه على معلومات معيّنة دون غيرها.

[4] https://writeandimprove.com

[5] https://intellimetric.com/direct/

تعليقات المترجمة:

i علم بيانات التعليم ((Educational data science (EDS): هو فرع تطبيقي من علم البيانات يركّز على تحليل البيانات التعليمية، واستخدام خوارزميات التعلّم الآلي لفهم سلوك المتعلّمين، ودعم اتخاذ القرار في التعليم، وتطوير أنظمة تعليمية ذكية.

ii مصطلح التغذية الراجعة (Feedback / Rétroaction) يُشير إلى عملية تواصليّة دائرية يتمّ من خلالها نقل معلومات عن أداء نظام أو متعلّم أو متحدث إلى المصدر الأصلي لتقويم الفهم أو السلوك أو الإنتاج وتصحيحه. نشأ المفهوم في الهندسة والسيبرنطيقا للدلالة على آلية التحكم الذاتي للنظام من خلال مقارنة النتائج الفعلية بالنتائج المتوقعة، ثمّ انتقل إلى ميادين علم النفس والتربية واللسانيات ليعبّر عن ردود الفعل اللفظية أو غير اللفظية التي تساعد على تعديل الأداء وتحسين الكفاءة .في المجال التربوي، تُعدّ التغذية الراجعة عنصرا جوهريا في عملية التعلم البنائي(constructivist learning) ، إذ تمكّن المتعلّم من إدراك أخطائه وتطوير أدائه في ضوء الملاحظات المقدّمة من المعلّم أو الزملاء أو الوسائط الرقمية، كما تتيح للمعلّم تكييف استراتيجياته وفق حاجات المتعلّمين. وقد تكون التغذية الراجعة إيجابية (تعزيزية ومحفّزة) أو سلبية (تصحيحية وتثبيتية)، وتُقدَّم بوسائل لفظية كالتصحيح والتشجيع، أو غير لفظية كالإيماء وتعابير الوجه.

وقد استعملتُ هذا المصطلح لما يتميّز به من استقرار دلالي وانتشار واسع مقارنة ببدائل مثل "التغذية المرتدة"، و"الارجاع"، و"رد الفعل". وعندما يستدعي السياق ذلك، استعملت عبارات شارحة، مثل "ملاحظات تقويمية"، بدل المصطلح ذاته لمزيد من الوضوح.

iii المهارات الإنتاجية والاستقبالية (productive and receptive skills): تشير إلى نوعين متكاملين من الكفاءات التواصلية التي يعتمد عليها المتعلّم لاكتساب اللغة واستعمالها بفاعلية، وتُسمّى "استقبالية" لأنّ المتعلّم فيها يتلقّى اللغة ويفكّ رموزها ويفهم معانيها دون إنتاجها مباشرة. وهي تشمل الاستماع والقراءة. أما المهارات الإنتاجية فتُسمّى "إنتاجية" لأنّ المتعلّم فيها ينتج اللغة بشكل شفاهي أو كتابي، انطلاقًا من المعرفة اللغوية والمعجمية المكتسبة. وتشمل التحدث والكتابة. وتُعدّ هذه المهارات الأربع (الاستماع، القراءة، التحدث، الكتابة) ركائز الكفاءة التواصلية في تعليم اللغات، حيث تتكامل فيما بينها: فالمهارات الاستقبالية تُغذّي المهارات الإنتاجية، بينما تسهم هذه الأخيرة في ترسيخ الفهم وبناء الكفاءة التواصلية الشاملة. وفي أنظمة التدريس الذكية (ITS) الخاصة بتعليم

اللغات، يُصمَّم المحتوى بحيث يوازن بين المهارتين، وغالبا ما تُستخدم التغذية الراجعة لمتابعة تطور المتعلّم في كلا الجانبين.

iv مستويات الكفاءة (Proficiency Levels): يشير هذا المصطلح إلى مدى إتقان المتعلّم للّغة المستهدفة من حيث الفهم والإنتاج في كلٍّ من المجالات الشفاهية والكتابية، ويُعتمد عليه لتقويم الأداء وتصنيف المتعلّمين في برامج تعليم اللغات وضمن أنظمة التدريس الذكية على السواء. وفي هذه الأنظمة، تُستخلص مؤشرات الكفاءة من التحليل المستمر لبيانات المتعلّم، ويشمل ذلك أداءه في الأنشطة، وزمن استجابته، ونسبة الخطأ، وأنماط التفاعل، مما يتيح للنظام تحديد مستوى الإتقان بدقّة وتكييف المسار التعليمي تبعا له. ويُعدّ مفهوم مستويات الكفاءة اللغوية من الركائز الأساسية في بناء أنظمة التقويم الذاتي الذكية، إذ يُوظَّف لتخطيط المحتوى، وضبط درجة صعوبته، وتوليد أنشطة موجهة وتغذية راجعة مكيّفة مع قدرات المتعلّم.

v العناصر التعليمية الفردية (Individual Learning Items): هي الوحدات الأساسية الصغرى للمعرفة أو المهارة التي تُبنى عليها العملية التعليمية في أنظمة التعلّم الذكية وتعليم اللغات بمساعدة الحاسوب. وتمثّل هذه العناصر أصغر وحدة تعليمية يمكن أن يتعامل معها النظام أو المعلّم لتطوير تعلم معيّن، فهي اللبنات المكوّنة لمحتوى التعلّم، ويُقاس من خلالها تقدّم المتعلّم بشكل دقيق ومُجزّأ.

vi الشبكة المعجمية الدلالية (Wordnet) : هي بنية معجمية حاسوبية تنظّم مفردات اللغة وفق علاقات دلالية مترابطة، مثل الترادف، والتضاد، والاحتواء الدلالي. تمّ تطوير هذه البنية البيانية التي تربط بين المفاهيم لتزويد الحاسوب بتمثيل مفهومي للّغة يُمكّنه من معالجة المعنى لا الكلمات فقط، مما يجعلها أداة محورية في مجالات الترجمة الآلية، واسترجاع المعلومات، وتحليل النصوص، والتعلّم الدلالي. وبذلك تمثل الشبكة المعجمية الدلالية نموذجا وسيطا بين المعجم اللغوي التقليدي والأنطولوجيا الحاسوبية، لأنها لا تكتفي بتجميع الكلمات، بل تنظّمها في فضاء دلالي يمكن للآلة فهمه واستعماله في تطبيقات اللغة الطبيعية.

vii الأنطولوجيا : هي بنية معرفية تصف المفاهيم داخل مجال محدّد والعلاقات التي تربط بينها، بطريقة منظّمة تمكّن الحاسوب من فهم المعرفة وتبادلها. فهي تمثّل نموذجا صوريا للمفاهيم (Concepts) والعلاقات الدلالية بينها، تُستخدم في بناء الأنظمة الذكية،

واسترجاع المعلومات، والترجمة الآلية، وتوحيد المعاني عبر قواعد البيانات. وغالبا ما تتكوّن من: الفئات (Classes) التي تمثّل الكيانات الأساسية؛ والعلاقات (Relations) التي توضّح كيفية الربط بين المفاهيم؛ والخصائص (Attributes) التي تحدد صفات كل مفهوم؛ والأمثلة (Instances) التي تمثل الحالات الفردية لكل فئة. وعليه، فإنّ الأنطولوجيا بنية دلالية-مفاهيمية تتوسط بين اللغة البشرية والمعالجة الآلية للمعنى. وقد فضلت استعمال مصطلح الأنطولوجيا الذي شاع استعماله في الدراسات والبحوث المتخصّصة؛ وذلك بدلا من استعمال بدائل أخرى مثل "المعجم الدلالي المهيكل" مثلا.

viii ميدان تنقيب البيانات التعليمية (educational data mining) : يشير هذا الميدان إلى فرع علميّ منبثق عن تنقيب البيانات يُعنى بتطبيق التقنيات الإحصائية والذكاء الاصطناعي على البيانات الناتجة عن البيئات التعليمية الرقمية. ويهدف هذا المجال إلى اكتشاف الأنماط والعلاقات الضمنية في سلوك المتعلّمين وتفاعلاتهم مع الأنظمة التعليمية، من أجل فهم عملية التعلّم وتحسينها. وتُستخدم فيه خوارزميات التعلّم الآلي وتحليل الشبكات العصبية ونمذجة المتعلّم لاستخراج معلومات دقيقة حول الأداء، والدافعية، واستراتيجيات التعلم، مما يساعد على تصميم تعليم مكيّف يلبّي احتياجات كل متعلّم. وبذلك يُعدّ تنقيب البيانات التعليمية أداة أساسية في تطوير أنظمة التعليم الذكية وتحسين اتخاذ القرار التربوي بالاستناد إلى البيانات بدلا من الحدس أو الخبرة وحدهما.

ix منطقة النمو التقاربي (Zone of Proximal Development - ZPD) أو ما يصطلح عليه أيضا بـ: "منطقة النمو القريب" أو "المنطقة القريبة من النمو"، مبدأ من ركائز نظرية فيغوتسكي (Vygotsky)، ويمكن تعريفه على أنّه الحيّز الديناميكي بين المستوى الفعلي لقدرات المتعلّم، أي ما يمكنه إنجازه بصورة مستقلّة، والمستوى الذي يمكن أن يبلغه بمساعدة شخص آخر أكثر خبرة أو معرفة، مثل المعلّم أو الرفيق المتقدّم. وتمثّل هذه المنطقة المجال الأمثل للتعلّم، إذ إنّها تتيح انتقال المتعلّم من الاعتماد على التوجيه الخارجي إلى الاستقلال المعرفي، عبر التفاعل الاجتماعي والوساطة اللغوية.

x الذاكرة الطويلة القصيرة الأمد (LSTM)، وهو نوع من الشبكات العصبية المتكرّرة صُمّم لمعالجة البيانات المتسلسلة كاللغة والكلام. وتتميّز هذه البنية بقدرتها على الاحتفاظ بالمعلومات المهمة لفترات طويلة من خلال بوابات التحكم في الذاكرة، ما يجعلها من

النماذج الأساسية في التعلّم العميق ومعالجة اللغة الطبيعية، وتُعدّ اليوم أساسا لتقنيات مثل الترجمة الآلية وأنظمة المحادثة الذكية.

xi بيرت (Bidirectional Encoder Representations from Transformers) نموذج متقدّم في معالجة اللغة الطبيعية طوّرته Google عام 2018، يتميّز بقدرته على فهم اللغة في الاتجاهين معا، إذ يحلل الكلمة في سياقها السابق واللاحق في الوقت نفسه، خلافا للنماذج التقليدية التي تقرأ النص في اتجاه واحد فقط. ويرتكز بيرت على بنية المحوّل، ويُدرّب على مهام لغوية عامة لاكتساب تمثيلات دلالية عميقة تُستخدم لاحقا في تطبيقات متنوعة مثل تحليل النصوص والإجابة عن الأسئلة، مما جعله أحد النماذج التي أحدثت تطورا في مجال فهم اللغة آليا.

xii خوارزمية تيكست رانك (TextRank): من خوارزميات معالجة اللغة الطبيعية غير الإشرافية. طُوّرت سنة 2004 على أساس فكرة PageRank الخاصة بترتيب صفحات الويب. وهي تعتمد على تمثيل النص في صورة شبكة تربط بين الكلمات أو الجمل وفقا لعلاقات الترابط أو التشابه، ثم تحسب درجة أهمية كل عنصر لتحديد الجمل أو المفردات الأكثر دلالة. وتُستخدم أساسا في تلخيص النصوص آليا واستخراج الكلمات المفتاحية دون الحاجة إلى بيانات تدريب، مما يجعلها من الأدوات البسيطة والفعّالة في التحليل الدلالي للنصوص.

xiii المشتتات (distractors) : هي إجابات خاطئة تُدرج في أسئلة الاختيار من متعدّد إلى جانب الإجابة الصحيحة، وتهدف إلى قياس دقّة الفهم والتمييز لدى المتعلّم .تُصمَّم لتبدو مقنعة لكنها غير صحيحة، ويُعتمد على جودتها لتحديد فعالية السؤال ودقّته التقييميّة.

xiv الترجمة الآلية العصبية ثنائية الاتجاه (Round-trip neural machine translation): تُشير إلى أسلوب في الترجمة الآلية يقوم على ترجمة النص من اللغة الأصلية إلى اللغة الهدف ثم إعادته مرة أخرى إلى اللغة الأصلية باستخدام أنظمة ترجمة عصبية. يُستخدم هذا النهج لتقييم جودة الترجمة أو لتحسين أداء النماذج، حيث يُقاس مدى احتفاظ النص المُعاد ترجمته إلى اللغة الأصلية بالمعنى الأصلي ومدى دقّة النقل الدلالي بين اللغتين.

xv غابة القرارات العشوائية (Random forest): هي خوارزمية من خوارزميات تعلم الآلة، وتُستخدم في مهام التصنيف والتنبؤ. تعتمد هذه الخوارزمية على مبدأ "الذكاء الجماعي"

من خلال إنشاء مجموعة من أشجار القرار (Decision Trees) ودمج نتائجها للحصول على أداء أفضل.

xvi النماذج اللغوية الضخمة (Large Language Models): هي أنظمة ذكاء اصطناعي تعتمد على تحليل كميات كبيرة من النصوص لتعلّم أنماط اللغة واستعمالاتها. تُستخدم لفهم المعنى وتوليد الكلام بطريقة تشبه اللغة البشرية، وتدخل في تطبيقات متعددة مثل المحادثة، والترجمة، والتعليم الذكي.

xvii نصوص أصيلة (Authentic texts) أو حقيقية : بمعنى النصوص المأخوذة من الواقع الاستعمالي للغة. وهي النصوص التي تُنتج في سياقات تواصليّة واقعية لأغراض غير تعليمية، ثم تُستخدم في تدريس اللغة لتزويد المتعلّمين بعينات من الاستعمال الطبيعي للّغة، مما يتيح تطوير الكفاءة التداولية والاستيعاب الثقافي.

xviii الوضع الصفري (Zero-shot) و الوضع بتدريب محدود (Few-shot) : في مجال تعلّم الآلة يشير مصطلح الوضعية الصفرية (Zero-Shot Setting) إلى الحالة التي يُطلَب فيها من الأنموذج تنفيذ مهمة لم يسبق أن رأى لها أي أمثلة مبرمجة أو مبيّنة أثناء التدريب. أما في وضعية التعلّم بتدريب محدود، فهو يشير إلى وضع نمط من التعلم الآلي تُختبر فيه النماذج على مهام جديدة اعتمادا على عدد محدود جدا من الأمثلة المقدَّمة أثناء التدريب. يهدف هذا الإعداد إلى تقييم قدرة النموذج على تعميم معرفته السابقة وتكييفها بسرعة مع مهام لم يسبق له التدرّب عليها بعمق. ويُعدّ هذا الوضع مرحلة وسطى بين التعلّم الصفري الذي يتمّ دون أمثلة، والتعلّم الكامل الذي يعتمد على كميات كبيرة من البيانات، ويُستخدم على نطاق واسع في النماذج اللغوية الضخمة وأنظمة التعليم الذكية لتخصيص المحتوى وتحسين الأداء بسرعة.

xix المدارس الإعدادية في الصين تعادل المدارس المتوسطة في بعض البلدان مثل الجزائر.

xx المجموعة الضابطة (Control group) : المجموعة الضابطة هي فئة من المشاركين في التجربة لا تتعرض للتدخل التجريبي أو للتغيير الذي يطبّق على المجموعة التجريبية، وتُستخدم للتحقق من أن النتائج ناتجة عن المتغير المدروس لا عن عوامل أخرى.

xxi البودكاست التفاعلي : هو تدوين صوتي تفاعلي يُسجَّل ويُبث عبر الإنترنت بانتظام، بحيث يمكن للمستمع تحميل الحلقات أو الاستماع إليها عبر المنصّات الإلكترونية. ويتمثل الجانب التفاعلي في عنصر التفاعل المباشر أو الموجّه بين المرسل والمتلقي، من

خلال واجهات رقمية تسمح بالرد، أو الاختيار، أو الإجابة عن أسئلة ضمن المحتوى الصوتي نفسه. يُستخدم هذا النوع من الوسائط في التعليم الإلكتروني، وتعلّم اللغات، والتدريب الذكي، نظرا لقدراته على دمج المحتوى السمعي مع التفاعل الفوري الذي يعزز الاستيعاب والمشاركة النشطة لدى المتعلم.

xxii الوكيل الحواري الذكي أو ما يعرف بروبوت الدردشة (chatbot): برنامج حاسوبي تفاعلي صُمّم لمحاكاة محادثة محدودة النطاق مع المستخدمين، عادة عبر النص أو الصوت، ويستخدم غالبا في مجالات خدمة العملاء، أو التعليم، أو الترفيه. وقد آثرت استعمال مصطلح "الوكيل الحواري الذكي" أو "روبوت المحادثة" بدلا من "روبوت الدردشة".

xxiii تقنيات الانحدار (Regression technics) : هي أساليب تحليلية تُستخدم لدراسة العلاقة بين متغيّر تابع ومتغيّرات مستقلة، بهدف تفسير السلوك الكمي للظواهر أو التنبؤ بالقيم المستقبلية. تعتمد هذه التقنيات على بناء نموذج رياضي يوضّح كيفية تغيّر المتغير التابع استجابة لتغيّر العوامل المؤثرة فيه. وتُعد من الأدوات الأساسية في الإحصاء والتعلّم الآلي، إذ تساعد على فهم الاتجاهات العامة في البيانات واتخاذ قرارات مبنية على التقدير الكمي.

xxiv الحجوم النحوية (N-grams) أو السلاسل/المتتاليات النحوية : تشير إلى تسلسل من Nعنصرا متتابعا (عادة كلمات أو حروف أو رموز) في نص معيّن. وتُستخدم هذه الوحدات الإحصائية لتحليل التوزيع اللغوي والتنبؤ بالكلمة التالية في النصوص.

xxv نموذج ديريشلي الكامن (Latent Dirichlet Allocation - LDA) هو نموذج إحصائي احتمالي يُستخدم لتحليل النصوص واكتشاف الموضوعات الكامنة داخل مجموعات كبيرة من الوثائق. يعتمد على فكرة أن كل وثيقة تتكوّن من مزيج من الموضوعات، وكل موضوع يتكوّن من مجموعة من الكلمات ذات احتمال مرتفع للظهور معا.

xxvi الضبط الدقيق أو التوليف الدقيق (Fine-tuning) : هو عملية تطوير إضافية للنماذج اللغوية المدربة مسبقا، يُعاد فيها تدريب النموذج على بيانات متخصّصة تتعلق بمهمة أو مجال محدّد. تهدف هذه العملية إلى تكييف النموذج مع خصائص المجال الجديد دون فقدان قدراته العامة التي اكتسبها أثناء التدريب الأولي. ويُستفاد من الضبط الدقيق لتحسين دقة الأداء في مجالات معيّنة مثل الترجمة، أو تصنيف النصوص، أو تحليل

البيانات التعليمية، حيث يسمح للنظام بفهم المصطلحات والسياقات الخاصة بشكل أدق.

xxvii التعهيد الجماعي الضمني (Implicit crowd-sourcing) : هو عملية تُستخلص فيها البيانات أو التقييمات من سلوك المستخدمين دون مشاركتهم الصريحة، كما في أنظمة التعلّم التي تجمع بيانات التفاعل لتطوير النماذج اللغوية أو التعليمية. ويتم استخدام هذا الذكاء الجماعي لحل المشكلات أو توليد أفكار جديدة أو المساهمة في مشروع أو مبادرة معينة.

قائمة المراجع:

[1] Meurers, D. : Natural Language Processing and Language Learning. In: Encyclopedia of Applied Linguistics, pp. 4193-4205. Blackwell Oxford, UK, ??? (2012)

[2] Levy, M. : Computer-assisted Language Learning: Context and Conceptualization. Oxford University Press, ??? (1997)

[3] Chapelle, C. , Jamieson, J. : Language Lessons on the PLATO IV System. System **11** (1), 13-20 (1983)

[4] Hart, R. : Language Study and the PLATO System. Studies in Language Learning **3** (1), 1-24 (1981)

[5] Slavuj, V. , Kovačić, B. , Jugo, I. : Intelligent Tutoring Systems for Language Learning. In: Proceedings of the 38th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics, pp. 814-819 (2015). IEEE

[6] Tafazoli, D. , María, E. G. , Abril, C. A. H. : Intelligent Language Tutoring System: Integrating Intelligent Computer-assisted Language Learning into Language Education. International Journal of Information and Communication Technology Education **15**(3), 60-74 (2019)

[7] Anderson, J. R. , Boyle, C. F. , Reiser, B. J. : Intelligent Tutoring Systems. Science 228 (4698), 456-462 (1985)

[8] Graesser, A. C. , Conley, M. W. , Olney, A. : Intelligent Tutoring Systems. APA Educational Psychology Handbook: Application to Learning and Teaching 3, 451-473 (2012)

[9] Self, J. : Theoretical Foundations for Intelligent Tutoring Systems. Journal of Artificial Intelligence in Education **1**(4), 3-14 (1990)

[10] Self, J. : The Defining Characteristics of Intelligent Tutoring Systems Research: ITSs Care, Precisely. International Journal of Artificial Intelligence in Education **10**, 350-364 (1998)

[11] Kulik, J. A. , Fletcher, J. D. : Effectiveness of Intelligent Tutoring Systems: A Meta-analytic Review. Review of Educational Research **86** (1), 42-78 (2016)

[12] Ostrow, K. , Heffernan, N. : Testing the Multimedia Principle in the Real World: A Comparison of Video vs. Text Feedback in Authentic Middle School Math Assignments. In: Proceedings of the 7th International Conference on Educational Data Mining, pp. 296-299. International Educational Data Mining Society, ??? (2014)

[13] Oxman, S. , Wong, W. : White Paper: Adaptive Learning Systems. Integrated Education Solutions (2014)

[14] Craig, S. D. , Hu, X. , Graesser, A. C. , Bargagliotti, A. E. , Sterbinsky, A. , Cheney, K. R. , Okwumabua, T. : The Impact of a Technology-based Mathematics After-school Program Using ALEKS on Student's Knowledge and Behaviors. Computers & Education **68**, 495-504 (2013)

[15] Koedinger, K. R. , McLaughlin, E. A. , Heffernan, N. T. : A Quasi-experimental Evaluation of an On-line Formative Assessment and Tutoring System. Journal of Educational Computing Research **43**(4), 489-510 (2010)

[16] Heift, T. : Modeling Learner Variability in CALL. Computer Assisted Language Learning **21**(4), 305-321 (2008)

[17] Heift, T. : Developing an Intelligent Language Tutor. CALICO Journal **27**(3), 443-459 (2010)

[18] Amaral, L. , Meurers, D. : Conceptualizing Student Models for ICALL. In: Proceedings of the 11th International Conference on User Modeling, vol. 11, pp. 340-344 (2007). Springer

[19] Amaral, L. A. , Meurers, D. : On Using Intelligent Computer-assisted Language Learning in Real-life Foreign Language Teaching and Learning. ReCALL **23**(1), 4-24 (2011)

[20] Nagata, N. : Robo-Sensei's NLP-based Error Detection and Feedback Generation. Calico Journal **26**(3), 562-579 (2009)

[21] Polson, M. C. , Richardson, J. J. , Soloway, E. : Foundations of Intelligent Tutoring Systems. Psychology Press, ??? (1988)

[22] Wenger, E. : Artificial Intelligence and Tutoring Systems: Computational and Cognitive Approaches to the Communication of Knowledge. Morgan Kaufmann, ??? (2014)

[23] Padayachee, I. : Intelligent Tutoring Systems: Architecture and Characteristics. In: Proceedings of the 32nd Annual SACLA Conference, pp. 1-8 (2002)

[24] Ebadi, S. , Asakereh, A. : Developing EFL Learners' Speaking Skills through Dynamic Assessment: A Case of a Beginner and an Advanced Learner. Cogent Education **4**(1), 1419796 (2017)

[25] Félix-Brasdefer, J. C. : Pragmatic Development in the Spanish as a FL Classroom: A Cross-sectional Study of Learner Requests. Intercultural Pragmatics **4**(2), 253-286 (2007).

https://doi.org/10.1515/IP.2007.013

[26] Van Gog, T. , Ericsson, K. A. , Rikers, R. , Paas, F. : Instructional Design for Advanced Learners: Establishing Connections Between the Theoretical Frameworks of Cognitive Load and Deliberate Practice. Educational Technology Research and Development **53**(3), 73-81 (2005)

[27] Albacete, P. , Jordan, P. , Katz, S. , Chounta, I. -A. , McLaren, B. M. : The Impact of Student Model Updates on Contingent Scaffolding in a Natural-language Tutoring System. In: Proceedings of the 20th International Conference on Artificial Intelligence in Education, pp. 37-47 (2019). Springer

[28] Graesser, A. C. , Cai, Z. , Morgan, B. , Wang, L. : Assessment with Computer Agents That Engage in Conversational Dialogues and Trialogues with Learners. Computers in Human Behavior **76**, 607-616 (2017)

[29] Mu, T. , Wang, S. , Andersen, E. , Brunskill, E. : Combining Adaptivity with Progression Ordering for Intelligent Tutoring Systems. In: Proceedings of the 5th Annual ACM Conference on Learning at Scale, pp. 1-4 (2018)

[30] Anderson, J. R. , Boyle, C. F. , Corbett, A. T. , Lewis, M. W. : Cognitive modeling and intelligent tutoring. Artificial Intelligence **42**(1), 7-49 (1990). https://doi.org/10.1016/0004-3702(90)90093-F

[31] Chang, M. , D'Aniello, G. , Gaeta, M. , Orciuoli, F. , Sampson, D. , Simonelli, C. : Building Ontology-driven Tutoring Models for Intelligent Tutoring Systems Using Data Mining. IEEE Access **8**, 48151-48162 (2020)

[32] Kazi, H. , Haddawy, P. , Suebnukarn, S. : Leveraging a Domain Ontology to Increase the Quality of Feedback in an Intelligent Tutoring System. In: Proceedings of the 10th International Conference on Intelligent Tutoring Systems, pp. 75-84 (2010). Springer

[33] Stankov, S. , Glavinić, V. , Rosić, M. : On Knowledge Representation in an Intelligent Tutoring System. In: Proceedings of 4th IEEE International Conference on Intelligent Engineering Systems, pp. 17-19 (2000)

[34] Aldowah, H. , Al-Samarraie, H. , Fauzy, W. M. : Educational Data Mining and Learning Analytics for 21st Century Higher Education: A Review and Synthesis. Telematics and Informatics **37**, 13-49 (2019)

[35] Romero, C. , Ventura, S. : Educational Data Mining and Learning Analytics: An Updated Survey. Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery **10**(3), 1355 (2020)

[36] Bravo-Agapito, J. , Bonilla, C. F. , Seoane, I. : Data Mining in Foreign Language Learning. Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery **10**(1), 1287 (2020)

[37] Alkhatlan, A. , Kalita, J. : Intelligent Tutoring Systems: A Comprehensive Historical Survey with Recent Developments. International Journal of Computer Applications **181**(43), 1-20 (2019). https://doi.org/10.5120/ ijca2019918451

[38] Shabani, K. , Khatib, M. , Ebadi, S. : Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. English language teaching **3**(4), 237-248 (2010)

[39] Vygotsky, L. S. : Mind in Society: The Development of Higher Mental Process. Harvard University Press, ??? (1978)

[40] Kurdi, G. , Leo, J. , Parsia, B. , Sattler, U. , Al-Emari, S. : A Systematic Review of Automatic Question Generation for Educational Purposes. International Journal of Artificial Intelligence in Education **30**(1), 121- 204 (2020)

[41] Perez-Beltrachini, L. , Gardent, C. , Kruszewski, G. : Generating Grammar Exercises. In: Proceedings of the 7th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, pp. 147-156. Association for Computational Linguistics, ??? (2012).

https://aclanthology.org/W12-2017

[42] Hill, J. , Simha, R. : Automatic Generation of Context-Based Fill-in-theblank Exercises Using Co-occurrence Likelihoods and Google N-grams. In: Proceedings of the 11th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, pp. 23-30 (2016)

[43] Jiang, S. , Lee, J. S. Y. : Distractor Generation for Chinese Fill-in-the-blank Items. In: Proceedings of the 12th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, pp. 143-148 (2017)

[44] Qiu, X. , Xue, H. , Liang, L. , Xie, Z. , Liao, S. , Shi, G. : Automatic Generation of Multiple-choice Cloze-test Questions for Lao Language Learning. In: Proceedings of International Conference on Asian Language Processing, pp. 125-130 (2021). IEEE

[45] Lee, J. , Sturgeon, D. , Luo, M. : A CALL System for Learning Preposition Usage. In: Proceedings of the 54th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, vol. 1, pp. 984-993. Association for Computational Linguistics, ??? (2016).

https://doi.org/10.18653/v1/P16-1093.

https://aclanthology.org/P16-1093

[46] Marrese-Taylor, E. , Nakajima, A. , Matsuo, Y. , Yuichi, O. : Learning to Automatically Generate Fill-In-The-Blank Quizzes. In: Proceedings of the 5th Workshop on Natural Language Processing Techniques for Educational Applications, pp. 152-156. Association for Computational Linguistics, ??? (2018).

https://doi.org/10.18653/v1/W18-3722.

https://aclanthology.org/W18-3722

[47] Hochreiter, S. , Schmidhuber, J. : Long Short-term Memory. Neural Computation **9**(8), 1735-1780 (1997)

[48] Devlin, J. , Chang, M. -W. , Lee, K. , Toutanova, K. : BERT: Pre-training of Deep Bidirectional Transformers for Language Understanding. In: Proceedings of the 2019 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies, vol. 1, pp. 4171-4186. Association for Computational Linguistics, ??? (2019).

https://doi.org/10.18653/v1/N19-1423.

https://aclanthology.org/N19-1423

[49] Mihalcea, R. , Tarau, P. : TextRank: Bringing Order into Text. In: Proceedings of the 2004 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing, pp. 404-411. Association for Computational Linguistics, ??? (2004). https://aclanthology.org/W04-3252

[50] Yang, A. C. , Chen, I. Y. , Flanagan, B. , Ogata, H. : Automatic Generation of Cloze Items for Repeated Testing to Improve Reading Comprehension. Educational Technology & Society 24(3), 147-158 (2021)

[51] Felice, M. , Taslimipoor, S. , Buttery, P. : Constructing Open Cloze Tests Using Generation and Discrimination Capabilities of Transformers. In: Findings of the Association for Computational Linguistics: The 2022 Conference of the

European Chapter of the Association for Computational Linguistics, pp. 1263-1273. Association for Computational Linguistics, ??? (2022).

https://doi. org/10.18653/v1/2022.findings-acl.100.

https://aclanthology.org/2022.findings-acl.100

[52] Matsumori, S. , Okuoka, K. , Shibata, R. , Inoue, M. , Fukuchi, Y. , Imai, M. : Mask and Cloze: Automatic Open Cloze Question Generation Using a Masked Language Model. IEEE Access 11, 9835-9850 (2023). https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3239005

[53] Chinkina, M. , Meurers, D. : Question Generation for Language Learning: from Ensuring Texts Are Read to Supporting Learning. In: Proceedings of the 12th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, pp. 334-344. Association for Computational Linguistics, ??? (2017).

https://doi. org/10. 18653/v1/W17-5038.

https://aclanthology. org/W17-5038

[54] Brown, J. , Frishkoff, G. , Eskenazi, M. : Automatic Question Generation for Vocabulary Assessment. In: Proceedings of Human Language Technology Conference and Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing, pp. 819-826 (2005)

[55] Knoop, S. , Wilske, S. : WordGap-Automatic Generation of Gap-filling Vocabulary Exercises for Mobile Learning. In: Proceedings of the 2nd Workshop on NLP for Computer-Assisted Language Learning, pp. 39-47 (2013)

[56] Mitkov, R. , Ha, L. A. : Computer-aided Generation of Multiple-choice Tests. In: Proceedings of the 3rd Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, vol. 2, pp. 17-22. Association for Computational Linguistics, ??? (2003).

https://doi.org/10.3115/1118894.1118897

https://doi.org/10.3115/1118894.1118897

[57] Papasalouros, A. , Kanaris, K. , Kotis, K. : Automatic Generation of Multiple-Choice Questions from Domain Ontologies. e-Learning **1**, 427-434 (2008)

[58] Stasaski, K. , Hearst, M. A. : Multiple Choice Question Generation Utilizing an Ontology. In: Proceedings of the 12th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, pp. 303-312 (2017)

[59] Pino, J. , Eskenazi, M. : Semi-automatic Generation of Cloze Question Distractors Effect of Students' L1. In: Proceedings of the International Workshop on Speech and Language Technology in Education, pp. 65-68 (2009)

[60] Guo, Q. , Kulkarni, C. , Kittur, A. , Bigham, J. P. , Brunskill, E. : Questimator: Generating Knowledge Assessments for Arbitrary Topics. In: Proceedings of the AAAI 25th International Joint Conference on Artificial Intelligence, pp. 3726-3732 (2016)

[61] Kumar, G. , Banchs, R. E. , D'Haro, L. F. : RevUP: Automatic Gap-fill Question Generation from Educational Texts. In: Proceedings of the 10th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, pp. 154-161 (2015)

[62] Susanti, Y. , Tokunaga, T. , Nishikawa, H. , Obari, H. : Automatic Distractor Generation for Multiple-choice English Vocabulary Questions. Research and Practice in Technology Enhanced Learning **13**(1), 16-31 (2018)

[63] Zesch, T. , Melamud, O. : Automatic Generation of Challenging Distractors Using Context-sensitive Inference Rules. In: Proceedings of the 9th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, pp. 143-148 (2014)

[64] Shei, C. -C. : FollowYou!: An Automatic Language Lesson Generation System. Computer Assisted Language Learning **14**(2), 129-144 (2001)

[65] Chen, C. -Y. , Liou, H. -C. , Chang, J. S. : FAST - An Automatic Generation System for Grammar Tests. In: Proceedings of the COLING/ACL 2006 Interactive Presentation Sessions, pp. 1-4 (2006)

[66] Sakaguchi, K. , Arase, Y. , Komachi, M. : Discriminative Approach to Fill-in-the-blank Quiz Generation for Language Learners. In: Proceedings of the 51st Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, vol. 2, pp. 238-242 (2013)

[67] Panda, S. , Palma Gomez, F. , Flor, M. , Rozovskaya, A. : Automatic generation of distractors for fill-in-the-blank exercises with roundtrip neural machine translation. In: Proceedings of the 60th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics: Student Research Workshop, pp. 391-401. Association for Computational Linguistics, ??? (2022).

https://doi.org/10.18653/v1/2022.acl-srw.31.

https://aclanthology.org/2022.acl-srw.31/

[68] Liang, C. , Yang, X. , Dave, N. , Wham, D. , Pursel, B. , Giles, C. L. : Distractor Generation for Multiple Choice Questions Using Learning to Rank. In: Proceedings of the 13th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, pp. 284-290. Association for Computational Linguistics, ??? (2018).

https://doi.org/10.18653/v1/W18-0533.

https://aclanthology.org/W18-0533

[69] Murugan, S. , Ramakrishnan, B. S. : Automatic Morpheme-based Distractors Generation for Fill-in-the-blank Questions Using Listwise Learning-To-Rank Method for Agglutinative Language. Engineering Science and Technology, an International Journal **26**, 100993 (2022)

[70] Yeung, C. Y. , Lee, J. S. Y. , Tsou, B. K. : Difficulty-aware Distractor Generation for Gap-fill Items. In: Proceedings of the The 17th Annual Workshop of the Australasian Language Technology Association, pp. 159-164 (2019)

[71] Gao, L. , Gimpel, K. , Jensson, A. : Distractor Analysis and Selection for Multiple-choice Cloze Questions for Second-language Learners. In: Proceedings of the

15th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, pp. 102-114 (2020)

[72] Bitew, S. K. , Hadifar, A. , Sterckx, L. , Deleu, J. , Develder, C. , Demeester, T. : Learning to Reuse Distractors to Support Multiple Choice Question Generation in Education. IEEE Transactions on Learning Technologies **17**, 375-390 (2022)

[73] Wang, Q. , Rose, R. , Orita, N. , Sugawara, A. : Automated generation of multiple-choice cloze questions for assessing English vocabulary using gpt-turbo 3. 5. arXiv preprint arXiv:2403. 02078 (2024)

[74] Shen, C. -H. , Kuo, Y. -L. , Fan, Y. -C. : Personalized cloze test generation with large language models: Streamlining MCQ development and enhancing adaptive learning. In: Proceedings of the 17th International Natural Language Generation Conference, pp. 314-319. Association for Computational Linguistics, ??? (2024).

https://aclanthology.org/2024.inlg-main.26/

[75] Heilman, M. , Collins-Thompson, K. , Callan, J. , Eskenazi, M. : Classroom Success of an Intelligent Tutoring System for Lexical Practice and Reading Comprehension. In: Proceedings of the 9th International Conference on Spoken Language Processing, pp. 829-833. International Speech Communication Association (ISCA), ??? (2006)

[76] Pino, J. , Heilman, M. , Eskenazi, M. : A Selection Strategy to Improve Cloze Question Quality. In: Proceedings of the Workshop on Intelligent Tutoring Systems for Ill-Defined Domains, pp. 22-32 (2008). Citeseer

[77] Volodina, E. , Pilán, I. , Borin, L. , Tiedemann, T. L. : A Flexible Language Learning Platform Based on Language Resources and Web Services. In: Proceedings of the 9th International Conference on Language Resources and Evaluation, pp. 3973-3978. European Language Resources Association, ??? (2014)

[78] Perez, N. , Cuadros, M. : Multilingual CALL Framework for Automatic Language Exercise Generation from Free Text. In: Proceedings of the Software Demonstrations of the 15th Conference of the European Chapter of the

Association for Computational Linguistics, pp. 49-52. Association for Computational Linguistics, ??? (2017).

https://aclanthology. org/E17-3013

[79] Heck, T. , Meurers, D. : Parametrizable Exercise Generation from Authentic Texts: Effectively Targeting the Language Means on the Curriculum. In: Proceedings of the 17th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, pp. 154-166. Association for Computational Linguistics, ??? (2022).

https://doi.org/10.18653/v1/2022.bea-1.20

https://aclanthology.org/2022.bea-1.20

[80] Almeida, J. J. , Grande, E. , Smirnov, G. : Exercise Generation on Language Specification. In: Recent Advances in Information Systems and Technologies, pp. 277-286 (2017). Springer

[81] Steuer, T. , Filighera, A. , Tregel, T. , Miede, A. : Educational Automatic Question Generation Improves Reading Comprehension in Non-native Speakers: A Learner-Centric Case Study. Frontiers in Artificial Intelligence **5** (2022)

[82] Heilman, M. : Automatic factual question generation from text. PhD thesis, Carnegie Mellon University (2011)

[83] Mitkov, R. , Le An, H. , Karamanis, N. : A Computer-aided Environment for Generating Multiple-choice Test Items. Natural language engineering **12**(2), 177-194 (2006)

[84] Curto, S. , Mendes, A. C. , Coheur, L. : Question Generation Based on Lexico-syntactic Patterns Learned from the Web. Dialogue & Discourse **3**(2), 147-175 (2012)

[85] Becker, L. , Basu, S. , Vanderwende, L. : Mind the Gap: Learning to Choose Gaps for Question Generation. In: Proceedings of the 2012 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human

Language Technologies, pp. 742-751. Association for Computational Linguistics, ??? (2012)

https://aclanthology. org/N12-1092

[86] Du, X. , Shao, J. , Cardie, C. : Learning to Ask: Neural Question Generation for Reading Comprehension. In: Proceedings of the 55th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, vol. 1, pp. 1342-1352. Association for Computational Linguistics, ??? (2017).

https: //doi.org/10.18653/v1/P17-1123

https://aclanthology.org/P17-1123

[87] Kumar, V. , Boorla, K. , Meena, Y. , Ramakrishnan, G. , Li, Y. -F. : Automating Reading Comprehension by Generating Question and Answer Pairs. In: Proceedings of the 22nd Pacific-Asia Conference on Knowledge Discovery and Data Mining, pp. 335-348 (2018). Springer

[88] Wang, Z. , Lan, A. S. , Nie, W. , Waters, A. E. , Grimaldi, P. J. , Baraniuk, R. G. : QG-net: A Data-driven Question Generation Model for Educational Content. In: Proceedings of the 5th Annual ACM Conference on Learning at Scale, pp. 1-10 (2018)

[89] Liu, B. , Wei, H. , Niu, D. , Chen, H. , He, Y. : Asking Questions the Human Way: Scalable Question-answer Generation from Text Corpus. In: Proceedings of the Web Conference 2020, pp. 2032-2043 (2020)

[90] Gao, Y. , Bing, L. , Li, P. , King, I. , Lyu, M. R. : Generating Distractors for Reading Comprehension Questions from Real Examinations. In: Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence, pp. 6423-6430 (2019)

[91] Stasaski, K. , Rathod, M. , Tu, T. , Xiao, Y. , Hearst, M. A. : Automatically Generating Cause-and-Effect Questions from Passages. In: Proceedings of the 16th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, pp. 158-170. Association for Computational Linguistics, ??? (2021). https://aclanthology.org/2021.bea-1.17

[92] Brown, T. , Mann, B. , Ryder, N. , Subbiah, M. , Kaplan, J. D. , Dhariwal, P. , Neelakantan, A. , Shyam, P. , Sastry, G. , Askell, A. , et al. : Language Models are Few-shot Learners. In: Proceedings of the 34st International Conference on Neural Information Processing Systems, pp. 1877-1901. Curran Associates Inc., ??? (2020).

https://arxiv. org/pdf/2005.14165. pdf

[93] OpenAI: GPT-4 Technical Report. arXiv:2303. 08774 (2023)

[94] Touvron, H. , Lavril, T. , Izacard, G. , Martinet, X. , Lachaux, M. - A. , Lacroix, T. , Rozi`ere, B. , Goyal, N. , Hambro, E. , Azhar, F. , et al. : LLaMA: Open and Efficient Foundation Language Models. arXiv preprint arXiv:2302. 13971 (2023)

[95] Team, G. , Anil, R. , Borgeaud, S. , Wu, Y. , Alayrac, J. -B. , Yu, J. , Soricut, R. , Schalkwyk, J. , Dai, A. M. , Hauth, A. , et al. : Gemini: A Family of Highly Capable Multimodal Models. arXiv preprint arXiv:2312. 11805 (2023)

[96] Jiang, A. Q. , Sablayrolles, A. , Roux, A. , Mensch, A. , Savary, B. , Bamford, C. , Chaplot, D. S. , Casas, D. d. l. , Hanna, E. B. , Bressand, F. , et al. : Mixtral of Experts. arXiv preprint arXiv:2401. 04088 (2024)

[97] Kohnke, L. , Moorhouse, B. L. , Zou, D. : ChatGPT for Language Teaching and Learning. RELC Journal **52**, 537-550 (2023)

[98] Xiao, C. , Xu, S. X. , Zhang, K. , Wang, Y. , Xia, L. : Evaluating reading comprehension exercises generated by LLMs: A showcase of ChatGPT in education applications. In: Proceedings of the 18th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications (BEA 2023), pp. 610-625. Association for Computational Linguistics, Toronto, Canada (2023).

https://doi.org/10.18653/v1/2023.bea-1.52.

https://aclanthology.org/2023.bea-1.52/

[99] Säuberli, A. , Clematide, S. : Automatic generation and evaluation of reading comprehension test items with large language models. In: Proceedings of the 3rd Workshop on Tools and Resources for People with REAding DIfficulties

(READI) @ LRECCOLING 2024, pp. 22-37. ELRA and ICCL, Torino, Italia (2024). https://aclanthology.org/2024.readi-1.3/

[100] Caines, A. , Benedetto, L. , Taslimipoor, S. , Davis, C. , Gao, Y. , Andersen, O. , Yuan, Z. , Elliott, M. , Moore, R. , Bryant, C. , Rei, M. , Yannakoudakis, H. , Mullooly, A. , Nicholls, D. , Buttery, P. : On the Application of Large Language Models for Language Teaching and Assessment Technology. arXiv preprint arXiv:2307. 08393 (2023)

[101] Kasneci, E. , Seßler, K. , Küchemann, S. , Bannert, M. , Dementieva, D. , Fischer, F. , Gasser, U. , Groh, G. , Günnemann, S. , Hüllermeier, E. , et al. : ChatGPT for Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education. Learning and Individual Differences **103**, 1-13 (2023)

[102] Nye, B. , Mee, D. , Core, M. G. : Generative Large Language Models for Dialog-based Tutoring: An Early Consideration of Opportunities and Concerns. In: Proceedings of the Workshop on Empowering Education with LLMs - the Next-Gen Interface and Content Generation Colocated with 24th International Conference on Artificial Intelligence in Education, pp. 78-88. Springer, ??? (2023)

[103] Denny, P. , Gulwani, S. , Heffernan, N. T. , Käser, T. , Moore, S. , Rafferty, A. N. , Singla, A. : Generative ai for education (gaied): Advances, opportunities, and challenges. arXiv preprint arXiv:2402. 01580 (2024)

[104] Mirzaei, M. S. , Meshgi, K. , Akita, Y. , Kawahara, T. : Partial and Synchronized Captioning: A New Tool to Assist Learners in Developing Second Language Listening Skill. ReCALL **29**(2), 178-199 (2017)

[105] Montero Perez, M. , Peters, E. , Clarebout, G. , Desmet, P. : Effects of Captioning on Video Comprehension and Incidental Vocabulary Learning. Language Learning & Technology **18**(1), 118-141 (2014)

[106] Perez, M. M. , Peters, E. , Desmet, P. : Is Less More? Effectiveness and Perceived Usefulness of Keyword and Full Captioned Video for L2 Listening Comprehension. ReCALL **26**(1), 21-43 (2014)

[107] Dizon, G. : Evaluating Intelligent Personal Assistants for L2 Listening and Speaking Development. Language Learning & Technology **24**(1), 16-26 (2020)

[108] Vu, D. C. , Lian, A. -P. , Siriyothin, P. : Integrating Natural Language Processing and Multimedia Databases in CALL Software: Development and Evaluation of an ICALL Application for EFL Listening Comprehension. Computer Assisted Language Learning **23**(3), 41-69 (2022)

[109] Julyati, E. , Nurlaili, N. : The Use of Computer Assisted Language Learning (Call) as Instructional Media English to Increase Listening Comprehension at First Grade Smp Lestari Beringin. UMNEEJ (UNIVERSITAS MUSLIM NUSANTARA ENGLISH EDUCATION JOURNAL) **1**(1), 29-36 (2023)

[110] Lebedeva, M. Y. , Koltakova, E. V. , Khaleeva, O. N. , Rusetskaya, M. N. : Computer-assisted Language Learning for the Development of Listening Skills: A Case Study of Pre-university Russian as a Foreign Language. International Journal of Applied Linguistics and English Literature **6**(1), 257-265 (2017)

[111] Nushi, M. , Eqbali, M. H. : Duolingo: A Mobile Application to Assist Second Language Learning. Teaching English with Technology **17**(1), 89-98 (2017)

[112] An, K. , Chen, Q. , Deng, C. , Du, Z. , Gao, C. , Gao, Z. , Gu, Y. , He, T. , Hu, H. , Hu, K. , et al. : Funaudiollm: Voice understanding and generation foundation models for natural interaction between humans and llms. arXiv preprint arXiv:2407. 04051 (2024)

[113] Cucchiarini, C. , Strik, H. : Second Language Learners' Spoken Discourse: Practice and Corrective Feedback through Automatic Speech Recognition. In: Smart Technologies: Breakthroughs in Research and Practice, pp. 367-389. IGI Global, ??? (2018)

[114] Golonka, E. M. , Bowles, A. R. , Frank, V. M. , Richardson, D. L. , Freynik, S. : Technologies for Foreign Language Learning: A Review of Technology Types and Their Effectiveness. Computer Assisted Language Learning **27**(1), 70-105 (2014)

[115] Bashori, M. , van Hout, R. , Strik, H. , Cucchiarini, C. : Web-based Language Learning and Speaking Anxiety. Computer Assisted Language Learning **35**(5-6), 1058-1089 (2022)

[116] Chen, Y. -c. : Effects of Technology-enhanced Language Learning on Reducing EFL Learners' Public Speaking Anxiety. Computer Assisted Language Learning **37**, 1-25 (2022)

[117] Hapsari, I. P. , Wu, T. -T. : AI Chatbots Learning Model in English Speaking Skill: Alleviating Speaking Anxiety, Boosting Enjoyment, and Fostering Critical Thinking. In: Proceedings of the 5th International Conference on Innovative Technologies and Learning, pp. 444-453 (2022). Springer

[118] Bashori, M. , van Hout, R. , Strik, H. , Cucchiarini, C. : 'Look, I Can Speak Correctly': Learning Vocabulary and Pronunciation through Websites Equipped with Automatic Speech Recognition Technology. Computer Assisted Language Learning **37**, 1-29 (2022)

[119] Sharma, S. , Mhasakar, M. , Mehra, A. , Venaik, U. , Singhal, U. , Kumar, D. , Mittal, K. : Comuniqa: Exploring large language models for improving English speaking skills. In: Proceedings of the 7th ACM SIGCAS/SIGCHI Conference on Computing and Sustainable Societies, pp. 256-267 (2024)

[120] Xu, S. , Qin, L. , Chen, T. , Zha, Z. , Qiu, B. , Wang, W. : Large language model based situational dialogues for second language learning. arXiv preprint arXiv:2403. 20005 (2024)

[121] Jeon, J. , Lee, S. , Choi, S. : A systematic review of research on speech recognition chatbots for language learning: Implications for future directions in the era of large language models. Interactive Learning Environments **32**(8), 4613-4631 (2024)

[122] Ramesh, D. , Sanampudi, S. K. : An Automated Essay Scoring Systems: A Systematic Literature Review. Artificial Intelligence Review **55**(3), 2495-2527 (2022)

[123] Vijaya Shetty, S. , Guruvyas, K. R. , Patil, P. P. , Acharya, J. J. : Essay Scoring Systems Using AI and Feature Extraction: A Review. In: Proceedings of 3rd International Conference on Communication, Computing and Electronics Systems, pp. 45-57 (2022). Springer

[124] Carlile, W. , Gurrapadi, N. , Ke, Z. , Ng, V. : Give Me More Feedback: Annotating Argument Persuasiveness and Related Attributes in Student Essays. In: Proceedings of the 56th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, pp. 621-631. Association for Computational Linguistics, ??? (2018)

[125] Mathias, S. , Bhattacharyya, P. : Can Neural Networks Automatically Score Essay Traits? In: Proceedings of the 15th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, pp. 85-91 (2020)

[126] Phandi, P. , Chai, K. M. A. , Ng, H. T. : Flexible Domain Adaptation for Automated Essay Scoring Using Correlated Linear Regression. In: Proceedings of the 2015 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing, pp. 431-439. Association for Computational Linguistics, ??? (2015).

https://doi.org/10.18653/v1/D15-1049.

https://aclanthology.org/D15-1049

[127] Somasundaran, S. , Burstein, J. , Chodorow, M. : Lexical Chaining for Measuring Discourse Coherence Quality in Test-taker Essays. In: Proceedings of the 25th International Conference on Computational Linguistics, pp. 950-961 (2014)

[128] Mathias, S. , Bhattacharyya, P. : Thank "Goodness"! A Way to Measure Style in Student Essays. In: Proceedings of the 5th Workshop on Natural Language Processing Techniques for Educational Applications, pp. 35- 41. Association for Computational Linguistics, ??? (2018).

https://doi.org/10.18653/v1/W18-3705.

https://aclanthology.org/W18-3705

[129] Chen, M. , Li, X. : Relevance-based Automated Essay Scoring via Hierarchical Recurrent Model. In: Proceedings of International Conference on Asian Language Processing, pp. 378-383 (2018). IEEE

[130] Dong, F. , Zhang, Y. : Automatic Features for Essay Scoring - An Empirical Study. In: Proceedings of the 2016 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing, pp. 1072-1077. Association for Computational Linguistics, ??? (2016).

https://doi.org/10.18653/v1/D16-1115.

https://aclanthology.org/D16-1115

[131] Taghipour, K. , Ng, H. T. : A Neural Approach to Automated Essay Scoring. In: Proceedings of the 2016 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing, pp. 1882-1891. Association for Computational Linguistics, ??? (2016).

https://doi.org/10.18653/v1/D16-1193.

https://aclanthology.org/D16-1193

[132] Jin, C. , He, B. , Hui, K. , Sun, L. : TDNN: A Two-stage Deep Neural Network for Prompt-independent Automated Essay Scoring. In: Proceedings of the 56th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, vol. 1, pp. 1088-1097. Association for Computational Linguistics, ??? (2018).

https://doi.org/10.18653/v1/P18-1100.

https://aclanthology.org/P18-1100

[133] Lim, C. T. , Bong, C. H. , Wong, W. S. , Lee, N. K. : A Comprehensive Review of Automated Essay Scoring (AES) Research and Development. Pertanika Journal of Science & Technology **29**(3), 1875-1899 (2021)

[134] Yannakoudakis, H. , Andersen, Ø. E. , Geranpayeh, A. , Briscoe, T. , Nicholls, D. : Developing an Automated Writing Placement System for ESL Learners. Applied Measurement in Education **31**(3), 251-267 (2018)

[135] Page, E. B. : The Imminence of … Grading Essays by Computer. The Phi Delta Kappan **47**(5), 238-243 (1966)

[136] Foltz, P. W. , Laham, D. , Landauer, T. K. : The Intelligent Essay Assessor: Applications to Educational Technology. Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning **1**(2), 939-944 (1999)

[137] Attali, Y. , Burstein, J. : Automated Essay Scoring with E-rater® V. 2. The Journal of Technology, Learning and Assessment **4**(3), 3-30 (2006)

[138] Zupanc, K. , Bosnić, Z. : Automated Essay Evaluation with Semantic Analysis. Knowledge-Based Systems **120**, 118-132 (2017)

[139] Woods, B. , Adamson, D. , Miel, S. , Mayfield, E. : Formative Essay Feedback Using Predictive Scoring Models. In: Proceedings of the 23rd ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining, pp. 2071-2080 (2017)

[140] Chen, H. , He, B. : Automated Essay Scoring by Maximizing Human machine Agreement. In: Proceedings of the 2013 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing, pp. 1741-1752 (2013)

[141] Dikli, S. : An Overview of Automated Scoring of Essays. The Journal of Technology, Learning and Assessment **5**(1) (2006)

[142] Vajjala, S. : Automated Assessment of Non-native Learner Essays: Investigating the Role of Linguistic Features. International Journal of Artificial Intelligence in Education **28**(1), 79-105 (2018)

143] Wang, J. , Brown, M. S. : Automated Essay Scoring Versus Human Scoring: A Correlational Study. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education **8**(4), 310-325 (2008)

[144] Cummins, R. , Zhang, M. , Briscoe, T. : Constrained Multi-Task Learning for Automated Essay Scoring. In: Proceedings of the 54th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, vol. 1, pp. 789-799. Association for Computational Linguistics, ??? (2016).

https: //doi.org/10.18653/v1/P16-1075.

https://aclanthology.org/P16-1075

[145] Persing, I. , Ng, V. : Modeling Thesis Clarity in Student Essays. In: Proceedings of the 51st Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, vol. 1, pp. 260-269. Association for Computational Linguistics, ??? (2013). https://aclanthology.org/P13-1026

[146] Sakaguchi, K. , Heilman, M. , Madnani, N. : Effective Feature Integration for Automated Short Answer Scoring. In: Proceedings of the 2015 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies, pp. 1049-1054. Association for Computational Linguistics, ??? (2015).

https://doi.org/ 10.3115/v1/N15-1111.

https://aclanthology.org/N15-1111

[147] Salim, Y. , Stevanus, V. , Barlian, E. , Sari, A. C. , Suhartono, D. : Automated English Digital Essay Grader Using Machine Learning. In: Proceedings of IEEE International Conference on Engineering, Technology and Education, pp. 839-845 (2019). IEEE

[148] Sultan, M. A. , Salazar, C. , Sumner, T. : Fast and Easy Short Answer Grading with High Accuracy. In: Proceedings of the 2016 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies, pp. 1070-1075. Association for Computational Linguistics, ??? (2016).

https://doi.org/10.18653/v1/ N16-1123.

https://aclanthology.org/N16-1123

[149] Süzen, N. , Gorban, A. N. , Levesley, J. , Mirkes, E. M. : Automatic Short Answer Grading and Feedback Using Text Mining Methods. Procedia Computer Science **169**, 726-743 (2020)

[150] Islam, M. M. , Hoque, A. S. M. L. : Automated Essay Scoring Using Generalized Latent Semantic Analysis. In: Proceedings of the 13th International Conference on Computer and Information Technology, pp. 358-363 (2010). IEEE

[151] Sendra, M. , Sutrisno, R. , Harianata, J. , Suhartono, D. , Asmani, A. B. : Enhanced Latent Semantic Analysis by Considering Mistyped Words in Automated Essay Scoring. In: Proceedings of International Conference on Informatics and Computing, pp. 304-308 (2016). IEEE

[152] Kakkonen, T. , Myller, N. , Sutinen, E. : Applying Latent Dirichlet Allocation to Automatic Essay Grading. In: Proceedings of the 5th International Conference on Advances in Natural Language Processing, pp. 110-120 (2006). Springer

[153] Tashu, T. M. , Maurya, C. K. , Horvath, T. : Deep Learning Architecture for Automatic Essay Scoring. arXiv preprint arXiv:2206. 08232 (2022)

[154] Alikaniotis, D. , Yannakoudakis, H. , Rei, M. : Automatic Text Scoring Using Neural Networks. In: Proceedings of the 54th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, vol. 1, pp. 715-725. Association for Computational Linguistics, ??? (2016).

https://doi.org/ 10.18653/v1/P16-1068.

https://aclanthology.org/P16-1068

[155] Dong, F. , Zhang, Y. , Yang, J. : Attention-based recurrent convolutional neural network for automatic essay scoring. In: Proceedings of the 21st Conference on Computational Natural Language Learning, pp. 153-162. Association for Computational Linguistics, ??? (2017).

https://doi.org/ 10.18653/v1/K17-1017.

https://aclanthology.org/K17-1017/

[156] Zhang, H. , Litman, D. : Co-Attention Based Neural Network for Source Dependent Essay Scoring. In: Proceedings of the 13th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, pp. 399- 409. Association for Computational Linguistics, ??? (2018).

https://doi.org/10.18653/v1/W18-0549.

https://aclanthology.org/W18-0549

[157] Cozma, M. , Butnaru, A. , Ionescu, R. T. : Automated Essay Scoring with String Kernels and Word Embeddings. In: Proceedings of the 56th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, vol. 2, pp. 503-509. Association for Computational Linguistics, ??? (2018).

https://doi.org/10.18653/v1/P18-2080.

https://aclanthology.org/P18-2080

[158] Fiacco, J. , Adamson, D. , Ros, C. : Towards Extracting and Understanding the Implicit Rubrics of Transformer Based Automatic Essay Scoring Models. In: Proceedings of the 18th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, pp. 232-241. Association for Computational Linguistics, ??? (2023).

https://doi.org/10.18653/v1/ 2023.bea-1.20.

https://aclanthology.org/2023.bea-1.20

[159] Lun, J. , Zhu, J. , Tang, Y. , Yang, M. : Multiple Data Augmentation Strategies for Improving Performance on Automatic Short Answer Scoring. In: Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence, vol. 34, pp. 13389-13396 (2020)

[160] Mayfield, E. , Black, A. W. : Should You Fine-tune BERT for Automated Essay Scoring? In: Proceedings of the 15th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, pp. 151-162 (2020)

[161] Sethi, A. , Singh, K. : Natural Language Processing Based Automated Essay Scoring with Parameter-efficient Transformer Approach. In: Proceedings of the 6th International Conference on Computing Methodologies and Communication, pp. 749-756 (2022). IEEE

[162] Dasgupta, T. , Naskar, A. , Dey, L. , Saha, R. : Augmenting Textual Qualitative Features in Deep Convolution Recurrent Neural Network for Automatic Essay Scoring. In: Proceedings of the 5th Workshop on Natural Language Processing

Techniques for Educational Applications, pp. 93-102. Association for Computational Linguistics, ??? (2018).

https: //doi.org/10.18653/v1/W18-3713.

https://aclanthology.org/W18-3713

[163] Liu, J. , Xu, Y. , Zhu, Y. : Automated Essay Scoring Based on Two-stage Learning. arXiv preprint arXiv:1901. 07744 (2019)

[164] Tay, Y. , Phan, M. , Tuan, L. A. , Hui, S. C. : SkipFlow: Incorporating Neural Coherence Features for End-to-end Automatic Text Scoring. In: Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence, pp. 5948-5955 (2018)

[165] Cummins, R. , Rei, M. : Neural Multi-task Learning in Automated Assessment. arXiv preprint arXiv:1801. 06830 (2018)

[166] Nadeem, F. , Nguyen, H. , Liu, Y. , Ostendorf, M. : Automated Essay Scoring with Discourse-aware Neural Models. In: Proceedings of the 14th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, pp. 484-493 (2019)

[167] Liew, P. Y. , Tan, I. K. T. : On automated essay grading using large language models. In: Proceedings of the 2024 8th International Conference on Computer Science and Artificial Intelligence. CSAI '24, pp. 204-211. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA (2025).

https://doi.org/10.1145/3709026.3709030.

https://doi.org/10.1145/3709026.3709030

[168] Cai, Y. , Liang, K. , Lee, S. , Wang, Q. , Wu, Y. : Rank-then-score: Enhancing large language models for automated essay scoring. arXiv preprint arXiv:2504. 05736 (2025)

[169] Liu, M. , Li, Y. , Xu, W. , Liu, L. : Automated Essay Feedback Generation and Its Impact on Revision. IEEE Transactions on Learning Technologies **10**(4), 502-513 (2016)

[170] Bibauw, S. , François, T. , Desmet, P. : Discussing with a Computer to Practice a Foreign Language: Research Synthesis and Conceptual Framework of Dialogue-based CALL. Computer Assisted Language Learning **32**(8), 827-877 (2019)

[171] Hsu, M. -H. , Chen, P. -S. , Yu, C. -S. : Proposing a Task-oriented Chatbot System for EFL Learners Speaking Practice. Interactive Learning Environments **37**, 1-12 (2021)

[172] Bernstein, J. , Cohen, M. , Murveit, H. , Rtischev, D. , Weintraub, M. : Automatic Evaluation and Training in English Pronunciation. In: Proceedings of the 1st International Conference on Spoken Language Processing, pp. 1185-1188 (1990)

[173] Witt, S. M. , Young, S. J. : Phone-level Pronunciation Scoring and Assessment for Interactive Language Learning. Speech Communication **30**(2- 3), 95-108 (2000)

[174] Knill, K. M. , Gales, M. J. F. , Manakul, P. P. , Caines, A. P. : Automatic Grammatical Error Detection of Non-native Spoken Learner English. In: Proceedings of IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing, pp. 8127-8131 (2019). IEEE

[175] Lu, Y. , Gales, M. , Knill, K. , Manakul, P. , Wang, L. , Wang, Y. : Impact of ASR Performance on Spoken Grammatical Error Detection. In: Proceedings of the 20th Annual Conference of the International Speech Communication Association, pp. 1876-1880 (2019)

[176] Yoon, S. -Y. , Lee, C. : Content Modeling for Automated Oral Proficiency Scoring System. In: Proceedings of the 14th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, pp. 394-401 (2019)

[177] Kyriakopoulos, K. , Knill, K. , Gales, M. : Automatic Detection of Accent and Lexical Pronunciation Errors in Spontaneous Non-native English Speech. In: Proceedings of the 47th Annual International Symposium on Computer Architecture, pp. 3052-3056 (2020)

[178] Lee, C. M. , Yoon, S. -Y. , Wang, X. , Mulholland, M. , Choi, I. , Evanini, K. : Off-Topic Spoken Response Detection Using Siamese Convolutional Neural Networks. In: Proceedings of the 18th Annual Conference of the International Speech Communication Association, pp. 1427-1431 (2017)

[179] Raina, V. , Gales, M. , Knill, K. : Complementary Systems for Off-topic Spoken Response Detection. In: Proceedings of the 15th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, pp. 41-51 (2020)

[180] Wang, X. , Yoon, S. -Y. , Evanini, K. , Zechner, K. , Qian, Y. : Automatic Detection of Off-topic Spoken Responses Using Very Deep Convolutional Neural Networks. In: Proceedings of the 20th Annual Conference of the International Speech Communication Association, pp. 4200-4204 (2019)

181] Chen, L. , Zechner, K. , Yoon, S. -Y. , Evanini, K. , Wang, X. , Loukina, A. , Tao, J. , Davis, L. , Lee, C. M. , Ma, M. , Mundkowsky, R. , Lu, C. , Leong, C. W. , Gyawali, B. : Automated Scoring of Nonnative Speech Using the SpeechRaterSM v. 5. 0 Engine. ETS Research Report Series **2018**(1), 1-31 (2018)

[182] Zechner, K. , Higgins, D. , Xi, X. , Williamson, D. M. : Automatic Scoring of Non-native Spontaneous Speech in Tests of Spoken English. Speech Communication **51**(10), 883-895 (2009)

[183] Fu, K. , Peng, L. , Yang, N. , Zhou, S. : Pronunciation assessment with multi-modal large language models. arXiv preprint arXiv:2407. 09209 (2024)

[184] Wang, Z. , Mao, S. , Wu, W. , Xia, Y. , Deng, Y. , Tien, J. : Assessing phrase break of esl speech with pre-trained language models and large language models. arXiv preprint arXiv:2306. 04980 (2023)

[185] Yoon, S. -Y. , Hsieh, C. -N. , Zechner, K. , Mulholland, M. , Wang, Y. , Madnani, N. : Toward Automated Content Feedback Generation for Non-native Spontaneous Speech. In: Proceedings of the 14th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, pp. 306-315 (2019)

[186] Ranalli, J. : Automated Written Corrective Feedback: How Well Can Students Make Use of It? Computer Assisted Language Learning **31**(7), 653-674 (2018)

[187] Ellis, R. , Loewen, S. , Erlam, R. : Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar. Studies in Second Language Acquisition **28**(2), 339-368 (2006)

[188] Hyland, K. : 11 Interpersonal Aspects of Response: Constructing and Interpreting. Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues (2006)

[189] O'Neill, R. , Russell, A. : Stop! Grammar Time: University Students' Perceptions of the Automated Feedback Program Grammarly. Australasian Journal of Educational Technology **35**(1), 42-56 (2019)

التعريف بالمؤلفة :

أنيسيا كاتينسكايا هي باحثة في جامعة هلسنكي - فنلندا. وهي حاصلة على شهادة دكتوراه في علوم الحاسوب. كما أنها خبيرة بيانات في مجال المعالجة الآلية للغة في المركز السويسري لعلوم البيانات/ (Swiss Data Science Center) .

البريد الالكتروني : anisia.katinskaia@helsinki.fi

الملخص

يُعدّ تعلّم اللّغات بمساعدة الحاسوب (CALL) مجالا بحثيا راسخا. نستعرض في هذا المقال كيفية توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم تعلّم اللّغات وتعليمها؛ إذ تزداد الحاجة إلى عوامل ذكية (intelligent agents) تساعد متعلّمي اللغات والمعلّمين، نظرا لأن وقت المعلّم البشري يعدّ موردا نادرا ومكلفا، مما يجعله لا يتوافق مع الطلب المتزايد في هذا المجال. وتُسهم عوامل إضافية في زيادة الحاجة إلى التعلّم المدعوم بالحاسوب، منها: الأوبئة، وتزايد الطلب على التعلّم عن بعد، وهجرة أعداد كبيرة من السكان، والحاجة إلى وسائل دعم تعليمي مستدام ومنخفض التكلفة، إلخ. تتكوّن أنظمة تعلّم اللّغات بمساعدة الحاسوب من مكونات متعدّدة تؤدي وظائف متنوعة، ويُوظَّف الذكاء الاصطناعي في عدّة جوانب مختلفة ضمن هذه النظم، حيث يرتبط كل منها بمجال بحثي واسع قائم بذاته. إنّ معظم ما نعثر عليه في الأدبيات البحثية وفي الاستخدام التطبيقي يتمثل في نماذج أوليّة أو تطبيقات جزئية - نظم تنفّذ بعض الوظائف فقط من المنظومة الكاملة المرجوّة، في حين أنّ الحلول المتكاملة - ومعظمها تجاري - نادرة نظرا لما تتطلّبه من موارد ضخمة. ومع أنّ التقدّم الحديث في الذكاء الاصطناعي ينبغي أن يفضي إلى تحسين أنظمة تعلّم اللّغات بمساعدة الحاسوب، إلا أنّه لا تزال الدراسات الاستطلاعية التي تركّز على الذكاء الاصطناعي في سياق هذا المجال البحثيّ لا تزال نادرة. ويسعى هذا المقال إلى تقديم رؤية حول تقنيات الذكاء الاصطناعي التي يمكن توظيفها في تعلّم اللّغات، وذلك من منظور مطوّر لنظام تعليم

لغوي مدعوم بالحاسوب. كما نهدف إلى ربط الأعمال المنجزة في تخصّصات مختلفة، لبناء جسور للعمل ما بين التخصّصات.

الكلمات الدّالة: تعلّم اللّغات بمساعدة الحاسوب، الذكاء الاصطناعي، تعلّم اللّغات، نظم التعليم الذكية

الترجمة والوساطة اللغوية في تعليم اللغات المتخصصة: نحو تصور جديد للممارسة التعليمية*

تأليف: إليفيثيريا دوغوريتي، جورج إيسيريس، ثيودور فيزاس
معهد إيبروس للتعليم التكنولوجي
ترجمة: سهيلة مريبعي

مقدمة

يُوفّر البرنامج الدراسي "اللغات الأجنبية التطبيقية" (LEA) ذو التوجّه الريادي، الذي يُدرَّس في قسمنا التابع لإدارة الأعمال بمدينة إيغومنيتسا في اليونان، فرصة لتكوين خريجيه للالتحاق بسوق العمل في مؤسسات أو منظمات دولية. ويُركّز هذا المسار تركيزا كبيرا على تنمية الكفاءات التواصلية في لغتين متخصّصتين، إلى جانب الكفاءة في الترجمة المتخصصة. ونرى أنّ التوصيات الواردة في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للّغات الصادر عن مجلس أوروبا - في نسخته الأولى سنة 2001 والموسَّعة في 2016 - في مجال الوساطة اللغوية، تُعَدُّ ذات قيمة بالغة الأهمية لإعادة النظر في تصوّر المقررات البيداغوجية للغات والترجمة في هذا القسم؛ إذ يُعيد الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للّغات إدراج الترجمة ضمن مقررات تعليم اللغات الأجنبية من خلال مفهوم الوساطة اللغوية، الذي يضمّ أنشطة الترجمة والتأويل، سواء أكانت كتابية أم شفاهية.

*** العنوان الأصلي للمقال:**

Eleftheria Dogoriti, Georges Iseris et Theodore Vyzas, « Médiation linguistique et activités de traduction dans l'enseignement des langues de spécialité : une pratique didactique revisitée », Lexis. URL : http://journals.openedition.org/lexis/1210; DOI: 10.4000/lexis.1210

يهدف هذا المقال إلى تقديم مقاربة استكشافية تستند إلى المؤشرات الوصفية التي طوّرها حديثا الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للّغات والمتعلقة بالوساطة اللغوية، وهي مقاربة ترمي إلى إبراز دينامية الجمع بين الأنشطة وإستراتيجيات الوساطة في المقررات الدراسية اللغات المتخصصة، مع أنشطة الترجمة المتخصصة، وذلك بغرض تعزيز اكتساب المعجم المتخصص.

ومن الجدير بالذكر أن نُشير بداية إلى أنّ مصطلح "الفرنسية المتخصصة" يشير، وفقا لما ورد عند **فرانسواز مورلون-دالي** Mourlhon-Dallies (71 : 2008) إلى مجموعة من الممارسات التعليمية التي تهدف إلى تعليم اللغة الفرنسية في ارتباط وثيق مع مجال معرفي أو قطاع مهني محدد، ويُستخدم هذا المصطلح في تعليم الفرنسية بوصفها لغة أجنبية. كما تُضيف الباحثة أنّ هذا المصطلح يشمل كذلك مجالي تعليم الفرنسية بوصفها لغة ثانية أو لغة أم، حيث يتلقى الطلبة - سواء أكانوا ناطقين أصليين بها أو أجانب - المسجّلين في مسارات جامعية مهنية، دروسا في اللغة الفرنسية (سواء أكانت لغة أمّ، أو أجنبية، أو ثانية)، تشكّل في مجملها جذعا معرفيّا مشتركا يرتبط بالمجال التخصّصي، وبذلك تندرج هي الأخرى ضمن ما يُعرف بالفرنسية لأغراض خاصة

علاوة على ذلك، يشير **سبرينغر** (Springer2014 : 13) إلى ما أسماه بـ"بلقنة [i]" تعليمية للغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية (FLE)، أي تجزئتها إلى **تخصّصات فرعية متعدّدة** تُقابَل عادة بما يُعرف بـ **اللغة العامة**، ومن بين هذه التخصّصات:

- الفرنسية لأغراض جامعية(**FOU**) ،
- والفرنسية لأغراض محدّدة(**FOS**) ،
- والفرنسية لغة للاندماج(**FLI**) ،
- والفرنسية لغة مهنية.(**FLP**)

ويبرز الكاتب الطابع المعجمي الذي يميز تعليم اللغات للفئات ذات الحاجات الخاصة عند تناوله لدور قطاع LANSAD (اللغات لغير المتخصّصين في اللغات) واللغات المتخصصة، ويؤكد بشكل خاص أنّ "التعليم المتخصص يندرج ضمن إطار الإنجليزية العلمية والتقنية، ويعتمد على وصف سجلات لغوية مخصصة لمجالات

علمية وأكاديمية. والسجل اللغوي في الواقع ليس سوى جرد للمعجم المتخصص" 2014: 14. وكذلك، ترى **فرانسواز مورلون-دالي** Mourlhon-Dallies(2008: 71) أنّ دروس الفرنسية المذكورة آنفا، والتي ترتكز على المعجم المتخصص، وقواعد النحو الخاصة، والكفايات التواصلية في أفعال الكلام، وممارسة الأجناس الخطابية، ينبغي أن تُدرّس منذ السنوات الأولى للمسار المتخصص، وتُدعَّم طيلة فترة الدراسة بمعطيات ثقافية وتاريخية - اجتماعية. وانطلاقا من تصورات هؤلاء الكتّاب، نُولي نحن بدورنا أهمية خاصة للمعجم، بوصفه العنصر الأبرز في التواصل المتخصص، والذي يتجاوز نطاق اللغة العامة، لما له من قدرة على "الإحاطة بالعالم المعرفي للتخصص في تعقيده" (Kocourek 1991: 41).

وبما أنّ المواد التعليمية المعتمَدة في كلا المقررين الدراسيين تتكوّن من نصوص متخصصة يتقاطع فيها الخطاب القانوني مع الخطاب الاقتصادي، فإننا نتبنّى الطرح الذي تقدّمه **مانجيانت** Mangiante، والتي درست مكانة المعجم المتخصص ودوره في الخطابات الفرنسية التجارية والاقتصادية 2002: 27-39، حيث ترى أنّ تعليم/تعلُّم المعجم يقتضي ضرورة الإلمام بالجوانب الصرفية-التركيبية للغة الهدف، إلى جانب استكشاف الممارسات الخطابية. وبناء على ذلك، سعينا إلى إضفاء منظور دلالي وخطابي في آن معا على تعليم المعجم القانوني والاقتصادي الذي ميّز النصوص المقدَّمة للطلبة. ولتيسير اكتساب المعجم المتخصص، وضعنا معايير موضوعاتية، ودلالية، وصرفية-نحوية (Gaultier & Masselin 1973)، سنقوم بعرضها لاحقا.

في المقام الأول، سنقوم بتحليل مفهوم الوساطة اللغوية، بوصفه تصورا جديدا موسّعا وتكامليّا لأنشطة الترجمة، ضمن إطار المقاربات التواصلية والفعلية الحديثة في تعليم اللغات، وهي مقاربات تنطوي على عمليات الاختزال وإعادة الصياغة للنصوص ضمن منظور وظيفي يهدف إلى تحقيق الفهم والتواصل. ونحن نحسب أنّ الترجمة التعليمية قد اكتسبت دورا جديدا يتمثّل في الوساطة، ممّا يتيح لنا التقريب بين المفهومين. وانطلاقا من ذلك، فإن فرضيتنا الرئيسة تقوم على أن أنشطة الوساطة، على المستوى البيداغوجي أي داخل دروس اللغة المتخصصة،

تؤدي دورا تكامليا مع دروس الترجمة المتخصصة ضمن مساقات اللغة المتخصصة، بما يُعزّز الفهم واكتساب المعجم المتخصص.

في المرحلة الثانية من هذا البحث، سنعرض تجربتنا التطبيقية التي أُجريت مع مجموعتين من الطلبة في إطار أربع وحدات دراسية قُدّمت في الفصل الدراسي السادس داخل قسم إدارة الأعمال، ضمن برنامج اللغات الأجنبية التطبيقية. وتضمّ هذه المقررات الأربعة: مقياسين لتعليم اللغة المتخصصة، ومقياسين للترجمة المتخصصة، وتشمل لغتين أجنبيتين، وذلك على النحو التالي:

- التفاوض في الوسط المهني – اللغة الفرنسية،
- الترجمة القانونية: فرنسية–يونانية،
- التفاوض في الوسط المهني – اللغة الإيطالية،
- الترجمة القانونية: إيطالية–يونانية

وسنبدأ بتقديم لمحة موجزة عن دور الترجمة التعليمية في تعليم اللغات، لنركّز بعدها على الوساطة اللغوية بوصفها نشاطا لغويّا اكتسب مكانة بارزة في النسخة الثانية من الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغاتCECR.

1. من الترجمة التعليمية إلى الوساطة: انتقال نحو ممارسة (غير) اعتيادية؟

لقد أُعيد الاعتبار للترجمة المعروفة بـ"الترجمة التعليمية" أو "البيداغوجية" (Ladmiral 1972 ; Puren 1995 ; Besse 1998) في مجال تعليم اللغات عند مطلع القرن الحادي والعشرين، وذلك بعد فترات طويلة فقد شهدت تطوّر مناهج تعليمية مختلفة، مثل المنهج التقليدي (قائم على النحو والترجمة)، والمنهج المباشر، والمنهج السمعي-الشفاهي / السمعي-البصري. وقد اهتمّت هذه المناهج إمّا بتمرين الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية، بهدف التطبيق الدقيق للقاعدة النحوية المقرّرة والتحقّق من اكتساب المفردات المحددة، وإمّا بمنع أيّ استخدام للغة الأولى، وبالتالي منع الترجمة. وقد رأى بعض الباحثين أنّ هذا النوع من التعلّم غير فعّال أو ذو طابع أحادي اللغة (Puren 1988, 1995). ومع ذلك، فإن المقاربة التواصلية التي ظهرت في

سبعينيات القرن الماضي، وإن كانت قد أولَت الأهمية للحوار والتفاعل، فإنها لم تستبعد الترجمة، بل اعتبرتها مقبولة "عندما تكون ممكنة (أي عندما يكون المدرّس ملمّا بها، وتكون لغة مشتركة في القسم)" (Besse 2004: 46). ومن جانبه، يذهب **أرويو** Arroyo، مقتفيا أثر **لادو** Lado 1957 (المذكور في Arroyo 2008)، إلى أنّ الترجمة في تعليم اللغات تتيح للمتعلم أن يتعرّف على المقابِلات اللفظية في اللغة الهدف لما هو موجود في لغته الأم، مع إدراك أنّ المعاني التي تحيل إليها لا تتطابق إلا بشكل تقريبي.

غير أنّ المقاربة الفعلية (approche actionnelle) التي اقترحها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغاتCECR تُظهر لنا تحوّلا من نموذج التواصل إلى نموذج الفعل؛ فالمقاربة تسعى إلى جعل المتعلّم فاعلا اجتماعيّا، لا يقتصر دوره على الحوار مع الآخر، بل يتعدّاه إلى التفاعل والفعل المشترك معه خلال فترة التعلّم، وذلك من خلال توفير فرص لـ"أفعال تشاركية" ذات أهداف جماعية (Puren 2002). كما تهدف هذه المقاربة إلى استخدام اللغة ضمن مجتمع مختلف، مع مراعاة التنوّع الثقافي عبر تفعيل المكوّنات اللغوية، والاجتماعية-اللغوية، والبراغماتية للغة، ضمن سياقات وظروف متعددة.

وهكذا، ونتيجة للتحوّلات الاجتماعية العالمية، تغيّرت أهداف تعليم وتعلّم اللغات الأجنبية تغيّرا جذريا، حيث أُضيف إلى هدف التعدد اللغوي هدفُ التكوين على الكفاية بين الثقافات؛ فقد استُبدل نموذج "الناطق الأصلي" بنموذج "الناطق المتعدّد الثقافات"، القادر على نقل المعلومات وبناء علاقات مع أشخاص يتكلمون لغات مختلفة وينتمون إلى ثقافات مغايرة (Byram et al. 2002: 7). وفي ضوء هذه التغيّرات، خضعت فكرة الكفاية اللغوية لمراجعات جوهرية. فبحسب Kramsch 2006: 103، ينبغي أن تشير الكفاية اللغوية المتقدّمة اليوم إلى "القدرة على الترجمة، والنقل، والتفكّر النقدي في المعاني الاجتماعية والثقافية والتاريخية التي تنقلها البنية النحوية والمعجم".

وقد بيّن **كوست وكافالي** Coste & Cavalli 2015: 11 أنّ التعدّدية اللغوية والثقافية لا تمثّل غاية المسار التعليمي للفاعل الاجتماعي (أي الطفل على وجه

التحديد)، بل تشكّل منطلقه. فهما يؤكّدان أنّ "الطفل الذي يلتحق بالمدرسة يحمل معه، عن وعي أو من دونه، تجربة وممارسة معينة للتنوّع اللغوي والثقافي؛ إنه فاعل اجتماعي قيد التشكل، يمتلك سجلا لغويا وثقافيا متعدّدا، وها هو يُدمَج في النظام التعليمي".

وبما أنّ الثقافات المختلفة تتواصل فيما بينها بوتيرة متسارعة، فإن مسألة الترجمة، ولا سيما في دروس اللغة الأجنبية المتخصصة، باتت تحظى باهتمام متجدّد، خاصة من قِبل أولئك الذين ينشدون فهم أبعاد التواصل اللغوي والتبادل الثقافي. وكان **بورن** Puren قد أشار منذ سنة 2002 إلى أنّ:

> إنّ كلَّ صفّ من صفوف تعليم اللغات يُشكِّل، في حدِّ ذاته، إطارا مشتركا للفعل والتفاعل الثقافي، إذ إنّ المعلّم والمتعلّمين مدعوّون فيه إلى إنجاز فعل تعليمي-تعلّمي مشترك، يتمثّل في اكتساب لغة-ثقافة، لا يمكنهم إنجازه على الوجه الأكمل إلّا انطلاقا من حدّ أدنى من التصوّرات المشتركة.

ذلك لأنّ أفعال الكلام في حدِّ ذاتها لا تكتسب معناها إلّا من خلال الأفعال الاجتماعية التي تسهم في تحقيقها. وهذه التصوّرات المشتركة التي تُفعَّل ضمن الأفعال الاجتماعية تفتح المجال، بحسب **بورن** Puren، لأشكال متنوّعة من الترجمة، وهي الأشكال التي يُدرجها واضعو الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات ضمن نشاط الوساطة. وتستدعي هذه الأشكال، كما اقترحها المؤلّفون، كفاءات الترجمة بين اللغات (interlangue)، مثل الترجمة الكتابية، والترجمة الشفاهية التتابعية والفورية، بالإضافة إلى كفاءات الترجمة داخل اللغة الواحدة (intralangue)، مثل التلخيص، والتوليف، والتقرير، وإعادة الصياغة (2001: 18)، وسنقدّم عرضا لها لاحقا.

وقد تناولت أعمال عدّة دورَ الترجمة التواصلية في تعليم اللغات، حيث ركّزت على الحاجات الحقيقية وأفعال التواصل الفعليّة لدى المتعلّمين، واستكشفت مجموعة واسعة من الأنشطة الترجمية البديلة (**دف** Duff 1989؛ **بيوران** Puren 1995؛ **شيفنر** Schäffner1998؛ **نورد** Nord 2005؛ **كاريرس**Carreres 2006؛ **لياو**

Liao 2006؛ **هاوس**House 2009؛ **كوك** Cook 2010؛ **راندانشّو** Randaccio **2012**؛ **بيفيراتي** Peverati 2013؛ **كارولي** Károly 2014؛ **فرناندازغيرا** Fernandez-Guerra 2014).

وقد أولت هذه الدراسات أهمية خاصّة لدور الترجمة في تنمية الكفاءة اللغوية، والتواصلية، والتعددية الثقافية لدى المتعلّمين، مع الإقرار بجملة من الفوائد الإيجابية، من أبرزها: تحسين فهم اللغة الثانية وآليات اشتغال اللغة عمومًا، تقليص التوتّر المصاحب للتعلّم، تطوير إستراتيجيات القراءة والفهم والمقارنة بين النظامين اللغويين، تحسين حفظ التراكيب الاصطلاحية في اللغات، تعزيز التقييم الذاتي لدى المتعلّمين، واكتساب ونقل المعرفة الثقافية والقيم الاجتماعية.

وبما أنّ تصور الوساطة اللغوية، كما ورد في نسخة الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات لسنة 2016، يتضمّن واصفات لمقاييس الكفاءة، فإننا نرى من الضروري إجراء مقارنة بين النسخة الأولى لسنة 2001، ونسخة 2016.

1.1. الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CECR): النسختان

يصرّح مؤلفو الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات بما يلي:

> لا يكون على مستخدم اللغة أن يعبّر عن فكره، في أنشطة الوساطة بل ينبغي عليه ببساطة أن يؤدي دور الوسيط بين محاوِرين لا يستطيعان أن يفهما بعضهما مباشرة. وغالبا ما يكون هؤلاء (ولكن ليس حصرا) من الناطقين بلغات مختلفة. ومن بين أنشطة الوساطة: الترجمة الشفاهية (التأويل) والترجمة التحريرية، فضلا عن تلخيص النصوص أو إعادة صياغتها داخل اللغة نفسها، وذلك عندما يكون النص الأصلي عصيّا على الفهم بالنسبة إلى المتلقّي. (2001: 71)

تصبح الوساطة، على هذا النحو، كفاءة مركّبة تهدف إلى نقل مضمون معين. ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار في هذا السياق متغيّرين أساسيين: متغيّر الكفاءات (من استقبال الخطاب الشفاهي أو الكتابي إلى إنتاجه شفاهيا أو كتابيا)، ومتغيّر المهام. وفي الدليل الذي وضعه قسم السياسات اللغوية بمجلس أوروبا، (2009: 171) بهدف ربط اختبارات اللغة بـ الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، يتمّ إبراز

الكفاءات في اللغة الأجنبية من خلال أنشطة الوساطة، وهذه الأنشطة تُنجز على النحو الآتي:

أ. من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم (كفاءات في مجال الاستقبال)،

ب. من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية (كفاءات في مجال الإنتاج)،

ج. داخل اللغة الأجنبية نفسها،

د. ومن لغة أجنبية إلى لغة أجنبية أخرى (وفي هذين الأخيرين، يُطلب كلّ من الاستقبال والإنتاج في آن معا).

في القسم 4.6.3 من الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (2001: 78)، تُعرَض أنشطة الوساطة اللغوية من خلال تمثيل لسيناريوهين: أحدهما يخصّ الترجمة، والآخر التأويل. علاوةً على ذلك، تُقترَح مجموعة من الأنشطة التي يُطلب فيها من المتعلمين إنتاجُ نصّ استجابيّ انطلاقا من مثير نصّي، قد يكون مجموعة من التعليمات المكتوبة، أو سؤالا شفاهيا، أو نصا خطابيا أصيلا أو مُعدّا، أو مزيجا من هذه العناصر. ويُنتظر من المتعلّمين أن ينتجوا نصّا شفاهيا أو كتابيا، سواء في لغتهم الأم أو في اللغة الأجنبية. ومع ذلك، فإن نسخة 2001 لا تتضمّن أيّ مقاييس للمؤشرات الواصفية الخاصة بالوساطة. أما في سنة 2016، فقد نشر **نورث** North **وبيكادرو** Piccardo مشروعا لوحدة السياسات اللغوية التابعة للمجلس الأوروبي UPL، أنجز ما بين يناير 2014 وأبريل 2016، وكان هدفه الرئيس وضع نظام وصفيّ إلى جانب مؤشرات وصفية توضّح مفهوم الوساطة. وكما يُبيّنان (2016: 8)، فإنّ الوساطة تربط في الغالب بالوساطة بين اللغات (نقل معلومة ما على نحو يختزلها في صورة من صور الترجمة أو التأويل)، من دون أن تفقد بعدها الداخلي داخل اللغة الواحدة، والذي يمكن أن يطال اللغة الهدف أو اللغة الأم "عندما يسعى المتعلّم/المستخدم إلى إضفاء معنى على النص (الشفاهي أو المكتوب) الذي يواجهه" (Piccardo 2012: 292).

يتعلّق الأمر هنا بأوّل نوع من بين أربعة أنواع من الوساطة وردت في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات وهو الوساطة اللغوية. أما الأنواع الثلاثة الأخرى فهي الوساطة الثقافية، والوساطة الاجتماعية، والوساطة التربوية (North &

Piccardo 2016: 8-11). وعند الانتقال من لغة إلى أخرى، فإننا ننتقل أيضا من ثقافة إلى أخرى (CECR 2001: 40, 83)، ونؤدّي دورا اجتماعيّا فاعلا، يتمثّل في الوساطة بين متحاورين مختلفين، من خلال السعي إلى (إعادة) صياغة نص، أو (إعادة) بناء معنى رسالة ما. وأمّا الوساطة التربوية، فهي تشمل الوساطة المعرفية والوساطة التفاعلية؛ إذ تُيسّر النفاذ إلى المعرفة، وتُشجّع المتعلّمين/المستخدمين على تطوير تفكيرهم، وبناء علاقات وتبادلات، والتعاون فيما بينهم، وحلّ المشكلات. وتستلزم هذه الأنواع الأربعة من الوساطة امتلاك كفاءات ومهارات لغوية-تواصلية، وتفاعلية، وإستراتيجية-منهجية، وتعدّدية ثقافية (Hallet **هالي** 2008، المذكور عند Biedermann **بيدِرمان** 85 : 2014).

ومن جهة أخرى، يميّز **كوست وكافالي** (Coste & Cavalli 2015: 29) بين الوساطة المعرفية والوساطة التفاعلية، بعد أن خاضا تجربة الأنواع الأربعة المشار إليها آنفا. وهما يريان أنّ الوساطة المعرفية تمثّل عملية تُسهّل الوصول إلى المعارف والمفاهيم.

ويُقصد بالوساطة، كلّ إجراء أو آلية أو تدخّل، يهدف في سياق اجتماعي معيّن، إلى تقليص المسافة بين قطبَين (أو أكثر) من قطبي الغيرية الذين يوجد بينهما توتّر أو تباين ما (2015: 28). ويحمل مصطلح "التوتّر" هنا معنى "الاقتراب من"، في حين أنّ القطبين المعنيَّين يُمثّلان، من جهة، فاعلين اجتماعيين، ومن جهة أخرى، أشكالا وأنواعا من الغيرية، كالثقافات المختلفة، أو القيم "الغريبة"، أو المعارف الجديدة.

فضلا عن ذلك، يعترف الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات بالترجمة بوصفها عنصرا مكوّنا للكفاية التواصلية لدى المتعلّم، وكونها تجسيد لكفاءته في الوساطة اللغوية. ويرى **بيم وآخرون** (Pym et al. 2013: 6) أنّها تمثّل "الكفاءة الخامسة الأساسية" التي تُسهم في ترسيخ كفاءة الفهم المتبادل، أي القدرة على الفهم والتفاعل من خلال البُنى المشتركة بين عدد من اللغات. ويؤكّد هؤلاء أنّ "مصطلح ترجمة يشمل أساسا الاستقبال و/أو الإنتاج و/أو الاشتغال على نصوص متوازية شفاهية أو كتابية (خطابات مزدوجة في لغتين) داخل الصفّ"(2013: 13).

ويشمل ذلك: (أ) الترجمة الفورية، حيث يُترجَم كلّ ما يُقال في لغة إلى الأخرى، وعادة ما يتولّى ذلك الأستاذ؛ (ب) تقديم رؤية عامّة باللغتين؛ (ج) الترجمة التواصلية والتأويل الحواري من طرف المتعلّمين (وهي ممارسات يجري تصوّرها اليوم بشكل متزايد في صورة "وساطة").

وبالنظر إلى ما تقدّم، نرى أنّ إدخال الوساطة اللغوية بوصفها بُعدا من أبعاد الترجمة التعليمية يُمثّل مقاربة تدريجية ومختلفة لأنشطة الترجمة، ويعيد النظر في دور الترجمة في تعليم اللغات. وفي هذا الإطار، ينبغي أن نُحيل إلى الأدبيات التي تناولت مفهوم الوساطة، مستشهدين بأعمال **مايكل بايرم** (Byram, 2008)، **وجوسلين أدن** (Aden, 2012)، **وفايسمان** (Weissmann, 2012)، **وبيدرمان** (Biedermann, 2014)، **وفرانيتش** (Franić, 2014)، **وخوفانتسوفا** (Chovancová, 2016)، **وميديوني وآخرون** (Medioni et al., 2016)، وهي دراسات تبحث في دور الوساطة والترجمة في دروس اللغة، وتتضمّن أمثلة عن أنشطة وساطية مقترَحة أو مُنجَزة.

ننتقل الآن إلى عرض تجربتنا في دروس اللغة والترجمة المتخصصة، قصدَ إبراز أنّ الوساطة اللغوية تُشكّل نشاطا تعليميا مبتكرا وفعّالا في تدريس المعجم التخصصي.

2. عرض التجربة

نُقدّم في هذا القسم مقترحا بيداغوجيّا يهدف إلى إبراز أهمية إدماج الوساطة اللغوية ضمن دروس اللغة المتخصصة. وقد استند هذا المقترح إلى تجربة استكشافية شملت مجموعتين من الطلاب، يتعلّمون اللغة الفرنسية أو الإيطالية، وطُلب منهم من خلال مهام الوساطة اللغوية أن ينقلوا باللغة الأم معلومات مستخرجة من نصوص متخصصة (فرنسية أو إيطالية) إلى زملائهم/محاوريهم الذين لا يتوفّر لديهم الوصول إلى النص الأصلي. وشملت المهام المعتمدة ما يلي: عرض شفاهي بين الزملاء يتضمّن تلخيصا لنصوص قانونية، والبحث عن مقابِلات معجمية على مستوى المفردات التخصصية (فرنسي-يوناني، إيطالي-يوناني)، وأخيرا،

انطلاقا من هذه المقابِلات، إنشاءُ معجم ثلاثي اللغة ضمن عمل جماعيّ تعاوني. وقد كانت هذه المجموعات نفسها تتابع دروس الترجمة المتخصصة (فرنسي-يوناني، إيطالي-يوناني)، وكان عليهم إنجاز مهام ترجمة نصوص قانونية تتطلّب تحديد المصطلحات القانونية والاقتصادية، والبحث عن مقابِلاتها المعجمية. ولأغراض التجريب، تمّ تقسيم الطلبة إلى مجموعات تجريبية وأخرى ضابطة (انظر المقدّمة). وكانت فرضيّتنا في هذا البحث أنّ تدريس اللغة المتخصصة مصحوبا بأنشطة الوساطة اللغوية من شأنه أن يُيسّر اكتساب المعجم المتخصص، وهو الأمر الذي سينعكس إيجابا على أداء الطلبة، سواء في اللغة (وخاصة في الإنتاج الشفاهي)، أو في الترجمة المتخصصة.

أمّا بخصوص الوثائق المعتمَدة، سواء في دروس اللغة أو الترجمة، فقد كان على الطلبة أن يتعاملوا مع وثائق متعددة الوسائط (نصوص مكتوبة، مقاطع مصوّرة، رسوم بيانية) ذات طابع قانوني، مقتبسة من مواقع رسمية لمؤسسات وهيئات، وتتناول مواضيع من قبيل: التوظيف، وأنواع عقود العمل، والاتفاقات المهنية، وأنماط الأجور، وأشكال الإجازات، والتفاوض الجماعي، واندماج الشركات، وحقوق العاملين.

على المستوى المنهجي، شكّلت كلّ من المقاربة الفعلية التي أوصى بها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، والنظرية التأويلية، مرتكزين أساسيين للتفكير التربوي لدينا، وذلك للأسباب التالية: أوّلا، تهدف المقاربة الفعلية إلى جعل المتعلّم فاعلا اجتماعيا يمتلك الكفاءة والخبرة. وتتمثّل في تعريض المتعلّم لسلسلة من السيناريوهات التي تمثّل مواقف متنوّعة من الحياة المهنية؛ ففي حالتنا هذه، كان لزاما علينا إدماج مهام أحادية (Nissen 2011) في الموضوع العام لبرنامج اللغة المتخصصة، وذلك من خلال محاكاة وضعية تواصلية واقعية باستخدام وثائق أصيلة، وبغرض تسهيل الوصول إلى المعرفة عبر الوساطة. ثانيا، تنظر النظرية التأويلية إلى المتعلّم بوصفه منخرطا في عملية مركّبة من الفهم، والتفكيك اللفظي، وإعادة بناء المعنى؛ فهو، باختصار، يشارك في فعل تواصلي يتوسّط بين وضعيتين لغويتين تحملان دلالات اجتماعية-ثقافية متباينة (; Lavault 1998: 79-95

Seleskovitch & Lederer 2001). كما تشير Piccardo إلى كلّ من الوساطة الاجتماعية بين الأشخاص، والوساطة الباطنية داخل الذات، "حيث يسعى المتعلّم/المستخدم إلى إضفاء معنى على النص (الشفاهي أو المكتوب) الذي يواجهه. وهذه الممارسة تُعدّ هي الأخرى اجتماعية، إذ تضع الكاتب في علاقة مع القارئ، والمتكلّم مع المستمع" 2012: 292. وإن كان من الأيسر أداء دور الوسيط من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم، فإننا نرى أنّ هذا النوع من الأنشطة يجب أن يبدأ بعمل على الرسالة، وعلى وظيفتها وبنيتها الخطابية، انطلاقا من المعرفة التي يمتلكها المتعلّم لنفس الرسالة في لغته الأم، ومن ثمّ تدريبه على تأويل تلك الرسالة، مقروءة كانت أو مسموعة. ومن البديهي أن يكون الاشتغال على المعجم، سواء في دروس اللغة أو الترجمة المتخصصة، قائما على المعايير التالية:

- الموضوعية: المعجم المستهدَف ينتمي إلى المجالين القانوني والاقتصادي،
- الدلالية: تمّ استكشاف المعجم التخصصي من زاوية مفهومية (الترادف، والتضاد، وعلاقات فرعية-كلية)،
- الصرفية-التركيبية: الاشتقاق بواسطة اللواحق والاشتقاق التركيبي.

أما عدد الطلاب الذين شاركوا في التجربة، فقد بلغ 38 طالبا، منهم 20 في اللغة الإيطالية و18 في اللغة الفرنسية، وكان مستواهم يقابل مستوى B1+، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعات تجريبية وضابطة على النحو الآتي:

- دروس اللغة مع وساطة لغوية: تسعة طلاب في الفرنسية، وعشرة في الإيطالية (تجريبية)،
- دروس اللغة دون وساطة لغوية: تسعة في الفرنسية، وعشرة في الإيطالية (ضابطة)،
- دروس الترجمة: 18 في الفرنسية، و20 في الإيطالية.

أمّا فيما يتعلّق بالحجم الساعي للدرسين، فقد خُصِّص لتعليم اللغة المتخصصة ستّ ساعات أسبوعيا على مدى ثلاثة عشر أسبوعا، في حين خُصِّص لتدريس الترجمة المتخصصة خمس ساعات أسبوعيا خلال المدّة نفسها. ومن البديهي أنّه قد تمّ تنظيم حصص إضافية بغرض إنجاح هذه التجربة البيداغوجية.

وكان جميع الطلبة، على قدم المساواة، مُلزَمين بمتابعة مساق الترجمة القانونية، دون أن تُدمَج فيه أيّ أنشطة أخرى. وقبل انطلاق التجربة، قسّمنا أسابيع الفصل الدراسي إلى أسابيع زوجية وأخرى فردية، لتيسير العمل التشاركي الثنائي. فخلال الأسابيع الزوجية، كنّا نعمل بالتناوب مع المجموعتين التجريبيتين (الفرنسية والإيطالية) في إطار تعاوني، أما في الأسابيع الفردية، فكان كلّ أستاذ يشتغل مع مجموعته فقط. وأمّا المجموعتان الضابطتان (دون وساطة)، فقد اتّبعنا معهما طريقتنا المعتادة في التدريس.

وخلال الفصل الدراسي، كان لزاما على كلّ مجموعة تجريبية أن تقوم، على نحو منتظم، بتلخيص وثائق متعددة الوسائط، ثمّ تقديمها إلى الزملاء في إطار عمل ثنائي، في محاكاة لوضعية زمالة مهنية داخل مؤسسة، بحيث يكون أحد الزميلين غير متمكّن من اللغة التي كُتب بها المستند المعتمد.

كما طلبنا من مجموعتي اللغة أن تُنشِئَا مسردا ثلاثي اللغة على مستند مشترك عبر الإنترنت، سواء بشكل متزامن خلال الحصة الدراسية، أو بشكل غير متزامن، وذلك بهدف التحقّق من مدى قدرتهم، من جهة، على استخلاص المصطلحات من النصوص وتقديم مقابلات لها باليونانية، ومن جهة أخرى، على الاستفادة من المصطلحات المسجَّلة سلفا في اللغة الأجنبية الثانية باعتبارها مؤشرات معجمية تساعد على اختيار المقابل الأنسب. ولهذا السبب بالتحديد اخترنا هاتين اللغتين الرومانيتين، لما بينهما من تقارب ملحوظ على المستوى المعجمي.

في بداية الفصل الدراسي (فبراير 2017)، أجرينا لجميع الطلبة اختبارات تمهيدية في كلا المقياسين: اللغة والترجمة، إلى جانب استبيانات للتقييم الذاتي (انظر الملحق 1 لمساق اللغة، والملحق 3 لمساق الترجمة). وطلبنا من كلّ ثنائي (طالب في الفرنسية يعمل بالتناوب مع طالب في الإيطالية) أن يُلخّص شفاهيا نصا فرنسيا أو إيطاليا إلى اللغة اليونانية، بهدف التوسّط المتبادل في نقل المضمون، مع مراعاة البعد التداولي للنص. وقد تمّ اعتماد الاختبار ذاته كاختبار لاحق في نهاية الفصل. كما استُخدم الاستبيان نفسه من قِبل الأساتذة بوصفه استبيانا لتقييم الطلبة،

وذلك في بداية السداسي ونهايته. وفي السياق ذاته، سواء في الاختبار التمهيدي أو اللاحق، اقترحنا على الطلبة أربعة تمارين تتضمّن قائمة بعشرة مصطلحات قانونية، بالفرنسية تارة وبالإيطالية تارة أخرى، من بين المصطلحات التي دُرست طيلة السداسي، وطلبنا منهم أن يبحثوا عن المقابلات اليونانية لتلك المصطلحات، من خلال الاستعانة بقدرتهم المحتملة على التعرّف إلى أوجه التشابه مع اللغة الرومانية المقدمة. ثم طُلب منهم الإجابة عن ثلاث أسئلة حول الأثر الإيجابي المحتمل للّغة الرومانية على عملية البحث عن المقابل المعجمي (انظر الملحقين 2.1 و2.2). وسنعلّق على نتائج هذه الاختبارات في موضع لاحق.

تبين لنا فئات سلم المؤشرات الوصفية التي رأيناها أنها الأنسب لأهداف تجربتنا، والتي استندنا إليها في دراسة كفاءات الطلبة، فقد تعلّقت بأنشطة الوساطة المعرفية، إلى جانب إستراتيجيات الوساطة. وهذه الإستراتيجيات المعروضة تُعدّ إستراتيجيات أدائية، أي طُرُقا تساعد الزملاء على الفهم أثناء عملية الوساطة، وتركّز على كيفية معالجة المحتوى المصدر لصالح المتلقي. وقد استبعدنا بعض الأنشطة الواردة في فئات المقاييس، معتبرين أنها لا تتلاءم مع السياقات التواصلية المعتمدة في دروسنا. ولتوضيح ذلك بشكل أدق، نحيل القارئ إلى الجدول التالي (الجدول 1) الذي اقترحه **نورث وبيكادرو** (North & Piccardo 2016: 23-24)، وقد قمنا بتكييفه وفقا لاحتياجاتنا:

جدول 1: مؤشرات وصفية توضّح أنشطة الوساطة (North & Piccardo 2016: 23-24)

الوساطة المعرفية
بناء المعنى
صياغة الأسئلة والتعليقات لحثّ الآخرين على تطوير أفكارهم، وتبريرها، أو توضيح آرائهم.
طلب توضيح كيف ترتبط فكرة رئيسة بموضوع النقاش الأساسي.
نقل المعنى (شفهيا)
نقل معلومات محدّدة شفاهيا
شرح البيانات (مثل الرسوم البيانية، المخططات، الجداول، إلخ)
معالجة نص

ترجمة شفاهية لنص مكتوب (ترجمة منظورة [ii])
نقل المعنى (كتابيا)
نقل معلومات محدّدة
شرح البيانات (مثل الرسوم البيانية، المخططات، الجداول، إلخ)
معالجة نص
ترجمة
إستراتيجيات الوساطة
الربط بالمعرفة السابقة
تطوير النص
ترشيد النص
تفكيك معلومة معقّدة
تكييف اللغة المستخدمة

لإنجاز أنشطة الوساطة على الوجه الأمثل، كان على الطلبة اتباع تعليمات تتعلّق بنقل المعنى، تركّز على استخلاص المعلومات المحدّدة دون الخروج عن النص الأصلي، مع إعادة صياغته صياغة مناسبة تراعي الخصوصيات الثقافية للغتين المعنيّتين. ومن بين الإستراتيجيات التي اقترحها الأستاذ، قام الطلبة بتحديد المقاطع المهمّة بالتظليل، والبحث عن الكلمات المفتاحية، وتدوين الملاحظات، ثم إعادة عرض المعلومات بحسب مدى صلتها وأهميتها.

أما فيما يتعلّق بالترجمة المتخصصة، فقد طُلب من كلّ مجموعة، في بداية الفصل الدراسي، كاختبار تمهيدي، أن تقوم بترجمة نص قانوني يتكوّن من حوالي 400 كلمة (من الفرنسية أو الإيطالية إلى اليونانية)، يدور حول الموضوع المذكور سابقا. ولم يُسمح للطلبة باستخدام أي وسيلة مساعدة، وكان عليهم، إلى جانب الترجمة، أن يُنشئوا معجما ثنائي اللغة انطلاقا من المصطلحات الواردة في النص المصدر. وقد تمّ اعتماد النص نفسه بوصفه اختبارا لاحقا بنفس التعليمات. وكان الهدف من هذين الاختبارين هو التحقّق مما إذا كانت دروس اللغة المصحوبة بأنشطة الوساطة قد حسّنت مهاراتهم في تحديد المصطلحات في اللغة المصدر وترجمتها إلى اللغة الهدف.

وخلال الفصل، أُنجزت الحصص على النحو المعتاد؛ حيث ترجم الطلبة النصوص بمساعدة الوسائل الإلكترونية، مثل ذاكرات الترجمة، والقواميس الإلكترونية، والنصوص الموازية والمقارنة. كما طُلب منهم تقديم عرض شفاهي لترجمة نص من حوالي 1000 كلمة، مرفقا بمعجم خاص.

ننتقل الآن إلى عرض وتحليل المعطيات المستخلَصة من الاستبيانات التي وُزعت على الطلبة والأساتذة.

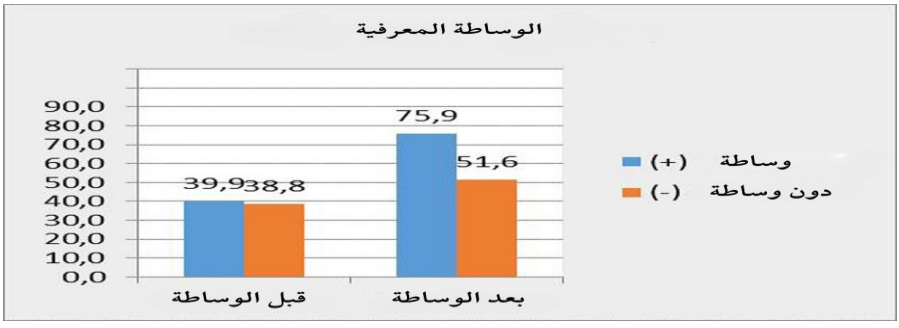
1.2. ملاحظة الممارسات الطلابية – نتائج الاستبيانات

1.1.2. كفاءات الطلبة في الوساطة المعرفية

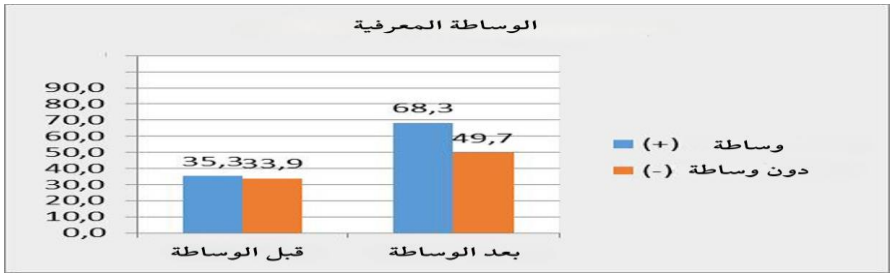
(أ) الرسوم البيانية الخاصة بالوساطة المعرفية

يُبيّن الشكلان 1.1 و2.1 أداء الطلبة في الوساطة المعرفية، سواء مع الوساطة أو من دونها.

شكل 1.1: الوساطة المعرفية في اللغة الفرنسية (عدد البنود: 14، المقياس: من 0 إلى 90)



شكل 1.2: الوساطة المعرفية في اللغة الإيطالية (عدد البنود: 14، المقياس: من 0 إلى 90)



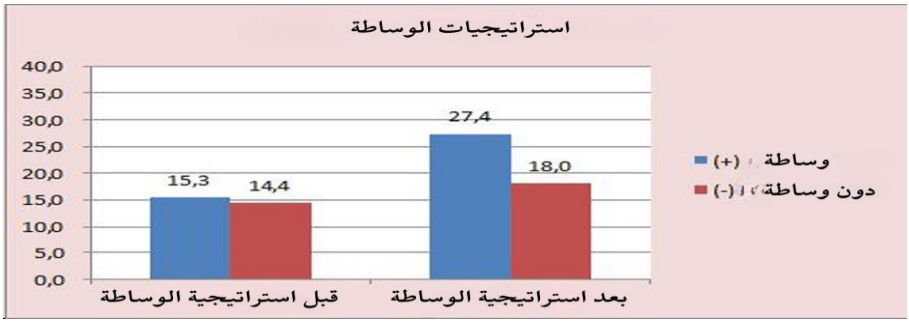
كلّ عمود في الرسم البياني يُمثّل متوسطا حسابيا. على وجه التحديد، يُمثّل العمودان على الجهة اليسرى من الشكل متوسطَي أداء الطلبة مع الوساطة (+) ودون وساطة (–) في بداية الفصل الدراسي، كما نتج عن مجموع الإجابات وفق مقياس ليكرت (من 0: لا أبدا إلى 5: كثيرا) على أسئلة استبيان التقييم الذاتي. أما العمودان على الجهة اليمنى، فيُشيرَان إلى متوسطَي الأداء مع الوساطة ودونها في نهاية الفصل، استنادا إلى الإجابات على الأسئلة نفسها. فيما يخصّ اللغة الفرنسية، نلاحظ تحسّنا واضحا في أداء الطلبة الذين تابعوا دروس اللغة مع الوساطة (من 39.9 إلى 75.9، أي بزيادة قدرها 36.0)، مقابل تحسّن طفيف نسبيا لدى المجموعة الضابطة (من 38.8 إلى 51.6، بزيادة قدرها 12.8). وتُظهر هذه النتائج فارقا في المتوسطات بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية بمقدار 23.2 نقطة.

أما بالنسبة للغة الإيطالية، فنلاحظ الاتجاه نفسه تماما؛ إذ تحسّن أداء الطلبة الذين تلقّوا دروس اللغة مع وساطة بشكل ملحوظ (من 35.3 إلى 68.3، أي زيادة قدرها 33.0)، في حين سجّلت المجموعة الضابطة تحسّنا أقل بكثير (من 33.9 إلى 49.7، بزيادة قدرها 15.8). وبالتالي، فإن الفرق في المتوسطات بين المجموعتين يبلغ 17.2 نقطة لصالح المجموعة التجريبية.

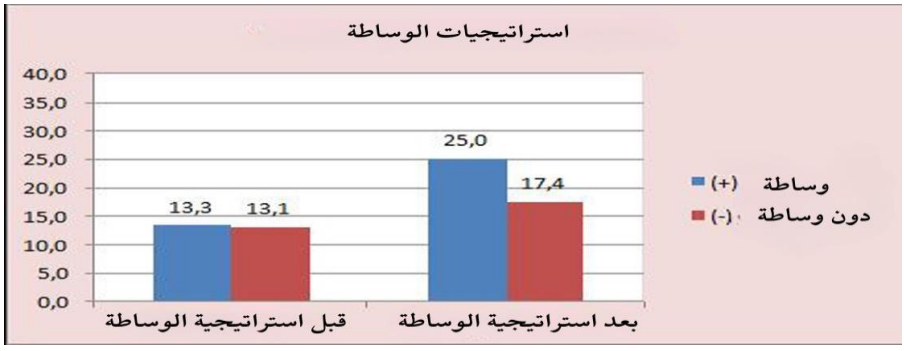
(ب) الرسوم البيانية لإستراتيجيات الوساطة

يُظهر الشكلان 2.1 و2.2 رسمين بيانيين يوضّحان لجوء الطلبة إلى إستراتيجيات الوساطة.

شكل 1.2: إستراتيجيات الوساطة في اللغة الفرنسية (عدد البنود: 8، المقياس: من 0 إلى 40)



شكل 2.2: إستراتيجيات الوساطة في اللغة الإيطالية (عدد البنود: 8، المقياس: من 0 إلى 40)



بصورة أكثر تحديدا، نرى في اللغة الفرنسية أن طلاب المجموعة التجريبية يعتبرون أنفسهم أكثر ارتياحا في استخدام هذه الإستراتيجيات في نهاية الفصل الدراسي مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة (مع الوساطة: من 15.3 إلى 27.4، أي زيادة قدرها 12.1؛ بدون وساطة: من 14.4 إلى 18.0، أي زيادة قدرها 3.6). وبشكل عام، تتفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بفارق يُقدّر بـ 8.5 نقاط.

وينطبق الأمر ذاته على اللغة الإيطالية؛ إذ يعتقد طلاب المجموعة التجريبية أنهم يستخدمون هذه الإستراتيجيات بقدر أكبر من السلاسة في نهاية الفصل الدراسي مقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة (مع الوساطة: من 13.3 إلى 25.0، أي زيادة قدرها 11.7؛ بدون وساطة: من 13.1 إلى 17.4، أي زيادة قدرها 4.3). وبذلك، بلغ الفارق الإجمالي لصالح المجموعة التجريبية 8.6 نقاط.

في الجدول 2، نجمع نتائج التقييم الذاتي للطلاب في اللغتين الأجنبيتين المتخصصتين، مع جميع مكونات الوساطة المعرفية وإستراتيجيات الوساطة. وتُظهر هذه النتائج تحسُّنا ملحوظا في أداء الطلاب الذين تابعوا دروس اللغة المرفقة بأنشطة الوساطة. وقد وُضعت متوسطات المجموعات التي تابعت دروس اللغة التخصصية مع الوساطة بخط غامق.

جدول 2: ملخّص المتوسطات والفروقات التي تُبيّن مدى التحسّن في الوساطة (وفقا للتقييم الذاتي للطلاب)

		اللغة الفرنسية			اللغة الإيطالية		
	المجموعات	الاختبار التمهيدي	الاختبار اللاحق	الزيادة	الاختبار التمهيدي	الاختبار اللاحق	الزيادة
الوساطة المعرفية	(+) وساطة	39,9	75,9	**36,0**	35,3	68,3	**33,0**
	(-) وساطة	38,8	51,6	12,8	33,9	49,7	15,8
بناء المعنى	(+) وساطة	3,8	7,2	**3,4**	3,4	5,9	**2,5**
	(-) وساطة	3,2	4,7	1,5	3,1	4,3	1,2
نقل المعنى شفهيًا	(+) وساطة	5,3	12,2	**6,9**	4,4	9,8	**5,4**
	(-) وساطة	5,6	8,0	2,4	4,3	8,1	3,8
شرح المعطيات شفهيًّا (كالرسوم البيانية، والمخططات، إلخ)	(+) وساطة	3,2	6,8	**3,6**	2,9	6,1	**3,2**
	(-) وساطة	3,6	5,1	1,5	2,5	4,6	2,1
معالجة نص شفهيًّا	(+) وساطة	10,6	19,4	**8,8**	9,7	18,7	**9**
	(-) وساطة	10,3	13,7	3,4	9,6	13,4	3,8
ترجمة نص مكتوب ترجمة شفوية (ترجمة من الورقة)	(+) وساطة	1,7	2,8	**1,1**	1,6	2,8	**1,2**
	(-) وساطة	1,7	2,1	0,4	1,3	1,9	0,6
استراتيجيات الوساطة	(+) وساطة	15,3	27,4	**12,1**	13,3	25,0	**11,7**
	(-) وساطة	14,4	18,0	3,6	13,1	17,4	4,3
الربط بالمعرفة	(+) وساطة	2,2	3,3	**1,1**	2,3	3,5	**1,2**

		اللغة الفرنسية			اللغة الإيطالية		
	المجموعات	الاختبار التمهيدي	الاختبار اللاحق	الزيادة	الاختبار التمهيدي	الاختبار اللاحق	الزيادة
السابقة	(-) وساطة	1,9	2,2	0,3	1,9	2,3	0,4
إثراء وتوسيع النص	(+) وساطة	5,3	9,7	**4,4**	4,8	9,3	**4,5**
	(-) وساطة	5,7	6,7	1,0	5,0	6,8	1,8
ترشيد النص / تنظيم النص منطقيًا	(+) وساطة	4,4	7,8	**3,4**	3,3	6,4	**3,1**
	(-) وساطة	3,9	4,9	1,0	3,2	4,3	1,1
تفكيك معلومة معقّدة	(+) وساطة	1,7	3,6	**1,9**	1,5	3,1	**1,6**
	(-) وساطة	1,6	2,1	0,5	1,5	2,1	0,6
تكييف اللغة المستعملة / ملاءمة الخطاب	(+) وساطة	1,7	3,1	**1,4**	1,4	2,7	**1,3**
	(-) وساطة	1,4	2,1	0,7	1,5	1,9	0,4

نودّ أن نلفت انتباه القارئ خصوصا إلى نقل المعلومات الشفاهية الخاصة (الأسئلة: B1، B2، B3) وإلى معالجة النص شفاهيّا (الأسئلة: D1، D2، D3، D4، D5، D6)، وهي الجوانب التي تُبرز نتائجها الأثر الإيجابي للوساطة المعرفية في دروس اللغة، سواء في الفرنسية أو الإيطالية.

وينطبق الأمر ذاته على إستراتيجيات الوساطة. ففيما يخص توسيع النص وإثراءه (الأسئلة: G1، G2، G3)، نلاحظ فرقا في المتوسطات بحوالي 4.4 لصالح المجموعة التجريبية في الفرنسية، وبفارق مماثل يبلغ 4.5 في الإيطالية، وهو ما يُشير إلى تحسّن ملحوظ. علاوة على ذلك، وفيما يخص ترشيد النص (الأسئلة: H1، H2)، سجّلت الزيادة 3.4 لدى المجموعة التجريبية في الفرنسية و3.1 لدى المجموعة التجريبية في الإيطالية.

2.1.2. نتائج استبيانات تقييم الطلبة من قِبل الأساتذة

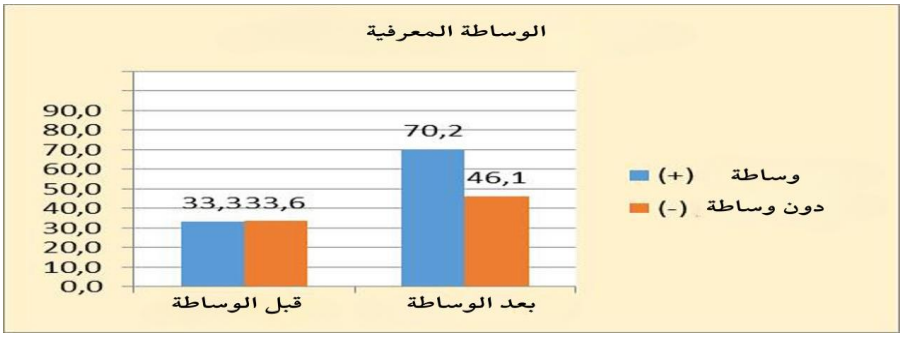
(أ) رسوم بيانية عن الوساطة المعرفية

تعكس الرسوم البيانية في الشكلين 3.1 و3.2 متوسطات المؤشرات المذكورة في

الجدول 1، والتي تتطابق مع أسئلة وردت في الاستبيان الذي ملأه الأساتذة حول أداء الطلاب خلال الاختبار القبلي (الأعمدة اليسرى) والاختبار البعدي (الأعمدة اليمنى).

شكل 3.1: الوساطة المعرفية في اللغة الفرنسية (14 بندًا، المقياس: من 0 إلى 90)

شكل 3.2: الوساطة المعرفية في اللغة الإيطالية (14 بندا، المقياس: من 0 إلى 90)



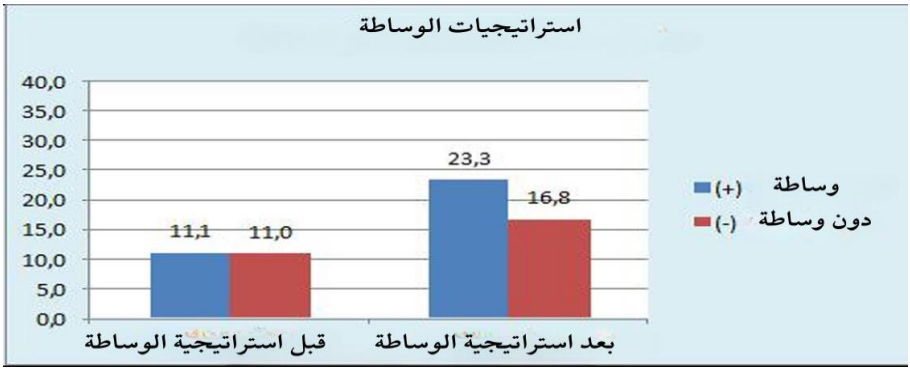
نلاحظ تحسُّنا واضحا لدى الطلبة في اللغة الفرنسية بفضل استخدام الوساطة (من 35.8 إلى 70.6، أي بزيادة قدرها 34.8)، في حين يُظهرُ الطلبة في المجموعة الشاهدة تقدُّما أبطأ (من 32.9 إلى 48.8، أي بزيادة قدرها 15.9)، ممّا يجعل الفرق في المتوسّطات بين المجموعتين يُقدَّر بـ 18.9.

وبالنسبة للغة الإيطالية، نُلاحظ الاتجاه ذاته تماما؛ إذ ارتفعت نتائج الطلبة الذين تابعوا درس اللغة مع الوساطة من 33.3 إلى 70.2 (أي بزيادة قدرها 36.9)، بينما كانت الزيادة لدى المجموعة الشاهدة أضعف بكثير (من 33.6 إلى 46.1، أي بزيادة قدرها 12.5)، ليصل الفارق في المتوسّطات إلى 24.4 لصالح المجموعة التجريبية.

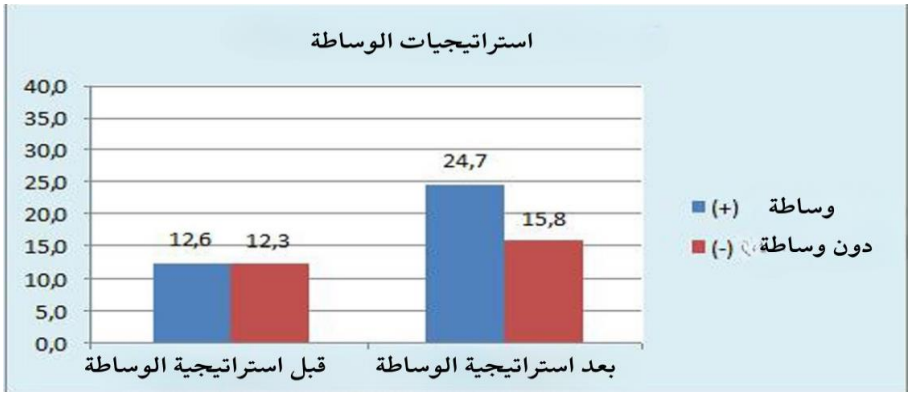
(ب) الرسوم البيانية لإستراتيجيات الوساطة

تتضمّن الأشكال 4.1 و4.2 رسومًا بيانية تمثّل متوسطات المعايير المدرَجة في الجدول 1، والمرتبطة بإستراتيجيات الوساطة كما لاحظها المدرّسون.

شكل 4.1: إستراتيجيات الوساطة في اللغة الفرنسية (8 بنود، المقياس: من 0 إلى 40)



شكل 4.2: إستراتيجيات الوساطة في اللغة الإيطالية (8 بنود، المقياس: من 0 إلى 40)



بصورة أكثر تحديدا، نلاحظ في اللغة الفرنسية أنّ طلاب المجموعة التجريبية باتوا أكثر ارتياحا في استخدام هذه الإستراتيجيات في نهاية الفصل مقارنة بنظرائهم في المجموعة الشاهدة (مع الوساطة: من 11.1 إلى 23.3، أي بزيادة قدرها 12.2؛ بدون وساطة: من 11.0 إلى 16.8، أي بزيادة قدرها 5.8). وبالمجمل، نجد فرقا قدره 6.4 لصالح المجموعة التجريبية.

وفي اللغة الإيطالية، أظهر طلاب المجموعة التجريبية أيضا ارتياحا أكبر في استخدام هذه الإستراتيجيات في نهاية الفصل مقارنة بنظرائهم في المجموعة الشاهدة (مع الوساطة: من 12.6 إلى 24.7، أي بزيادة قدرها 12.1؛ بدون وساطة: من

12.3 إلى 15.8، أي بزيادة قدرها 3.5). وبالمجمل، يُسجّل فرق قدره 8.6 لصالح المجموعة التجريبية.

في الجدول رقم (3) الآتي، جُمعت بيانات تقييم الطلاب من قبل الأساتذة في اللغتين الأجنبيتين التخصصيتين، متضمنة جميع مكونات كلّ من الوساطة المعرفية وإستراتيجيات الوساطة. ويتّضح من النتائج أنّ الأساتذة قد لاحظوا تحسّنا في أداء الطلاب. وقد وُضعت متوسطات المجموعات التي تابعت دروس اللغة التخصصية مع وساطة بالخط العريض.

جدول 3: ملخّص المتوسطات والفروقات المبيّنة لتحسّن أداء الطلاب في الوساطة (تقييم الأساتذة)

		اللغة الفرنسية			اللعة الإيطالية		
	المجموعات	الاختبار التمهيدي	الاختبار اللاحق	الزيادة	الاختبار التمهيدي	الاختبار اللاحق	الزيادة
الوساطة المعرفية	(+) وساطة	35.8	70.6	**34.8**	33.3	70.2	**34.8**
	(-) وساطة	32.9	48.8	15.9	33.6	46.1	15.9
بناء المعنى	(+) وساطة	3.6	7.0	**3.4**	3.3	6.2	**2.9**
	(-) وساطة	2.9	4.0	1.1	2.8	4.0	1.2
نقل المعنى شفهيّا	(+) وساطة	5.2	11.1	**5.9**	4.3	10.3	**7.0**
	(-) وساطة	4.8	7.8	3.0	4.2	7.2	4.0
شرح المعطيات شفهيّا (كالرسوم البيانية، والمخططات، إلخ)	(+) وساطة	3.7	6.4	2.7	2.5	6.6	4.1
	(-) وساطة	3.4	4.6	1.2	3.1	4.6	1.5
معالجة نص شفهيّا	(+) وساطة	10.6	19.4	8.8	9.2	19.6	10.4
	(-) وساطة	9.3	13.7	4.4	9.9	12.8	2.9

		اللغة الفرنسية			اللعة الإيطالية		
	المجموعات	الاختبار التمهيدي	الاختبار اللاحق	الزيادة	الاختبار التمهيدي	الاختبار اللاحق	الزيادة
ترجمة نص مكتوب ترجمة شفوية (ترجمة من الورقة)	(+) وساطة	1.7	3.2	1.5	1.4	2.8	**1.4**
	(-) وساطة	1.4	2.0	0.6	1.3	1.7	0.4
استراتيجيات الوساطة	(+) وساطة	11.1	23.3	12.2	12.6	24.7	12.1
	(-) وساطة	11.0	16.8	5.8	12.3	15.8	3.5
الربط بالمعرفة السابقة	(+) وساطة	1.2	3.0	**1.8**	2.1	3.3	**1.2**
	(-) وساطة	1.1	2.0	0.9	1.5	2.1	0.6
توسيع وإثراء النص	(+) وساطة	4.3	8.1	**3.7**	4.6	9.2	4.6
	(-) وساطة	4.3	6.4	2.1	4.7	6.1	1.4
ترشيد النص / تنظيم النص منطقيّا	(+) وساطة	2,8	6,4	**3,6**	3,2	6,4	3,2
	(-) وساطة	2,9	4,3	1,4	3,1	4,0	0,9
تفكيك معلومة معقّدة	(+) وساطة	1,2	2,8	1,6	1,4	3,1	1,7
	(-) وساطة	1,3	2,0	0,7	1,5	1,9	0,4
تكييف اللغة المستعملة /	(+) وساطة	1,4	3,0	1,6	1,3	2,7	1,4
	(-) وساطة	1,3	2,0	0,7	1,5	1,7	0,2

		اللغة الفرنسية			اللعة الإيطالية		
	المجموعات	الاختبار التمهيدي	الاختبار اللاحق	الزيادة	الاختبار التمهيدي	الاختبار اللاحق	الزيادة
ملاءمة الخطاب							

نودّ أن نُشير، على سبيل الاستئناس، إلى النتائج المتعلقة بمكوّنين من مكوّنات الوساطة المعرفية. فيما يخصّ نقل المعلومات الخاصة بالخطاب الشفاهي (الأسئلة: B1، B2، B3)، نُلاحظ تحسُّنا ملحوظا تمثّل في فرق متوسطات بلغ حوالي 5.9 لفائدة المجموعة التجريبية في الفرنسية، وفرق كبير أيضًا بلغ 7.0 في الإيطالية.

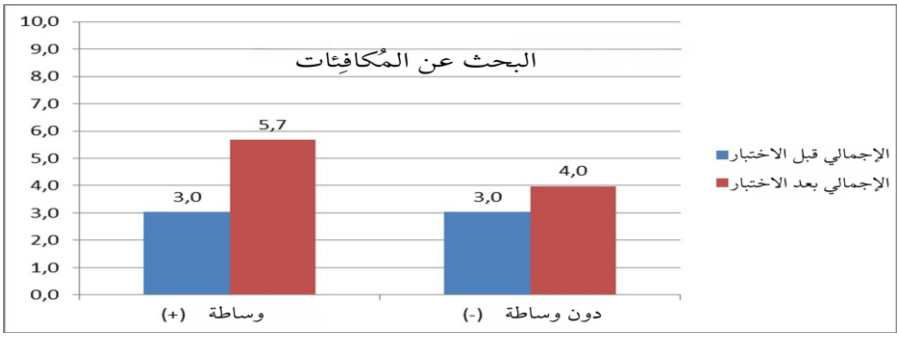
أما فيما يتعلق بمعالجة نص شفاهيا (الأسئلة: D1، D2، D3، D4، D5، D6)، فقد تفوقت المجموعة التجريبية في الفرنسية على المجموعة الشاهدة بفارق متوسطات بلغ 8.8، بينما بلغ الفارق في الإيطالية 10.4.

وينطبق الأمر ذاته على إستراتيجيات الوساطة؛ إذ سجّلنا، فيما يخصّ توسيع وإثراء النصوص (الأسئلة: G1، G2، G3)، فرقا في المتوسطات بلغ 3.7 لفائدة المجموعة التجريبية في الفرنسية، وفرقا أكبر في الإيطالية بلغ 4.6، مما يدل على تحسُّن واضح. وبالإضافة إلى ذلك، وفيما يخصّ ترشيد النصوص (الأسئلة: H1، H2)، بلغت الفروقات 3.6 للمجموعة التجريبية في الفرنسية و3.2 في الإيطالية.

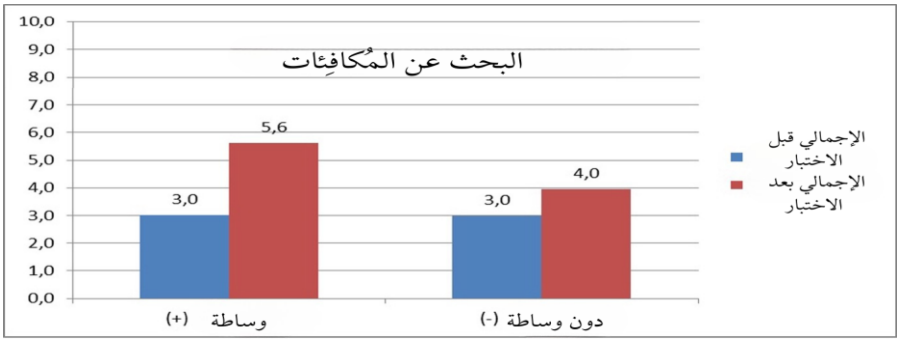
3.1.2. إنشاء مسرد ثلاثي اللغة متخصص والإجابة عن الأسئلة المرتبطة به

تعرض الصورتان 5.1.1 و5.1.2 رسوما بيانية تجمع متوسطات أداء الطلاب في الفرنسية والإيطالية من حيث البحث عن مقابلات لغوية من خلال التعرّف على لغة رومانية في بداية الفصل ونهايته، مع الوساطة وبدونها، إلى جانب التقييم الذاتي لأداء الطلبة في بناء المعجم الثلاثي اللغة.

شكل 1.1.5: المعجم الثلاثي المتخصص في اختبارَي البداية والنهاية باللغة الفرنسية (متوسط الإجابات على التمارين الأربعة للمعجم؛ التقييم من 0 إلى 10)



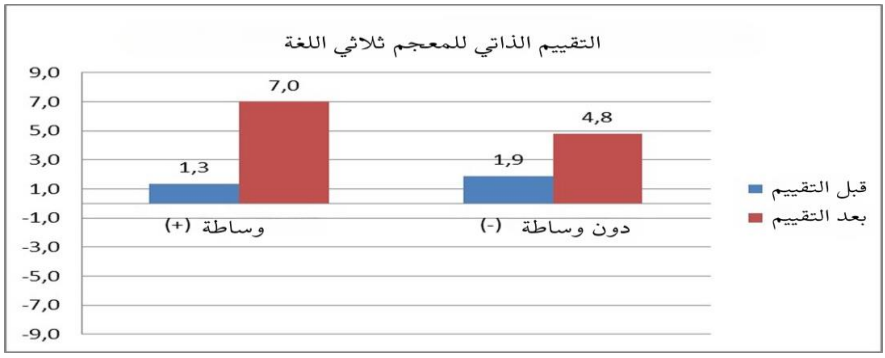
شكل 2.1.5: المعجم الثلاثي المتخصص في اختبارَي البداية والنهاية باللغة الإيطالية (متوسط الإجابات على التمارين الأربعة للمعجم؛ التقييم من 0 إلى 10)



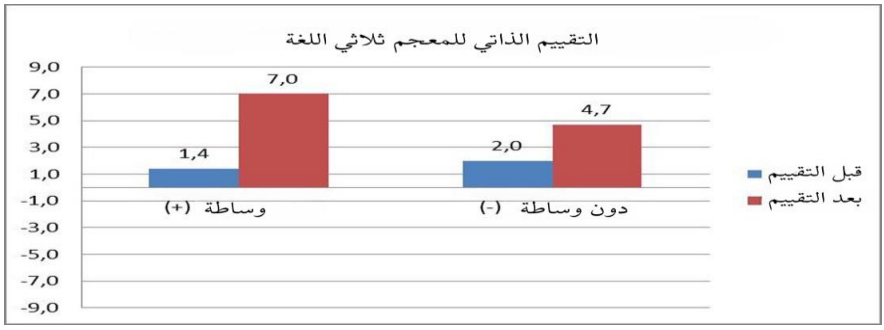
على الرغم من انطلاق كلا المجموعتين في اللغة الفرنسية من نفس النقطة (3.0)، نلاحظ تحسّنا أكبر بكثير لدى المجموعة التجريبية (5.7) مقارنة بالمجموعة الشاهدة (4.0)، أي بفارق في المتوسطات قدره 2.7 للأولى مقابل 1.0 للثانية. وتبدو الحالة شبه متماثلة فيما يتعلق باللغة الإيطالية.

أما فيما يخص الأسئلة الواردة في الاستبيان المتعلقة بالمُعجم الثلاثي اللغة (انظر المُلحقين 2.1 و2.2)، فإن إجابات الطلبة (الأشكال 5.2.1 و5.2.2) تؤكد ملاحظتنا بشأن الأداء المحسّن في اللغتين الفرنسية والإيطالية لدى المجموعات التجريبية، وذلك بفضل الوساطة المُعتمدة أثناء الدرس من جهة، وبفضل التشابه بين المصطلحات الفرنسية المطلوبة ونظيرتها الإيطالية التي شكّلت أدلّة من جهة أخرى.

شكل 1.2.5: التقييم الذاتي للمعجم الثلاثي اللغة في اللغة الفرنسية (3 بنود، المقياس: من -9 إلى +9)



الشكل 2.2.5: التقييم الذاتي للمعجم الثلاثي اللغة في اللغة الإيطالية (3 بنود، المقياس: من -9 إلى +9)



بالإضافة إلى ذلك، تُظهر الشكل 6 مقطعا من المعجم الثلاثي اللغة المتخصص، الذي تم إنشاؤه بشكل تعاوني طوال الفصل الدراسي.

شكل 6: معجم ثلاثي اللغة متخصص على مستند مشترك عبر الإنترنت

FRANÇAIS	ΕΛΛΗΝΙΚΑ	ITALIANO
produit national brut (un)	ακαθάριστο εθνικό προϊόν	prodotto nazionale lordo (un)
droit commercial (un)	εμπορικό δίκαιο	diritto commerciale (un)
biens (des)	αγαθά	beni (dei)
juridiction (une)	δικαιοδοσία	giurisdizione (una)
licence (une)	άδεια	licenza (una)
permis de travail (un)	άδεια εργασίας	permesso di lavoro (un)
produit intérieur brut (un)	ακαθάριστο εγχώριο προϊόν	prodotto interno lordo (un)
valeur réelle (une)	ακίνητη αξία	valore reale (un)
rémunération (une)	αμοιβή	retribuzione (una)
négociation interprofessionnelle (une)	διεπαγγελματική διαπραγμάτευση	negoziazione interprofessionale (una)
reconduction (une)	ανανέωση	rinnovo (un)
à but lucratif	με κερδοσκοπικό σκοπό	a scopo di lucro
représentant (un)	αντιπρόσωπος	rappresentante (un)
compensation (une)	αντιστάθμιση	compensazione (una)
société anonyme (une)	ανώνυμη εταιρεία	società anonima (una)
démission (une)	παραίτηση	dimissione (una)
grève (une)	απεργία	sciopero (uno)
prélèvement (un)	ανάληψη	prelievo (un)
contrat à durée indéterminée (un)	συμβόλαιο αορίστου χρόνου	contratto a tempo indeterminato (un)
indemniser	αποζημιώνω	indennizzare

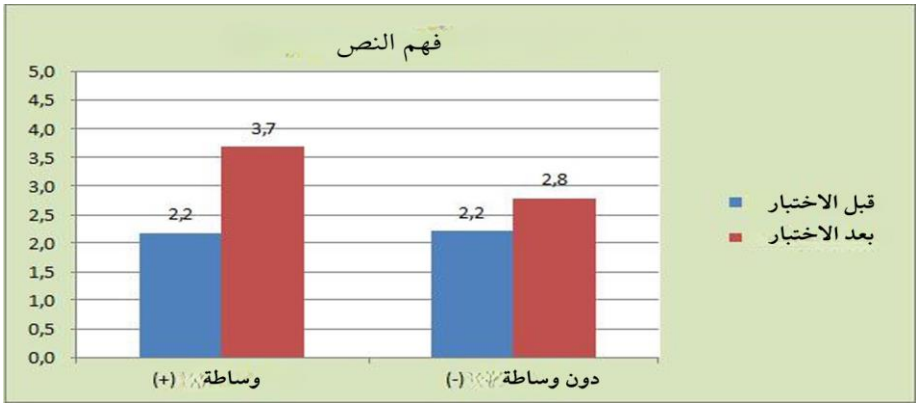
فضلا عن الوساطة وإستراتيجياتها والمعجم، نهتم أيضا بترجمة الفرنسية-

اليونانية والإيطالية-اليونانية باعتبارها وحدات مستقلة.

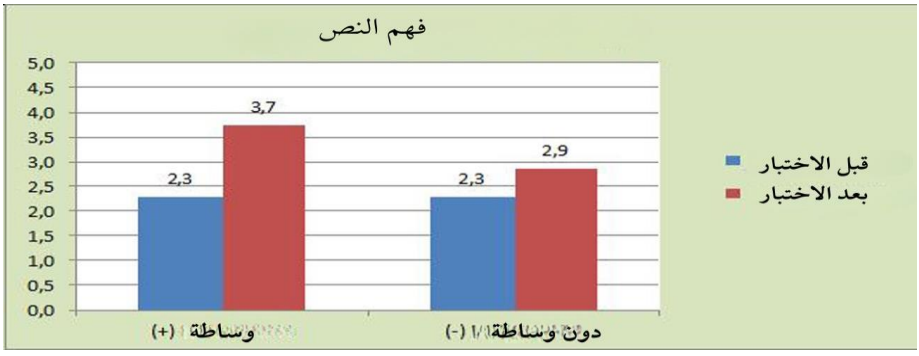
4.1.2. نتائج استبيانات الطلاب في مادة الترجمة

تعرض الرسوم البيانية في الشكلين 7.1 و7.2 مستوى فهم النص كما نتج عن التقييم الذاتي للطلاب في اختبارَي البداية والنهاية ضمن دروس الترجمة.

شكل 1.7: فهم النص الأصلي تمهيدا لترجمته من الفرنسية إلى اليونانية ومن الإيطالية إلى اليونانية باللغة الفرنسية (يتعلق بالأسئلة 1، 2، 4، 5 من الاستبيان – الملحق 3؛ ويتراوح المعدل من 0 إلى 5)



شكل 2.7: فهم النص الأصلي تمهيدا لترجمته من الفرنسية إلى اليونانية ومن الإيطالية إلى اليونانية باللغة الإيطالية (يتعلّق بالأسئلة 1، 2، 4، 5 من استبيان الملحق 3؛ ويتراوح المعدل من 0 إلى 5)

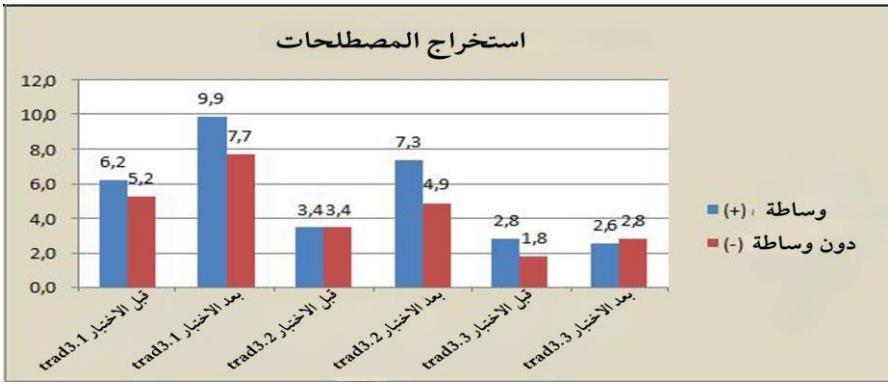


بينما كان لكِلَيْ مجموعتي اللغة الفرنسية نقطة انطلاق مشتركة بمعدل 2.2، نجد أنه في نهاية الفصل الدراسي ارتفع مستوى فهم النص لدى المجموعة التجريبية

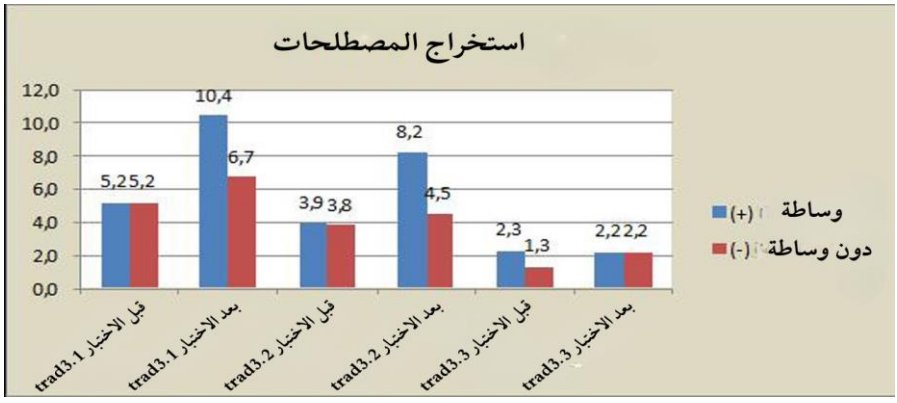
إلى 3.7 مقابل 2.8 للمجموعة الشاهدة، أي بفارق قدره 0.9. أما فيما يخص الترجمة من الإيطالية إلى اليونانية، فقد كانت نقطة الانطلاق المشتركة هي 2.3، بينما لاحظنا في نهاية الفصل الدراسي وجود فرق قدره 0.8 (3.7 مقابل 2.9) لصالح المجموعة التجريبية.

تُظهر الرسوم البيانية في الشكلين 8.1 و8.2 كفاءة استخراج المصطلحات في الترجمة من الفرنسية إلى اليونانية ومن الإيطالية إلى اليونانية. لا توجد سلم دقيق للقيم لأن الرسمين البيانيين يُظهران متوسط مجموع المصطلحات التي تم تحديدها وفقا لإجابات الطلاب على الأسئلة 3.1، 3.2، 3.3 من استبيان التقييم الذاتي في مادة الترجمة المتخصصة (انظر الملحق 3).

شكل 1.8: كفاءة استخراج المصطلحات في الترجمة من الفرنسية إلى اليونانية



الشكل 2.8: كفاءة استخراج المصطلحات في الترجمة من الإيطالية إلى اليونانية

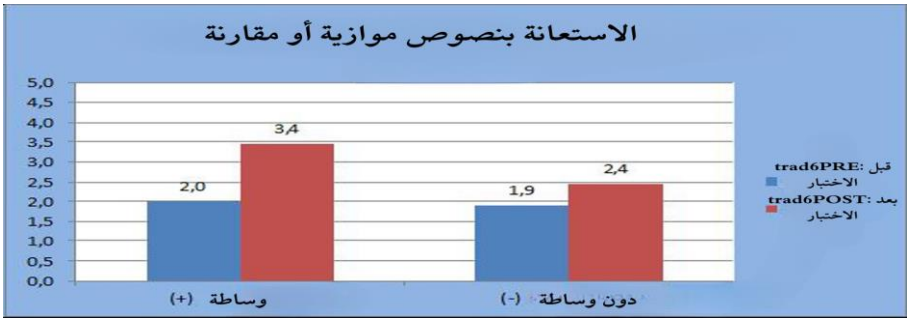


فيما يتعلق برصد المصطلحات باللغة الفرنسية، فإن الفرق البالغ 1,0 بين المجموعتين في بداية الفصل الدراسي يرتفع إلى 2,2 في اختبار ما بعد الفصل. وعلى وجه التحديد، في بداية الفصل كان الفريقان متساويين في مدى تأكدهما من التعرف على مصطلحات مألوفة، في حين أنه في نهاية الفصل يتفوق الفريق التجريبي بـ 7,3 مقابل 4,9 للفريق الضابط، أي بفارق 2,4. أما فيما يخص المصطلحات غير المألوفة، فعلى الرغم من الأفضلية الأولية لصالح الفريق الضابط الذي واجه عددا أقل من المصطلحات غير المعروفة، فإن الفريق التجريبي ينتهي بتقدّم طفيف بفارق 0,2.

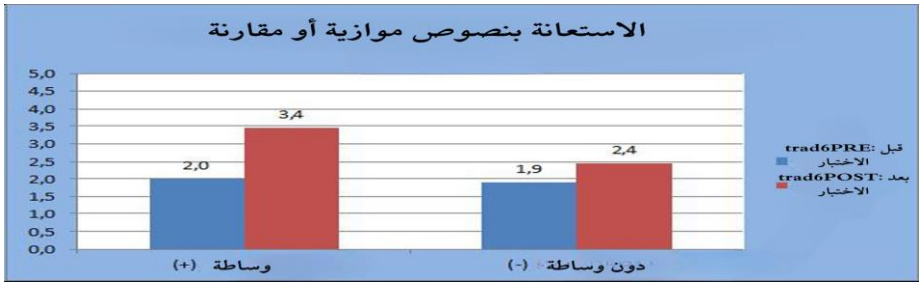
أما بخصوص رصد المصطلحات باللغة الإيطالية، فإن التساوي بين الفريقين في البداية يفسح المجال لفارق يبلغ 3,7 في اختبار ما بعد الفصل. وعلى وجه الخصوص، كان الفريقان في البداية متقاربين من حيث تأكدهما من التعرف على مصطلحات مألوفة، إلا أنه في نهاية الفصل نلاحظ تحسنا واضحا لدى الفريق التجريبي مسجلا 8,2 مقابل 4,5 للفريق الضابط، أي بفارق 3,7. وفيما يتعلق بالمصطلحات غير المألوفة، فعلى الرغم من الفارق الأولي البالغ 1,0 لصالح الفريق الضابط الذي واجه عددا أقل منها، ينتهي الأمر بالمجموعتين تحقيق نفس النتيجة.

تُبرز الجداول الواردة في الشكلين 9.1 و9.2 كثافة استشارة النصوص الموازية أو المشابهة من قِبل طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بزملائهم في المجموعة الضابطة.

شكل 1.9: لجوء الطلاب إلى نصوص موازية أو مشابهة في الترجمة من الفرنسية إلى اليونانية (السؤال 6 من الملحق رقم 3؛ المقياس من 0 إلى 5)



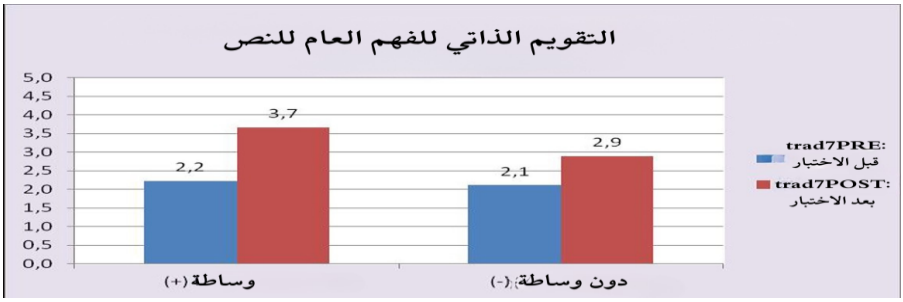
الشكل 9.2: لجوء الطلاب إلى نصوص موازية أو مشابهة في الترجمة من الإيطالية إلى اليونانية (السؤال 6 من الملحق رقم 3؛ المقياس من 0 إلى 5)



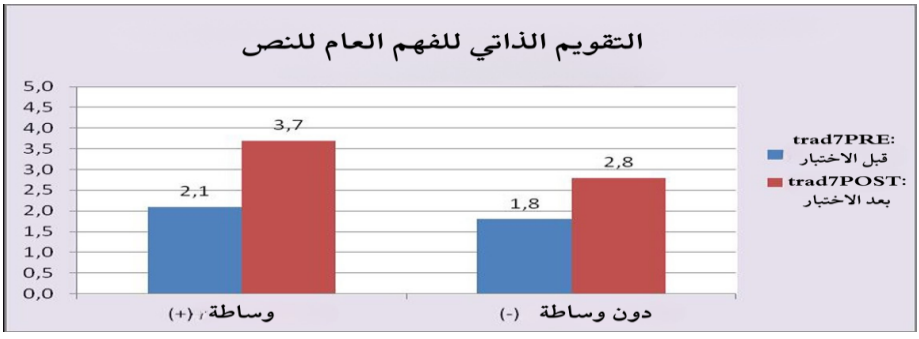
على الرغم من انطلاقة شبه متكافئة للمجموعتين في كلتا اللغتين، فإن الفارق بلغ 0.9 و0.5 لفائدة المجموعتين التجريبيتين في الفرنسية والإيطالية على التوالي في نهاية الفصل الدراسي.

تعرض الجداول في الشكلين 1.10 و2.10 التقييم الذاتي للفهم العام للنص.

شكل 1.10: التقييم الذاتي للفهم العام للنص باللغة الفرنسية (السؤال 7 من الملحق 3؛ المقياس من 0 إلى 5)



شكل 2.10: التقييم الذاتي للفهم العام للنص باللغة الإيطالية (السؤال 7 من الملحق 3؛ المقياس من 0 إلى 5)

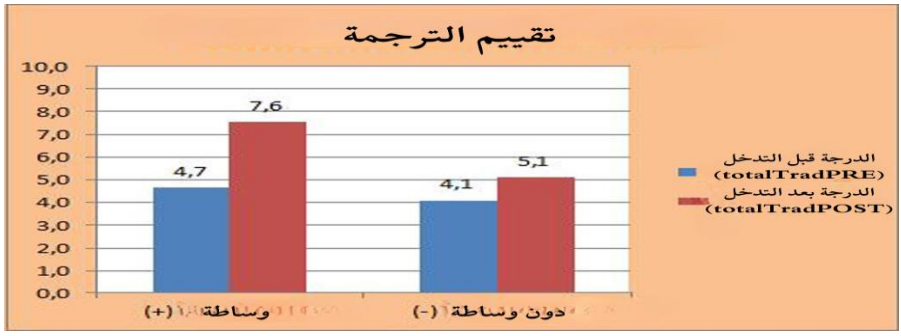


نُلاحظ أنه في نهاية الفصل الدراسي، وعلى الرغم من أن مستوى الانطلاق كان شبه متساو بين مجموعتي الترجمة، فإن المجموعة التجريبية أظهرت فهما أفضل بكثير من مجموعة الشاهد، بفارق قدره 0.7 بالنسبة للفرنسية و0.6 بالنسبة للإيطالية.

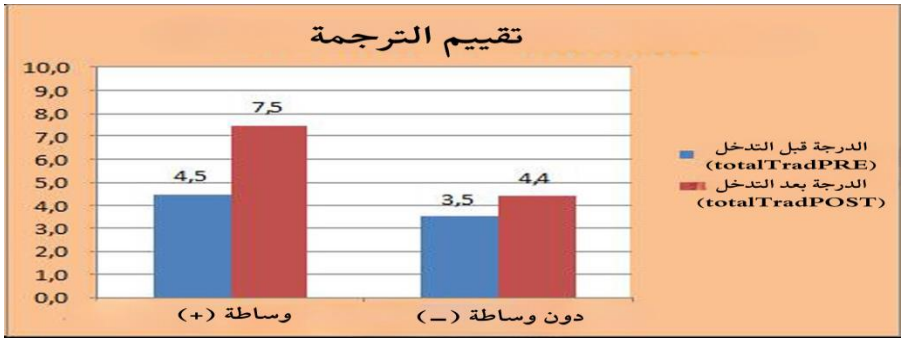
5.1.2 تقييم أداء الطلبة في الترجمة من الفرنسية إلى اليونانية ومن الإيطالية إلى اليونانية من طرف الأساتذة

تعرض الجداول في الشكلين 1.11 و2.11 التقييم الإجمالي للترجمة من الفرنسية إلى اليونانية ومن الإيطالية إلى اليونانية.

شكل 1.11: التقييم الإجمالي للترجمة من الفرنسية إلى اليونانية (درجة الترجمة؛ المقياس من 0 إلى 10)



شكل 11.2: التقييم الإجمالي للترجمة من الإيطالية إلى اليونانية (درجة الترجمة؛ المقياس من 0 إلى 10)



من جانب الأساتذة، تُظهر أوراق الطلاب في نهاية الفصل تحسّنا قدره 2.9 نقطة في الترجمة من الفرنسية إلى اليونانية، و3.0 نقاط في الترجمة من الإيطالية إلى

اليونانية بالنسبة لطلاب المجموعة التجريبية، مقارنة بزيادة بالكاد تبلغ 1.0 نقطة لدى طلاب المجموعة الشاهدة.

يعرض الجدول 4 من جهة التقييم الذاتي للطلاب، ومن جهة أخرى التقييم التجميعي للترجمة من قِبل الأساتذة. يضم الجدول معدلات أداء الطلاب في اختبار ما قبل الدورة واختبار ما بعدها في دروس الترجمة المتخصصة، بالإضافة إلى تطوّر الأداء بين بداية الفصل ونهايته في اللغتين. وقد كُتبت معدلات المجموعات التي تلقت دروس اللغة مع الوساطة بخط عريض. نلاحظ أن المجموعات التي تابعت دروس اللغة مع الوساطة قد حصلت على درجات أفضل في الترجمة المتخصصة.

جدول 4: ملخص دروس الترجمة (تقييم ذاتي من الطلاب وتقييم الأساتذة)

		الترجمة من الفرنسية إلى اليونانية			الترجمة من الإيطالية إلى اليونانية		
	المجموعات	الاختبار تمهيدي	الاختبار اللاحق	الزيادة	الاختبار تمهيدي	الاختبار اللاحق	الزيادة
التقييم الذاتي للطلاب	(+) وساطة	2.2	3.7	1.5	2.3	3.7	1.4
	(-) وساطة	2.2	2.8	0.6	2.3	2.9	0.6
فهم النص	(+) وساطة	6.2	9.9	3.7	5.2	10.4	5.2
	(-) وساطة	5.2	7.7	2.5	5.2	6.7	1.5
استخراج المصطلحات (إجمالي)	(+) وساطة	3.4	7.3	3.9	3.9	8.2	4.3
	(-) وساطة	3.4	4.9	1.5	3.8	4.5	0.7
استخراج المصطلحات	(+) وساطة	2.8	2.6	-0.2	2.3	2.2	-0.1

		الترجمة من الفرنسية إلى اليونانية			الترجمة من الإيطالية إلى اليونانية		
	المجموعات	الاختبار تمهيدي	الاختبار اللاحق	الزيادة	الاختبار تمهيدي	الاختبار اللاحق	الزيادة
(المصطلحات المعروفة)	(-) وساطة	1.8	2.8	1.0	1.3	2.2	0.9
استخراج المصطلحات (المصطلحات غير المعروفة)	(+) وساطة	2.0	3.4	1.4	1.9	3.4	1.5
	(-) وساطة	1.9	2.4	0.5	1.5	2.5	1.0
الاستعانة بنصوص متماثلة أو موازية	(+) وساطة	2.2	3.7	1.5	2.1	3.7	1.6
	(-) وساطة	2.1	2.9	0.8	1.8	2.8	1.0
التقييم الذاتي للفهم العام للنص	(+) وساطة	2.2	3.7	1.5	2.3	3.7	1.4
	(-) وساطة	2.2	2.8	0.6	2.3	2.9	0.6
تقييم الأستاذ للترجمة	(+) وساطة	4.7	7.6	5.1	5.4	7.6	**3.0**
	(-) وساطة	4.1	5.1	1.0	3.5	5.1	0.9

2.2 مقارنة المتوسطات باستخدام اختبار ت "t"

قمنا بمقارنة المتوسطات المرتبطة بالمعايير المدروسة باستخدام اختبار "t". وتجدر الإشارة إلى أن اختبار "ت" هو اختبار معلمي (بارامتري) يُستخدم لمقارنة المتوسطات عندما يكون من الضروري معرفة ما إذا كانت الفروقات بين متوسطَي عينتين مستقلتين – في حالتنا هذه، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة –

ذات دلالة إحصائية (راجع: Field 2009: 285-288). وقد أظهرت لنا سلسلة هذه الاختبارات أن الفرق بين المتوسطات في بداية الفصل الدراسي كان طفيفا وغير ذي دلالة إحصائية بالنسبة للمجموعتين وفي اللغتين، وهو ما لم يعد الحال عليه في نهاية الفصل، حيث إن الأرقام – بحسب اختبار "ت" – تميل إلى الاقتراب من الصفر أو تبلغ الصفر (الأرقام المميزة بخط غامق في الجداول التالية).

على سبيل التوضيح، يبيّن الجدول 5 الفرق غير الدال إحصائيا في بداية الفصل الدراسي، والذي يصبح دالا إحصائيا في نهايته، وهو ما نُرجعه إلى إدراج أنشطة الوساطة اللغوية في دروس اللغة المتخصصة.

جدول 5: نتائج اختبار "ت" المتعلقة بتقييم الأساتذة للطلاب فيما يخص الوساطة وإستراتيجيات الوساطة (دروس اللغة المتخصصة)

تقييم الأساتذة الفرنسيين للطلبة		قيمة ت(t)	درجات الحرية (Df)	الدلالة الإحصائية (ثنائي الطرف Sig. (2-tailed))	المتوسط الفارق (M.D.)
وساطة	اختبار أولي	0,801	16	0,435	2,8889
وساطة	اختبار لاحق	6,332	16	0,000	21,7778
استراتيجيات الوساطة	اختبار أولي	0,077	13,510	0,940	0,1111
استراتيجيات الوساطة	اختبار لاحق	5,878	13,510	0,000	6,5556
تقييم الأساتذة الإيطاليين للطلبة		**قيمة ت(t)**	**درجات الحرية(Df)**	**الدلالة الإحصائية (ثنائي الطرف-2) Sig. (2-tailed))**	**المتوسط الفارق (M.D.)**
وساطة	اختبار أولي	18	18	0,797	-0,3000
وساطة	اختبار لاحق	18	18	0,000	24,1000
إستراتيجيات الوساطة	اختبار أولي	18	18	0,704	0,3000
إستراتيجيات الوساطة	اختبار لاحق	12,458	12,458	0,000	8,9000

وبدوره، يتضمّن الجدول رقم (6) نتائج التقييم الذاتي الذي أجراه الطلاب فيما يتعلق بفعل الوساطة وإستراتيجيات الوساطة التي تم اعتمادها خلال درس اللغة المتخصصة. ويتبيّن من النتائج أن التحسّن المسجّل مهم جدا من الناحية الإحصائية.

جدول 6: نتائج اختبار (t) الخاصة بالتقييم الذاتي للطلاب فيما يتعلق بالوساطة وإستراتيجيات الوساطة (درس اللغة المتخصصة)

التقييم الذاتي للطلبة فيما يخص الوساطة الفرنسية		قيمة ت (t)	درجات الحرية(Df)	الدلالة الإحصائية (ثنائي الطرف .Sig (2-tailed))	المتوسط الفارق (M.D.)
وساطة	اختبار أولي	0,461	10,018	0,655	1,1111
وساطة	اختبار لاحق	6,257	8,999	0,000	24,3333
إستراتيجيات الوساطة	اختبار أولي	0,077	13,962	0,940	0,1111
إستراتيجيات الوساطة	اختبار لاحق	5,878	13,510	0,000	6,5556
التقييم الذاتي للطلبة فيما يخص الوساطة الإيطالية		**قيمة ت (t)**	**درجات الحرية(Df)**	**الدلالة الإحصائية (ثنائي الطرف .Sig (2-tailed))**	**المتوسط الفارق (M.D.)**
وساطة	اختبار أولي	1,081	18	0,294	1,4000
وساطة	اختبار لاحق	7,564	10,272	0,000	18,6000
إستراتيجيات الوساطة	اختبار أولي	0,386	18	0,704	0,3000
إستراتيجيات الوساطة	اختبار لاحق	7,783	12,458	0,000	8,9000

فيما يخص درس الترجمة المتخصصة، تُعرض نتائج اختبار (t) المتعلقة بالتقييم الذاتي للطلبة خلال هذا الدرس، بالإضافة إلى التقييم الختامي لترجماتهم من قبل الأساتذة، في الجدول رقم (7). وتُظهر نتائج الاختبار أن متوسط الفروق في

الأداء يُعد مهما جدا من الناحية الإحصائية في نهاية الفصل، وهو ما يُعزى إلى تحسّن أداء الطلبة بفضل مشاركتهم في دروس اللغة التي تم فيها اعتماد الوساطة.

جدول 7: نتائج اختبار (t) المتعلّقة بالتقييم الذاتي للطلبة خلال درس الترجمة المتخصصة وبالتقييم/التنقيط الذي قام به الأساتذة.

الترجمة من الفرنسية إلى اليونانية		قيمة ت(t)	درجات الحرية (Df)	الدلالة الإحصائية (ثنائي الطرف Sig. (2-tailed))	المتوسط الفارق (M.D.)
التقييم الذاتي لفهم النص (السؤال)	اختبار أولي	0,371	16	0,715	0,1111
التقييم الذاتي لفهم النص (السؤال 7)	اختبار لاحق	1,606	16	0,128	0,7778
استخراج المصطلحات (السؤال 3.1)	اختبار أولي	1,143	16	0,270	1,0000
استخراج المصطلحات (السؤال 3.1)	اختبار لاحق	2,272	16	0,037	2,2222
اللجوء إلى نصوص موازية أو متشابهة (السؤال 6)	اختبار أولي	0,556	16	0,587	0,1111
اللجوء إلى نصوص موازية أو متشابهة (السؤال 6)	اختبار لاحق	2,920	16	0,010	1,0000
فهم النص (الأسئلة 1، 2، 4، 5)	اختبار أولي	-0,225	16	0,825	-0,02778
فهم النص (الأسئلة 1، 2، 4، 5)	اختبار لاحق	5,613	16	0,000	0,88889
تقييم الترجمة	اختبار أولي	1,147	16	0,268	0,5556
تقييم الترجمة	اختبار لاحق	3,719	16	0,002	2,4444
الترجمة من الإيطالية إلى اليونانية		**قيمة ت(t)**	**درجات الحرية (Df)**	**الدلالة الإحصائية (ثنائي الطرف Sig. (2-tailed))**	**المتوسط الفارق (M.D.)**

التقييم الذاتي لفهم النص (السؤال 7)	اختبار أولي	0,878	18	0,391	0,3000
التقييم الذاتي لفهم النص (السؤال 7)	اختبار لاحق	2,029	18	0,057	0,9000
استخراج المصطلحات (السؤال 3.1)	اختبار أولي	0,000	18	1,000	0,0000
استخراج المصطلحات (السؤال 3.1)	اختبار لاحق	4,241	18	0,000	3,7000
اللجوء إلى نصوص موازية أو متشابهة (السؤال 6)	اختبار أولي	1,633	18	0,120	0,4000
اللجوء إلى نصوص موازية أو متشابهة (السؤال 6)	اختبار لاحق	2,852	18	0,010	0,9000
فهم النص (الأسئلة 1، 2، 4، 5)	اختبار أولي	0,000	13,472	1,000	0,0000
فهم النص (الأسئلة 1، 2، 4، 5)	اختبار لاحق	5,935	18	0,000	0,87500
تقييم الترجمة	اختبار أولي	1,897	18	0,074	1,0000
تقييم الترجمة	اختبار لاحق	4,978	18	0,000	3,1000

خاتمة

لقد تأكدت فرضيتنا الأساسية، ومفادها أن أنشطة الوساطة في دروس اللغة المتخصصة تؤدي دورا تكميليا مع دروس الترجمة المتخصصة، مما يعزز فهم النصوص واكتساب المعجم المتخصص. وقد سعينا من خلال هذه الدراسة إلى إبراز أن الترجمة التعليمية، في سياق التعليم العالي (تخصص لغات أجنبية تطبيقية - LEA)، وعلى الرغم من قلة عدد المشاركين، تكتسب دورا جديدا في تعليم اللغات الأجنبية، وخصوصا في إطار دروس اللغة المتخصصة. فالوساطة اللغوية، كما وردت في نسختَي الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CECR)، لاسيما نسخة عام

2016، من شأنها أن تدفع تدريس اللغات إلى تجاوز الممارسات التقليدية المحدودة نوعًا ما، مثل الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية والعكس، والتدريبات النحوية والمعجمية التي غالبا ما تُعتمد في الدروس. وبعبارة أخرى، فإن توظيف الوساطة اللغوية في أشكال متنوعة من الترجمة يمثل مقاربة تدريجية في تعليم اللغات. أما فيما يخص تجربتنا التعليمية، فقد أُثبت أن أنشطة الوساطة المستندة إلى بعض واصفات الإطار الأوروبي أسهمت في تعزيز اكتساب المعجم المتخصص، مما أدى إلى تحسين فعالية فهم النصوص المتخصصة وترجمتها إلى اللغة الهدف في دروس الترجمة المتخصصة. وقد أكد اختبار "تي" (t-test) هذه النتائج. وبما أن النسخة الثانية من الإطار الأوروبي تُعدّ، بحسب مؤلفيها، نسخة تجريبية، فإننا نرى أنها تفتح آفاقًا أوسع للوساطة اللغوية، نظرًا لكثرة واصفاتها، وتنوع أنواع التواصل فيها (بين لغتين أو داخل اللغة الواحدة)، وتعدد أنشطتها. وعلاوة على ذلك، فإن الوساطة تُعدّ عاملا محفّزا للمتعلمين لتعلُّم اللغات الأجنبية بطريقة إبداعية، لأنها تدمج عناصر ثقافية ضرورية لتحقيق التواصل بين الثقافات وتعدد اللغات، وهو ما قد يواجهونه كثيرا في حياتهم المهنية والاجتماعية.

تعليقات المترجمة:

i كلمة "تَبلقُن" هي ترجمة مجازية لعبارة «balkanisation» الواردة في النص الفرنسي.
- المعنى الحرفي لـ «balkanisation»هو "البلقنة"، أي تجزئة كيان واحد إلى أجزاء صغيرة متفرقة لا يجمعها انسجام —وهي كلمة مشتقة من منطقة البلقان التي كانت مثالا على الانقسام والتفتّت السياسي بعد تفكك الإمبراطورية العثمانية. أمّا المعنى المجازي في هذا السياق الأكاديمي، فهو أن تعليم الفرنسية كلغة أجنبية (FLE) أصبح مجزّأً إلى فروع أو تخصّصات كثيرة)مثلFOS ، FOU، FLI، (...FLP، بحيث فقد شيئا من وحدته الأصلية ك "تعليم عام للفرنسية"، وصار مجموعة من المسارات التخصّصية المستقلة.

ii هي عملية قراءة نص مكتوب بلغة المصدر بصوت عال، وترجمته شفاهيا فورا إلى اللغة الهدف، من دون تحضير مسبق. بمعنى آخر، المترجم أمامه نص مكتوب، لكنه لا يترجمه كتابة، بل ينقله شفاهيا مباشرة إلى المستمعين بلغة أخرى.

iii الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات؟

(Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – CECR)

هو وثيقة مرجعية وضعها مجلس أوروبا (Conseil de l'Europe) سنة 2001بهدف توحيد معايير تعليم وتعلّم وتقييم اللغات في أوروبا، وانتشرت فيما بعد في العالم كله.

يُعرف اختصارا بـ CECRبالفرنسية أو CEFRبالإنجليزية.

- iv الوساطة اللغوية مصطلح أُدرج حديثًا (2018–2020) ويشير إلى قدرة المتعلم على نقل معنى أو تبسيطه أو إعادة صياغته أو ترجمته من لغة إلى أخرى أو من شكل لغوي إلى آخر، لتمكين التواصل بين أطراف لا يتقاسمون نفس اللغة أو المعرفة.

قائمة المراجع:

ADEN Joëlle, 2012, « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues », *Ela*, 2012/3, n°167, 267-284.

ARROYO Encarnación, 2008, « L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVII (1), 80-89.

BESSE Henri, 2004, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Didier Scolaire.

BESSE Henri, 1998, « Trois genres de traduction » *in* FORGES Germaine & BRAUN Alain (eds.), *Didactique des langues, traductologie et communication*, Bruxelles : DeBoeck, 10-27.

BIEDERMANN Anne, 2014, « La médiation linguistique dans un contexte d'enseignement des langues étrangères », *Synergies Chili,* n°10, 83-91.

BYRAM Michael, 2008, "Translation and mediation – objectives for language teaching", *The Nordic Network for Intercultural Communication (NIC),* The Vigdis Finnbogadóttir Institute of Foreign Languages, University of Iceland, http://vigdis.hi.is/translation_and_mediation_objectives_for_language_teaching

BYRAM Michael, GRIBKOVA Bella & STARKEY Hugh, 2002, *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CARRERES Angeles, 2006, "Strange bedfellows: Translation and language teaching. The teaching of translation into L2 in modern language degrees; uses and limitations?", *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*, December 2006, Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council Havana, Cuba, http://www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf

CHOVANCOVÁ Barbora, 2016, "Mediation in legal English teaching studies in logic, grammar and rhetoric", *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 45 (1), Bialystok: De Gruyter Open, 21-35, https://doi.org/10.1515/slgr-2016-0013

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Paris : Didier / Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2009, *Relier les examens de langues au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECRL). Un manuel*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques, https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL_fr.doc

COOK Guy, 2010, *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment,* Oxford: Oxford University Press.

COSTE Daniel & CAVALLI Marisa, 2015, *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, https://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_FR.pdf

DUFF Alan, 1989, *Translation*, Oxford: Oxford University Press.

FERNANDEZ-GUERRA Ana, 2014, "The usefulness of translation in foreign language learning: students' attitudes", *International Journal of English Language & Translation Studies*, 2 (1), 153-170.

FIELD Andy, 2009, *Discovering Statistics Using SPSS*, Londres : Sage.

FRANIC Ivana, 2014, « De la métataxe à la médiation linguistique : la structure oubliée ? », *Linguistica LIV*, 411-424.

GAULTIER Marie-Thérèse & MASSELIN Jacques, 1973, « L'Enseignement des Langues de Spécialité à des Étudiants Étrangers », *Langue Française*, n°17, Paris : Larousse, 112-123.

HOUSE Juliane, 2009, *Translation*, Oxford: Oxford University Press.

KÁROLY Adrienn, 2014, "Translating EU texts in the English BA programme: exploring teachers' views and practices", *WoPaLP*, 8, 62-79.

KOCOUREK Rostislav, 1991, *La langue française de la technique et de la science*, Wiesbaden : Brandstetter Verlag.

KRAMSCH Claire, 2006, "From communicative competence to symbolic competence", *The Modern Language Journal*, 90 (2), 249-252.

LADMIRAL Jean-René, 1972, « La traduction dans l'institution pédagogique », *Langages*, n°28, 8-39.

LAVAULT Élisabeth, 1998, « La traduction comme négociation », *in* DELISLE Jean & LEE-JAHNKE Hannelore (eds.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, 79-95.

LIAO Posen, 2006, "EFL learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning", *Regional Language Centre Journal*, 37 (2), 191-215.

MANGIANTE Jean-Marc, 2002, « Place et rôle du lexique spécialisé dans les discours de français commercial et économique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 21 (4).

MEDIONI Maria-Alice, MAZET Florence & SEBAHI Eddy, 2016, « Traduction, médiation et réflexion sur la langue », *Les langues modernes*, n°2, Paris : APLV, 11-20, http://ma-medioni.fr/sites/default/files/article_files/traduction_médiation_et_reflexion_sur_la_langue.pdf

MOURLHON-DALLIES Florence, 2008, « Langue de spécialité et logiques professionnelles : enseigner le français en fin de cursus professionnalisant » *in* BERTRAND Olivier & SCHAFFNER Isabelle (eds.), *Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistiques*, Paris : Editions de l'Ecole Polytechnique, 71-81.

NISSEN Elke, 2011, « Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui », *Alsic*, 14, https://journals.openedition.org/alsic/2344

NORD Christiane, 2005 1988, *Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*, Amsterdam: Rodopi. DOI: 10.1163/9789004500914

NORTH Brian & PICCARDO Enrica, 2016, « Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR », https://rm.coe.int/elaborer-des-descripteurs-illustrant-des-aspects-de-la-mediation-pour-/1680713e2d

PEVERATI Costanza, 2013, "Translation in modern language degree courses: a focus on transferable generic skills", *inTRAlinea,* 15, http://www.intralinea.org/archive/article/translation_in_modern_language_degree_courses

PICCARDO Enrica, 2012, « Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? », *ELA*, 3 (167), 285-297.

PUREN Christian, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes*. Paris : CLE International.

PUREN Christian, 1995, « Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues », *Les Langues Modernes*, n°1, Paris : APLV, 7-22, http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4800

PUREN Christian, 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures », *Les Langues Modernes*, n°3, Paris : APLV, 55-71, https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844

PYM Anthony, MALMKJÆR Kirsten & del MAR GUTIÉRREZ-COLÓN Plana Maria, 2013, *The Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union. Studies on Translation and Multilingualism*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, http://www.termcoord.eu/wp-content/uploads/2013/08/European_Commission.pdf

RANDACCIO Monica, 2012, "Translation and language teaching: translation as a useful teaching resource", *in* GORI Federica & TAYLOR Christopher (eds.), *Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere: contribute dei collaboratori del Centro Linguistico del l'Università di Trieste*, v. 2, Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste, 78-91.

SCHÄFFNER Christina, 1998, "Qualification for professional translators: translation in language teaching versus teaching translation", *in* MALMKJÆR Kirsten (ed.), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*, Manchester: St Jerome Publishing, 117-133.

SELESKOVITCH Danica & LEDERER Marianne, 2001 1984, *Interpréter pour traduire*, Paris : Didier Érudition.

SPRINGER Claude, 2014, « Regards didactiques sur les technolectes : des langues de spécialité aux communautés professionnelles », *in* MESSAOUDI Leila & LERAT Pierre (eds.), *Les technolectes/langues spécialisées en contexte plurilingue*, Rabat : Publications du laboratoire Langage et société CNRST URAC 56, 57-78, https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01107501

WEISSMANN Dirk, 2012, « La médiation linguistique à l'université : propositions pour un changement d'approche », *Ela*, 3 (167), 313-324.

التعريف بالمؤلّفين:

إليفثيريا دوجوريتى (Eleftheria Dogoriti) أستاذة مشاركة في التواصل بين اللغات والثقافات في البيئات المهنية، تنشط في جامعة إيونينا باليونان؛ درست الترجمة والتعليم والتقنيات اللغوية، وشاركت في بحوث حول الوساطة اللغوية وأنشطة الترجمة في تدريس اللغات التخصصية .

جورجيوس إيزيرس :(Georgios Iseris) باحث يوناني يعمل في مجال الترجمة، عضو هيئة تدريس في جامعة إيونينا وإبيتيا؛ حاصل على شهادات في التاريخ، واللغات الإيطالية، وتقنيات الترجمة والتواصل.

ثيودوروس فيزاس (Theodoros Vyzas) أستاذ مساعد في قسم اللغات الأجنبية والترجمة في جامعة إيونينا؛ متخصص في ترجمة النصوص المتخصصة بين الفرنسية واليونانية، وفي الترجمة القانونية والاقتصادية والاجتماعية والترجمة التتابعية.

ملخّص المقال:

يهدف هذا المقال إلى عرض مقاربة استكشافية أُجريت في قسم اللغات الأجنبية التطبيقية (بجامعة يونانية)، واستندت إلى المؤشرات الوصفية الجديدة التي طورها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) [iii] والمتعلقة بالوساطة اللغوية [iv] بين اللغات. وترتكز هذه المقاربة على دينامية الجمع بين أنشطة وإستراتيجيات الوساطة اللغوية في سياق تعليم اللغة المتخصصة، وذلك من خلال دمجها بأنشطة الترجمة المتخصصة، قصد تعزيز اكتساب المعجم المتخصص. ويركّز المقال في البداية على مكانة الترجمة التعليمية ضمن دروس اللغة المتخصصة، مبرزا أن إدماج مفهوم الوساطة اللغوية باعتباره أحد أوجه الترجمة التعليمية يشكل مقاربة تدريجية ومتمايزة لأنشطة الترجمة، ويُعيد تعريف دور الترجمة في تعليم اللغات. وفي مرحلة لاحقة، يقترح المقال تصورا بيداغوجيا يقوم على فرضية مفادها أن أنشطة الوساطة اللغوية في دروس اللغة المتخصصة تعمل في تكامل مع دروس الترجمة المتخصصة، بما يسهم في تعزيز الفهم وتنمية الكفاية المعجمية في اللغة المتخصصة

الكلمات الدالّة :الوساطة اللغوية، الترجمة البيداغوجية، المؤشرات الوصفية الخاصة بالوساطة، اللغة المتخصصة، الترجمة المتخصصة، المعجم المتخصص.

ملحق1: استبيان التقييم الذاتي واستبيان تقييم الطالب من قِبل الأستاذ

	الوساطة المعرفية						
		أبدا					كثيرا
أ	بناء المعنى	0	1	2	3	4	5
	يمكنني صياغة أسئلة وتعليقات لتحفيز الآخرين على تطوير أفكارهم وتبرير آرائهم أو توضيحها.						
	• يمكنني أن أطلب من الآخرين توضيح كيف يندرج أحد العناصر ضمن الإطار العام أو الموضوع الرئيسي للنقاش.						
ب	**إعادة نقل معلومات محددة شفهيًا**						
	يمكنني نقل معلومات مفصلة بدقة وثقة.						
	يمكنني الإشارة إلى مدى صلة معلومة معينة وردت في مقطع معين بنص طويل ومعقّد						
	• يمكنني نقل الأفكار الرئيسية من خطاب رسمي يتبع ترتيبا منطقيا ومتسلسلا من حيث العرض والشرح.						
ج	**شرح البيانات شفهيًا (رسوم بيانية، مخططات، إلخ)**						
	يمكنني تفسير وتوضيح النقاط الأساسية المعروضة في رسوم بيانية معقدة أو مخططات أخرى تتعلق بمواضيع أكاديمية أو مهنية بطريقة واضحة وموثوقة.						
	يمكنني تفسير وتوضيح معلومات مفصلة بطريقة موثوقة إذا كانت معروضة في جداول أو رسوم بيانية أو مخططات تتناول مواضيع تهمني.						

د	**معالجة نص شفويًا**							
	أستطيع تلخيص النقاط المهمة في نصوص سمعية طويلة ومعقدة تُبث مباشرة حول مواضيع عامة بما في ذلك خارج مجال اهتمامي.							
	أستطيع تلخيص النقاط المهمة في مناقشات طويلة ومعقدة وتقييم وجهات النظر المختلفة المقدّمة.							
	أستطيع شرح الآراء والنوايا الضمنية للمتحدثين، بما في ذلك المواقف والسلوكيات.							
	أستطيع تلخيص مقتطفات من نشرات أخبار أو مقابلات أو وثائقيات مترجمة إلى لغتي، ومناقشتها وانتقادها.							
	أستطيع تلخيص النقاط المهمة في نصوص مكتوبة طويلة ومعقدة حول مواضيع عامة، بما في ذلك خارج مجال اهتمامي.							
	أستطيع فهم الجمهور المستهدف لنص شفهي أو مكتوب من نوع معين وشرح الهدف والمواقف ووجهة النظر المطروحة.							
هـ	**ترجمة شفوية لنص مكتوب (الترجمة المنظورة(**							
	أستطيع الترجمة الشفوية لنصوص إعلامية تحتوي على حجج وأفكار حول مواضيع مهنية أو أكاديمية أو شخصية في مجال اهتمامي.							
	استراتيجيات الوساطة							
و	**الربط بالمعرفة السابقة**							
	أستطيع المقارنة بين معرفة جديدة ومعلومة قديمة بطريقة تُظهر بوضوح نقطة معينة أو إجراء معين.							

ز	**تطوير نص**						
	يمكنني إثراء محتوى نص ما من خلال إضافة أمثلة وتفسيرات وتعليقات توضيحية لجعله مفهوماً لجمهور معين.						
	يمكنني تبسيط الأفكار من خلال إعطاء أمثلة ملموسة، وتلخيص النقاط خطوة بخطوة، وتكرار النقاط الرئيسية.						
	يمكنني استخدام التكرار والتأكيد لإبراز معلومات جديدة أو أساسية.						
ح	**تبسيط نص**						
	يمكنني تنقيح نص مصدر عن طريق حذف الأجزاء التي لا تضيف معلومات جديدة بالنسبة لجمهور معين من أجل تحسين وضوح الفكرة الأساسية.						
	يمكنني تحديد المعلومات ذات العلاقة في النص، حتى وإن كانت موزعة في أجزاء مختلفة، ثم إعادة تنظيمها لإبراز الفكرة الأساسية بوضوح.						
ط	**تحليل معلومات معقدة**						
	يمكنني تسهيل فهم مسألة معقدة من خلال عرض عناصر الحجة بشكل منظم.						
ي	**تكييف اللغة**						
	يمكنني تسهيل فهم المفاهيم الصعبة في نصوص منطوقة أو مكتوبة من خلال إعادة صياغتها.						

ملحق 2

Questionnaire d'autoévaluation du travail sur le glossaire (français-grec)

A.	terme français	traduction en grec	terme italien
	.....	**αγαθά**	**beni**

Quand je vois un terme italien (**beni**) et sa traduction en grec (**αγαθά**) et que je cherche l'équivalent français (**biens**), si le terme italien me rappelle le terme français (**beni → biens**), cela

m'aide

☐ **Pas du tout [0]** ☐ Un peu ☐ Assez ☐ **Beaucoup [3]**

ou

m'embrouille

☐ **Pas du tout [0]** ☐ Un peu ☐ Assez ☐ **Beaucoup [-3]**

B.	terme français	traduction en grec	terme italien
	Jour férié	.....	**Giorno festivo**

Quand je vois un terme français (**Jour férié**) et l'équivalent italien qui lui ressemble (**Jour férié → Giorno festivo**) et que je cherche l'équivalent du terme français en grec (**Αργία**), cela

m'aide

☐ **Pas du tout [0]** ☐ Un peu ☐ Assez ☐ **Beaucoup [3]**

ou

m'embrouille

☐ **Pas du tout [0]** ☐ Un peu ☐ Assez ☐ **Beaucoup [-3]**

C.	terme français	traduction en grec	terme italien
	.....	.....	**Permesso di lavoro**

Quand je vois sur le tableau le terme italien et que je cherche les équivalents français et grec (**Permesso di lavoro → Permis de travail → Άδεια εργασίας**) la ressemblance éventuelle du terme italien avec le terme français

m'aide

☐ **Pas du tout [0]** ☐ Un peu ☐ Assez ☐ **Beaucoup [3]**

ou

m'embrouille

☐ **Pas du tout [0]** ☐ Un peu ☐ Assez ☐ **Beaucoup [-3]**

ملحق 1.2

Questionnaire d'autoévaluation du travail sur le glossaire (italien-grec)

A.	terme français	traduction en grec	terme italien
	biens	**αγαθά**	....

Quand je vois un terme français (**biens**) et son équivalent en grec (**αγαθά**) et que je cherche l'équivalent italien (**beni**), si le terme français me rappelle le terme italien (**biens → beni**) cela

m'aide

☐ ☐ ☐ ☐

Pas du tout [0] Un peu Assez **Beaucoup [3]**

ou

m'embrouille

☐ ☐ ☐ ☐

Pas du tout [0] Un peu Assez **Beaucoup [-3]**

B.	terme français	traduction en grec	terme italien
	Jour férié	....	**Giorno festivo**

Quand je vois un terme français (**Jour férié**) et l'équivalent italien qui lui ressemble (**Jour férié → Giorno festivo**) et que je cherche l'équivalent du terme italien en grec (**Αργία**), cela

m'aide

☐ ☐ ☐ ☐

Pas du tout [0] Un peu Assez **Beaucoup [3]**

ou

m'embrouille

☐ ☐ ☐ ☐

Pas du tout [0] Un peu Assez **Beaucoup [-3]**

C.	terme français	traduction en grec	terme italien
	Permis de travail	....	....

Quand je vois sur le tableau le terme français et que je cherche les équivalents italien et grec (**Permis de travail → Permesso di lavoro → Άδεια εργασίας**), la ressemblance éventuelle du terme français avec le terme italien

m'aide

☐ ☐ ☐ ☐

Pas du tout [0] Un peu Assez **Beaucoup [3]**

ou

m'embrouille

☐ ☐ ☐ ☐

Pas du tout [0] Un peu Assez **Beaucoup [-3]**

ملحق 3

Questionnaire d'autoévaluation des étudiants pour le cours de traduction spécialisée

1. Quand vous lisiez le texte en langue étrangère, quel était votre degré de compréhension ?						
☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Pas du tout [0]	1	2	3	4	**beaucoup** [5]	
2. A-t-il été facile pour vous de repérer et de rendre en grec les termes du texte ?						
☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Pas du tout [0]	1	2	3	4	**beaucoup** [5]	
3.1 Combien de termes avez-vous repérés au total ?						☐
3.2 Combien y avait-il de termes connus ?						☐
3.3 Combien y avait-il de termes inconnus ?						☐
4. Lorsque vous ne comprenez pas complètement le texte, pouvez-vous deviner l'idée générale du contenu ?						
☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Pas du tout [0]	1	2	3	4	**beaucoup** [5]	
5. Vous arrive-t-il souvent de trouver les moyens de traduire le texte même si vous ne connaissez pas tous les mots dont vous avez besoin ?						
☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Pas du tout [0]	1	2	3	4	**beaucoup** [5]	
6. Avez-vous souvent recours à des textes parallèles ou comparables lorsque vous traduisez ?						
☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Pas du tout [0]	1	2	3	4	**beaucoup** [5]	
7. D'après vos réponses ci-dessus, évaluez votre compréhension globale en langue de spécialité.						
☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Pas du tout [0]	1	2	3	4	**beaucoup** [5]	

تنمية الكفاءة المتعددة الوسائط لدى متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية من خلال استخدام المخطّطات المعلوماتية *

تأليف: بنخامين كاركامو وبرناردو بينو

جامعة لاس أميريكاس بتشيلي UDLA

ترجمة: نسرين لولي بوخالفة

مقدمة

أدّى التوسع المتزايد في تقنيات إنتاج الوسائط الرقمية إلى تعزيز وصول الأفراد بشكل غير مسبوق إلى أشكال متعددة من المنتجات الثقافية، كالفيديوهات، والصور، والمخرجات الرقمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي، وهي كلها مكوّنات أساسية في المشهد التواصلي خلال العقد الأخير (Lim & Tan-Chia, 2023; Lim & Toh, 2020; Lim et al., 2022a). ويكفي القول إن جائحة كوفيد-19 قد عمّقت من اعتماد الأفراد على التكنولوجيا، الأمر الذي أسفر عن تحولات عميقة في المجال التربوي وفي أنماط الحياة اليومية على حدّ سواء (Zhao & Watterson, 2021). وفي ظل إتاحة فرص متزايدة لكل من المتعلمين والمعلّمين لإنتاج ومعالجة الوسائط الرقمية متعددة الوسائط، فمن الطبيعي أن نتساءل حول انعكاسات ذلك على عمليتي التعليم والتعلّم (Lim, 2021; Mayer, 2021).

تُعدّ حالة تعليم اللغة الإنجليزية بصفتها لغة أجنبية (EFL) نموذجًا بارزًا في

---

* **العنوان الأصلي للمقال:**

Carcamo and Pino Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ. "Developing EFL students' multimodal literacy with the use of infographics"

https://doi.org/10.1186/s40862-025-00322-3

هذا السياق، حيث أصبح المدرّسون والباحثون يولون اهتماماً متزايداً لكيفية تسخير هذه التكنولوجيات في تطوير الممارسات البيداغوجية ضمن هذا المجال (Gao et al., 2024; Pellicer Sánchez et al., 2020; Pellicer-Sánchez, 2022; Wang et al., 2024; Zapata, 2022).

وقد أظهرت الأدبيات البحثية نتائج مشجعة فيما يخص تعليم الطلبة استراتيجيات التعامل مع النصوص الرقمية المتعددة الوسائط وفهمها؛ حيث بيّنت الدراسات أن الشباب اليوم يقرؤون أكثر من أي وقت مضى، بفضل تكرار تعرضهم للنصوص ذات الطبيعة التعددية في البيئات الرقمية (Potter & McDougall, 2017). ويبدو أن الوعي بالطابع المتعدد الوسائط للنصوص يتيح للمعلّمين فرصة استثمار العرض المتزامن لمختلف أشكال التعبير (Pellicer-Sánchez et al., 2020 ; Webb & Chang, 2015) .ومن بين المزايا التي تبرزها هذه النصوص، والتي تركز عليها هذه الدراسة تحديدًا، فائدتان أساسيتان : تعزيز الفهم القرائي وتنمية التفكير النقدي. ففيما يتعلّق بالفهم القرائي، تُشير الأبحاث إلى أنّ الجمع بين النصوص والصور، عند عرضها بشكل متجاور، قد يُعزّز التعلّم ضمن المجال المعرفي المستهدف، ويساعد على تطبيقه لاحقًا (Johnson & Mayer, 2012; Mason et al., 2015). كما أوضحت الدراسات التجريبية أن القرّاء، من فئتي الشباب والبالغين، غالبًا ما يُخصّصون وقتًا أطول لقراءة النص مقارنة بمعالجة الصور (Serrano & Pellicer-Sánchez, 2019; Tragant & Pellicer-Sánchez, 2019) . أمّا فيما يخصّ العلاقة بين النصوص المتعددة الوسائط وتنمية مهارات التفكير النقدي، فقد أظهرت الأبحاث أنّ الممارسات التحويلية تُصبح ممكنة من خلال عمليات إنتاج المعنى التي تُتيحها التأليفات المتعددة الوسائط (Karatza, 2022; Lim et al., 2021) وفي دراسة نوعية أجرتها **تشانغ**(Zhang 2018) ، تمّ إبراز كيف يمكن لتوظيف الموارد الرقمية المستندة إلى اللسانيات الوظيفية النظمية (SFL) أن يدعم اللغة الإنجليزية بصفتها لغة أجنبية في إبراز كفاءاتهم في التفكير النقدي داخل سياقات الكتابة الأكاديمية. وقد لاحظ كل من **ليم وتان** (Lim and Tan 2017) أنّ "المشاهدة النقدية" تُعدّ كفاءة أساسية ينبغي توفّرها لدى الأفراد كي يتمكنوا من دعم تفسيراتهم للمواد المتعددة الوسائط. وعلى الرغم من أن مهارتي الفهم القرائي

والتفكير النقدي قائمتان بذاتهما، إلا أنّه لا يمكن إنكار أهمية كل منهما في تحقيق ما يُعرف بكفاءة الوعي المعلوماتي(Information Literacy) ، التي تُعرّف بوصفها القدرة على تحديد الاحتياجات المعلوماتية، والبحث عن المعلومات المناسبة، والتفكير النقدي لتقييم هذه المعلومات واستخدامها على النحو الأمثل (Wu, 2018).

نظرًا لأنّ «الجيل الرقمي» ليس متجانسًا بالضرورة، نتيجةً لتفاوت مستويات الوصول إلى التكنولوجيا بين الأفراد (Brown & Czerniewicz, 2010; Selwyn, 2009)، فقد غدا تطوير الكفاءة في التعدّد الوسائطي(multimodal literacy) مسألة تمكين وإنصاف تربوي (Cope & Kalantzis, 2015; Zapata, 2022). وقد اقتُرحت مقاربات متنوّعة لإدماج الكفاءات المتعددة الوسائط (multiliteracies) ضمن ممارسات التعليم داخل قاعة الدرس. ومن بين هذه المقاربات نذكر: الحركات البيداغوجية التي طوّرها فريق "مجموعة نيو لندن" (New London Group NLG, 1996)، ومبادئ التعلّم المتعدد الوسائط (Mayer 2021)، وإطار "التعلّم عبر التصميم"(Learning by Design Framework - L-by-D) (Cope & Kalantzis, 2015 ; Kalantzis et al., 2005). وإطار FAMILY (Lim & Tan, 2017) ، وكذلك المقاربة النظامية (Systemic Approach) (Lim & Tan, 2017, 2018).

يمثّل FAMILY اختصارًا يسهّل على المدرّسين تنظيم وحداتهم التعليمية بحيث تشتمل على الجوانب الأساسية المطلوبة لبناء وعي نقدي بالنصوص المتعدّدة الوسائط. F تشير إلى Form، أي الشكل، بما فيه من خصائص ووظائف ترتبط بالنوع النصي قيد التدريس. A تمثّل Awareness، أي الوعي بالإستراتيجيات الممكن استخدامها لتشكيل النص بما يتلاءم مع الجمهور المستهدف. M ترمز إلى Message، أي الرسالة، وتؤكّد على أهمية إدراك كيفية تأثير النصوص على المتلقي، بما يشمل المعاني الحرفية والضمنية. I تدل على Integration، أي التكامل، وهي مرحلة يساعد فيها الأستاذ الطلبة على التعرف على العلاقات بين الوسائط الدلالية المختلفة. L ترمز إلى Link، أي الربط، وتبرز كيف يُنتظر من المدرّس أن يربط التعدّد الوسائطي بكلّ من تعلّم اللغة والمحتوى المعرفي. Y تشير إلى Why، أي لماذا، وهي تمثّل الفرصة التي يتيحها

الأستاذ للطلبة لطرح تساؤلات نقدية حول النص مستندين إلى المعارف المكتسبة كأداة للتفسير والاستدلال.

على الرغم من النتائج الإيجابية التي أسفرت عنها تطبيقات هذه الأطر البيداغوجية، إلا أنّ مراجعة الأدبيات لم تُظهر وفرة في الدراسات التي تتناول تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) في هذا السياق. وكما تشير **بليثيير-سانشيز** (Pellicer-Sánchez 2022)، ما يزال من الضروري جمع المزيد من الأدلة التي تُسهم في بناء نموذج فعّال لتعلّم اللغة الثانية في بيئات تعليمية متعددة الوسائط ومتعدّدة الوسائط الإعلامية.

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم أثر تدخّلٍ بيداغوجي يستند إلى مزيج من إطارَي "التعلّم عبر التصميم (Learning by Design - L-by-D) "و "FAMILY"على تنمية الفهم القرائي النقدي المتعدد الوسائط لدى الطلبة من خلال تحليل المخطّطات المعلوماتية. ونعتقد أنّ النتائج التي ستُسفر عنها هذه الدراسة يمكن أن تُوجّه أساتذة اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية نحو طرائق فعّالة لإدماج النصوص المتعددة الوسائط ليس فقط كمادة قرائية، بل أيضًا كدعامة تربوية قد تسهم في تعزيز الفهم القرائي والتفكير النقدي لدى الطلبة من خلال هذا النوع من المواد. وتتمثّل الإضافة الرئيسة لهذه الدراسة في توظيف أطر تربوية محدّدة لتطوير الكفاءة في التعدد الوسائطي داخل سياق تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، مع التركيز على البُعد النقدي الذي تروّج له هذه الأطر. وفي هذا السياق، نتناول أوّلًا أهمية التعدد الوسائطي في التعليم، ثم نناقش دور التفكير النقدي في علاقته بهذا التعدد، لنختتم بعرض المنهجية التي اعتمدناها في هذه الدراسة، بما في ذلك: خصائص المشاركين، وتصميم البحث، وطبيعة التدخل البيداغوجي، وأدوات جمع البيانات وتحليلها.

مراجعة الأدبيات

مقاربات تدريس التعدد الوسائطي

شهد مفهوم القرائية (Literacy) تطورًا ملحوظًا خلال العقدين الماضيين، الأمر

الذي وسّع من فهم الناس لآليات التواصل والتعبير. ويتّفق عدد من الباحثين على أن العمل التأسيسي الذي أنجزته **"مجموعة نيو لندن"** شكّل علامة فارقة دفعت بهذا التطوّر قُدمًا (NLG, 1996; Zapata, 2022). فقد كانت هذه المجموعة تضمّ عشرة من المدرّسين الذين أبدوا قلقًا إزاء التحوّلات المتسارعة التي مسّت الجوانب الاجتماعية والتكنولوجية والاقتصادية التي تستدعي -في نظرهم- إعادة صياغة جذرية لمقاربة القرائية في السياقات التربوية. ومن بين المؤشرات التي أشار إليها أعضاء المجموعة لتبرير هذا المطلب، نجد بروز وسائط وتقنيات تواصلية جديدة، فضلًا عن ظهور أنماط نصية متنوّعة في بيئات الع

مل. وانطلاقًا من هذه المعطيات، اقترحت **مجموعة نيو لندن** إطارًا تربويًا جديدًا للقرائية أطلقت عليه اسم "تعددية القرائية" (Multiliteracies)، وهو إطار يستند من الناحية النظرية إلى المقاربة الوظائفية اللغوية لـ "هاليداي" (Halliday & Matthiessen, 2014) وقد اعترف هذا التوجّه بأن القرائية في ذلك الحين لم تعد مقتصرةً على القراءة التقليدية للنصوص المطبوعة، بل صارت تشمل أشكالًا متعددة من التعبير والمعنى. وفي هذا الإطار، حدّدت المجموعة ستة مكوّنات تصميمية للمعنى، هي: المعنى اللغوي (Linguistic Meaning)، المعنى البصري (Visual Meaning)، المعنى السمعي (Audio Meaning)، المعنى الإيمائي أو الحركي (Gestural Meaning)، المعنى المكاني أو الفضائي (Spatial Meaning)، وأنماط المعنى التعددي الوسائط (Multimodal Patterns of Meaning)، وهي التي تربط المكوّنات الخمسة السابقة في بنية تكاملية واحدة.

قدّمت مجموعة نيو لندن (NLG) حجّتين رئيسيتين دعمتا مقاربتها في "تعدّدية القرائية":(Multiliteracies) أولًا، البُعد النمطي/الوسائطي (Modal Dimension)، حيث تشير المجموعة إلى أن بناء المعنى لم يعد حكرًا على النمط اللغوي، بل يتمّ عبر تكامل متزايد بين أنماط متعددة من الوسائط، كالبصرية، والسمعية، والحركية، وغيرها. ثانيًا، استُخدم مصطلح تعدّدية القرائية للإشارة إلى ما يشهده العالم من تنوّع محلّي متزايد (من حيث الخلفيات الثقافية والاجتماعية) في مقابل ترابط عالمي متنامٍ،

وهو ما يفرض أن تكون الكفاءة التواصلية متعدّدة الأوجه ومتعددة الأنماط. ولغرض تنفيذ المقاربة المُقتَرَحة، تؤكد مجموعة نيو لندن على ضرورة وضوح "ماذا" و"كيف." وفيما يتعلق بـ«ماذا"، تقترح مجموعة نيو لندن النظر إلى مفهوم "التصميم" بوصفه أشكالًا منظمة للمعنى. ويقوم هذا الفهم على ثلاثة مفاهيم أساسية :**التصميمات المتاحة**، أي الموارد المتوفرة لإنتاج المعنى؛ **عملية التصميم**، وهي النشاط الذي يُنجز على هذه الموارد وضمنها في إطار العملية السيميائية؛ **والموارد المعاد تصميمها**، أي الموارد التي يُعاد إنتاجها وتحويلها كنتيجة لعملية التصميم. أمّا فيما يخص "كيف"، فتطرح مجموعة نيو لندن أربع مقاربات بيداغوجية مرنة (New London Group, 1996; Zapata, 2022).

أ- الممارسة المدرجة في السياق :(Situated Practice) تُفهم باعتبارها بناء صلات بين مخرجات المنهج وهويات المتعلمين واحتياجاتهم. ويُمكن في هذا الإطار توظيف التصميمات المتاحة المستمدة من خبرات الطلبة الحياتية، إلى جانب محاكاة النصوص المتعددة الوسائط التي قد يواجهونها مستقبلًا في بيئات العمل أو في الفضاءات العامّة، على الوجه الذي يتيح إدخال المألوف إلى قاعة الدرس وفي الوقت نفسه الانفتاح على الجديد.

ب- التعليم الصريح (Overt Instruction):تنطوي هذه الخطوة على إدخال لغات وصفية صريحة (explicit metalanguages) تساعد الطلبة على وصف وتفسير كيفية نقل المعنى عبر الأوضاع المختلفة للتواصل. ومن شأن ذلك أن يقود الطلبة إلى فهم الجوانب المُحفِّزة التي تدخل في عملية التصميم.

ج- الإطار النقدي (Critical Framing): من خلال هذه الزاوية، يمكن للأساتذة مساعدة الطلبة على أخذ مسافة من النص المتعدد الوسائط وكذلك من المعارف المكتسبة، بغرض تفسير تصميمه نقديًّا في ضوء علاقته بسياقه.

د- الممارسة المحوّلة (Transformed Practice): في هذه الخطوة، يمنح الاستاذ الطلبة فرصة لتطبيق ما تعلّموه، سواء من خلال تعديل التصميمات المتاحة أو الانخراط بأنفسهم في عملية التصميم.

لقد أصبحت مقترحات مجموعة نيو لندن (NLG) منطلقًا أساسيًا للأطر التربوية الأحدث، التي سعت إلى توجيه الأساتذة نحو تنمية كفاءات الطلبة باعتبارهم

قرّاء ومستخدمين للنصوص متعددة الوسائط. ومن أبرز الامتدادات التي واصلت هذا الجهد ما قام به اثنان من أعضاء المجموعة، وهما **ماري كالانتزيس** (Mary Kanlantzis) **وبيل كوب** (Bill Cope)، حيث عملا على تطوير مقاربة المجموعة بهدف جعلها أكثر قابلية للتطبيق والفهم من قِبل الأساتذة والطلبة. ويُعرف هذا التصور باسم إطار التعلم من خلال التصميم (Learning by Design L-by-D) (Kalantzis et al., 2005).

يُقِرّ إطار "التعلُّم بالتصميم (L-by-D) "بأن السياق الذي ينتمي إليه الطلبة لا يزال في تطور مستمر بفضل إتاحة تقنيات متعددة تُشكّل طرائق إنتاج النصوص واستهلاكها. ونظرًا للحضور الشامل للأبعاد الرقمية في سياقات الطلبة، يدعو واضعو هذا الإطار إلى مزج التعلم غير النظامي بالتعلم النظامي، بهدف تشجيع الطلبة على إدراك أن التعدّدية الوسائطية ليست فقط جزءًا من واقعهم اليومي، بل هي أيضًا جزء لا يتجزأ من التجربة المدرسية. ومن خلال هذا التصور، يتيح إطار L-by-D إمكانية تعزيز بُعدين أساسيين في مسار التعلُّم من أجل تحقيق العدالة التعليمية : (1) الإحساس بالانتماء، الذي يُمَكِّن الطلبة من التواصل على المستوى الشخصي مع كل من المحتوى والسياق؛ (2) التحوُّل، الذي يشير إلى التغيرات في حياة الطلبة التي يمكن أن تجعلهم منخرطين بشكل فاعل في عملية تعلُّمهم (Zapata, 2022). أما فيما يخص "كيف"، فيُعيد إطار L-by-D صياغة الزوايا التربوية من خلال مفهوم "عمليات المعرفة" أو "الإجراءات المعرفية"، وهي مصطلحات تُستخدم للإشارة إلى أنماط التفكير الأساسية أثناء العمل (Zapata, 2022)، وتتمثل في :التجريب، والتنظير المفهومي، والتحليل، والتطبيق (Cope & Kalantzis, 2015; Zapata, 2022).

في سنغافورة، كان لعمل كلٍّ من **ليم وتان** دورٌ مهم في بلورة فهمٍ للتعليم والتعلّم بوصفهما تجربتين متعددتي الوسائط، حيث وضعا في الاعتبار أن النصوص بطبيعتها متعددة الوسائط، وعلى أهمية تصميم التعلم التعددي الوسائط (Lim & Tan Chia, 2017, 2023; Lim & Toh, 2020; Lim & Tan, 2018, 2021). وتتمحور المقاربات التي طوّراها حول مفهوم الوعي السيميائي، وهو مفهوم طُرح لأول مرة في عمل **تاوندراو وآخرون** (Towndrow et al., 2013). ويُعرَّف الوعي السيميائي بأنه المهارة التي تُمكِّن

المتعلّمين من تحليل النصوص التعددية الوسائط تحليلًا نقديًّا من خلال الانتباه إلى جوانب التصميم. ويمكن التعبير عن هذه القدرة من خلال مهارتين أساسيتين هما: المُشاهَدة (viewing)، والتمثيل(representing).

اقترح **ليم وتان** (2017) المقاربة النظامية (The Systemic Approach) لتطوير الكفاءة التعددية الوسائط لدى المتعلّمين، وهدفها تحويل الطلبة إلى مشاهدين نقديين للنصوص التعددية الوسائط. وتتكوّن هذه المقاربة من ثلاث مراحل لرؤية النص البصري:

أ) التفاعل الأولي مع النص (Encountering the text): تتعلق هذه المرحلة بتفاعل الطالب مع النص على مستوى شخصي وعاطفي. وتشمل استجابات الطلبة هنا تعليقات مثل أن النص "مثير للاهتمام" أو "مبتكر"، مع التعبير عن الأسباب التي تدفعهم إلى هذه الانطباعات. ويمكن للمدرّس أن يوسّع النقاش حول بعض الجوانب التي يبرزها الطلبة، مما يعزّز وعيهم بعناصر نصيّة معيّنة (لغوية و/أو بصرية).

ب) فهم النص (Comprehending the text):تهدف هذه المرحلة إلى تزويد الطلبة بما يلزمهم من لغة وصفية (Metalanguage) تساعدهم على مناقشة النص التعددي الوسائط وفهم الخيارات النسقية التي تُحقّق الوظائف الثلاث في المقاربة النحوية الوظيفية.(SFL) فعلى سبيل المثال، يمكن للمدرّس أن يركّز على دور الجمهور لفهم أعمق للوظيفة التفاعلية (interpersonal metafunction). ويقترح **ليم وتان** (2017) في هذه المرحلة الاستعانة بإطار FAMILY التعليمي.

ج) المشاهدة النقدية للنص(Critically viewing the text) : تشجّع هذه الخطوة التربوية الطلبة على تقييم مدى فاعلية توظيف الموارد السيميائية داخل النص التعددي الوسائط. وتصبح الأسئلة من قبيل "كيف نجح المؤلف أو النص في إحداث أثر معيّن؟" أو "كيف يمكن تحسين النص البصري؟" من المحاور المركزية في هذا المستوى.

لقد مثّلت المقاربة النظامية (The Systemic Approach) إطارًا تربويًّا فاعلًا أسهم في تعزيز تفاعل المتعلّمين مع المنتجات المتعدّدة الوسائط، ورسّخ القراءة التعدّدية الوسائط باعتبارها ممارسةً معرفيةً متداخلة مع التفكير النقدي. لكن رغم

توقع إطارFAMILY، أنه يُمكّن المتعلّمين من امتلاك الأدوات الكفيلة بمساءلة هذه المنتجات، فإنّ مفهوم التفكير النقدي لا يبدو مُفعّلاً بوضوح على المستوى الإجرائي؛ الأمر الذي يجعل نتائج البحوث المرتبطة به عُرضةً للتساؤل العلمي. ولتوضيح الكيفية التي تم بها تناول التفكير النقدي في علاقته بالكفاءة التعددية الوسائط، تستعرض المراجعة الأدبية الآتية مجموعة من الدّراسات ذات الصلة ونتائجها. ويمكن النظر إلى المقاربات التي قدّمها فريق نيو لندن (NLG) وإطار التعلّم بالتصميم (L-by-D) بوصفها امتدادًا تطوريًّا لمفهوم الكفاءة القرائية على مدار العقدين الأخيرين. ورغم ما أحرزته هذه الأطر من تقدّم ملموس في تطوير الكفاءة التعددية الوسائط وربطها بالتفكير النقدي، فإن مسألة تطوير مهارة التفكير النقدي ضمن سياق تعلّم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية لا تزال تفتقر إلى الوضوح المنهجي المطلوب.

التفكير النقدي في إطار القرائية التعدّدية الوسائط

أظهر عدد من الباحثين أنّ تنمية مهارة التفكير النقدي ترتبط ارتباطًا إيجابيًّا بتحسين الكفاءة التعددية الوسائط (Lim & Tan, 2018; O'Halloran et al., 2015) وكذلك بتحسّن مهارات اللغة الإنجليزية .(Liang & Fung, 2021; Lu & Xie, 2019) وعلاوة على ذلك، فإن بعض الباحثين المهتمين بتعددية الوسائط (مثل **تسيرونيس** Tseronis, 2015)يقرّون صراحةً بأن المعنى في النصوص التعددية الوسائط يمكن أن يتحوّل إلى حُجج تُدافع عن وجهة نظر معيّنة. ونظرًا للحاجة المتزايدة إلى الكفاءة التعددية الوسائط في السياقات التعليمية، اقترح عدد من الباحثين مقاربات تربوية تتضمّن تنمية مهارات التفكير النقدي بوصفها وسيلة فعّالة لفهم المعاني التي تنقلها القنوات المختلفة المتداخلة في النص التعددي الوسائط نفسه. فعلى سبيل المثال، يعرض **أوهالوران** O'Halloran وآخرون (2015) مقاربة اجتماعية-سيميائية تُعنى باكتساب لغة وصفية تحليلية تساعدهم في تفسير النصوص التعددية الوسائط وإنتاجها، عُرفت باسم التحليل التعددي الوسائط للتفكير النقدي(MACT) .

وبالنسبة لمناصري مقاربة MACT، يُنظر إلى النص التعددي الوسائط بوصفه نتيجةً لمجموعة معيّنة من الخيارات السيميائية، تُجسَّد في الطريقة التي ينظّم بها

المؤلفون المعلومات التي ينقلونها إلى قرّائهم ويكيّفونها. وتشكل هذه الطريقة المعاني المتضمَّنة في النص، وهي معانٍ قابلة للتحليل الفعّال من الطلبة والأساتذة متى توفرت لديهم المهارات المناسبة. وعمليًّا، تُترجم هذه المقاربة إلى تطبيق طريقة مدعومة بتقنيات المعلومات (IT) لتحليل الخصائص البنائية والأفكار المحورية لمختلف أنواع الأجناس النصية (مثل الإعلانات، وملصقات الأفلام، والتقارير الإخبارية، إلخ)، مع معالجة المعلومات ذات الصلة بطريقة موجَّهة (مثل تلخيص المعلومات أو تركيبها)، وفي النهاية تقييم الأثر التواصلي لتوليفة معيّنة من العناصر اللفظية وغير اللفظية، تقييماً نقدياً.

وفي السياق نفسه، تُقدِّم المقاربة النظامية للرؤية النقدية التي طوّرها كلٌّ من **ليم وتان** (2017) إطارًا لتعليم النصوص البصرية وتأويلها، حيث تُدمَج مهارات التفكير النقدي وتحليل الخطاب من أجل التمييز بين الاستراتيجيات التعددية الوسائط وتقييمها. ويُستقى بناء التفكير النقدي في الترجمة التعليمية لهذه المقاربة، على نحوٍ انتقائي من مصادر متعددة، من بينها نسخة مُعدَّلة من الأنواع الثلاثة للإقناع الواردة في "الخطابة" لأرسطو: اللوغوس Logos (الاستناد إلى المنطق)، والإيثوس Ethos (الاستناد إلى المصداقية)، والباثوس Pathos (الاستناد إلى التأثير العاطفي). وعليه، فإن الإطار المقترَح لتقييم القوّة الإقناعية للنصوص التعددية الوسائط يتضمّن مكونًا يهدف إلى تمحيص الطريقة التي تُوظَّف بها العناصر اللفظية والبصرية لإظهار استخدام المعلومات الواقعية (اللوغوس)، أو المعرفة المهنية (الإيثوس)، أو التأثير العاطفي على الجمهور (الباثوس).

تُوفِّر العديد من الدراسات أسسًا للبُعد البيداغوجي الذي تتيحه مهارات التفكير النقدي، سواء في سياق تعليم اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية أو خارجه. فعلى سبيل المثال، درست **هولدرن** (Holdren 2012) إنشاء الفنون البصرية لتقييم أداء طلبة المرحلة الثانوية في مهارات الفهم القرائي العليا والتفكير النقدي. لقد بيّن توظيف مشروع فنّي بصري كأداة للتقييم، قدرة المتعلّمين على إظهار مهارات تفكير عليا، تجلّت في بناء الروابط المجازية، والتحكّم في التفاصيل، وحلّ المشكلات. وقد شكّلت هذه

النتائج أساسًا لتقديم توصيات بشأن تقييم يعتمد على شبكة معايير واضحة ومحدّدة. وبالمثل، في سياق التعليم العالي، درست **بيريرا** (Pereira 2017) الجوانب الإقناعية في الحجج التعددية الوسائط من خلال تمرين المعرفة الرقمية، وخلصت إلى أن الأجهزة الرقمية يمكن أن تؤثر في الجمهور على المستوى المعرفي من خلال تناغم الوسائط التي يصفها المؤلفون بـ "العبارات التعددية الوسائط" أو "التسلسلات التعددية الوسائط". ووفقًا لها: «فإن التصميم الدقيق الذي يُوظَّف في مصائد الانتباه، والنظرات المركزية، وإلهام الجمهور، والأشياء المحورية في الحجاج التعددي الوسائط، يوازي في فعاليته انشغالات البلاغة التقليدية باللوغوس والإيثوس والباثوس» (ص. 15). وفي سياق تعليم اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية، يفحص **هو انغ** (Huang2017) البيداغوجيا النقدية للقرائية التعددية الوسائط، مع التركيز على فهم المتعلمين للنصوص الإعلامية. وقد أظهر الباحث في دراسته أن الانتباه إلى الصور والأصوات والكلمات وتنظيمها مكّن الطلبة من تنمية مهارات التفكير النقدي في علاقتها بالنصوص المرئية المتحركة. ويبيّن **تشانغ (2018)** من جهته، كيف يمكن تنمية مهارات التفكير النقدي لدى طلبة اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبية في الكتابة الأكاديمية، وذلك من خلال توظيف مواد رقمية مستندة إلى اللسانيات الوظيفية النظامية (SFL). أما **كاراتزا** (Karatza 2022)، فتعرض نموذجًا للتعلُّم يرتكز على كلٍّ من مقاربة MACT التي وضعها **أوهالوران** وآخرون (2017)، والمقاربة النظامية لتعليم القراءة النقدية التي اقترحها **ليم وتان** (2017). وقد جاءت هذه الدراسة في شكل ورشة عمل افتراضية امتدّت على مدى أربعة أسابيع، واستهدفت تعريف أساتذة اللغة الإنجليزية حديثي التوظيف بمفاهيم القرائية التعدّدية الوسائط. وأظهرت نتائج تحليل الوسائط المتعدّدة والتفكير اللاحق في محتوى الورشة وتنفيذها وجود وعيٍ معرفي باستخدام اللغة الواصفة الملائمة، فضلًا عن نجاح تعليم التفكير النقدي استنادًا إلى نموذج MACTبوصفه عمليةً تحوّلية فعّالة. وفي السياق نفسه، كشفت دراسة حالة أجراها **ليم وآخرون (2021)** حول البيداغوجيا التعدّدية الوسائط لدى معلّمَيْن في المرحلة الابتدائية عن وجود فجوة بين قدرة المعلّمين على تصميم أنشطة ملائمة للمعرفة التعدّدية الوسائط، وبين الفرص المتاحة للتلاميذ في استكشاف

ممارسات إنتاج المعنى على نحو نقدي من خلال الإنشاء التعدّدي الوسائط. وبوجه عام، تُظهر الأدبيات التربوية إمكانات واعدة تستحقّ الاهتمام، من أبرزها: توظيف اللغة الوصفية المناسبة، والتركيز على كلٍّ من العمليات والنتاجات، نظرًا لما لهما من قيمة بيداغوجية واضحة في السياقات التعليمية..

لقد أظهرت الدراسات أن تنمية مهارات التفكير النقدي تؤثر بشكل مباشر في تعزيز الكفاءة النقدية لدى المتعلمين. ومن منظور نظري، تتيح الأطر البيداغوجية مثل مقاربة MACT والمقاربة النظامية فرصًا حقيقية للمدرسين لتطوير التفكير النقدي لدى الطلبة من خلال توظيف النصوص التعددية الوسائط داخل الأقسام الدراسية. غير أنّ البحث في قضايا تعددية الوسائط داخل أقسام اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية أو لغةً ثانية (EFL/ESL) لا يزال محدودًا، خاصةً حين يتعلق الأمر بتركيزه على التفكير النقدي. ويُبرز هذا الواقع ضرورة ملحة لسدّ فجوة بحثية مهمة، في ظلّ ما أصبح مؤكدًا اليوم بخصوص تنامي أهمية التواصل التعددي الوسائط، وما له من قدرة متزايدة على التأثير في الأفراد. وعلى وجه العموم، فإن القرائية التعددية الوسائط تتركز أساسًا على القدرة على التعامل النقدي مع التمثيلات التعددية، وقد أظهرت الدراسات المُتناولة حتى الآن أن مهارات التفكير النقدي تمثل عنصرًا محوريًّا يمكّن المتعلمين من تقييم المحتوى التعددي الوسائط وإنشائه بنجاح.

المنهجية

المشاركون

تكوّنت العيّنة الأوّلية في هذه الدراسة (n = 72) من طلبة جامعيين مسجّلين في مادّة إلزامية للغة الإنجليزية لغةً أجنبية (EFL) في مستوى ما قبل المتوسط، يُقدَّم وفق نظام التعليم المدمج، ويتوزّع على عدّة أفواج حسب تخصّصات الدراسة المختلفة. وتُعدّ هذه المادّة ثاني مادّة إلزامية في اللغة الإنجليزية تُطرح ضمن البرنامج الأكاديمي لهذه المؤسسة، وذلك يتماشى مع المستوى A2 من مستويات اللغة الإنجليزية بحسب الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR). ويُعدّ تدريس اللغة الإنجليزية كمادة إلزامية أمرًا شائعًا في مؤسسات التعليم العالي في تشيلي، وذلك بهدف تعزيز فرص

التوظيف للمهنيين المستقبليين، عبر تزويدهم بالكفاءة اللغوية التي تمكّنهم من النجاح في سوق العمل المتزايد العولمة.

اعتمدت هذه الدراسة على أربعة أفواج كاملة؛ صُنف فوجان منها مجموعات ضابطة، في حين يمثل الفوجان الآخران مجموعتي التجربة. وقد اعتمدنا ثلاثة معايير أساسية لاختيار الطلبة ضمن هذه الأفواج، هي: (1) أن يكون الطالب ناطقًا أصليًا باللغة الإسبانية، (2) أن يكون مسجلًا لدراسة هذه المادّة للمرة الأولى، و(3) ألّا يكون لديه أيّ تشخيص لحالة عصبية نمائية (مثل اضطراب طيف التوحّد، أو عسر القراءة، وما شابه). ويبيّن الجدول رقم (1) توزيع المشاركين في مرحلة التجربة. وقد وقع اختيارنا على هذا العدد من الأفواج نظرًا لما هو معهود في مثل هذا النوع من الدراسات من مشكلات التسرّب، نتيجة عدم استكمال بعض المشاركين لاختباريْ ما قبل وما بعد التجربة. إذ بلغ عدد المشاركين الذين اجتازوا اختبار ما قبل التجربة 72 مشاركًا، في حين أنهى 46 فقط من هذا العدد اختبار ما بعد التجربة. يبيّن الجدول رقم (1) توزيع العيّنة النهائية بحسب نوع المعالجة والجنس.

جدول 1: المشاركون في الدراسة

			المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المجموع الكلي
الجنس	إناث	العدد	14	12	26
		% من الإجمالي	%30.4	%26.1	%56.5
	ذكور	العدد	8	12	20
		% من الإجمالي	%17.4	%26.1	%43.5
المجموع		العدد	22	24	46
		% من الإجمالي	%47.8	%52.2	%100

جدول 2: تصميم البحث بطريقة المنهج المختلط

مرحلة الدراسة	تقنيات جمع البيانات	هدف الدّراسة
الأولى – كمية (قبلية وبعدية)	اختبار فهم المقروء باستخدام المخطّطات المعلوماتية متعددة الوسائط (قبل وبعد التجربة)	قياس أثر التدخل من خلال مقارنة النتائج المحصلة باختبارين متماثلين لفهم المقروء متعدد الوسائط
الثانية – نوعية	مذكرات الأساتذة	تحليل تصورات أساتذة اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية حول التدخل الذي تم تطبيقه

وقّع جميع المشاركين على استمارات موافقة مستنيرة تتوافق مع متطلبات لجنة الأخلاقيات في المؤسسة التي أُجريَت فيها الدراسة. وقد حظيت الدراسة بموافقة لجنة أخلاقيات المؤسسة التي ينتمي إليها المشاركون.

تصميم البحث

تعتمد هذه الدراسة على تصميم منهجي تفسيري ذي مقاربة مختلطة. ووفقًا لما أورده كل من **كريسويل وكريسويل**(Creswell & Creswell, 2018) ، فإن هذا النوع من التصميم البحثي يتكوّن من مشروع بحثي يتم على مرحلتين. تنطوي المرحلة الأولى على جمع البيانات الكمية وتحليلها، ممّا يقدّم نتائج أوّلية. ثم، في المرحلة الثانية، يَختار الباحث عن قصد مشاركين يمكنهم تقديم رؤى إضافية حول نتائج المشروع، وذلك باستخدام أدوات جمع بيانات نوعية مثل المقابلات الفردية ومقابلات مجموعات التركيز. وفي الجدول رقم (2)، بيّنا كيفية تنفيذ هذا التصميم البحثي في الدراسة الحالية. أمّا فيما يخص الأدوات المستعملة قبل التدخل وبعده لقياس مدى تأثيره، فقد قمنا بإعداد اختبارين متماثلين في فهم المقروء. أولًا، فلاختيار مادة القراءة، وقع الاختيار على مخطّطات معلوماتية صادرة عن منظمتين مرموقتين في المجال الصحّي: منظمة الصحة العالمية (WHO) ومراكز مكافحة الأمراض (CDC). وقد احتوى الاختبار النهائي على خمسة مخطّطات معلوماتية، يتبع كلّ منها أربعة أسئلة. بالنسبة لكل واحد من النصوص الخمسة، صُمّم السؤال الأوّل لقياس المعنى الذي

يعبّر عنه النظام اللفظي، في حين تطلب السؤال الثاني الرجوع إلى الصورة للإجابة عنه بدقة. وقد تم التنبيه إلى هذا التمييز بين الأسئلة النصية وأسئلة الصور في دراسات سابقة محورية (Pellicer-Sánchez et al., 2020; Unsworth, 2017; Unsworth et al., 2019) وقد أُعدّ لكل سؤال ثلاث مُشتِّتات (خيارات خاطئة).

كان السؤال الثالث موحّدًا لجميع المخطّطات المعلوماتية، وهو: "بالنظر إلى النص والصورة معًا، ما هي الرسالة الرئيسية التي يقدّمها هذا المخطّط المعلوماتي؟" وقد صُمّم هذا السؤال لقياس مستوى "قاعدة النصTextbase level"، الذي يُعبر في هذه الدراسة على القدرة على إجراء استدلال يربط بين مقاطع الخطاب على مستوى السطح، مما يكوّن تمثيلًا ذهنيًا دلاليًا (van Dijk & Kitsch, 1978). ومن خلال صياغتنا لهذا السؤال، أبرزنا المنظور المتعدد الوسائط الذي اعتمدناه، والذي يعتبر أن مقاطع الخطاب قد تصدر عن وسائط سيميائية مختلفة، مما يضفي بُعدًا متعدد الوسائط على الصياغة التقليدية. وقد تم حساب معامل ألفا كريبيندورف Krippendorff's Alpha لقياس درجة الاتفاق بين المصححين في تصحيح الإجابات المفتوحة. فبالنسبة لإجابات ما قبل الاختبار، بلغ معامل الاتفاق 0.705، مما يدل على وجود اتفاق معتدل، في حين بلغ بعد الاختبار 0.887، وهو ما يُعد اتفاقًا مرتفعًا. ويُحتمل أن يرجع ذلك التحسّن إلى النقاش الذي أُجري بعد تصحيح نتائج الاختبار القبلي. وقد حُلّت جميع الفروقات من خلال المناقشة.

أما السؤال الرابع، فقد خُصِّص لتقييم مهارات التفكير النقدي لدى الطلبة، حيث طُلب منهم تحديد مؤشرات المصداقية والمحاور العاطفية المستعملة في المخطّطات المعلوماتية. وقد تم اعتماد النسختين من الاختبار (القبلي والبعدي) من خلال عمليتين متكاملتين: التجريب الميداني للأداة مع طلبة ذوي خصائص مشابهة من خارج العيّنة، والتحكيم العلمي للأسئلة والخيارات من قبل لجنة من الخبراء (Carcamo, 2023) وتُعدّ لجان الخبراء ضرورية للحصول على آراء علمية مستنيرة حول الأداة (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008; Garrote & Rojas, 2015)، بينما تساعد التجربة الميدانية على الكشف عن المشكلات المحتملة في صياغة

الأسئلة، وطريقة استجابة المشاركين، فضلًا عن التأكد من الوقت الذي يستغرقه الطلبة في الإجابة على الأداة (Brooks et al., 2016).

لرصد تصوّرات الأساتذة حول المواد التعليمية المستخدمة ومدى تعلّم الطلبة، طُلب منهم جميعا تدوين مذكرات يومية(logs). وقد ضمّت هذه المذكرات ثلاث فقرات أساسية: أولًا، يتوجب على كل أستاذ تسجيل الحضور، لتمكين الباحثين من تحديد عدد الطلبة الذين شاركوا فعليًا في الحصة. ثانيًا، يُطلب من الأستاذ تقديم انطباعه حول كيفية تفاعل الطلبة مع الأنشطة والأوراق التطبيقية المُعتمدة في التدخّل البيداغوجي. وأخيرًا، طُلب من الأستاذ تقديم تأمّل شخصي حول مدى فاعلية المادة التعليمية المستخدمة، مع إتاحة المجال له لاقتراح سبل لتحسينها إن وجد ذلك ممكنًا. أمّا فيما يخصّ تحليل البيانات النوعية، فقد اعتمدنا مقاربة استقرائية تستند إلى مبادئ التحليل الموضوعاتي (Braun & Clarke, 2006). وقد تمّ تطبيق الخطوات التي اقترحها إليوت وزملاؤه (Elliot et al., 1999)، وتتمثل فيما يلي:

1. التعرّف على البيانات وتوليد رموز مبدئية أولية.
2. توليد الرموز الأولية بشكل منهجي.
3. تجميع الرموز الأولية في محاور وموضوعات.
4. مراجعة الموضوعات المتشكّلة.
5. التحقّق من صلاحية هذه الموضوعات في مجموعة البيانات الكاملة.
6. تعريف الموضوعات والموضوعات الفرعية المنبثقة عنها وتسميتها.
7. إعادة ضبط هذه الموضوعات بالاستناد إلى مقتطفات بيانات داعمة.

التدخّل البيداغوجي

يشير **ليم وتان-شيا** (Lim & Tan-Chia, 2023) إلى أهمية تبنّي تسلسل تعليمي يواكب مسار تنمية الكفاءة المتعددة الوسائط، ويقترحان أربع مراحل أساسية هي : مرحلة التفاعل الأولي، ومرحلة الاستكشاف، ومرحلة التقييم، ومرحلة التعبير. ومن أجل تعزيز هذا التصوّر وتكييفه مع تعليم اللغة الإنجليزية لغةً أجنبيةً (EFL)، اخترنا اعتماد

تسلسل الحصة وفق نموذج "التهيئة – الدراسة – التفعيل (Engage-Study-Activate)"، المستند إلى مقترح **هارمر** (Harmer 2007). ويعود اختيارنا لهذا النموذج أساسًا إلى رغبتنا في تسهيل التواصل مع أساتذة اللغة الإنجليزية الذين أشرفوا على تنفيذ هذه الدروس، وذلك من خلال توظيف مصطلحات مألوفة لديهم ضمن حقل تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبية داخل الأقسام الدراسية أثناء جلسات التكوين. وقد ارتأينا أن يكون تقديم الدروس وفق نموذج "التهيئة – الدراسة – التفعيل (E-S-A) " الذي من شأنه أن يُيسّر على الأساتذة فهم المنطق الكامن وراء كل كُرّاس تدخّلي. وقد تمّ تجسيد مرحلة "التهيئة" في الكرّاس من خلال العنوان الفرعي "هيا نلعب"، في حين خُصِّص العنوان "هيا نتعلّم" لتمثيل مرحلة "الدراسة"، أمّا مرحلة "التفعيل" فقد وردت تحت العنوان "هيا ننجز". وقد استمرّ التدخّل على مدى سبع حصص دراسية، وهو عدد ينسجم مع ما طُبِّق في بعض دراسات الحالة التي قدّمها **ليم وتان-شيا** 2023. ويعرض الجدول رقم (3) نظرةً شاملة على سير هذا التدخّل ومراحله الأساسية.

وقبل الشروع في تنفيذ هذا المحتوى البيداغوجي، تم إطلاع جميع الأساتذة على تصميمه، وأُتيح لهم الوقت اللازم للاطلاع على المواد التعليمية وإبداء اقتراحاتهم بشأن سبل تحسينها.

جدول 3: ملخّص التدخّل البيداغوجي وفق إطارFAMILY

الدرس	إطارFAMILY	الهدف
1	المقدّمة والاختبار القبلي	تقديم المشروع مشاركة الموافقات المستنيرة إجراء الاختبار القبلي
2	F: الشكل A: الجمهور	التركيز على مساعدة الطلبة في تنمية وعيهم بخصائص المخططات المعلوماتية وفهم علاقتها بالجمهور المستهدف
3	F: الشكل A: الجمهور M: الرسالة	مراجعة عناصر المخطّطات المعلوماتية (مثل: استخدام الشعارات، وأنواع الأنساق السيميائية المستخدمة) التركيز على أنواع التمثيلات الرسومية الممكنة في النمط البصري وتأثيراتها، وكذلك الأغراض التواصلية المحتملة للمخطّطات المعلوماتية

4	F: الشكل A: الجمهور M: الرسالة I: التكامل	التركيز على علاقات الصورة-النص وآثار التداخل بين الأنساق تحليل المخطّطات المعلوماتية من حيث الشكل، والجمهور، والرسالة، والتكامل
5	Y: لماذا؟	التركيز على الوعي السيميائي وعلاقته بالإقناع
6	F: الشكل A: الجمهور M: الرسالة L: الرابط Y: لماذا؟	تصميم وإنتاج المخطّطات المعلوماتية مع مراعاة الشكل، والجمهور، والغرض التواصلي، وأنماط الإقناع
7	الخاتمة والاختبار البعدي	مراجعة التدخّل إجراء الاختبار البعدي

جدول 4: درجات الفهم والتفكير النقدي

	الحالة	العدد	متوسط درجات الفهم	الانحراف المعياري	متوسط درجات التفكير النقدي	الانحراف المعياري
الإجمالي (قبل)	المجموعة الضابطة	22	10.727	2.55	2.046	1.13
	المجموعة التجريبية	24	12.21	2.54	2.13	.9
الإجمالي (بعد)	المجموعة الضابطة	22	11.137	4.13	1.6	.91
	المجموعة التجريبية	24	16.75	2.17	1.88	2.17

النتائج

تمّ توظيف الإحصاءات الوصفية لقياس أداء مجموعتي الضبط والتجريب في كلٍّ من الاختبار القبلي والاختبار البعدي (انظر الجدول 4). كما تمّ إجراء اختبارات التوزيع الطبيعي للتحقّق من مدى استيفاء الدرجات الكلية –الناتجة عن دمج درجات الفهم القرائي والتفكير النقدي –في كلٍّ من مجموعتي الضبط والتجريب، لاختباري

ما قبل التدخل وما بعده، من أجل افتراض التوزيع الطبيعي، الذي يُعدّ شرطًا أساسيًا لإجراء الاختبارات الإحصائية العلمية. ويعرض الجدول 5 نتائج هذا الفحص.

وقد أُستخدم اختبار شابيرو-ويلك (Shapiro–Wilk)، نظرًا إلى ما تشير إليه الأدبيات من كونه الخيار الأفضل في حالة العيّنات التي تقل عن 50 مفردة (Rodrigues de Souza et al., 2023). وتشير نتائج اختبار شابيرو-ويلك، كما هو مبيّن في الجدول 5، إلى أن المقاييس الأربعة تفي بشرط التوزيع الطبيعي؛ وعليه، يمكن استخدام الاختبارات الإحصائية العلمية.

جدول 5: اختبار شابيرو-ويلك(Shapiro–Wilk)

	الحالة	الإحصاء	درجات الحرية (DF)	الدلالة الإحصائية (sig)
الدرجة الكلية قبل الاختبار	مجموعة الضبط	.947	22	.271
	مجموعة التجريب	.956	24	.368
الدرجة الكلية بعد الاختبار	مجموعة الضبط	.919	22	.072
	مجموعة التجريب	.969	24	.643

جدول 6: الدرجات الإجمالية

	الحالة	عدد المشاركين	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
الإجمالي (قبل)	مجموعة الضبط	22	12.77	3.01
	مجموعة التجريب	24	14.33	2.94
الإجمالي (بعد)	مجموعة الضبط	22	12.73	4.35
	مجموعة التجريب	24	18.63	2.63

يعرض الجدول 6 نتائج الإحصاءات الوصفية لكلٍّ من درجات الاختبار القبلي والبعدي، مع الأخذ في الاعتبار الدرجات المحصّلة في أسئلة الفهم القرائي المتعدد الوسائط، وأسئلة التفكير النقدي، بالإضافة إلى المجموع الكلي (أي مجموع

النتيجتين). وقد تم إجراء اختبارات (T) للعينات المستقلة لمقارنة نتائج المجموعتين في الاختبار القبلي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ($t (44) = 1.778, p = 0.082$) غير أنه بعد التدخّل، ارتفع متوسط نتائج المجموعة التجريبية، بينما ظل متوسط المجموعة الضابطة دون تغيير يُذكر. وقد أُجري اختبار (T) للعينات المستقلة لمقارنة نتائج الاختبار البعدي، فكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فيما يخص النتائج النهائية ($t (44) = 5.611, p = 0.00$). إلا أنّ هذه الفروق لم تظهر عند مقارنة نتائج أسئلة التفكير النقدي فقط ($t (44) = 0.932, p = 0.39$). وتشير هذه النتيجة إلى أن التحسّن في أداء الطلبة الخاضعين للتجربة كان محصورًا في الأسئلة المتعلقة بفهم المعاني في النصوص المتعددة الوسائط. كما أُجري اختبار (T) للعينات المرتبطة لتقييم أثر التدخّل من خلال مقارنة نتائج الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وقد أظهرت النتائج وجود زيادة ذات دلالة إحصائية في الدرجات من متوسط ($M = 14.33, SD = 2.94$) في الاختبار القبلي إلى متوسط ($M = 18.63; SD = 2.63$) في الاختبار البعدي، ($t (23) = 6.148, p = 0.00$). وقد تم استخدام برنامج G*Power لحساب حجم الأثر، حيث تبيّن أنه كبير ($d = 1.26$). أما بالنسبة للمجموعة الضابطة، فلم تكن الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي ذات دلالة إحصائية ($p = 0.943$).

بالإضافة إلى ذلك، قمنا بتحليل مذكّرات الأساتذة (teacher logs) لدراسة تصوّراتهم حول المواد التعليمية التي استُخدمت خلال التدخّل، وذلك بالاعتماد على التحليل الموضوعاتي(Braun & Clarke, 2006) . وتضمّنت هذه المذكرات تأمّلات الأساتذة التي دوّنوها بعد كلّ حصّة دراسية، وقد اختلفت هذه التأمّلات من حيث الطول، لكنها تركزت في مجملها في دور المواد المتعدّدة الوسائط في الأقسام الدراسية. ومن خلال التحليل الموضوعاتي، وعليه فقد تمكّنا من تحديد ثلاثة محاور رئيسة: التفاعل (Engagement)، استخدام اللغة الأم (L1 use)، الآراء العامة (General opinions).

لقد اتّفق الأساتذة على أنّ المواد التعليمية كانت فعّالة في تحفيز الطلبة على التفاعل مع الطابع المتعدد الوسائط للدروس. وأكّدوا على أهمية نشاط "Engage" في

نجاح الحصة بشكل عام، إلى جانب النقاشات الصفّية التي ساعدت على رصد سوء الفهم وتصحيحه، وكذلك تقديم الإجابات بعد انتهاء الحصة. ولم يُقدّم الأساتذة اقتراحات محدّدة لتعديل المواد مستقبلاً، غير أنّهم أشاروا إلى أنّه كان من الضروري أحيانًا استخدام اللغة الأم للطلبة لشرح بعض المفاهيم المتعلقة بالتعدّدية الوسائطية، مثل مفهومي "النمط" (mode) و"المرتبة" (status).

مناقشة

يهدف هذا البحث أساسًا إلى استقصاء أثر التدخّل التعليمي القائم على المواد متعددة الوسائط في تنمية الفهم القرائي النقدي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية، مع تركيز خاص على استخدام المخططات المعلوماتية. وتشير النتائج المعروضة أعلاه إلى أنّ هذا التدخّل أسهم بوضوح في تحسين أداء الطلبة في الفهم القرائي، مما ينسجم مع ما توصّلت إليه دراسات سابقة حول أثر التعليم متعدد الوسائط في تطوير مهارات بناء المعنى (Lim & Tan-Chia, 2023; Pellicer-Sánchez et al., 2020). وتقدّم الفقرات الآتية تحليلًا معمّقًا لهذه النتائج، من خلال وضعها في سياقها البحثي والتربوي، واستجلاء دلالاتها التعليمية على ممارسات التدريس القائمة على الوسائط المتعددة.

يتّسق التحسّن الملحوظ في درجات الفهم القرائي مع ما أظهرته دراسات سابقة من أنّ النصوص المتعددة الوسائط تُسهم في تيسير عملية التعلّم من خلال دمج أنماط تمثيل متنوّعة (Mayer, 2021; Serrano & Pellicer-Sánchez, 2019). وبشكل أكثر تحديدًا، يبدو أنّ المخططات المعلوماتية تساعد متعلّمي اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية على استيعاب المفاهيم المعقّدة بفضل الدمج بين العناصر النصّية والبصرية، كما أوضح ذلك جونسون وماير (Johnson & Mayer, 2012). وتتوافق هذه الملاحظة مع ما خلصت إليه دراسات أخرى في المجال ذاته، تربط بين المهام المتعددة الوسائط وتنمية الفهم القرائي النقدي (Stankić & Jakovljević, 2022; Varaporn & Sitthitikul, 2019).

ومع ذلك، تجدر الإشارة هنا إلى ضرورة التحلي بالحذر، إذ لا توجد أدلّة تُجيز

الجزم بوجود فرق دال إحصائيًا بين مجموعة الضبط ومجموعة التجريب فيما يتعلّق بالنتائج الخاصة بالسؤال الذي خُصِّص لقياس التفكير النقدي. ويمكن تفسير هذا التباين مع نتائج دراسات سابقة بطريقة تشغيل مفهوم التفكير النقدي في هذه الدراسة، حيث اقتصر التركيز على بُعدي الصدق الأخلاقي (Ethos) والاستمالة العاطفية (Pathos)، وذلك وفقًا للمقاربة المنهجية التي اقترحها **ليم وتان** (2017). وقد اتخذ هذا الخيار من أجل ضمان صلاحية البنية المفاهيمية للاختبار، عبر المواءمة الدقيقة بين الأسئلة والمفاهيم المراد قياسها (مثل: تفسير المعنى النصّي، تفسير المعنى البصري، التفكير النقدي). غير أن هذا قد يكون قد حدّ من اتساع نطاق المفهوم التشغيلي للتفكير النقدي، إذ لم يشمل جوانب أوسع كالبعد الحجاجي المنطقي (Logos). ويتوافق هذا مع ما أشار إليه أوز وميميش (Öz and Memiş 2018) من ضرورة استخدام اختبارات شاملة وموحّدة لقياس التفكير النقدي، إضافة إلى ما بيّنته دراسات أخرى (Huang, 2017; Zhang, 2018)من أن تنمية التفكير النقدي تتطلب تدخلًا تعليميًا مستمرًا يركّز بشكل صريح على مهارات التحليل والتقويم. وبناءً على ذلك، تُقترح دراسة مستقبلية تستخدم أدوات تقييم شاملة، مع توسيع مدّة التدخّل التعليمي، بما يسمح للطلبة بتطوير مستوى أعمق من التفاعل النقدي مع الوسائط المتعددة.

ومن منظور تربوي، تؤكّد النتائج قدرة أُطر العمل مثل FAMILY و L-by-D على التعامل مع تحدّيات التدريس متعدد الوسائط في سياقات تعليم اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية (Cope & Kalantzis, 2015; Lim & Tan, 2017) وتتّسق تأملات الأساتذة، التي شددت على دور المواد التعليمية في تحفيز الطلبة وتعزيز كفاءتهم في التعدد الوسائطي، مع نتائج أبحاث سابقة تناولت الإمكانات التحويلية للبيداغوجيا المتعددة الوسائط في سياقات مماثلة في التعليم العالي (Farías & Véliz, 2019; Romero & Bóbkina, 2021) وهو ما ينسجم بدوره مع دراسات أخرى بيّنت أنّ الأساتذة، متى ما أُتيحت لهم الفرصة، يدمجون التعدد الوسائطي في دروسهم بفاعلية وبروح إيجابية (Juli nar, 2019; Ryu & Boggs, 2016). غير أن المواقف الإيجابية للأساتذة كانت لافتة إلى حدّ ما، إذ تُناقض ما توصلت إليه بعض الدراسات التي أشارت إلى تردد

المعلمين في إدماج التعدد الوسائطي داخل الأقسام الدّراسية، نتيجة القيود المنهجية (Lim et al., 2022b) ويُعزى هذا الاختلاف على الأرجح إلى هامش الاستقلالية المهنية الممنوح للأساتذة في هذه الدراسة، حيث قُدّمت التدخّلات البيداغوجية كفرصة للابتكار في الممارسات التعليمية لا كإلزام منهجي مفروض.

تنسجم النتائج المجمّعة لهذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسات سابقة حول الشروط المناسبة لإنجاز مهام بيداغوجية متعددة الوسائط في كل من التعليم الثانوي والعالي. فعلى سبيل المثال، يدعم **تاكايا** (Takaya 2019) الفرضية القائلة بأن طلبة اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية في المستوى الجامعي يفتقرون إلى المهارات الضرورية في مجال الثقافة البصرية، بينما تُظهر دراسة **روميرو وبوبكينا** (Romero and Bóbkina 2021) أنّ متعلمي اللّغة الإنجليزية في التعليم العالي غالبًا ما يُغفلون بعض الجوانب البراغماتية والنقدية الدقيقة ضمن النصوص المتعددة الوسائط نتيجة لهذا النقص. وقد أظهرت تحليلات سجلّات الأساتذة إلى جانب نتائج الاختبارات أن المقاربة التي صُمّمت لهذا التدخل ساعدت الأساتذة والطلبة على تجاوز عدد من العوامل المعروفة التي تعيق الاستخدام المنهجي للنصوص متعددة الوسائط في أقسام تعليم اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية، مثل: محدودية الوصول إلى مواد تعليمية مناسبة، ضعف التأهيل البيداغوجي للأساتذة، وهيمنة التصورات التقليدية للقرائية (Farías & Véliz, 2019).

ورغم ما أظهرتْه النتائج من إمكانات واعدة للتعليم المتعدّد الوسائط، فإنّ الدراسة تواجه جملةً من القيود؛ من أبرزها ارتفاعُ معدل التسرب، الذي أسهم في تقليص حجم العيّنة وأثّر بالتالي في إمكانية تعميم النتائج. كما أنّ قِصَرَ مدة التدخّل قد حدّ من تنمية مهارات التفكير النقدي لدى المشاركين. وإضافةً إلى ذلك، لم يُؤخذ منظورُ الطلبة بعين الاعتبار على نحوٍ منهجي، الأمر الذي كان من شأنه أن يُسهم في تعميق تفسير النتائج وإضفاء مزيدٍ من العمق عليها.

وعلى الرغم من هذه القيود، فإنّ هذه الدراسة تسهم في إثراء الرصيد المتنامي من الأدبيات التي تدعم إدماج التعدّد الوسائطي في تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة

أجنبية، مؤكدةً القيمةَ التعليمية للمواد المتعددة الوسائط – مثل تصاميم المخططات المعلوماتية – في تنمية مهارات الفهم القرائي. كما تتوافق نتائجها مع التوجّهات الحديثة الداعية إلى تطوير مناهج اللغة الإنجليزية بما يواكب كفاءات القرن الحادي والعشرين، من خلال تشجيع المعلّمين على تبنّي ممارسات تعليمية تعزّز الطابع التعددي للوسائط (Lim & Tan-Chia, 2023; Pellicer-Sánchez, 2022).

خاتمة

سعت هذه الدراسة إلى استكشاف وتكييف مقاربة FAMILY التي طوّرها **ليم وتان** (2017) في تدريس النصوص البصرية، وذلك بغرض تنمية مهارات الفهم القرائي المتعدد الوسائط من منظور نقدي لدى طلبة اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية. وقد كشفت النتائج أن المقاربة المصممة، التي جمعت بين إطارَي العمل L-by-D و FAMILY ضمن تسلسل دراسي من نوع Engage-Study-Activate (ESA)، تُعد فعالة في مواجهة تحديات تنمية الكفاءة في التعدد الوسائطي داخل أقسام التعليم الجامعي للغة الإنجليزية لغةً أجنبية. وتشير هذه النتائج إلى إمكانية اعتماد التدريس القائم على المخطّطات المعلوماتية لتعزيز الفهم القرائي المتعدد الوسائط في سياقات تعليمية مشابهة.

ومع ذلك، فإن قابلية تعميم هذه النتائج تظل رهينة بجملة من القيود. منها أن أبرز نقاط الضعف في هذه الدراسة تمثّلت في ارتفاع معدل التسرب بين المشاركين، الأمر الذي أسفر عن تقليص حجم العينة، حيث لم يُكمل اختبار ما بعد التدخل سوى 42 طالبًا من أصل 72. كما يُضاف إلى ذلك غياب استكشاف منهجي لوجهات نظر الطلبة حول كيفية سير التدخل البيداغوجي، وهو ما يشكّل قيدًا منهجيًا حال دون استثمار تصوّرات المشاركين حول التجربة التي خاضوها، والتي كان من شأنها أن تثري تفسير النتائج.

علاوة على ذلك، ومثلما سبق التنبيه إليه، لم تُظهر النتائج دليلًا كافيًا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتَي التدخل والضبط فيما يتعلق بدرجات التفكير النقدي. وقد يُعزى ذلك إلى قِصر مدة التدخل أو إلى التعقيدات الملازمة

لتدريس مهارات التفكير النقدي في سياق النصوص المتعددة الوسائط. ويبدو من المرجح أن هذا النوع من التعليم يتطلب مقاربة أطول زمنًا وأكثر تكاملًا.

وعلى الرغم من أن صغر حجم العينة يُعد من السمات المعتادة في الدراسات التجريبية التعليمية ضمن سياقات تدريس اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية (Carcamo & Carmona, 2024; Sato, 2020)، فإننا نأمل أن تتعمّق البحوث المستقبلية في دراسة طرائق التدريس، مثل مقاربة FAMILY، عند التعامل مع أنواع محددة من النصوص المتعددة الوسائط، وذلك قصد رفع الوعي داخل الحقل التربوي بخصوص أهمية تنمية مهارات الفهم القرائي النقدي المتعدد الوسائط. وينبغي أيضًا أن تتناول الدراسات المستقبلية تدخلات تعليمية أطول زمنًا، وأن تعمل على تحسين معدلات احتفاظ المشاركين، مع إدماج وجهات نظر الطلبة من خلال مقابلات أو استبانات، بغية الوصول إلى فهم أعمق لفعالية التدخل البيداغوجي. وكما يشير ليم **وتان-شيا** (2023)، فمن الضروري ألّا تُقدّم نماذج وصفية جامدة لتناول التعدد الوسائطي، بل أن يُستفاد منها كمصدر إلهام يحفّز الأساتذة على التأمل في ممارساتهم التعليمية ودمج التعدد الوسائطي في دروسهم.

إنّ توسيع المنهاج من جهة، واستكشاف طرائق تعليمية مبتكرة من جهة أخرى، يمثلان مسارين متكاملين ينبغي أن يتقدّما في توازٍ وتفاعلٍ مستمرّين، بحيث يُفضي هذا التكامل إلى إعادة صياغة مفهوم "القرائية" وتجديده ضمن سياقات تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبية.

قائمة المراجع :

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101.

Brown, C., & Czerniewicz, L. (2010). Debunking the 'digital native': Beyond digital apartheid, towards digital democracy. Journal of Computer Assisted Learning, 26(5), 357–369.

Brooks, J., Reed, D., & Savage, B. (2016). Taking off with a pilot: the importance of testing research instruments. In V. Benson & G. Filippaios (Eds.), Proceedings of the 15th European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies (ECRM 2016; pp. 51–56). Academic Conferences and Publishing International Limited.

Carcamo, B. (2023). The roles of vocabulary knowledge and metacognitive awareness as mediators between prior knowledge and L2 academic reading. International Journal of Applied Linguistics, 33(2), 292–326. https://doi.org/10. 1111/ijal.12466

Carcamo, B., & Carmona, C. (2024). The impact of a vision intervention on translation and interpretation students' L2 motivation. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 29(1), 1–19

Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), A pedagogy of multiliteracies: Learning by design (pp. 1–36). Macmillan.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2020). Making sense: Reference, agency, and structure in a grammar of multimodal meaning. Cam bridge University Press.

Creswell, J., & Creswell, J. (2018). Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). Sage.

De Souza, R. S., Toebe, M., Mello, A. C., & Bittencourt, K. C. (2023). Sample size and Shapiro-Wilk test: An analysis for soy bean grain yield. European Journal of Agronomy, 142, 126666. https://doi.org/10.1016/j.eja.2022.126666

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de

expertos: Una aproximación a su utili zación. Av. Med., 6, 27–36.

Elliott, R., Fischer, C. T., & Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychol ogy and related fields. British Journal of Clinical Psychology, 38(3), 215–229.

Farías, M., & Véliz, L. (2019). Multimodal texts in Chilean english teaching education: Experiences from educators and pre service teachers. Profile Issues in Teachers Professional Development, 21(2), 13–27.

Garrote, P. R., & Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: Dos investigaciones en Lingüística aplicada. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, 18, 124–139.

Halliday, M., & Matthiessen, C. (2014). Halliday's introduction to functional grammar (4th ed.). Routledge.

Harmer, J. (2007). The practice of english language teaching (4th ed.). Pearson Longman.

Holdren, T. S. (2012). Using art to assess reading comprehension and critical thinking in adolescents. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 55(8), 692–703. https://doi.org/10.1002/jaal.00084

Huang, S. (2017). Critical multimodal literacy with moving-image texts. English Teaching, 16(2), 194–206. https://doi.org/ 10.1108/etpc-02-2017-0018

Hurley, P. J. (2014). A concise introduction to logic. Cengage Learning.

Johnson, C. I., & Mayer, R. E. (2012). An eye movement analysis of the spatial contiguity effect in multimedia learning. Journal of Experimental Psychology Applied, 18, 178–191.

Julinar, J. (2019). Teachers' perception towards the use of multimodality in teaching reading. In Proceedings of the Eleventh Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2018) (pp. 374–379).

Kalantzis, M., Cope, B., & the Learning by Design Project Group. (2005). Learning by Design. Victorian Schools Innovation Commission and Common Ground Publishing.

Karatza, S. (2022). The "Multimodal literacy in the EFL Classroom" workshop as a

design for learning. Designs for Learning, 14(1), 112–128.

Liang, W., & Fung, D. (2021). Fostering critical thinking in English-as-a-second-language classrooms: Challenges and opportunities. Thinking Skills and Creativity, 39, 100769. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100769

Lim, F. V., & Tan-Chia, L. (2023). Designing learning for multimodal literacy. Routledge.

Lim, F. V., Toh, W., & Nguyen, T. (2022a). Multimodality in the English language classroom: A systematic review of literature. Linguistics and Education, 69, 101048. https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101048

Lim, F. V., Chia, A., & Nguyen, T. (2022b). "From the beginning, I think it was a stretch"—teachers' perceptions and practices in teaching multiliteracies. English Teaching: Practice & Critique, 21(4), 379–396. https://doi.org/10.1016/j.linged.2022. 101048

Lim, F. V., Towndrow, P. A., & Tan, J. C. (2021). Unpacking the teachers' multimodal pedagogies in the primary English language classroom in Singapore. RELC Journal. https://doi.org/10.1177/00336882211011783

Lim, F. V., & Tan, J. (2021). Curriculum and assessment mismatch: Examining the role of images in literacy assessments. Australian Journal of Language and Literacy, 44(3), 22–33.

Lim, F. V., & Toh, W. (2020). How to teach digital reading? Journal of Information Literacy, 14(2), 24–43. Lim, F. V., & Tan, S. (2018). Developing multimodal literacy through teaching the critical viewing of films in Singapore. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 62(3), 291–300.

Lim, F. V., & Tan, K. (2017). Multimodal translational research: Teaching visual texts. In O. Seizov & J. Wildfeuer (Eds.), New studies in multimodality: Conceptual and methodological elaboration (pp. 175–200). Bloomsbury.

Lim, F. V. (2021). Designing learning with embodied teaching: Perspectives from multimodality. Routledge.

Lu, D., & Xie, Y. (2019). The effects of a critical thinking oriented instructional pattern in a tertiary EFL argumentative writing course. Higher Education Research & Development, 38(5), 969–984

Mason, L., Tornatora, M. C., & Pluchino, P. (2015). Integrative processing of verbal and graphic information during re reading predicts learning from illustrated text: An eye movement study. Reading and Writing, 28, 851–872.

Mayer, R. (2021). Multimedia learning (3rd ed.). Cambridge University Press.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review, 66(1), 60–92.

O'Halloran, K., & Tan, S. (2015). Multimodal analysis for critical thinking. Learning, Media and Technology, 42(2), 147–170. https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1101003

Öz, M., & Memiş, E. K. (2018). Effect of multi modal representations on the critical thinking skills of the fifth grade stu dents. International Journal of Progressive Education, 14(2), 209–227.

Pellicer-Sánchez, A., Tragant, E., Conklin, K., Rodgers, M., Serrano, R., & Llanes, A. (2020). Young learners' processing of multimodal input and its impact on reading comprehension: An eye-tracking study. Studies in Second Language Acquistion, 42(3), 577–598.

Pellicer-Sánchez, A. (2022). Multimodal reading and second language learning. International Journal of Applied Linguistics, 173(1), 2–17.

Pereira, A. J. (2017). Exploring the multimodal argument: The interplay of multimodality and attention economy. Pedago gies An International Journal, 13(3), 201–221. https://doi.org/10.1080/1554480x.2017.1399796

Potter, J., & McDougall, J. (2017). Digital media, culture & education: Theorising third space literacies. Palgrave Mcmillan.

Romero, E. D., & Bóbkina, J. (2021). Exploring critical and visual literacy needs in digital learning environments: The use of memes in the EFL/ESL University classroom. Thinking Skills and Creativity, 40, 100783. https://doi.org/10.1016/j.tsc. 2020.100783

Ryu, J., & Boggs, G. (2016). Teachers' perceptions about teaching multimodal composition: The case study of Korean English teachers at secondary schools. English Language Teaching, 9(6), 52–60.

Sato, M. (2020). Generating a roadmap for possible selves via a vision intervention: Alignment of second language motivation and classroom behaviour. TESOL Quarterly, 55(2), 427–457. https://doi.org/10.1002/tesq.611S

Selwyn, N. (2009). Challenging educational expectations of the social web: A web 2.0 far? Nordic Journal of Digital Literacy, 4(2), 72–85.

Serrano, R., & Pellicer-Sánchez, A. (2019). Young L2 learners' online processing of information in a graded reader during reading-only and reading-while-listening conditions: A study of eye movements. Applied Linguistics Review, 13(1), 49–70. https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0102

Stankić, D. L. P., & Jakovljević, B. M. (2022). Incorporating multiliteracies and multimodality into literacy instruction for EFL students at a tertiary level: A case study. Filolog, 13(25), 68–85.

Takaya, K. (2016). Exploring EFL students' visual literacy skills and global understanding through their analysis of Louis Vuitton's advertisement featuring Mikhail Gorbachev. Journal of Visual Literacy, 35(1), 79–90. https://doi.org/10.1080/ 1051144X.2016.1197561

Tan, L., Zammit, K., D'warte, J., & Gearside, A. (2020). Assessing multimodal literacies in practice: A critical review of its implementations in educational settings. Language and Education, 34(2), 97–114. https://doi.org/10.1080/09500782. 2019.1708926

Tondrow, P. A., Nelson, M. E., & Yusuf, W. F. (2013). Squarring literacy assessment with multimodal design: An analytic case for semiotic awareness. Journal of Literacy Research, 45(4), 327–355. https://doi.org/10.1177/1086296x13504155

Tragant, E., & Pellicer-Sánchez, A. (2019). Young EFL learners' processing of multimodal input: Examining learners' eye movements. System, 80, 212–223.

Tseronis, A. (2015). Multimodal argumentation in news magazine covers: A case study of front covers putting Greece on the spot of the European economic crisis. Discourse, Context and Media, 7, 18–27. https://doi.org/10.1016/j.dcm.2014.12.003

Ugalingan, G. B., Flores, G. M. L., Garinto, L. A. B., & Mante-Estacio, M. J. (2022). The pedagogy of multiliteracy and multimo dality through memes. International Journal of Media and Information Literacy, 7(1), 264–271.

Unsworth, L. (2017). Image-language interaction in text comprehension: Reading reality and national reading tests. In C. Ng & B. Bartlett (Eds.), Improving reading and reading engagement in the 21st century: International research and innovation (pp. 99–118). Springer.

Unsworth, L., Cope, J., & Nicholls, L. (2019). Multimodal literacy and large-scale literacy tests: Curriculum relevance and responsibility. Australian Journal of Language and Literacy, 42(2), 128–139. https://doi.org/10.1007/bf03652032

Varaporn, S., & Sitthitikul, P. (2019). Effects of multimodal tasks on students' critical reading ability and perceptions. Reading in a Foreign Language, 31(1),81–108.

Wang, X., Gao, Y., Wang, Q., & Zhang, P. (2024). Fostering engagement in AI-assisted Chinese EFL classrooms: The role of classroom climate, AI literacy, and resilience. European Journal of Education. https://doi.org/10.1111/ejed.12874

Webb, S., & Chang, A. (2015). Second language vocabulary learning through extensive reading with audio support: How do frequency and distribution of occurrence affect learning? Language Teaching Research, 19, 667–686. https://doi. org/10.1177/1362168814559800

Wu, M.-S. (2018). Information literacy, creativity and work performance. Information Development, 35(5), 676–687. https:// doi.org/10.1177/0266666918781436

Zapata, G. (2022). Learning by design and second language teaching: Theory, researching, and practice. Routledge.

Zhang, X. (2018). Developing college EFL writers' critical thinking skills through Online resources: A case study. SAGE Open, 8(4), 215824401882038. https://doi.org/10.1177/2158244018820386

Zhao, Y., & Watterson, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. Journal of Educational Change, 22, 3–12. https://doi.org/10.1007/s10833-

021-09417-3

ملاحظة الناشر:

تظل شركة **Springer Nature** على الحياد فيما يتعلّق بالمطالبات القضائية الخاصة بالحدود الجغرافية الواردة في الخرائط المنشورة والانتماءات المؤسسية.

شكر وعرفان

نتقدّم بجزيل الشكر إلى مجموعة أبحاث IDI على الدعم الذي قدّمته طوال فترة تنفيذ مشروعنا البحثي.

مساهمات المؤلفين

صاغ **بنخامين كاركامو** الأجزاء الخاصّة بالمقدّمة، والمنهجية، والنتائج، والخاتمة. بينما تولّى **برناردو بينو** صياغة الأجزاء الخاصّة بمراجعة الأدبيات والمناقشة. راجع كلٌّ من **بنخامين كاركامو وبرناردو بينو** المخطوط. تولّى **بنخامين كاركامو** تحليل البيانات. وقرأ جميع المؤلفين المخطوط ووافقوا على إرساله للنشر.

التمويل

حصل هذا العمل على تمويل من مشروع الابتكار التعليمي PID 202301 من جامعة UDLA بتشيلي.

توفر البيانات والمواد

تتوفر البيانات التي تم تحليلها خلال هذه الدراسة لدى المؤلف المراسل، ويمكن الحصول عليها عند الطلب المعقول.

التصريحات

تضارب المصالح

يصرّح المؤلفان بعدم وجود أي تضارب في المصالح.

تاريخ الاستلام: 25 فبراير 2042

تاريخ القبول: 22 يناير 2025

تاريخ النشر الإلكتروني: 09 يونيو 2025

التعريف بالمؤلّفين:

بنخامين كركامو مرالس (Benjamín Cárcamo Morales) باحث وأستاذ بجامعة لاس أميريكاس في سانتياغو (تشيلي)، حاصل على درجة الدكتوراه في اللسانيات. يركّز أبحاثه على تعليم اللغات الأجنبية وتقييم الكفاءات اللغوية وفاعلية المعلّمين الذاتية في تعليم اللغة الإنجليزية.

برناردو بينو روخاس (Bernardo Pino Rojas) باحثة بجامعة لاس أميريكاس (تشيلي)، حاصب على دكتوراه في الفلسفة من جامعة شيفيلد. تتمحور اهتماماته البحثية حول اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

ملخص المقال:

أُدرِجت الكفاءة المتعددة الوسائط ضمن المهارات الأساسية في القرن الحادي والعشرين، وذلك نظرًا لتزايد النفاذ إلى الوسائط الرقمية. وعلى الرغم من وجود مداخلات تربوية تهدف إلى تنمية هذه الكفاءة، فإنّ عدد الدراسات التي تناولتها في سياقات تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية (EFL) لا يزال محدودًا. تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء فعالية استخدام المخططات المعلوماتية في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى عينة نهائية من ستة وأربعين طالبًا جامعيًا ناطقًا بالإسبانية يتعلّمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية. وقد استُخدم منهج اختبار قبلي–اختبار بعدي، ضُمِنت فيه مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. جرى تقييم الفهم بناءً على تصورات سابقة تأخذ بعين الاعتبار الأسئلة المعتمدة على الصورة، والأسئلة التي تربط بين النص والصورة. وتشير النتائج إلى تحسّن دالّ إحصائيًا في مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة الذين تعرّضوا لتعليم قائم على المخطّطات المعلوماتية. كما أظهرت مذكرات الأساتذة – التي استُخدمت لاستقراء تصوّراتهم – أن هذه المواد التعليمية كانت فعّالة، رغم أنّها قد تستفيد من دعم إضافي باستخدام اللغة الأم(L1). وتؤكّد هذه النتائج على إمكانات المخطّطات المعلوماتية كأداة تربوية فعالة داخل أقسام تعليم

اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، وتُسهم في تطوير مناهج تعليمية مبتكرة تسعى إلى تعزيز الفهم القرائي في مثل هذه السياقات.

الكلمات الدالّة: تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، المخطّطات المعلوماتية، التعدد الوسائطي، الجامعة.

استكشاف تطوّر هوية أستاذ اللغة في برنامج التعلّم المهني للأساتذة*

تأليف: جينغ شو

كلية جيانغشي للدراسات الأجنبية، نانتشانغ، الصين

جامعة إدنبرة، إدنبرة، المملكة المتحدة

ترجمة: شوقي بونعاس

مقدمة

تُعدّ هوية أستاذ اللغة (Language Teacher Identity - LTI) عنصرًا حاسمًا في إصلاح تعليم اللغات وفي التطوير المهني لأساتذتها (De Costa & Norton, 2017; Yazan & Lindahl, 2020). وتشير مراجعة الأدبيات في هذا المجال إلى أنّ البحوث ذات الصلة تتقاطع حول ثلاث قضايا رئيسة. تتمثل أولى هذه القضايا في الطبيعة المتعددة الأبعاد لهوية أستاذ اللغة (Varghese et al., 2005). ففي الوقت الذي يتفق العديد من الباحثين على أنّ الهوية مكوّنة من أبعاد متعدّدة، يؤكد بعضهم على أهمية التقاطعية في بناء الهوية (Barkhuizen, 2017). أما القضية الثانية فتتعلق بالعلاقة بين الأبعاد الشخصية والأبعاد الاجتماعية والثقافية في بناء الهوية (Norton, 2013). إذ تؤكد العديد من الدراسات على الجوانب الشخصية، مع التركيز على تغيّر الهوية الذاتية ضمن سياقات معينة (Jia & Derakhshan, 2023). ومع ذلك، أشار عدد من الباحثين إلى أهمية الجماعات المتنوّعة التي تُعدّ جزءًا من السياق الاجتماعي والثقافي

---

* **العنوان الأصلي للمقال:**

Jing, Xu.2025. "Exploring language teacher identity development in a teacher professional learning programme". *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*10: 36 (21 pages). https://doi.org/10.1186/s40862-025-00327-y

الأوسع، في تشكيل هوية الأستاذ (Feryok, 2024). وترتبط القضية الثالثة ارتباطًا وثيقًا بالسياق الثاني، إذ تتمثل في العلاقات المتشابكة بين الهوية والفاعلية والانفعالات، وهي علاقات تؤثر بشدة في التطور المهني لأساتذة اللغة وفي ممارساتهم الصفية (Pennington & Richards, 2016). وبالتركيز على هذه القضية الأخيرة، تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف التداخل بين هوية الأستاذ وفاعليته وانفعالاته من خلال ممارسات تربوية مبتكرة داخل فصول تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية.

ورغم ازدياد عدد الدراسات حول هوية الأستاذ في العقود الثلاثة الماضية، فإنّ الاهتمام بإعادة بناء هوية أستاذ اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ما يزال محدودًا نسبيًا (Kayi-Aydar, 2019; Sadeghi & Ghaderi, 2022). وتسهم هذه الدراسة في هذا المجال من خلال اتخاذ التعليم والتدريب المهنيين (VET) في الصين نموذجًا للدراسة. ويتميّز هذا النظام التعليمي بتركيزه على المهارات والتطبيق العملي والتأهيل المهني، ويُقدَّم على ثلاثة مستويات في الصين القارية: التعليم المهني الأولي، والثانوي، والعالي (Xue & Li, 2022). وقد أُجريت هذه الدراسة في سياق التعليم المهني العالي، الذي تدرس فيه اللغة الإنجليزية لأغراض عامة وأخرى خاصة. حيث يقوم المشاركون في هذه الدراسة بتدريس اللغة الإنجليزية لأغراض عامة (EGP)، حَسَب المهمة التي تحددها وزارة التعليم الصينية والمتمثلة في: "تنمية قدرة الطلبة على تعلّم اللغة الإنجليزية وتوظيفها في إدارة مواقف التواصل داخل بيئة العمل، وتكوين أساس متين للّغة الإنجليزية يُعينهم في مواصلة الدراسة والتطور مدى الحياة" (MOE, 2021). ويُركّز التدريس الصفّي تحديدًا على مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة (MOE, 2021).

وعلى الرغم من أنّ المقاربات القائمة على المهارات في تعليم الإنجليزية وتعلّمها لأغراض عامّة قد تزيد من فرص الحصول على عمل، إلا أنّها قد تكون غير كافية لإعداد الطلبة للنجاح في عالم يتزايد تعقيده. ومن هذا المنطلق، تستكشف الدراسة الحالية التدريس الموجَّه نقديًا، الذي يهدف إلى تنشئة الطلبة بوصفهم أفرادًا متكاملين، قادرين على قراءة النصوص والعالم بوعي نقدي. وعند استكشاف هذا النوع من التدريس، تصبح هوية الأستاذ ميدانًا للصراع[1]، حيث تتقاطع فيه المقاربات

القائمة على المهارات مع المقاربات النقدية في التطبيق والتصور (Gao, 2017; Liu & Xu, 2013). وأثناء تفاوض الأساتذة مع هذه المقاربات داخل ذواتهم ومع بعضهم بعضا، تُتاح لهم الفرصة لإعادة بناء هويتهم، متأرجحين بين أدوار تقليدية وأخرى بديلة داخل الصف (Gong & Gao, 2024; Xu & Tao, 2023). ومع ذلك، لا تزال الكيفية التي يُعيد بها أساتذة الإنجليزية لأغراض عامة بناء هويتهم في سياقات التعليم والتدريب المهنيين غير معروفة على نحو كافٍ. وتسعى الدراسة الحالية إلى سدّ هذه الفجوة البحثية من خلال استكشاف التفاعل بين هويات الأساتذة وفاعليتهم وانفعالاتهم أثناء خوضهم لتجربة التدريس النقدي ضمن برنامج تعلّم مهني للأساتذة استمرّ لثلاثة أشهر في إحدى كليات التعليم المهني العالي بالصين. ويستعرض في القسم التالي الدراسات السابقة ذات الصلة.

مراجعة الأدبيات

النظرية الاجتماعية المعرفية والتعلّم المهني للأساتذة

تمثل نظرية التعلم الاجتماعية المعرفية التي وضعها **فيغوتسكي** (Vygotsky, 1978, 1986)، الإطار النظري الذي تستند إليه هذه الدراسة في استكشاف تطوّر هويات أساتذة الإنجليزية لأغراض عامة (EGP) ضمن برنامج التعلّم المهني للأساتذة (TPL). ووفقًا **لفيغوتسكي** (1978)، فإنّ التعلّم هو ممارسة اجتماعية وثقافية، تسمح للمتعلّم باكتساب المعرفة والمهارات من خلال مجموعة من الوسائط والأدوات. وتُعدّ اللغة – على سبيل المثال – أداةً تنظّم فكر المتعلّم وسلوكه (Vygotsky, 1986). وفي السياق ذاته، يعد كلٌّ من **ليف وڤينغر** (Lave & Wenger, 1991) الحديث/الحوار وسيطًا أساسيًا في تشكيل الهوية. ويقصدان بالهوية الطريقة التي يُدرك بها الأفراد أنفسهم ويُدرَكون بها من قبل الآخرين. ومن منظور اجتماعي معرفي، يوضح **ليف** (Lave, 1992) الصلة بين التعلّم والهوية من خلال تصوره للتعلّم بوصفه عملية تعريف ذاتي، أي أنّ التعلّم ينطوي على «عملية تشكّل للكينونة، وصياغة للهويات ضمن النشاط والممارسة في العالم» (ص. 3). وتُعدّ برامج التعلّم المهني للأساتذة أنشطةً

من هذا النوع، يُوضَع فيها الأساتذة في موقع المتعلّم، حيث يتعلّمون كيفية الانخراط والمشاركة النشطة (Lave & Wenger, 1991).

في ضوء النظرية الاجتماعية المعرفية، يمكن للأساتذة المتعلّمين أن يُشكّلوا هويات متعدّدة تُبنى اجتماعيًا وتخضع للسّياق والخطابات المتاحة لهم (Barkhuizen, 2017). وتتكوّن هذه الهويات المتعدّدة من جوانب شخصية ومهنية وسياقية تتعلّق بتكوين هوية الأستاذ وبكينونته، ويمكن أن تتوسطها تجارب الأساتذة التعليمية وممارساتهم الصفية (Day, 2018). وأثناء التفاوض بين هذه الأبعاد، قد يُفعّل الأساتذة فاعليتهم ويختبرون توترًا انفعاليًا يؤثر بدوره في مستوى التزامهم بالتدريس واستثمارهم في التعلّم المهني (Jia & Derakhshan, 2023). وتُعدّ هذه القضايا بالغة الأهمية في مجال إعداد أساتذة اللغة، إلا أنّ الاهتمام بتطوّر هويات الأساتذة أثناء الخدمة من خلال ممارساتهم الصفية وتعلّمهم المهني ما يزال محدودًا (Gong & Gao, 2024). وتسعى الدراسة الحالية إلى معالجة هذه القضايا من خلال استكشاف التدريس الموجّه نقديًا ضمن سياق برنامج معيّن للتعلّم المهني للأساتذة.

الترابط بين هوية أستاذ اللغة، والفاعلية، والانفعالات

هوية أستاذ اللغة

تُعرَّف هوية أستاذ اللغة (LTI) بأنها بنية مرنة[ii]، متعدّدة الأبعاد، متناقضة، تعتمد على السياق، وتتشكّل بتأثير عوامل شخصية واجتماعية ومؤسساتية (Varghese et al., 2005). وقد تناولت **فارغيز** (Varghese, 2017) هذه الأفكار المحورية موسعا، موضّحة العلاقة بين هوية أساتذة اللغات وبرامج إعدادهم. وفي هذا السياق، تُعدّ هوية الأستاذ عنصرًا أساسيًا في تحديد جودة التعلّم المهني للأساتذة (TPL) والممارسات الصفية (Varghese, 2017). ويتماشى هذا الطرح مع دراسات سابقة تؤكّد أنّ الجوانب الشخصية والمهنية والسياقية لهوية أستاذ اللغة يمكن دمجها وتطويرها من خلال الممارسة الصفية وبرامج التعلّم المهني (Jia & Derakhshan, 2023; Nazari & De Costa, 2022). ورغم تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بدراسة

هويات أساتذة اللغات (Kayi-Aydar, 2019)، فإنّ الأبحاث التي تناولت بناء هوية أستاذ اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) ما تزال محدودة نسبيًا (Sadeghi & Ghaderi, 2022)، لا سيما في سياق التعليم والتدريب المهنيين (VET) (Trent & Liu, 2023). وبالنسبة إلى الصين فتشير الأدلة إلى أنّ مفهوم "الأستاذ المتعلّم" يمثّل موضوعًا بارزًا برز من خلال دراسة الحياة المهنية لأساتذة اللغة الإنجليزية بالجامعات (Gao et al., 2018; Tao & Gao, 2017). وعلى الرغم من أنّ أساتذة اللغة لأغراض عامة (EGP) يُتوقَّع منهم تطوير كفاءات التعلّم مدى الحياة في مراحل مختلفة من مسيرتهم المهنية ضمن نظام التعليم المهني (MOE, 2021)، إلا أنّ دراسات قليلة وجدت أنهم يرون أنفسهم كأساتذة متعلّمين. فعند استكشاف تصوّرات ثلاثة من أساتذة EGP حول أدوارهم في كلية مهنية صينية، لاحظ **جين** (Jin, 2015) أنّ المشاركين لم يكن لديهم تصوّر واضح عن ذواتهم المهنية في السنوات الأولى من التعليم، وكان أسلوبهم في التدريس أقرب إلى أسلوب "التقنيّ" منه إلى أسلوب "المربّي" (Jin, 2015). وقد جاءت هذه النتيجة متسقة مع ما توصّلت إليه **شاو** (Shao, 2011) من أنّ معظم أساتذة EGP في دراستها كانوا يرون أنفسهم كناقلين للمعرفة والمهارات. ويعبّر هذا عن تصور سائد لهوية أستاذ اللغة بوصفها تتركز على التخصّص اللغوي والخبرة فيه. وقد بدت **شاو** (Shao, 2011) رافضة لهذا التصوّر التبسيطي، ودعت إلى تقدير الطبيعة المتعددة الأوجه لهوية الأستاذ. وفي دراسة لاحقة، اقترحت **شاو** (Shao, 2011) مقاربة متعددة الأبعاد لفهم أدوار أساتذة EGP في التعليم المهني، حيث إنّ أساتذة اللغة لا يكتفون بالتدريس، بل هم أيضًا باحثون، وموجّهون، وميسّرون، ومشرفون، ومحرّكون للعملية التعليمية. وتشير **شو** (Xu, 2016) إلى أنّ هذه الأدوار المتعدّدة التي يؤدّيها أساتذة EGP عادةً ما تخضع للتفاوض والتكيّف استجابةً لمتطلبات البيئات التعليمية المتغيرة. ويتسق هذا الطرح مع الأدبيات الحديثة التي تؤكّد أنّ الحفاظ على هوية مهنية مستقرة أمر يصعب تحقيقه في ظل مناخ دائم التغيّر (Wang & Li, 2021).

فاعلية أستاذ اللغة

ترتبط الفاعلية ارتباطا وثيقا بالهوية؛ إذ كثيرا ما تستخدم لاستكشاف بناء

هوية الأستاذ وتطوّره المهني (Eteläpelto et al., 2013). ومن منظور إيكولوجي، يمكن فهم الفاعلية بوصفها "ظاهرة ناشئة" تتحقق من خلال تفاعل الأفراد مع السياق الاجتماعي عبر الزمن (Priestley et al., 2015، ص. 19). أما في مجال تعليم اللغات وتكوين أساتذة اللغات، فقد تمت دراسة الفاعلية بالارتباط مع مدى تحكّم الأساتذة بمسار تعلّمهم المهني وممارساتهم التعليمية. فعلى سبيل المثال، استقصى **تاو** وغاو (Tao & Gao, 2017) كيف أسهم ثمانية أساتذة جامعيين للغة الإنجليزية لأغراض متخصّصة (ESP) في تطوير تعلّمهم المهني من خلال تفعيل الفاعلية وتعزيز التزامهم بالتدريس أثناء تنفيذ إصلاحات في المناهج الدراسية. وفي سياق مماثل، اكتشف **غاو وآخرون** (Gao et al., 2018) أنّ قرارات الفاعلية التي اتخذها أساتذة ESP في برامج التعلّم المهني كانت متأثرة إلى حد كبير بالتزامات الهوية التي يحملونها. وقد أثّرت هذه الالتزامات الهوياتية كثيرا في تحقيق الفاعلية (Gao et al., 2018). غير أنه، وكما أظهرت دراسة **شو وتاو** (Xu & Tao, 2023) التي تناولت أربع أستاذات جامعيات للغة الإنجليزية انتقلن من التدريس الحضوري إلى الإلكتروني خلال جائحة كوفيد-19، فإنّ التوترات الهوياتية التي قد تظهر في مثل هذه الظروف قد تجعل من الفاعلية موردًا أساسيًا يُسهم في بناء هوية الأستاذ وإعادة تشكيلها.

ورغم ما تقدّمه هذه الدراسات من رؤى حول تطوّر هوية أستاذ اللغة في ظل تجارب جديدة (مثل إصلاح المناهج أو الجائحة)، فإن الكيفية التي يتجاوب بها الأساتذة مع هذه التجارب لا تزال غير مستكشفة كما ينبغي، وخصوصًا في سياقات التعليم المهني. وتشير **شو** (Xu, 2016) إلى أنّ العديد من أساتذة اللغة لأغراض عامة (EGP) في التعليم المهني قد واجهوا توترات هوياتية. وقد أشار **لي وونغ** (Li & Wang, 2021) إلى أمر مشابه، مؤكدَين أنّ توتر الهوية ينشأ أساسًا من التناقضات الجديدة بين تصوّر الأساتذة لذواتهم وتصور الآخرين لهم. ومن العوامل الخارجية البارزة في هذا السياق يذكر **لي وونغ** (Li & Wang, 2021) خطة إصلاح التعليم التي تدفع أساتذة EGP إلى إعادة اختيار الوضعية التي تناسبهم استجابةً للدعوات المطالِبة بتغيير ممارساتهم الصفية. إلا أنّ التفاعل بين الهوية والفاعلية لا ينعكس دائمًا في برامج تكوين الأساتذة أثناء الخدمة القائمة على المنهجية. وقد يُعزى ذلك إلى التصوّر السائد

الذي يرى الأساتذة بوصفهم "مجرد أدوات سلبية" (Hayes, 2017، ص. 57). غير أنّ **هايس** (Hayes, 2017) يرى أنّ هذا التصوّر قاصر، ويؤكّد (وأنا أؤيّده في ذلك) أنّ الأساتذة ليسوا مجرد تقنيين، بل هم "مهنيّون يحكمهم بضمير حيّ" يسعون لإيجاد بدائل للواقع القائم (ص. 58). وفي سعيهم هذا نحو بدائل جديدة، قد يجد الأساتذة أنفسهم مضطرين للتعامل مع انفعالات معقّدة.

انفعالات أستاذ اللغة

رغم صعوبة تعريف الانفعالات، فإن الأدبيات القائمة تميل إلى النظر إليها من منظور شمولي وتكاملي، عبر ربطها بالذات والآخرين والبيئة (e.g. Han et al., 2023; Yang, 2024). واستنادًا إلى بعض جوانب التعريف الشامل للانفعالات الذي قدّمه **شوتزوآخرون** (Schutz et al., 2006)، يمكن تعريفها على أن انفعالات أستاذ اللغة في هذه الدراسة أنماط وجدانية يُفعّلها الأساتذة نتيجة تفاعلاتهم مع الطلبة، وممارساتهم الصفية، وتعلّمهم المهني، والمتطلبات السياقية المحيطة بهم.

وتُظهر الأدلة أنّ الانفعالات تمثّل عنصرًا محوريًا في تشكيل هوية أستاذ اللغة (LTI) وتفعيل فاعليته (Derakhshan & Nazari, 2024, 2023; Derakhshan et al., 2024; Yang & Yin, 2024). ومع ذلك، لم تحظَ الروابط بين هذه العناصر بالاهتمام الكافي إلا مؤخرًا (Han et al., 2023). فقد تناولت دراسات حديثة الكيفية التي تشكّلت وفقها الخبرات الانفعالية تحديًا لهويات أساتذة اللغة الإنجليزية لغة أجنبية (EFL) وإحساسهم بالفاعلية في الجامعات الصينية (e.g. Liu & Chen, 2019; Yip et al., 2022). ويمكن أن يكون للانفعالات الناتجة عن تنفيذ إصلاحات المناهج، مثل الشعور بالضعف، تأثير كبير في التزام الأساتذة وتحفيزهم، مما ينعكس على الطريقة التي يتعاملون بها مع بيئاتهم المهنية (Liu & Chen, 2019; Yip et al., 2022). وفي المقابل، يرى كلٌّ من **زيمبيلاس**(Zembylas, 2002) و**لاسكي** (Lasky, 2005) أنّ لشعور الأستاذ بالضعف آثارًا مزدوجة؛ إيجابية وسلبية، في برامج التعلّم المهني للأساتذة (TPL). وقد أظهر **سونغ** (Song, 2016) هذه الآثار المزدوجة، مشيرًا إلى أنّ بناء الهوية وتنظيم الانفعالات عمليّتان مترابطتان تؤثران في كيفية تفاعل الأساتذة مع بيئات عملهم. وقد

عدت هذه العلاقة التكاملية بين المكونات ضرورة ملحّة لإدماجها في برامج التعلّم المهني، لمساعدة أساتذة اللغة على التنقل ضمن السياقات المهنية المعقّدة (Song, 2016). وتأكيدًا على هذا التوجه، باتت الدراسات تُقر بدور برامج التعلّم المهني في تعزيز الوعي الانفعالي لدى أساتذة اللغة. ففي دراسة حديثة، استقصى **تشانغ وآخرون** (Zhang et al., 2023) القدرة التنبؤية للانفعالات في تطوّر الأساتذة المهني في سياق تعليم الإنجليزية لغة أجنبية بالصين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تعزيز الحالة الانفعالية الإيجابية لدى الأساتذة قد يسهم كثيرا في تطوّرهم المهني. وفي الاتجاه ذاته، حدد كلٌّ من **هو انغ وآخرون** (Huang et al., 2024) **وليو وتشانغ** (Liu & Chang, 2024) الانفعالات الإيجابية بوصفها عوامل محورية في تحسين تجارب التعلّم المهني لدى الأساتذة وممارساتهم الصفية. أما العوامل الخارجية، مثل المناخ المؤسساتي، فلم تكن محل أولوية لدى المشاركين في هذه الدراسات. غير أنّ الباحثين أشاروا إلى أنّ للمؤسسات دورًا بارزًا في دعم التعلّم المهني للأساتذة، ولذلك دعوا إلى ضرورة بناء منظومة دعم مؤسساتية.

يتزايد الاعتراف في الأدبيات العلمية بترابط هوية أستاذ اللغة (LTI) والفاعلية والانفعالات. وتؤكد البحوث على أنّ هذه المفاهيم ليست معزولة (Alsup, 2018)، بل تشكّل جزءًا من تفاعل دينامي يؤثّر تأثيرًا بالغًا في تجارب الأساتذة المهنية وفاعليتهم البيداغوجية (Pennington & Richards, 2016). ومع تزايد التحديات المتعددة الأبعاد التي يواجهها أساتذة اللغة، يصبح فهم الروابط المعقّدة بين الهوية والفاعلية والانفعالات أمرًا بالغ الأهمية. ومع ذلك، لا تزال هذه العلاقات التفاعلية بين المفاهيم الثلاثة غير مستكشفة بما يكفي لدى أساتذة اللغة في سياق التعليم والتدريب المهنيين (VET). وانطلاقًا من مشروع بحثي أوسع حول تصورات أساتذة الكليات المهنية العليا في الصين حول القراءة وتدريسها في صفوف تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية (Xu, 2023)، تستكشف هذه الدراسة التفاعل بين هويات أساتذة اللغة الإنجليزية للأغراض العامة (EGP)، وفاعليتهم، وانفعالاتهم من خلال التنقل بين ممارسات تدريسية موجّهة نحو التفكير النقدي، وذلك في إطار برنامج تطوير مهني للأساتذة امتدّ على مدار ثلاثة أشهر في إحدى الكليات المهنية العليا بالصين. وبما أن هذه الدراسة

تندرج ضمن مشروع بحثي أوسع، فقد تم تعديل سؤال البحث الرئيس على النحو الآتي:

- سؤال البحث: ما طبيعة التفاعل بين هويات، وفاعلية، وانفعالات أساتذة اللغة الإنجليزية للأغراض العامة أثناء تنقّلهم بين ممارسات تدريسية نقدية خلال برنامج التعلّم المهني للأساتذة؟

المنهجية

سياق البحث والمشاركون

أُجريت هذه الدراسة في قسم اللغة الإنجليزية بإحدى الكليات المهنية العليا الواقعة في مقاطعة جنوب شرقية من جمهورية الصين الشعبية. يضمّ القسم أكثر من 70 عضو هيئة تدريس، ويستقبل أكثر من 4000 طالب تخصّصوا في اللغة الإنجليزية للأعمال، واللغة الإنجليزية التطبيقية، ولغة السياحة، وذلك خلال فترة جمع البيانات. ويُدرّس غالبية الأساتذة في القسم مساقات اللغة الإنجليزية للأغراض العامة (EGP)، ويشاركون عادةً في برامج قصيرة الأمد للتعلّم المهني للأساتذة (TPL) برعاية دور نشر صينية خلال فصل الصيف. غير أن فرص التعلّم المهني على مستوى الحرم الجامعي، ولا سيّما البرامج المنهجية منها، تبقى نادرة. ومن هنا، تبنّت هذه الدراسة تصميماً نوعياً أساسياً تمّ في إطاره تنظيم برنامج TPL خاص بأساتذة EGP بهدف استكشاف مقاربات بيداغوجية بديلة ضمن سياقاتهم المهنية.

تشير المقاربة البيداغوجية البديلة هنا إلى التدريس الموجَّه نحو التفكير النقدي. فمن منظور نقدي، يُنظر إلى اللغة، وتعلّمها، وتعليمها على أنها سلسلة من الممارسات الاجتماعية غير المحايدة (Luke, 2018). وتهتم مقاربة اللغة "كممارسة اجتماعية" في تعليم اللغات بـ«الشخص ككل وهو يتفاعل مع العالم» أكثر من اكتساب للمهارات (Lave & Wenger, 1991، ص. 49). وتؤطّر هذه المقاربة عمليتي التعليم والتعلّم ضمن مفهوم المشاركة الاجتماعية، مشدّدة على أنّ استخدام اللغة يوسّط كيفية ارتباط الأفراد بالعالم، وكيفية تشكّل هذا الارتباط زمانياً ومكانياً،

وكيف يمكن للناس أن يتخيّلوا إمكانيات المستقبل المجهول (Norton, 2013). وتتطلّب المشاركة في مثل هذه الممارسات الاجتماعية قدراً من التفاوض حول السلطة، ما يفرض على المتعلّمين أن يُصبحوا أفراداً متكاملين قادرين على القراءة النقدية للعالم وكلماته (Janks, 2018, 2019). ومن هذا المنطلق، جرى اعتماد التدريس الموجّه نحو التفكير النقدي في هذه الدراسة كمكمّل للمقاربات القائمة على المهارات، بهدف إشراك طلبة الكلية المهنية العليا في التعامل مع النصوص الإنجليزية.

وقد تمّ تفعيل هذا النوع من التدريس خلال برنامج TPL امتدّ لثلاثة أشهر. وتكوّن البرنامج من ورشة، وحوارات مهنية تعلّمية، وملاحظات صفّية، وتأمّلات ذاتية، بالإضافة إلى جلسة ختامية عامّة. تمّ استقطاب المشاركين باستخدام استراتيجيتَي العيّنة المتاحة و"كرة الثلج" (Cohen et al., 2018). وبعد الحصول على موافقة لجنة الأخلاقيات المؤسساتية، قمت بتزويد الأساتذة الصينيين للغة الإنجليزية في سياق البحث بمعلومات عن المشروع البحثي، وأرسلت لهم دعوات للمشاركة في ورشة TPL. وقد استجابت تسع أستاذات من القسم وحضرن الورشة. إلا أن اثنتين منهن انسحبتا لأسباب شخصية بعد الورشة. ووافقت سبع مشاركات على الاستمرار في استكشاف التدريس الموجَّه نحو التفكير النقدي، غير أن إحدى المشاركات انسحبت بعد ثلاث جلسات من الحوارات المهنية التعلّمية. وتكوّنت العيّنة النهائية من ست أستاذات للEGP (تمّ منحهن أسماء مستعارة T1 إلى T6)، جميعهن كنّ يدرّسن مادة القراءة المكثفة. وتفاوتت المشاركات في خصائصهن مثل العمر، والمسميات الوظيفية، وسنوات الخبرة في تدريس EGP، والمؤهلات الأكاديمية، كما هو مبيّن في الجدول رقم 1. وقد تمّ الحصول على موافقات خطيّة من جميع المشاركات قبل الشروع في البحث.

جمع البيانات

تعتمد هذه الدراسة على بيانات تمّ جمعها من ثلاث مصادر رئيسة ضمن برنامج التعلّم المهني للأساتذة (TPL)، وهي: 95 تسجيلاً صوتياً لحوارات تعلّم مهني، و66.75 ساعة من الملاحظات الصفّية، و12 تسجيلاً صوتياً لتأمّلات شفهية. وقد عدت حوارات التعلّم المهني، التي تضمّنت مراحل ما قبل التعلّم وأثناءه وما بعده، المصدر

الرئيس للبيانات بهدف استكشاف تطوّر الهويات المهنية لأساتذة الكلية المهنية العليا من خلال ممارستهم للتدريس الموجّه نحو التفكير النقدي في فصول اللغة الإنجليزية للأغراض العامة (EGP). حيث ركّزت الحوارات السابقة لعملية التعلّم على تصوّرات المشاركات حول مهارات القراءة، وتدريس القراءة، والقراءة النقدية في فصول EGP. وتمّ إجراء سلسلة من الحوارات أثناء التعلّم، قبل الملاحظات الصفّية وبعدها، لاستكشاف ممارسات المشاركات في تدريس القراءة النقدية ضمن دروس EGP، ولتفسير نظرياتهن العملية، والمساهمة في تخطيط الدروس وتحسين الأداء الصفي. أمّا الحوارات اللاحقة لعملية التعلّم، فقد مكّنت الأستاذات الست من تأمّل مساراتهن التعلّمية بنحو نقدي. وبين الحوارات أثناء التعلّم والحوارات اللاحقة له، قمت بتنظيم جلستين من التأمّلات الشفهية، استغرقت كلّ واحدة منهما ما بين 50 إلى 60 دقيقة. وقد أتاح تحليل إجابات المشاركات على أسئلة التأمّل الأول إمكانية تصميم أسئلة مخصّصة للتأمّل الثاني بما يتناسب مع تجاربهن. وتجدر الإشارة إلى أن الملاحظات الصفّية وممارسات التأمّل استُخدمت لأغراض التثليث المنهجي للبيانات. ويقدّم الشكل 1 لمحة عامة عن عملية جمع البيانات.

استندت عملية التفاعل مع التدريس الموجّه نحو التفكير النقدي خلال برنامج التعلّم المهني للأساتذة (TPL) في هذه الدراسة إلى نموذج الموارد الأربع (Four Resources Model)، الذي يقدّم تصورًا بانوراميًا لممارسات القراءة (Freebody & Luke, 1990; Luke, 2000; Luke & Freebody, 1999). يتضمّن هذا النموذج طيفًا من المعارف والمهارات اللغوية التي يحتاجها المتعلّم لفك رموز النصوص وفهمها واستخدامها وتحليلها (Luke, 2018). وفي ضوء هذا النموذج، أدّت المشاركات أدوارًا مختلفة أثناء إعداد الدروس، حيث تصرّفن بوصفهن مفكّكات للرموز (code breakers)، وصانعات للمعنى (meaning makers)، ومستخدمات للنصوص (text users)، ومحللات لها (text analysts). وبناءً عليه، قمن بتوجيه الطالبات داخل الفصول الدراسية لفك رموز النصوص، وفهمها، واستخدامها، وتحليلها. وبمساعدتي، تمكّنت المشاركات من مساءلة ممارساتهن الصفّية، وتصوّر أفكار

جديدة لتحسين تدريسهن ضمن إطار برنامج التعلّم المهني. وقد أتاح لي هذا المسار التشاركي في التوجيه، عبر الحوارات المتواصلة، فهماً أعمق لهويات المشاركات وهي تتطوّر تدريجياً من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثالثة من البرنامج (انظر الشكل 1).

جدول 1. المشاركون في الدراسة (N=6)

الأساتذة المشاركون	اللقب المهني	سنوات العمل كمدرسين للغة الإنجليزية لأغراض عامة	المؤهلات الأكاديمية
الأستاذة T1	أستاذ مشارك	11	ماستر في اللغة الإنجليزية وآدابها
الأستاذة T2	محاضر	12	ماستر في اللسانيات الأجنبية واللسانيات التطبيقية
الأستاذة T3	محاضر	12	ماستر في اللسانيات الأجنبية واللسانيات التطبيقية
الأستاذة T4	محاضر	13	ماستر في اللسانيات الأجنبية واللسانيات التطبيقية
الأستاذة T5	محاضر مساعد	6	ماستر في تعليم اللغة الإنجليزية وطرائق تدريسها
الأستاذة T6	أستاذ مشارك	18	ليسانس في اللغة الإنجليزية

شكل 1. نظرة عامة على عملية جمع البيانات

جدول 2. مثال لمعاينة البيانات

مقتطفات من المحادثة	ترميز الباحث	ملاحظات المشارك	الترميز المتفق عليه
للأساتذة بعض السلطة على الطلبة، ويقع على عاتق الطلبة أداء واجباتهم المنزلية	علاقة الأستاذ بالطالب	نعم، للأستاذ بعض السلطة داخل القسم	علاقة الأستاذ بالطالب
بمساعدتك خلال البرنامج، بدأت تدريجيًا أُغيّر منهجيتي التعليمية ومضامين دروسي	التأطير التدريجي للتغيير في التدريس	نعم، ساعدني برنامج التعلّم المهني في بناء معارف جديدة حول كيفية تدريس القراءة في أقسام اللغة الإنجليزية العامة	فعالية البرنامج التدريبي تغيير تدريجي في التدريس:
عندما بدأت أُقدِّم المعلومات للطلبة، طلبت منهم أن يقرؤوا من وجهات نظر مختلفة، وشجّعتهم على أن يقرؤوا كمنتمين داخليًا	تغيّر في هوية الأستاذ عند تدريس القراءة من زوايا متعددة	نعم، أُدرِّس الطلبة القراءة من زوايا مختلفة. من المتوقع أن يقرؤوا كمطّلعين من الداخل	تغيّر في هوية الأستاذ عند تدريس القراءة

تحليل البيانات

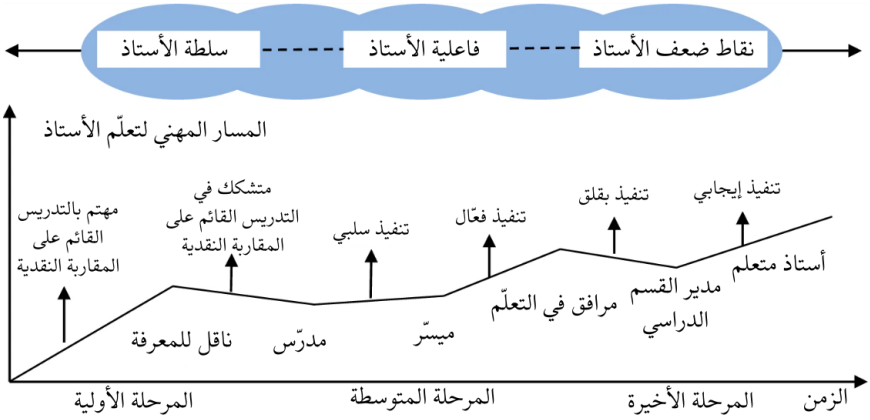
تم تسجيل المحادثات المهنية، والتفاعلات الصفّية، والتأملات الشفوية صوتيًا، بموافقة المشاركات، ثم تم تفريغها كتابيًا بغرض التحليل. وقد تم عرض النصوص المفرغة على كل أستاذة مشاركة بغرض التحقق من صحة البيانات. بعد ذلك، قمت بالاطلاع المتكرر والدقيق على كامل مجموعة البيانات، وفقًا لإطار التحليل الموضوعي الذي وضعه **برون وكلارك** (Braun & Clarke, 2006). ثم شرعت في تحليل أوّلي للبيانات لفهم الطريقة التي تدرك بها المشاركات أدوارهن في أقسام اللغة الإنجليزية لأغراض عامة. وبعد استخلاص مجموعة من الرموز الأوّلية، قمت بمشاركتها مع المشاركات وطلبت تعليقاتهنّ. وعلى الرغم من أن المشاركات لم يُشفّرن النصوص بسبب عدم امتلاكهنّ المعرفة والمهارات اللازمة، فقد قدّمن ملاحظات بنّاءة أسهمت في تعزيز التحقق الإضافي من البيانات (انظر الجدول 2).

إلى جانب التحقق بمشاركة الأستاذات، قمت بإعادة تشفير مجموعة البيانات كاملة بعد أسبوعين للتحقق من اتساق الترميز مع مرور الوقت. وقد كانت الرموز متسقة عبر مختلف مصادر البيانات. كما قمت بتوثيق أفكاري ومشاعري وانحيازاتي المحتملة أثناء تحليل البيانات، لتعزيز مصداقية النتائج. وفيما بعد، قمت بتعديل الرموز وتصنيفها ضمن ثلاثة مواضيع رئيسة: سلطة الأستاذ، وفاعلية الأستاذ، وهشاشة الأستاذ. غير أن هذه المواضيع الأولية لم تُظهر نمطًا متكرّرًا عبر مجموعة البيانات كلها، لذا اتبعت إجراءً تكراريًا لتطوير مواضيع أولية. وقد تم تلخيص المواضيع المنقّحة في شكل عناوين فرعية في قسم النتائج.

نتائج

نظرة عامة على النتائج

كما هو مبيّن في الشكل 2، فإن تطوّر هويات أساتذة اللغة الإنجليزية لأغراض عامة لا يسير وفق مسار خطّي. حيث تكشف النتائج المستخلصة من المرحلة الأولى من برنامج التعلم المهني للأساتذة (TPL) عن تداخل بين السلطة والفاعلية، مما يبرز الطابع المتغيّر لهوية أستاذ اللغة. وتُظهر بيانات المرحلة المتوسطة العمليات الدينامية التي تمر بها المشاركات ليصبحن فاعلات في التغيير، مسجّلةً تحولًا في طرائق تفكيرهن وتنفيذهن للتدريس القائم على المقاربة النقدية. أما بيانات المرحلة الأخيرة، فتُظهر التوترات العاطفية التي واجهتها المشاركات أثناء خوضهن لهذه المقاربة النقدية، مما يبرز العلاقة المتشابكة بين العواطف الإيجابية والسلبية. وتُسهم تجارب المشاركات من حيث توتر الهوية والعاطفة في تطور هوياتهن، وتعزّز قدرتهن على تحقيق التوازن بين التدريس المهاري والتدريس النقدي، مما يؤدي في النهاية إلى تعظيم مكاسبهن من التعلم المهني. ويُقدَّم عرض عام لهذه النتائج في الشكل 2.



شكل 2. استمرارية تطوّر هويات أساتذة اللغة

المرحلة الأولية: التذبذب بين السلطة والقدرة الفاعلة

كشفت النتائج عن حضور قوي لفكرة السلطة في تصوّرات المشاركات لدورهن داخل أقسام اللغة الإنجليزية لأغراض عامة (EGP). فعلى سبيل المثال، تحدثت T1 صراحةً عن سلطة الأستاذ في سياق إسناد الواجبات المنزلية بعد الحصص (مقتطف 1):

> «علاقتنا... في الواقع ليست متكافئة تمامًا. لدى الأساتذة بعض السلطة على الطلبة، وعلى الطلبة أداء واجباتهم.»

مقتطف 1: محادثة ما بعد الملاحظة الصفية

من الواضح أنه ينظر إلى الأساتذة في هذا المقتطف على أنهم الطرف الأقوى. وتفترض هذه الرؤية أن للأستاذ سلطة فعلية. غير أن التمتّع بالسلطة لا يعني بالضرورة ألا يُقَدر الأستاذ إسهام الطلبة في القسم. فعند سؤال T1 عمّا إذا كان من الممكن تمكين الطلبة من التعبير عن آرائهم، أجابت بأنها منفتحة على اقتراحاتهم ومستعدة لإجراء التعديلات اللازمة لتلبية احتياجاتهم التعليمية (مقتطف 2):

> «أعمل دائما على تمكينهم من المساهمة. فيمكنهم التحدث إليّ إذا كانت لديهم طلبات، وسأعمل على تلبية احتياجاتهم. مثلًا: هل

يمكنك إضافة مواد تعليمية أكثر للاستماع؟ بالتأكيد سأفعل. هل يمكنك شرح هذا إذا لم أفهم؟ سأحاول تلبية احتياجاتهم التعليمية.»

مقتطف 2: محادثة ما بعد الملاحظة الصفية

تُظهر هذه الرؤية استعداد T1 لخلق مساحة للتعبير عن صوت الطالب والانخراط فيه. ومع ذلك، قد يجد الأستاذ نفسه متشبثًا بصوته الشخصي، حتى أثناء تبنّيه لصوت الطلبة. فعلى سبيل المثال، اعترفت كلّ من T2 وT6 أنهما، في أعماق نفسيهما، تتمنيان أن يتّفق الطلبة مع آرائهما، رغم أنهما عبّرتا صراحةً عن قبولهن لاختلاف الطلبة مع الأستاذ في النقاشات الصفية. أثناء ملاحظتي لدروس T5، لاحظت أن الحصص كانت في الغالب متمركزة حول الأستاذ. وقد عزت T5 ذلك إلى طبيعتها الشخصية في التدريس (مقتطف 3):

«أميل إلى التحدث أكثر من الطلبة. أنا من يقود، ومن يلخّص، أما الطلبة فيتلقّون.»

مقتطف 3: محادثة ما بعد الملاحظة الصفية

ورغم أن T5 بدت مرتاحة لدورها القيادي في الحصة، فقد أقرّت بضرورة إجراء تعديلات، وأشارت إلى أن ذلك يعتمد على محتوى المادة الدراسية. وتُشير هذه المقتطفات إلى أن هويات المشاركات تتسم بالمرونة والتناقض، حسب السياق الخاص. ومع ذلك، ينبغي أيضًا الإشارة إلى أن طرائق تفكيرهن ووجودهن وأدائهن قد تكون تشكّلت قبل البرنامج المهني، مثل تأدية دور "ناقلات المعرفة". ومن ثمّ، فإن تطوّر الهوية يُعدّ عملية تدريجية ومتواصلة، حتى مع وجود اهتمام قوي باستكشاف مقاربات بيداغوجية بديلة.

المرحلة المتوسطة: التحوّل نحو فاعلين للتغيير

عبّرت المشاركات في هذه الدراسة عن رغبة قوية في تحسين أساليبهن التدريسية، وقد نجم ذلك أساسًا عن شعور بعدم الرضا تجاه ممارساتهن الصفّية

الحالية. فعلى سبيل المثال، رأت T1 أن نهجها في التدريس تقليدي ويركّز على الامتحانات. أما T4، فقد وصفت تدريسها القائم على المهارات بأنه ممل. غير أن معظم المشاركات ومن خلال برنامج التطوير المهني، بدأن يملن إلى الاعتقاد بأن التدريس ذي التوجّه النقدي قد غيّر ممارساتهن الصفية. وقد عبّرت T3 عن هذا التغيير على النحو التالي (المقتطف 4):

> «لقد كنا، ولسنوات طويلة، محصورين في أنماطنا الخاصة في التفكير والوجود والفعل داخل مواقف التعلم والتعليم. لذلك، فإننا نميل دائمًا إلى العودة للتدريس بنفس الطريقة القديمة. غير أنني، وبفضل مساعدتك خلال البرنامج، بدأت أغيّر تدريجيًا منهجيتي في التدريس ومضامين الدروس، ربما لأنني بحاجة إلى نسمة من الهواء النقي.»

مقتطف 4: محادثة ما بعد الملاحظة الصفية

يُستدلّ من التأملات الشفاهية للمشاركات في ممارساتهن الصفية على وجود تغيّر في الموقف تجاه تطبيق التدريس الموجّه بالنقد. فقد قامت الأستاذة (T1) بالفعل بإشراك الطالبات في التفاعل مع النصوص من خلال طرح الأسئلة، وهو أسلوب لم تكن قد استخدمته في ممارساتها الصفية قبل انخراطها في برنامج التطوير المهني. على سبيل المثال:

الأستاذة (T1): عمّ يتحدث النص؟

الطالبة (S1): يخبرنا هذا الإعلان بألّا نهتم كثيرًا بأعمارنا. افعلي ما ترغبين في فعله.

الأستاذة (T1): أحسنتِ! إذن لا تهتمي كثيرًا بعمرك. حسنًا. انتبهن إلى الجملة: "أنتِ أكثر من مجرد عمرك". ماذا تعني هذه الجملة؟ هل العمر مهم للفتيات؟ أنتنّ شابات وجميلات، لكن ماذا عن الوقت الذي لن تكنّ فيه شابات؟ هل يمكن أن تكنّ

جميلات أيضًا؟ هناك علامة على ذراعها مكتوب فيها "تاريخ انتهاء الصلاحية". ماذا يعني تاريخ انتهاء الصلاحية؟ من وجهة نظركنّ، ماذا يعني "تاريخ انتهاء الصلاحية" بالنسبة للفتيات؟ فكرن في الأمر وناقشنه.

مقتطف 5: ملاحظات من ملاحظة صفية.

في معرض تأملها لكيفية تحسين التدريس الموجّه بالنقد لممارساتها الصفّية، استحضرت الأستاذة (T1) الموقف الموضّح في المقتطف (5).

الأستاذة (T1): بعد مشاهدة إعلان"SK-II"، ألم أطرح الكثير من الأسئلة؟ لماذا كانت هناك تلك العلامة على ذراع الفتاة؟

مقتطف 6: محادثة بعد انتهاء البرنامج التعليمي

اعتقدت الأستاذة (T1) على ما يبدو أن طرح الأسئلة وسيلة فعالة لممارسة الفاعلية (agency) في إطار التدريس الموجّه بالنقد. وقد استخدمت باقي المشاركات بدورهن أسلوب طرح الأسئلة لإشراك الطالبات في التفاعل النقدي مع النصوص. وبالإضافة إلى تغيّر الموقف، طرأ تحوّل في تصوّرات المشاركات عن أدوارهنّ وطريقة أدائهنّ داخل القسم. فعلى سبيل المثال، عبّرت الأستاذة (T2) عن هذا التغيّر في المقتطف (7):

الأستاذة (T2): في البداية، عندما كنت أتناول السياق الاجتماعي والخلفية التاريخية للنص، كنت أركّز عليهما. لكن لم أكن أضع نفسي ضمن ذلك السياق لتوجيه تفكير الطالبات، بل كنت أقدّم لهن المعلومات مباشرة. كنت أحشو رؤوس الطالبات بالمعرفة الخلفية. لاحقًا، بدأت أقود الطالبات لقراءة النص وكأنهن يعشن في ذلك السياق بعد أن أزوّدهن بالخلفية المعرفية اللازمة.

مقتطف 7: محادثة بعد الملاحظة الصفية

يتّضح من هذا المقتطف حدوث تحوّل في تصوّر الأستاذة (T2) لدورها، من

ناقلة للمعرفة إلى مرافقة للطالبات في استكشاف النص داخل سياقه المحدد. وبالمثل، تأملت الأستاذة (T4) هذا التحوّل في تصورها لهويتها كأستاذة، كما يظهر في المقتطف (8):

> **الأستاذة (T4):** كنت أعتقد أنني أستاذة يقتصر دوري على الشرح، لكن الأمور تغيّرت الآن. فعند مناقشة موضوع معيّن، على سبيل المثال، أصبحت أفكّر مع طالباتي. إن كنت أنا الكاتبة، كنت أضع نفسي مكانها بدلًا من أن أقول لطالباتي ما المقصود.

مقتطف 8: محادثة بعد الملاحظة الصفية

في نظرها، فإن هذا التحول يعكس فهماً متطوراً لدورها، من ناقلة للمعرفة إلى مرافقة تشارِك الطالبات عملية التعلُّم داخل الصف. وبناءً على ذلك، قامت الأستاذة (T4)بتيسير تفاعل الطالبات النقدي مع النص عبر طرح الأسئلة. فعلى سبيل المثال:

> **الأستاذة (T4):** ما هو موقف الكاتبة (من مرافقة الأهل لأبنائهم إلى الجامعة)؟ هل تظنّون أنها تؤيد أم تعارض ذلك؟ هل تعتقدون أن الكاتبة تدعم هذا النوع من التصرفات؟
>
> **الطالبات :**لا.
>
> **الأستاذة (T4):** لماذا؟ كيف عرفتن ذلك؟
>
> **الطالبة (S1):** مُخزٍ.
>
> **الأستاذة (T4):** نعم، لأنها تعتقد أنه أمر مُخزٍ، أليس كذلك؟
>
> **الطالبة (S2):** مُهين.
>
> **الأستاذة (T4):** يمكننا أن نستشف موقف الكاتبة من كلمة *مهين*، فهي لا توافق على ذلك. هل ترين أنه من المُهين أن يرافقك والداك أثناء التسجيل في الجامعة؟
>
> **الطالبات :**لا.

الأستاذة (T4) : لماذا؟

الطالبة (S3): لأن... أول مرة أدخل فيها الجامعة... وهناك أشياء... أشياء غريبة... ووجوه جديدة كثيرة...

الأستاذة (T4): نعم، وماذا يمكن أن يفعل الوالدان؟

الطالبة (S3): يمكن أن يتواصلا مع الآخرين.

الأستاذة (T4): يمكنكِ أنتِ أيضًا أن تتواصلي.

الطالبة (S4): أول مرة أترك فيها البيت... شعرت بالحزن...

الأستاذة (T4) : يمكن للوالدين أن يواسيانكِ.

مقتطف 9: ملاحظات من الملاحظة الصفية

يتضح من المقتطف 9 أن الأستاذة (T4) والطالبات كنّ يفكرن بصوت عالٍ داخل سياق معين. وبمساعدة الأستاذة، تمكنت الطالبات من ربط واقعهن بموقف الكاتبة. فمن خلال هذا التفكير المشترك، أصبحت الأستاذة (T4) بمثابة رفيقة ملازمة في عملية الفهم، وهو ما حوّل التعلّم إلى عملية تعاونية، تسهم في تفكيك علاقات السلطة التقليدية بين الأستاذ والطالب.

المرحلة الأخيرة: التذبذب بين الفاعلية والهشاشة

أفادت المشاركات في هذه الدراسة أن التدريس الموجّه نحو التفكير النقدي قد شكّل تحدياً لسلطتهن داخل الفصل، كما بيّنت الأستاذة (T4) في **المقتطف 10**:

> نعم، لقد تم تحدّي سلطتي. في السابق، كانت الطالبات تتلقين المعلومات بشكل سلبي، وكنّ يقبلن الكثير مما أقوله دون نقاش. أما الآن، فعندما أقدّم لهن المعلومات، أطلب منهن أن يقرأن من زوايا مختلفة، وأشجعهن على التفاعل مع النص وكأنهنّ جزء منه. بعد ذلك، بدأت أشعر بأنني لم أعد قادرة على دحض آرائهن

بسهولة. لا يمكنني تحقيق ذلك إلا إذا أعددتُ درسي بإتقان.

مقتطف 10: محادثة بعد الملاحظة الصفية.

على الرغم من شعورها بالقلق في البداية، أبدت الأستاذة T4 استجابة إيجابية تجاه المقاربة التعليمية القائمة على التفكير النقدي. وبعبارة أخرى، رأت فيها فرصة لتطوير كفاءتها المهنية وتعزيز أدائها التربوي. ومن منظورها، يُفترض بالمدرّس الكفء أن يمتلك المعارف الضرورية كافة قبل دخوله قاعة الدرس. ويبدو أنّ هذا التصوّر يعكس رغبةً واضحة لدى T4 في الارتقاء بقدراتها بوصفها "أستاذة متعلّمة"، مع تمسّكها بهويتها المفضّلة كناقلةٍ للمعرفة. وبذلك، مارست فاعليتها من خلال السعي لاكتساب المعرفة الملائمة التي تُمكّنها من دعم تعلم طلبتها على نحوٍ أكثر فعالية.

وفي المقابل، اعتبرت الأستاذة T2 أنّ تدريس القراءة النقدية يُقوّض سلطتها الصفّية، لما ينطوي عليه من إتاحة مساحةٍ أوسع للطلبة في توجيه النقاش واتخاذ المواقف. وعندما سُئلت عمّا إذا كان إشراك الطلبة في تحليل النصوص تحليلاً نقديًا أمرًا صعبًا، أجابت بأنّ درجة الصعوبة تختلف باختلاف السياق (المقتطف 11):

> "الأمر صعب أحيانًا. عندما يقدّم الطلبة إجاباتٍ متشابهة، أو عندما لا تظهر إجابات مختلفة، ربما... لا أعرف كيف أوجّههم. قد يكون الأمر صعبًا حقًا إذا لم تكن لديّ أي فكرة أقدّمها".

مقتطف 11: محادثة بعد الملاحظة الصفية.

لقد لاحظنا مشاعر القلق من عدم معرفة كيفية توجيه الطالبات في غياب أي بديل لطريقة التفكير في مسألة معينة مرارًا في أحاديث الأستاذة (T2) .ففي إحدى الحالات، ذكرت أنها شعرت بحالة من الذعر لا يمكن وصفها. ويُرد هذا الذعر على ما يبدو، إلى استجابات الطالبات التي ناقضت تصور الأستاذة (T2) لذاتها باعتبارها ناقلة للمعرفة داخل الصف. وإلى جانب الذعر، عبّرت عن قلق عميق بشأن قدرتها على ضبط الصف، كما ورد في **المقتطف 12**:

أشعر دائما بالقلق. في غياب المعايير الثابتة، ومع منح الطالبات

> مزيدًا من حرية التعبير داخل الصف، هل يمكن أن يشعرن بالضياع؟ تقولين هذا وأقول ذاك، فبمَ نؤمن إذًا؟ هل سيضعن قبل أن تتشكّل لديهن أفكارهن الخاصة أو قبل أن يعبّرن عنها؟ أنا أشعر بهذا، وأُصاب بالقلق أحيانًا. كيف يمكنني السيطرة على الوضع عندما تكون لهن هذه الحرية؟ كيف أوجّههن لإنهاء النقاش؟

المقتطف 12: محادثة بعد انتهاء البرنامج التكويني.

يبرز هذا المقتطف نوعين من المشاعر: شعور بعدم اليقين نتج عن إدراك (T2) لقوة القراءة النقدية، وشعور بالقلق نتيجة التفاوض على السلطة داخل الصف. فالقراءة النقدية، كما يشير **لوك** Luke (2018)، تبتعد عن النماذج الموحدة، وتمنح الطالبات مساحة للتعبير عن آرائهن بحرية. غير أن هذه الحرية قد تهزّ التوازن التقليدي داخل الصف، الأمر الذي سبّب قلقًا لدى (T2) التي كانت ترى نفسها ناقلة للمعرفة، وتتبنّى نموذج الإجابة الموحدة. ولأن الطالبات تعوّدن على تلقي المعرفة مباشرة دون تشكيك، بدا أن اعتماد مقاربة نقدية قد زعزع الوضع القائم. وبوصفها مديرة للصف، كانت (T2) ترى أن من واجبها الحفاظ على النظام، وإذا فشلت في ذلك، فإن القلق والذعر سيكونان حاضرين.

لكن في المرحلة الأخيرة من البرنامج، تعلّمت الأستاذة (T2) كيف تتعامل مع التنوع وتقدّره في ممارسات تدريس القراءة النقدية، كما جاء في إجابتها عن سؤالي:

الباحث (R): كيف تعاملتِ مع القلق وتجاوزته؟

> **الأستاذة (T2):** لم أحاول تجاوزه. منحت الطالبات وقتًا أطول فقط. ثم وجّهتهن من خلال الاعتراف بوجود التنوع. لم يكن لدي جواب محدد. شجعتهن فقط، لأنني لم أكن قادرة على التقييم أو تقديم إجابة قاطعة، فشجعتهن، وانتهى النقاش تقريبًا على هذا النحو.

المقتطف 13: محادثة بعد انتهاء البرنامج التكويني.

من خلال إدراك الأستاذة للحاجة إلى فهم أعمق لوجهات النظر المختلفة، تمكنت (T2) من التخلّي جزئيًا عن القيادة السلطوية، ومنحت الطالبات مزيدًا من الحرية في التعبير عن أفكارهن. وهكذا، خفّفت من وطأة القلق، ومارست فاعليتها التربوية في تسهيل الحوارات التفاعلية داخل الصف. وفي الوقت الذي دعمت فيه هذه الفاعلية أصوات الطالبات، شعرت الأستاذة (T6) بالإحباط حين لاحظت أن إحدى المجموعات الصفية تميل إلى الصمت عند طرح أسئلة نقدية. ولتوضيح ذلك، نورد هذا التفاعل:

الأستاذة (T6): هل توافقن المتحدث في الفيديو؟

الصف :نعم.

الأستاذة (T6): لماذا توافقنه؟

الطالبة (S1): على الإنسان أن يفعل ما ينبغي فعله في كل مرحلة من مراحل حياته.

الأستاذة (T6): ربما لا ينبغي لنا إضاعة الوقت. نريد جميعنا أن نصبح نسخًا أفضل من أنفسنا، أليس كذلك؟ هل منكن من لا توافق؟ الرأي في الفيديو مخالف للرأي في النص. عندما سألتكن إن كنتن توافقن النص، قلتن نعم، والآن قلتن نعم أيضًا... عندما نناقش مثل هذه الأسئلة، تلتزمن الصمت. لا تلتزمن الصمت، حاوِلن التعبير عن آرائكن.

مقتطف 14: ملاحظات من الملاحظة الصفية.

بعد انتهاء الحصة، سألتُ الأستاذة T6 عمّا إذا كانت تجد صعوبة في إشراك هذا القسم في قراءة النصوص قراءةً نقدية، فتأثّرت عاطفيًا كما يظهر في المقتطف 15.

"لقد شعرتُ اليوم بإساءة شديدة. الأمر صعب جدًا. لم يتحدثوا

إطلاقًا. لم يكن هناك أي وسيلة لفهم ما يشعرون به... مهما قلتَ، لم يبدوا أي استجابة. لا توجد طريقة للتعامل مع ذلك."

مقتطف 15: ملاحظات من الملاحظة الصفية.

بدت الأستاذة T6، وهي في حالة من الإحباط، مقتنعةً بعدم وجود حلٍّ لصمت الطلبة، وهو ما قد يشير إلى مستوى عالٍ من القلق. وفي الواقع، كان أحد الطلبة الجالسين بجانبي قد أجاب عن سؤالها، لكنها تبدُ وكأنها لم تسمعه (المقتطف 14). ورغم شعورها بالقلق، واصلت الأستاذة T6 المضيّ في تطبيق المقاربة النقدية في مرحلة لاحقة من برنامج التطوير المهني للمعلمين (TPL).

خلاصة القول، تُبرز النتائج تداخلاً ديناميًّا معقّدًا بين هوية المعلّم اللغوية (LTI)وممارسته للفاعلية والانفعال الذي يرافقها. فعلى الرغم من إدراك المشاركين لأنفسهم بوصفهم أصحاب سلطة داخل الصفّ، إلا أن انخراطهم في التدريس القائم على التفكير النقدي جعلهم يعيدون التفاوض حول هذه السلطة ويعيدون تعريف أدوارهم التربوية. لقد أتاح لهم هذا الانخراط أن يكونوا فاعلين في مسار التغيير التعليمي، غير أنّه كشف في الوقت ذاته عن توتّرات داخلية في مستوى الهوية والانفعال. ويبدو أن تحوّل الهوية بين محاور السلطة والفاعلية والهشاشة يعكس طبيعةً تطوريةً مستمرة، تُشكّل فيها ممارسة الفاعلية وضبط الانفعالات المرتبطة بالتدريس النقدي عاملين متبادلين في بناء هوية المعلّم وإعادة تشكيلها.

مناقشة النتائج:

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم رؤى معمّقة حول تطوّر هوية أستاذ اللغة (LTI) من خلال استكشاف التفاعل بين الهوية والفاعلية والعاطفة أثناء التنقل بين ممارسات التدريس النقدي خلال برنامج تكوين مهني دام ثلاثة أشهر. وضمن هذا البرنامج، حافظت المشاركات على هوياتهن المفضلة بصفتهن ناقلات للمعرفة، وموجّهات، ومديرات للصف، كما تبنّين هويات جديدة مثل ميسّرات، ومرشدات مشتركات، ومتعلّمات، وتناوبن بين هذه الهويات خلال المراحل الثلاث: البداية،

والوسط، والنهاية (انظر الشكل 2). وسيتم مناقشة النتائج كما يلي:

التفاعل الدينامي بين الهوية والفاعلية والعاطفة

تُظهر هذه الدراسة أن هويات أساتذة اللغة الإنجليزية لأغراض عامة (EGP) قد تنقّلت على محور يتراوح بين السلطة، والفاعلية، والهشاشة، مما يؤكد مرة أخرى على أن هوية أستاذ اللغة متعددة الأبعاد، ومتغيرة، ومتناقضة (Varghese et al., 2005). وتدعم هذه النتيجة إلى حد بعيد ما توصلت إليه دراسات سابقة في هذا المجال والتي تربط بين الهوية، والفاعلية، والعاطفة (Derakhshan & Nazari, 2024, 2023; Derakhshan et al., 2024). فعلى سبيل المثال، خلصت **ألسوب** (Alsup, 2018) إلى أن المُشاركة في دراستها كانت تسعى إلى تحقيق توازن بين السلطة والهشاشة، وكذلك بين الفاعلية وعدم اليقين. وهو التوازن ذاته الذي سعى إليه المشاركون في دراسة **شو وتاو** (Xu & Tao, 2023)، حيث واجه أربعة أساتذة جامعيين صينيين للغة الإنجليزية لغة أجنبية توترات في هويتهم نتيجة الانتقال إلى التدريس عبر الإنترنت خلال جائحة كوفيد-19، وقد أظهروا فاعلية في سبيل الحفاظ على هوياتهم وتحويرها في مراحل ما قبل الحصة، وأثناءها، وما بعدها. وتُبرز هذه النتائج العلاقات المعقدة بين توترات الهوية والفاعلية التدريسية، وتُشير إلى أنه كلما شعر الأساتذة بامتلاكهم للقدرة على اتخاذ قرارات تخص عملهم، أعادوا بناء هويتهم (Xu & Tao, 2023). وتدعم هذه النتائج أيضًا ما توصل إليه **تاو وغاو** (Tao & Gao, 2017)، وكذلك **غاو وآخرون** (Gao et al., 2018)، حيث أظهرت الدراسات أن الأساتذة الذين كانوا ملتزمين بهويتهم المهنية كانوا أكثر ميلاً إلى ممارسة الفاعلية، وهو ما انعكس إيجابًا على نتائجهم في مجالات التعلم والتدريس والبحث العلمي.

بينما تدعم نتائج هذه الدراسة البحوث السابقة فيما يتعلق بالتفاعل الدينامي بين هوية أستاذ اللغة (LTI) والفاعلية والعاطفة، فإن هذه الدراسة تتميّز برسم خريطة لتجارب الأساتذة العاطفية ضمن تطور هويتهم داخل برنامج تكوين مهني معين. لقد أثبتت العواطف جدواها في التنبؤ بتطور الأساتذة المهني (Zhang et al., 2023). فقد شعر جميع المشاركين بمشاعر إيجابية مثل الفضول خلال المرحلة الأولى

من البرنامج، وكان اهتمامهم بالبحث عن مقاربات بديلة في التدريس منسجماً مع انخراطهم في ممارسة التعليم النقدي. وعلى الرغم من أن بعض المشاركين واجهوا ضغوطًا عاطفية أثناء خوضهم تجربة التدريس النقدي، فإنهم توصلوا إلى فهم أعمق لذواتهم ولمعنى تدريس القراءة النقدية بالنسبة لطلبتهم (انظر المقتطفات 4، 7، 8). وقد أصبح يُنظر إلى العاطفة كوسيلة وساطية أكثر فأكثر في الأدبيات. ففي حين ركّزت الدراسات السابقة على كيفية تعزيز التجارب العاطفية أو تقويضها داخل القسم لهوية الأستاذ وإحساسه بالفاعلية (Derakhshan & Nazari, 2023؛ Yang & Yin, 2024)، فإن الدراسة الحالية، من خلال تبنّيها منظورًا كليًّا، تبرز مسارات العواطف غير الخطية أثناء التنقل بين المقاربات البديلة في التدريس ضمن برنامج التكوين. ويمكن إبراز فائدة هذا المنظور من خلال التحول في مواقف المشاركين تجاه التدريس النقدي، بما يتماشى مع سلوكهم العملي (انظر الشكل 2). ومع ذلك، ينبغي التنبيه إلى أن المشاركين تكيّفوا مع التدريس النقدي قبل أن يؤمنوا حقًا بفعاليته. وتتماشى هذه النتيجة مع ما توصل إليه **يانغ وين** (Yang & Yin, 2024) من أن تطور الهوية المهنية لا يبدأ دائمًا من تحوّل في القناعات والمعتقدات. وعلى النقيض من تفسير **يانغ وين** (Yang & Yin, 2024) الذي ربط هذه الظاهرة بعوامل ثقافية في أنماط تفكير أساتذة اللغة الإنجليزية في الصين، فإن النتيجة الحالية قد تُعزى إلى رغبة المشاركين الشديدة في التغيير. ومع ذلك، تظل هذه النتائج منسجمة على نطاق واسع مع البحوث السابقة التي ترى في العاطفة ممارسة نقدية فعّالة تسهم في تطوّر الهوية المهنية لأستاذ اللغة (Derakhshan & Nazari, 2024, 2023؛ Derakhshan et al., 2024). وسأنتقل الآن إلى مناقشة هذه المسألة.

تطوّر الهوية المهنية في سياق التدريس النقدي

رغم تزايد الاهتمام البحثي بالعلاقات المتداخلة بين الهوية المهنية لأستاذ اللغة (LTI)، والفاعلية، والعاطفة، إلا أنّ معظم الدراسات لم تُعالج صراحة تأثير هذه العلاقات على تطور الهوية، لا سيما في سياق التكوين المهني والتقني (VET) (Trent & Liu, 2023). من خلال الوضع الذي يتنزله تطوّر الهوية ضمن برنامج تكوين مهني

محدد، يتيح النهج الاجتماعي الثقافي المعتمد في هذه الدراسة فهماً أعمق لتجليات تطوّر الهوية بوصفه "تفاعلاً بين الموارد والفاعلية الفردية" (Varghese, 2017، ص. 44). ومن هذا المنظور، تنسجم نتائج الدراسة مع التصورات المعاصرة التي ترى في تطوّر الهوية المهنية ممارسات اجتماعية متجذّرة في اتخاذ الأساتذة لقراراتهم داخل الفصل وخارجه (Barkhuizen, 2017). أولاً، يمكن للتدريس النقدي أن يُقوّض الهوية التقليدية للأستاذ اللغوي كناقل للمعرفة، ويفصله عن ممارساته المعتادة في القراءة وتدريس القراءة (Luke, 2018). ثانياً، قد ينشأ تطوّر الهوية نتيجة محدودية المعرفة البيداغوجية للمحتوى، وغياب التأمل النقدي في الممارسات الصفية (Nazari & De Costa, 2022). ثالثاً، قد يكون هذا التطور نتيجة الفجوة بين تصوّر الأستاذ لذاته كأستاذ جيّد، والقيود التي تفرضها السياقات الاجتماعية الثقافية المحيطة (Xu & Tao, 2023).

كما تُسهم النتائج في توسيع فهمنا لطبيعة ارتباط تطور الهوية المهنية بالتجارب العاطفية للأساتذة عند مواجهتهم لتحولات بيداغوجية، من خلال إبراز التفاعل الدينامي بين الانفعالات الإيجابية والسلبية (Liu & Chang, 2024). فعلى الرغم من شعورها بالتحدي البيداغوجي، لم تُعدّل الأستاذة T4 الوضعية التي تتنزلها باعتبارها أستاذة تعاني من الضعف (انظر المقتطف 10)، بل على العكس، استمدت من التحدي دافعاً ذاتياً رأت فيه فرصة للتحسن، وهو ما تجلّى في ممارساتها الصفية (انظر المقتطف 9). ويبدو أن الانفعالات الإيجابية في هذه الحالة قد غلبت على الانفعالات السلبية، وهي نتيجة تتماشى مع أبحاث سابقة تُشير إلى أن الأساتذة الذين يشعرون بإيجابية أكثر يكونون أكثر التزاماً في تعلمهم المهني وممارساتهم التعليمية (Yang & Yin, 2024).

على النقيض من ذلك، ظهرت ملامح الهشاشة على الأستاذة (T2) عندما شعرت بأن سلطتها داخل القسم قد تزعزعت بفعل تفاعلات الطلبة (انظر المقتطفين 11 و12). ويُحتمل أن يكون هذا نابعًا من التوتر الهوياتي الذي عاشته أثناء انخراطها في التدريس النقدي. لقد قيدت التجربة العاطفية السلبية انخراط (T2) في تدريس

القراءة النقدية في المرحلة الأولى من برنامج التكوين المهني، كما يتضح من قلقها بشأن عجزها عن توجيه الطلبة (المقتطف 11). ورغم أن الانفعالات السلبية قد تُعيق تقدم الأساتذة في مسار التعلم المهني، فإن **ليو وتشانغ** (Liu & Chang, 2024) يريان أن هذه الانفعالات قد تساعدهم أيضًا في تجاوز التحديات والصراعات. وتُعدّ استجابة (T2) اللاحقة لتطبيق تدريس القراءة النقدية مثالًا جيّدًا على ذلك (المقتطف 13). ويبدو أن التحولات في تجاربها العاطفية تعود إلى معرفتها البيداغوجية الجديدة التي بُنيت تدريجيًا من خلال الحوارات والتفاعلات بين الباحثة/مدرّسة الأساتذة والمشاركات/الأساتذة المتعلمين في هذا البحث. وتُظهر النتائج أن تراكم الانفعالات الإيجابية يخفف من آثار الانفعالات السلبية المستمرة، وهو ما أشار إليه أيضًا بحث سابق (Liu & Chang, 2024). وغالبًا ما يُقدَّم هذا التفاعل الدينامي بين الانفعالات الإيجابية والسلبية كأحد النتائج الرئيسة في تطور الهوية المهنية للأساتذة (LTI) في سياق إصلاح المناهج. ولتوضيح ذلك، وجد كل من **ليو وتشن** (Liu & Chen, 2019) و**ويب وآخرون** (Yip et al., 2022) أن أساتذة اللغة الإنجليزية في الصين (EFL) عاشوا انفعالات إيجابية وسلبية خلال إصلاح المناهج، وأن هذه الانفعالات ناتجة عن تفاوضهم الهوياتي. ورغم تعقيد العلاقة بين تفاوض الهوية والانفعالات، فإن الأساتذة غالبًا ما يُعيدون تشكيل وضعيتهم الذاتية للتأقلم مع إصلاح المناهج، كما أظهرت دراسات سابقة (مثل Liu & Chen, 2019).

وتؤكّد المقارنة بين نتائج الدراسة الحالية والدراسات الأخرى أن تدريس اللغة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بانفعالات الأساتذة (Xu & Tao, 2023)، لا سيّما عندما يسعون إلى اعتماد مقاربات بديلة تهدف إلى تنمية الطلبة تنمية شاملة كقرّاء نقديين للعالَم والنص (Janks, 2018, 2019). ورغم هذا، لا يحظى موضوع انفعالات الأستاذ على ما يبدو باهتمام كافٍ خاصة فيما يتعلق بكيفية إدماج التدريس النقدي في أقسام اللغة الإنجليزية لغة أجنبية (EFL). إلا أن هذه الدراسة تشير إلى أن خوض تجربة التدريس النقدي ضمن برنامج تكوين مهني معيّن ينطوي على تفاعل معقد بين الانفعالات. وهذا يدعم ما خلص إليه **نزاري ودي كوستا** (Nazari & De Costa, 2022) بأن المشاركة في برنامج التكوين المهني مكّنت المشاركات من تعزيز فاعليتهنّ وتنظيم انفعالاتهن بشكل

أفضل. وكما عبّر عن ذلك **تشانغ** (Zhang et al., 2023): "لا يمكن الحديث عن النمو المهني من دون وعي بالانفعالات والقدرة على تنظيمها بطريقة إيجابية" (ص. 170).

ومن المنطقي القول إن تطور الهوية المهنية (LTI) مسار تدريجي لا يتحقق غالبًا خلال بضعة أشهر. وبما أن معظم المشارِكات في هذه الدراسة يُدرّسن مادة اللغة الإنجليزية للأغراض العامة (EGP) منذ أكثر من عشر سنوات، فليس من المستبعد أن يكنّ متمسكات بأنماط تفكيرهن وسلوكهن التدريسي. ومع ذلك، فإن الوضع القائم قد اهتزّ بفعل خوضهن تجربة التدريس النقدي. وقد عشن خلال هذه التجربة لحظات تحوّل (مثل المقتطفين 7 و8)، وهي لحظات قد تترك أثرًا عميقًا في تطور الهوية المهنية، لا سيّما من خلال تحدّي التصور التقليدي للأستاذ بوصفه عارفا بكل شيء داخل الفصل، كما بيّن **سونغ** (Song, 2016). ويعزّز هذا التطور غير الخطي للهوية المهنية، كما ظهر في الدراسة، ما توصّل إليه **يانغ وبين** (Yang & Yin, 2024) حول وجود سلسلة متصلة من مسارات تطور الهوية لدى الأساتذة.

خاتمة

سعى هذا المشروع البحثي إلى تعميق الفهم لمقاربة قاعدية (من الأسفل إلى الأعلى) لتمكين أساتذة اللغة الإنجليزية لغة أجنبية (EFL) الراغبين في تحسين ممارساتهم التعليمية (Derakhshan & Nazari, 2023, 2024). ومن هذا المنطلق، تبنّت هذه الدراسة مقاربة اجتماعية وثقافية لفهم تطوّر الهوية المهنية للأساتذة (LTI) ضمن برنامج تكوين مهني محدد (TPL). وقد ركّزت على دراسة العلاقات المتشابكة بين الهوية والفاعلية والانفعالات، من خلال تجربة التدريس النقدي في أقسام اللغة الإنجليزية للأغراض العامة (EGP)، وسعت إلى تتبّع تطوّر الهوية المهنية في مراحل البرنامج الثلاث: الابتدائية، والوسطى، والنهائية. وقد كشفت نتائج تحليل المعطيات أن هويات المشارِكات كانت مرنة ومتضاربة، حيث تحركت على امتداد طيف يتراوح بين السلطة والفاعلية والهشاشة. وتُظهر النتائج أن المشارِكات حافظن على هوياتهن، وغيّرنها، وتقلّبن بين هويات مختلفة أثناء خوض تجربة التدريس النقدي، مما يدلّ على وجود تفاعل دينامي بين الهوية والفاعلية والانفعالات، ويُبرز أهمية فهم طريقة إعادة

تشكيل التفاعل للهوية المهنية للأساتذة. كما كشفت الدراسة عن الدور الوسيط الذي تؤدّيه الانفعالات في خوض المقاربات البيداغوجية البديلة، مؤكدةً بذلك على أهمية النظر إلى الانفعالات على أنها أداة تأملية في تطور الهوية المهنية.

وبالنظر إلى أن هذه الدراسة قد أُجريت في كلية مهنية عليا صينية، فإن لها دلالات أوسع على مستوى تعليم اللغات وتكوين أساتذتها في سياقات بيداغوجية متنوعة. أولًا، يمكن لمدرب الأساتذة أن ينطلق من الهويات (المُعاد) تشكيلها لدى الممارِسات لفتح نقاش جديد حول إمكانيات بيداغوجية تُسهم في تطوير الطالب/الإنسان في كليات التكوين المهني. ثانيًا، لا يمكن حصر تجربة المقاربات البيداغوجية البديلة في قدرة الأساتذة على التكيّف الذاتي فقط، إذ ينبغي الاعتراف بالدور المحوري للمؤسسات في توفير فرص تعلم حقيقية تسهم في تطور الهوية المهنية للأساتذة، خاصة في ظل غياب برامج تكوين مهني منهجية. ثالثًا، ومع التحوّل الرقمي الذي غيّر طرائق اكتساب المتعلّمين للمعارف والمهارات في الفصل الدراسي، يصبح من الضروري أن تستكشف البحوث المستقبلية الكيفية التي يؤثر بها استخدام الأساتذة للتكنولوجيا فيما يخص خوضهم الممارسات البيداغوجية المبتكرة وفي تطور هوياتهم المهنية. وبمساعدة الأدوات الرقمية، يمكن تصميم وسائل لقياس الهوية المهنية وتقييم التطور المهني بدقة أكثر.

ومع ذلك، لا تخلو هذه الدراسة من بعض القيود. وأولها، يظل حجم العينة البحثية محدودًا، لأنها تناولت تطور الهوية المهنية لست أستاذات في كلية مهنية عليا واحدة. ثانيًا، قد يُنظر إلى مدة البرنامج (ثلاثة أشهر) على أنها قصيرة لتطور هوية مهنية راسخة. فرغم أن المشارِكات عشن لحظات تحوّل خلال البرنامج، فإن هوياتهن المهنية المتجذّرة قد تعيق تحوّلهن الكامل إلى فاعلات تغيير بعد انتهاء البرنامج. وعليه، توصي الدراسة بالقيام بأبحاث مستقبلية تعتمد منهجًا طوليًا من أجل تعميق الفهم حول تطور الهوية المهنية لأساتذة اللغة أثناء الخدمة، سواء من خلال خوض تجربة التدريس النقدي أو تجريب مقاربات بيداغوجية مبتكرة أخرى، خاصة في سياقات التكوين المهني.

تعليقات المترجم:

i فضل المترجم ترجمة لفظة "struggle"بما يكافئها في اللغة العربية "صراع" بدل الترجمة الشارحة (للتوتر والتفاوض) اقتصادا للغة و التزاما بأسلوب الكاتبة الأصلية.

ii فضل المترجم ترجمة النعت fluid في عبارة " fluid construct" بـ" مرنة" بدل "سيالة" ذلك أن البينة المرنة هي ذلك الكل القادر على التكيف والمقاومة والتعافي و هو ما يتناسب و سياق النص.

قائمة المراجع:

Alsup, J. (2018). Teacher identity discourse as identity growth: Stories of authority and vulnerability. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (Eds.), *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations* (pp. 13–23). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_2ss

Barkhuizen, G. (2017). *Reflections on language teacher identity research*. Routledge.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.

Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. C. Francis (Eds.), *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations* (pp. 61–70). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6

De Costa, P. I., & Norton, B. (2017). Introduction: Identity, transdisciplinary, and the good language teacher. *The Modern Language Journal, 101*(S1), 3–14.

Derakhshan, A., Moradi, F., & Nazari, M. (2024). Conceptualising the role of practice level in language teacher identity construction: An identities-in-practice study. *International Journal of Applied Linguistics, 34*(2), 797–811.

Derakhshan, A., & Nazari, M. (2024). Examining teacher identity construction

in action research: The mediating role of experience. *Educational Studies, 50*(6), 1280–1299.

Derakhshan, A., & Nazari, M. (2023). "I am fed up with the criticisms": Examining the role of emotional critical incidents in a novice teacher's identity construction. *The Asia-Pacific Education Researcher, 32*(4), 449–458.

Derakhshan, A., Wang, Y., & Ghiasvand, F. (2024). "I never make a permanent decision based on a temporary emotion": unveiling EFL teachers' perspectives about emotions in assessment. *Applied Linguistics Review, 15*(6), 2659–2684.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review, 10*, 45–65.

Feryok, A. (2024). *Language teacher identity and wellbeing*. Multilingual Matters.

Freebody, P., & Luke, A. (1990). 'Literacies' programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: Australian Journal of TESOL, 5*(7), 7–16.

Gao, X.-S. (2017). Language teacher autonomy and social censure. In A. Chik, N. Aoki, & R. Smith (Eds.), *Autonomy in language learning and teaching* (pp. 29–49). Palgrave Macmillan.

Gao, X.-S., Tao, J., & Gong, Y. (2018). Kecheng gaige zhong de jiaoshi nengdongxing yu jiaoshi shenfen renting: Shehui wenhua lilun shiye [A sociocultural enquiry on teacher agency and professional identity in curriculum reform]. *Waiyu Yu Waiyujiaoxue, 1*, 19–28.

Gong, Y., & Gao, X. (2024). Language teachers' identity tensions and

professional practice in intercultural teaching. *Language Teaching Research*. https://doi.org/10.1177/13621688241241125

Han, J., Jin, L., & Yin, H. (2023). Mapping the research on language teacher emotion: A systematic literature review. *System, 118*, 103138.

Hayes, D. (2017). Narratives of identity: Reflections on English language teachers, teaching and educational opportunity. In G., Barkhuizen, *Reflections on language teacher identity research* (pp. 54–60). Routledge.

Huang, F., Wang, Y., & Zhang, H. (2024). Modelling generative AI acceptance, perceived teachers' enthusiasm and self-efficacy to English as a foreign language learners' well-being in the digital era. *European Journal of Education, 59*(4), 1–14.

Janks, H. (2018). Texts, identities, and ethics: Critical literacy in a post-truth world. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 62*(1), 95–99.

Janks, H. (2019). Critical literacy and the importance of reading with and against a text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 62*(5), 561–564.

Jia, H., & Derakhshan, A. (2023). Chinese English teachers' professional identity and commitment and their associations with their professional success. *Porta Linguarum, 9*, 47–64.

Jin, X.-W. (2015). *Zhiye jishu xueyuan yingyu jiaoshi zhuanye shenfen renting de xushi tanjiu [A narrative analysis of Chinese vocational and technical college English teachers' identity]*. [Unpublished doctoral dissertation]. Zhejiang Normal University.

Kayi-Aydar, H. (2019). Language teacher identity. *Language Teaching, 52*(3), 281–295.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 899–916.

Lave, J. (1992). *Learning as participation in communities of practice* [Paper presentation]. AERA 1992: San Francisco, California, United States.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Liu, J., & Chen, J.-L. (2019). Kecheng gaige beijing xia xueshu yingyu jiaoshi shenfen jiangou yanjiu [Identity construction of EAP teachers under curriculum reform]. *Jiaoyu Xueshu Yuekan, 4*, 81–87.

Liu, Y., & Chang, P. (2024). Exploring EFL teachers' emotional experiences and adaptive expertise in the context of AI advancements: A positive psychology perspective. *System, 126*, 103463.

Liu, Y.-C., & Xu, Y.-T. (2013). The trajectory of learning in a teacher community of practice: A narrative inquiry of a language teacher's identity in the workplace. *Research Papers in Education, 28*(2), 176–195.

Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 43*(5), 448–461.

Luke, A. (2018). *Critical literacy, schooling, and social justice: The selected works of Allan Luke*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315100951

Luke, A., & Freebody, P. (1999). A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically Primary, 4*(2), 5–8.

MOE-Ministry of Education of the People's Republic of China (2021, April

9). *Jiaoyubu bangongting guanyu yinfa gaodeng zhiye jiaoyu zhuanke yingyu xinxi jishu kecheng biaozhun (2021nian ban)* [Notice of the issue of *English Curriculum Standards for Higher Vocational Education* and of *Information Technology Curriculum Standards for Higher Vocational Education* (2021 edition)]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A07/moe_737/s3876_qt/20210104/t20210409_525482.html

Nazari, M., & De Costa, P. I. (2022). Contributions of a professional development course to language teacher identity development: Critical incidents in focus. *Journal of Teacher Education, 73*(4), 366–380.

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual Matters.

Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal, 47*(1), 5–23.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury.

Sadeghi, K., & Ghaderi, F. (2022). *Theory and practice in second language teacher identity researching, theorising and enacting*. Springer.

Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review, 18*, 343–360.

Shao, H.-W. (2011). Jiyu shizheng yanjiu de gaozhi yingyu jiaoshi juese fansi yu chonggou [An empirical study of higher vocational college English language teacher role: Reflection and reconstruction]. *Zhiye Jiaoyu Yanjiu, 2*, 18–20.

Shao, H.-W. (2012). Gaozhi yingyu jiaoshi de juese fansi ji chonggou [Reflection on and reconstruction of Chinese higher vocational college English teachers' roles]. *Zhongguo Chengren Jiaoyu, 12*, 123–125.

Song, J.-Y. (2016). Emotions and language teacher identity: Conflicts, vulnerability, and transformation. *TESOL Quarterly, 50*(3), 631–654.

Tao, J., & Gao, X.-S. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education, 63*, 346–355.

Trent, J., & Liu, X. (2024). A "useful" vocational education English language teacher by any other name. Short stories of teacher identity construction and reconstruction in vocational education in China. *Journal of Vocational Education & Training*, 76(5), 1205–1223.

Varghese, M. (2017). Language teacher educator identity and language teacher identity. In G. Barkhuizen, G. (Ed.). *Reflections on language teacher identity research* (pp. 43–48). Routledge.

Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education, 4*(1), 21–44.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.

Wang, W.-H., Li, Y. (2021). Gaozhi gonggong yingyu kecheng nvjiaoshi shenfen rentong weiji ji chengyin yanjiu [Chinese higher vocational college female EGP teachers' identity tensions]. *Haiwai yingyu*, 198–199.

Xu, Y.-T., & Tao, J. (2023). The pedagogical and socio-affective dimensions of identity tensions and teacher agency: Case studies of university English

teachers teaching online. *Language Teaching Research.* OnlineFirst publication. https://doi.org/10.1177/13621688221151047.

Xu, H. (2016). Xin xingshi xia gaozhi gonggong yingyu jiaoshi shenfen rentong de goujian [Identity construction of higher vocational college English teachers in the new era]. *Jiaoyu Yu Zhiye, 14*, 83–85.

Xu, J. (2023). Exploring Chinese higher vocational college teachers' perceptions of reading and teaching reading in English. *Language Teaching Research.* OnlineFirst publication. https://doi.org/10.1177/13621688231202008.

Xue, E., & Li, J. (2022). *China's vocational education reform: Explorations and analysis*. Singapore: Springer Singapore.

Yang, S.-S. (2024). *Language teacher emotion, identity learning and curriculum reform*. Springer.

Yang, S., & Yin, H. (2024). 'Good rain nurtures things silently': A longitudinal study of EFL teacher emotion and identity learning in curriculum reform. *European Journal of Education, 59*(4). https://doi.org/10.1111/ejed.12763.

Yazan, B., & Lindahl, K. (2020). *Language teacher identity in TESOL: Teacher education and practice as identity work*. Routledge.

Yip, J. W. C., Huang, J., & Teng, M. F. (2022). Identity and emotion of university English teachers during curriculum reform in China. *Language, Culture, and Curriculum, 35*(4), 421–439.

Zembylas, M. (2002). "Structures of feeling" in curriculum and teaching: Theorising the emotional rules. *Educational Theory, 52*(2), 187–208.

Zhang, X., Yang, L., & Proietti Ergün, A. L. (2023). Exploring the predictive power

of EFL teachers' work engagement and buoyancy in their professional development. *Porta Linguarum, 9,* 159–176.

شكروتقدير

أتقدّم بجزيل الشكر والامتنان إلى **إيفون فولي** Yvonne Foley و**جيل نورثكوت** Jill Northcott على تشجيعهما ودعمهما ومساهمتهما في النقاش العلمي. كما أعبّر عن امتناني للمُراجِعين المجهولين ولمحرر مجلة Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education على وقتهم واهتمامهم. ويجدر بي توجيه شكر خاص لجميع الأساتذة الذين شاركوا في هذا المشروع البحثي.

مساهمة

قامت المؤلفة **ج. ش.** J.X. بكتابة نصّ المقال وإعداد الجدولين (1–2) والرسمين التوضيحيين (1–2).

التمويل

لم تتلقَّ المؤلفة أي تمويل لهذا العمل.

توفر البيانات

لم يتم توليد أو تحليل أي مجموعات بيانات خلال هذه الدراسة.

التصريحات

المو افقة الأخلاقية والمو افقة على المشاركة

أُؤكّد أن المقال يتضمّن وصفًا للموافقة الأخلاقية. كما أُؤكّد التزامها بالإرشادات الأخلاقية للجمعية البريطانية للبحوث التربوية (BERA) جميع مراحل البحث، ومراعاتها للمتطلبات القانونية للدولة التي أُجريت فيها الدراسة. وأُؤكّد أن جميع المشاركين من البشر قد قدموا موافقتهم للمشاركة في المشروع البحثي.

الموافقة المستنيرة

أُؤكّد أن جميع المشاركين قد قدّموا موافقتهم المستنيرة كما ينبغي، كما هو موضح في المقال.

تضارب المصالح

يُعلن المؤلفون أنه لا يوجد لديهم أي تضارب في المصالح.

التعريف بالمؤلفة:

جِنج شو Jing Xu باحثة في تعليمية اللغات تنشط بين كلية اللغات الأجنبية بجِيانغشي في نانتشانغ، الصين وجامعة إدنبرة بالمملكة المتحدة. تعمل حالياً على دراسات تتعلّق بتصورات مدرّسي الكليات المهنية الصينية لتعلم اللغة الإنجليزية وتعليمها.

jingxu1130@outlook.com

ملخص المقال:

تحظى أهمية تطوّر هوية الأستاذ في ممارسات أساتذة اللغات داخل الفصول الدراسية وفي تعلّمهم المهني باعتراف واسع، إلا أن قلة من البحوث فقط تناولت بناء هوية أستاذ اللغة في سياقات التعليم والتدريب المهنيين. في هذا الإطار، يسعى هذا البحث إلى سدّ هذه الفجوة من خلال استكشاف تطوّر هويات ستّة أساتذة يدرّسون اللغة الإنجليزية لأغراض عامة، وذلك عبر خوضهم لتجربة تدريس موجّهة نقديًا ضمن برنامج تعلّم مهني للأساتذة دام ثلاثة أشهر في إحدى كليات التعليم المهني العالي بالصين. وتم جمع البيانات من خلال محادثات التعلّم المهني، وملاحظات الصفوف، والممارسات التأملية. وكشفت نتائج التحليل أنّ هويات المشاركين تنقلت على امتداد طيف يتراوح بين السلطة والفاعلية والهشاشة، وذلك أثناء خوضهم لممارسات تدريسية ذات توجه نقدي ضمن البرنامج. وتشير العلاقات المعقّدة بين هوية أستاذ اللغة وفاعليته وانفعالاته إلى أنّ تطوّر الهوية ليس خطيًا، بل هو مسار يتوسّط بعمق مشاعر المشاركين وتفاعلهم مع ممارسات التدريس النقدية. وتبرز الحاجة إلى مزيد من الدراسات لاستكشاف تطوّر هوية أستاذ اللغة من خلال خوضه لممارسات تربوية مبتكرة ضمن برامج التعلّم المهني للأساتذة في مؤسسات التعليم والتدريب المهنيين.

الكلمات الدالة: أساتذة اللغة الإنجليزية للأغراض العامة؛ تطوّر هوية الأستاذ؛ فاعلية الأستاذ؛ انفعالات الأستاذ؛ التعلّم المهني للأساتذة.

تعاون بين سياقين: مقبولية ابتكار بيداغوجي قائم على التكنولوجيات الرقمية *

تأليف: ألان ستوكلس، توما فوريسي،
إيز ابيل لوباج، لامبريني شارتوفيلاكا،
فاليري بسيشي، كلير أنجو، جاكلين بوردو

ترجمة: رامي بوودن

1. مقدمة

يُستعمل مصطلح «السياق» (Context) في علم النفس المعرفي (Bazire & Brézillon, 2005)، وذلك لأن العمليات المعرفية متصلة بالمعرفة الموقفية (Situated Knowledge) وتعتمد على السياق (Anjou et al., 2022). ومع أن هذا المصطلح لم يحسم أمره بعد (Delcroix, 2019 ; Zimmerman et al., 2007)، فإن سافار (Savard) وميزوغوتشي (Mizoguchi, 2019) يذكران أن للسياق تعريفين اثنين: أولهما أن السياق داخلي، وهو تمثيل ذهني للفرد، وثانيهما أن السياق خارجي، أي بيئي أو ظرفي، وهذان التصوران للسياق، داخليا كان أو خارجيا، لهما أثر في سيرورة التعلم. ونحن في هذا المقال نعتمد معنى السياق الخارجي، لأن ذلك يمكننا من إدراك الفوارق

* العنوان الأصلي للمقال:

Alain Stockless, Thomas Forissier, Isabelle Lepage, Lamprini Chartofylaka, Valéry Psyché, Claire Anjou et Jacqueline Bourdeau, « Collaboration Between Two Contexts: Acceptability of a Pedagogical Innovation with Digital Technology », Contextes et didactiques. URL : http://journals.openedition.org/ced/5566 ; DOI : https://doi.org/10.4000/11ub6

بين سياقين اثنين (van Wissen et al., 2013; Forissier et al., 2017)، ومن ثم، فإن التعلم القائم على سياقات مختلفة يقوم على مجموعتين من المتعلمين في بيئتين متمايزتين، إذْ يستطيع هؤلاء ملاحظة الفوارق القائمة بين السياقين حسب الموضوع المدروس، وإذا عاينا هذه الفوارق فإننا نسميه «أثر السياق». كما أن فكرة إدماج التدريس المرتكز على أثر السياق في العملية التعليمية وما ينجم عنها من صدمات بين السياقين قد تؤدي إلى تحسين عملية التعلم (Anjou et al., Anjou et al., 2021 Forissier et al., 2019; Forissier et al., 2013; 2022;). وفي هذا الإطار، يتم تكوين مجموعتين متآلفتين من المتعلمين ضمن فضاء افتراضي، ويقسمون إلى مجموعات فرعية تتعاون بصفة تزامنية وغير تزامنية، كما أنها تناقش مفاهيم متصلة بالموضوع. ومن خلال عملية استقصائية، يتعاون أفراد تلك المجموعات الفرعية ويتبادلون مقارباتهم لاستيعاب المفاهيم المدروسة ومقارنتها. كما أنه لا يمكن الاستغناء عن التكنولوجيات الرقمية في تنفيذ هذا النمط من التدريس القائم على أثر السياق، إذ تتطلب العملية أدوات رقمية متعددة لدعم عملية التعلم وضبط التدبير البيداغوجي وتيسير التعاون فيما بين مجموعتين من المتعلمين وأساتذتهم، وبناء على ذلك يطرح السؤال: ما مدى مقبولية هذا الابتكار البيداغوجي واستعمال الأدوات الرقمية، لا سيما حين يتعاون الطلبة عبر الوسائط التكنولوجية؟ وقد جرى نشر هذا الابتكار في إطار المشروع البحثي «التكنولوجيات التعليمية للتدريس وفقا للسياق».

1.1. نشأة مشروع التكنولوجيات التعليمية للتدريس وفقا للسياق

يعود أصل مشروع التكنولوجيات التعليمية للتدريس وفقا للسياق إلى أولى التجارب التي أجريت سنة 2014، الموسومة: مشروع غونووي (Gounouy)، وقد نفذ هذا المشروع في موضعين مختلفين وسياقين متباينين: الغوادلوب والكيبيك (وكلمة gounouy تعني «الضفدع» بالكريولية)، وكان المشروع منصبا على ميدان علم الأحياء، فشكل فرصة لتطبيق موقف تعليمي يعتمد التدريس القائم على أثر السياق (van Wissen et al., 2013). وقد اتخذت موضوعات البحث في الضفدع الصغير من نوع هيلود (hylode) الموجودة في الغوادلوب، وأكبرها ضفدع الثور (bullfrog) الموجودة في

الكيبيك، منطلقا لإبراز الفروق السياقية. وانطلاقا من هذه الأسس، انخرط المتعلمون في نقاشات ضمن مجموعات فرعية، وأحدث ذلك صدمة معرفية بين السياقين المتعارضين.

كما أجريت تجارب أخرى في مجال تعليمية اللغة الفرنسية، وقد كانت متصلة بالتجريب في اللغة والأدب، ومن ذلك تجربة التعاون بين قسمين ابتدائيين في الغوادلوب والكيبيك لإبراز أثر السياق بين الفرنسية الكيبيكية والفرنسية الغوادلوبية، من خلال الوقوف على الفروق في تصورات التلاميذ لمختلف أبعاد اللغة، مثل المعجم والتركيب والصوتيات. وفي ميدان العلوم، جرى الاشتغال على موضوع الطاقة الحرارية الجوفية (Geothermal energy)، إذ تستعمل في الغوادلوب لإنتاج الكهرباء، بينما تستعمل في الكيبيك لتوليد الحرارة. وهذه الموضوعات متمايزة الخصائص حسب كل سياق ولذلك تسمح بالمقارنة من أجل معاينة عدة فروق جوهرية.

لقد أفضت تلك التجارب الأولى إلى بلورة الأدوات اللازمة للابتكار البيداغوجي في مشروع التكنولوجيات التعليمية للتدريس وفقا للسياق، وقد أظهرت النتائج الأولى أن التكنولوجيات الرقمية تعد عنصرا لا غنى عنه في هذا المشروع، إذ أن تبادل المعارف بين سياقات متباينة يتعذر غيابها. فعلى سبيل المثال، تعد المؤتمرات المرئية أداة أساسية للبحث في الموضوعات التي يشتغل عليها المتعلمون، كما أن نظام إدارة التعلم يمثل ركيزة للتواصل ونقل المعلومات وبناء مواقف تعليمية. وتستعمل هذه الأدوات دعامة للتعلم والبحث واللوجستيات وإدارة الملفات.

2.1. الابتكار البيداغوجي

يعرف مصطلح «الابتكار» غالبا بأنه إدخال فكرة أو ممارسة أو أداة جديدة إلى فرد أو جماعة من الأفراد (Rogers, 2003 ؛Ellis & Bond, 2016). واستنادا إلى هذا التعريف نتناول هنا ابتكارا بيداغوجيا يستعمل في محيط أكاديمي، وهو يتسم أولا بكونه عملية معقدة تروم تحسين تعلم المتعلم (Stalheim, 2021 ؛Timperley et al., 2009)، وثانيا بكونه يولد مقاربات خاصة بميدان التعليميات الجديدة المنبثقة عن

تحولات نظرية وتكنولوجية (Mioduser et al., 2003). ومن ثم فإن الابتكار يستبطن دائما إرادة واعية لتغيير الممارسات (Depover, 2010)، لا سيما حين يتعلق الأمر باستعمال الأدوات الرقمية (Kukulska-Hulme et al., 2022؛ OECD, 2012).

ويقوم مشروع التكنولوجيات التعليمية للتدريس وفقا للسياق على استخدام ابتكار بيداغوجي أدواتي ومثبت بالصلاحية، إذ أنه يستند إلى الطابع العام للتدريس القائم على أثر السياق باستعمال الأدوات الرقمية، وهذا ما يجعله قابلا للنقل والتكرار في تخصصات ومستويات تعليمية متعددة. بيد أن الابتكار البيداغوجي يتطلب قدرا كبيرا من المرونة لضمان مقبوليته في البيئة التعليمية، فإذا طبق في مثل هذا المحيط وجب النظر في متغيرات عديدة مرتبطة بالمقبولية، منها: الوصول إلى البنية التحتية التكنولوجية القائمة وإرساء بنية تحتية جديدة وكفاءات المشاركين الرقمية (أساتذة أو متعلمين) وقابلية الأدوات التكنولوجية الرقمية للتشغيل البيني، فضلا عن المرونة أثناء اعتماد أدوات جديدة (Forissier et al., 2017). ولذلك فإن تحليل مقبولية التدريس المرتكز على أثر السياق يعد مسألة محورية لضمان استمرارية الابتكار البيداغوجي حينما تستعمل الأدوات الرقمية.

3.1. الأدوات الرقمية

إن استعمال الأدوات الرقمية، إذا كان جديدا على الأساتذة، قد يدرك بوصفه أمرا معقدا، وهذا الإدراك من شأنه إضعاف مشاركة الأساتذة، فيفضي إلى رفض توظيفها في سياق الابتكار البيداغوجي (Lavidas et al., 2022؛ Stockless, 2018). وفي مشروع التكنولوجيات التعليمية للتدريس وفقا للسياق، يكمن التحدي في تمكين المتعلمين من استقصاء سياقهم الخاص، في الوقت الذي يتعاونون فيه مع مجموعة أخرى تدرس سياقا مغايرا (انظر الجدول 1). ولغرض تفعيل ابتكار بيداغوجي في إطار التدريس القائم على أثر السياق ستستعمل أدوات مكملة تعين على تحديد السياق الخارجي، وتتيح التعاون التزامني وغير التزامني، وتطور التصميم البيداغوجي القائم. كما لاحظنا أن الأدوات المستعملة تتباين تبعا لعمر المتعلمين والممارسات البيداغوجية للأساتذة، ويمكن النظر إلى العلاقة بين المبادئ التعليمية

(الديداكتيكية) واستعمال الأدوات الرقمية باعتبارها من السمات المكونة للسيناريو البيداغوجي في التدريس القائم على أثر السياق.

جدول 1: العلاقة بين مبادئ التعليميات واستعمال الأدوات الرقمية في التدريس القائم على أثر السياق

مبادئ التعليميات	الاستخدام الرقمي	الأدوات الرقمية
سياقات خارجية مختلفة	هدف تعليمي يُظهر اختلاف السياقات. المتعلمون موزعون في بيئات مختلفة.	مقارنة السياقات الخارجية.
	التصميم البيداغوجي	اجتماعات طويلة عن بعد، فضاءات نقاش مخصصة للأساتذة
صيغ مختلفة للتعاون	مشكلة مشتركة لجميع الطلبة.	مؤتمرات مرئية (مع جميع المشاركين).
	مجموعات عمل صغيرة.	اجتماعات عمل عن بعد مطولة. فضاءات تبادل متخصصة.
	الطلبة الذين يمكنهم الحضور والالتقاء.	المحادثة، المنتديات النقاشية
بناء التمثيل السياقي	تحليل بيانات السياقين.	أدوات لمعالجة البيانات.
	التحقيق الموقعي.	جمع المعطيات الميدانية.
	تطوير منهجية استقصاء من المتعلمين.	مساحات عمل رقمية لكل مجموعة.
	صياغة إجابة مقترحة لكل سياق.	مساحة عمل رقمية لكل مجموعة.
مواجهة التمثيلات السياقية	إكثار لحظات التعاون.	عرض الاستقصاءات (الصحافة).
	الموازنة بين لحظات الاشتغال على السياق الخاص ولحظات التبادل التزامني وغير التزامني عبر المشروع.	دفتر عمل رقمي. تقارير أسبوعية للانطباعات.
بناء التمثيل المشترك	تركيب أوجه التشابه والاختلاف التي تثيرها تمثيلات النظراء وتمثيل الفرد لذاته.	تقييم عبر المؤتمرات المرئية (ملخصات وحدود المفاهيم). أدوات إنتاج تعاونية.

ومن ثم فإن غايتنا استجلاء مقبولية هذا الابتكار على وجه أوفى بسبب ما يحيط به من تعقيد فيما يتصل بالاستعمال الذي يعود شق منه للتعليمات (التعليماتي) والشق الآخر للجانب التعليمي للتكنولوجيات الرقمية. فقد بينا من قبل،

عند رسم خارطة الاستعمال الرقمي، أن الابتكار البيداغوجي لا يقوم إلا على جملة من الأدوات الرقمية، وأن توظيفه في الميدان يجر وراءه ضربا من التعقيد في التفعيل والتنزيل. إضافة إلى ذلك، فإن قضايا مواءمة الممارسات وتنسيقها حاضرة بدورها بين السياقات، وهي لا تقل شأنا عن التعقيد التكنولوجي ذاته.

2. الإطار النظري: نموذج قبول التكنولوجيا

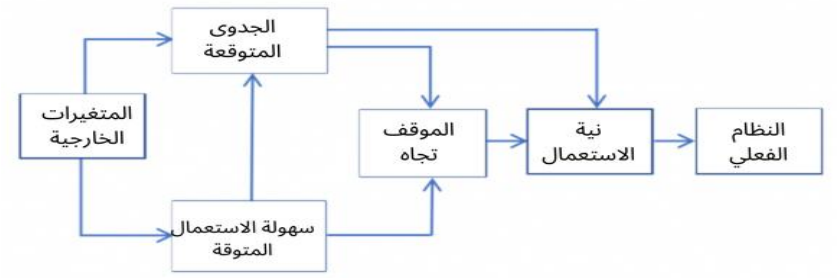
إن نموذج قبول التكنولوجيا (Technology Acceptance Model – TAM) مؤسس على نظرية الفعل المعقول (Theory of Reasoned Action – TRA) التي وضعها فيشباين (Fishbein) وأجزن (Ajzen) سنة 1975، وتستعمل هذه النظرية في التنبؤ بكيفية تصرف الأفراد بناء على مواقفهم ونواياهم السلوكية، وهي أداة لتفسير السلوك الاجتماعي والتنبؤ به اعتمادا على عدد محدود من المفاهيم النظرية. وقد جرى تطوير نموذج قبول التكنولوجيا في أواخر ثمانينيات القرن العشرين (Davis, 1989) كونه تكييفا لنظرية الفعل المعلل، ولكنه موجه على وجه الخصوص إلى ميدان تكنولوجيات المعلومات، وغايته أن يتنبأ بمقبولية التكنولوجيات بين المستخدمين، وفي حالتنا هذه المتعلقة بمقبولية ابتكار بيداغوجي رقمي. وعلى غرار نظرية الفعل المعلل، فإن نموذج قبول التكنولوجيا يقوم على تحديد مقبولية التكنولوجيا اعتمادا على عدد محدود من المتغيرات.

ومن بين النماذج المختلفة التي نجدها في الأدبيات، يعد نموذج قبول التكنولوجيا من أكثرها توظيفا عند الباحثين لدراسة مقبولية النظم المعلوماتية (Brangier et al., 2010؛ Kreijns et al., 2013؛ Scherer et al., 2019؛ Van Raaij & Schepers, 2008؛ Venkatesh & Davis, 2000). وقد خضع هذا النموذج لعدة تعديلات، مثل نموذج قبول التكنولوجيا 2 (Venkatesh & Davis, 2000) أو النظرية الموحدة لقبول التكنولوجيا واستعمالها (Venkatesh et al., 2003) (UTAUT)، وهي بدورها شائعة الاستخدام بين الباحثين. ورغم إدخال متغيرات جديدة أو تسميتها بأسماء مختلفة، فإن كثيرا من الأبعاد لا يخرج عن المتغيرات الأصيلة في نموذج قبول التكنولوجيا (Nistor & Heymann, 2010). ومن هذا المنظور، فإن معظم نماذج

المقبولية تقريبا مبنية انطلاقا من نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) (Venkatesh et al., 2016). وبينما استُخدم النموذج الأصلي لنموذج قبول التكنولوجيا على نطاق واسع لدراسة مدى دمج المعلّمين للتكنولوجيا في الممارسات التعليمية (Teo, 2009)، فهذه الدراسة تعتمد على النموذج نفسه لتحليل ابتكارٍ تربويّ يتضمّن مكوّناً رقمياً بارزاً. كما يُعَد مدى تقبّل هذا الابتكار عاملاً حاسماً لضمان تنفيذه بنجاح في الميدان، حيث تبيّن أبعاد نموذج TAM قدرتها على تفسير اختلافات التقبّل لدى فئات متنوّعة من المعلّمين (Teo, 2015).

ومن منظور الابتكار البيداغوجي، أي التدريس القائم على أثر السياق باستعمال التكنولوجيا الرقمية، ولغرض تفعيل مبادئ التعليميات في الميدان، فإن تحليل بعدي إدراك الجدوى وسهولة الاستعمال يعد مؤشرا وجيها لفهم تصورات الأساتذة. ولهذا الغرض استعين بنموذج قبول التكنولوجيا الذي وضعه ديفيس (Davis, 1989)، لأنه يعد الأنسب في مثل هذه الحالة. إذْ لا يزال، إلى يومنا هذا، أحد أكثر النماذج توظيفا للتنبؤ بنوايا الاستعمال التكنولوجي في سياقات متباينة (Vogelsang et al., 2013؛ Scherer & Teo, 2019). ووفقا لهذا النموذج، فإن إدراك سهولة الاستعمال وإدراك نفعية التكنولوجيات التعليمية يؤثران في المواقف والنوايا المتعلقة باستعمالها. وهذه النوايا الاستعمالية معروفة بتأثيرها المباشر في مستوى التوظيف التكنولوجي (Davis, 1989) (انظر الشكل 1).

شكل 1: نموذج قبول التكنولوجيا (Davis et al., 1989: 985).



يعد إدراك سهولة الاستعمال وإدراك الجدوى والموقف من الاستعمال ونية

الاستعمال من الأبعاد الرئيسة في نموذج قبول التكنولوجيا، وإن قياس هذه الأبعاد وتأويلها يعينان على فهم مقبولية المستخدم وتفسيرها حين تطرح بين يديه أدوات تكنولوجية معينة، وهو ما يمكن من الوقوف على العوامل التي تسهم في تكوين نية استعمال التقنية. فإذا أمكن توظيف النتائج المستخلصة، غدت مدخلا لوضع الاستراتيجيات الملائمة لتحسين التدخلات الضرورية لترسيخ القبول (Davis, 1989).

ومن مزايا هذا النموذج بساطة بنيته المفاهيمية الشاملة (Bagozzi, 2007؛ Scherer et al., 2019)، إذ يسهل تفعيله وتكييفه مع جل السياقات، وقد أفرز أدوات قياس متنوعة جرى التحقق من صدقيتها تجريبيا (Venkatesh et al., 2003؛ Vogelsang et al., 2013). غير أن بعض الباحثين يرون أن هذه القوة عينها تمثل في الوقت نفسه أضعف حلقاته، إذ يشيرون إلى أن أكثر الدراسات التي توظف هذا النموذج إنما هي دراسات كمية، تكشف جوانب من الظاهرة، ولكنها لا تتيح الغوص في أعماقها ولا تفسح المجال لتشريح ما يكتنف مقبولية التكنولوجيا من تعقيد في سياقات استعمالها المتعددة (Bagozzi, 2007؛ Vogelsang et al., 2013). ولذلك، فإن مقبولية التكنولوجيا تتجلى على نحو مختلف باختلاف الجهاز أو الأداة المعنية، فهي ليست متساوية في برامج معالجة النصوص مثل وُرد (Word)، وفي بيئة تعليمية رقمية أكثر تعقيدا. يضاف إلى ذلك أن هذه الدراسات كثيرا ما تهمل عوامل مؤثرة في التفسير، مثل بيئة الاستعمال أو الثقافة التنظيمية (Venkatesh & Bala, 2008؛ Vogelsang et al., 2013). وأخيرا، أشار Vogelsang et al. (2013) إلى أن الدراسات الكمية، وإن كانت تفسر مقبولية التكنولوجيا تفسيرا نظريا، فإنها تعجز في الغالب عن تقديم توصيات بحثية محددة تفضي إلى تعزيز قبول المستخدمين للتكنولوجيا في سياقات استعمالهم العينية.

سؤال البحث

في سياق توظيف ابتكار بيداغوجي نطرح الفرضية القائلة بأن مشروع التكنولوجيات التعليمية للتدريس وفقا للسياق، وما ينطوي عليه من تعقيد، قد يلقى مقاومة من الأساتذة، إذ يقتضي تغييرات جمة في الممارسة البيداغوجية. ومن ثم، فإن

تحليل مقبولية الابتكار البيداغوجي (التدريس القائم على أثر السياق) يظل جوهريا لضمان نجاح المشروع واستمرارية هذا النمط من التدريس.

وبناء على ما تقدم، فإن سؤال هذا البحث هو: ما مدى مقبولية الابتكار البيداغوجي واستعمال الأدوات الرقمية، وخصوصا حين يتعاون الطلبة عبر الوسائط التكنولوجية؟

3. المنهجية

اخترنا المقاربة المنهجية الكيفية التأويلية، إذ بدت لنا الخيار الأوفق لتحليل الاستعمال الرقمي في إطار التدريس القائم على أثر السياق، وهي مقاربة تنسجم كذلك مع غاية بحثنا المتمثلة في الوقوف على الظاهرة من خلال تأمل الكيفية التي ينقل بها المشاركون أنفسهم معاني تجاربهم (Thomas, 2006). ثم إن التحديات التي أشرنا إليها من قبل بخصوص الدراسات الكمية ونموذج التكنولوجيات التعليمية للتدريس وفقا للسياق قد وجهت اختيارنا نحو المنهج الكيفي لتحري الاستعمال الرقمي في المشروع. وحسب Vogelsang et al. (2013)، نرى أن المنهج الكيفي يُعد ضرورة حتمية لفهم معمق لكيفية تمثل الجانب الرقمي مثلما يعيشه الفاعلون المنخرطون في المشروع من أساتذة ومتعلمين، ذلك أن تحليل المعطيات الكيفية إنما يسعى إلى استكشاف معنى التجارب المعيشة عند المشاركين، وهو لهذا النمط من الأسئلة أقدر على الإبانة والإيضاح (Miles et al., 2020). وتسمح هذه المقاربة المنهجية بإصابة عصفورين بحجر، لأنها تنمي المعارف التي يستعملها المشاركون في البحث العلمي، ولها منافع تصب في الميدان التطبيقي (Vogelsang et al., 2013).

1.3. المشاركون والأدوات

أَجرَيتُ مقابلات مع سبعة مشاركين من الغوادلوب والكيبيك (n=7). وقد جمعت الشهادات في الغوادلوب من ثلاثة أساتذة للتعليم الابتدائي (CM1/CM2) ومستشار بيداغوجي، أما في الكيبيك فقد استقيتُ من ثلاثة أساتذة: أستاذ للتعليم الابتدائي (الصف الرابع)، وأستاذ للتعليم الثانوي (الصفان الأول والثاني) وأستاذ محاضر في

الجامعة.

وقد نَظمتُ مقابلات نصف موجهة مع هؤلاء المشاركين السبعة، اعتمادا على دليل مقابلة كان قد أعد مسبقا، وأتاح ذلك فرصة لتشكيل التصور العام للمشاركين بشأن المشروع في البداية، ومعرفة ما إذا كانت الأبعاد الخاصة بإدراك سهولة الاستعمال وإدراك الجدوى قد برزت في أقوالهم. ومن أجل فهم مقبولية الابتكار البيداغوجي، وقد تم استجواب اثنين من المشاركين لفترة أطول باستعمال دليل المقابلة الذي يستند صراحة إلى نموذج قبول التكنولوجيا. وقد استهدفت هذه المقابلات الأبعاد المتعلقة بإدراك الجدوى وإدراك سهولة الاستعمال للأدوات الرقمية وكيفية توظيفها، في حين صورت جميعها وأُفرغت كتابيا، وقد اشتملت الأسئلة على جمع معلومات عن التصورات العامة والدوافع الأولى للمشاركة في المشروع وعما قدره الأساتذة والطلبة أكثر من غيره وأبرز اللحظات التي عاشوها وكذا التوصيات الموجهة إلى الزملاء بشأن المشاركة في مشاريع مماثلة، إضافة إلى توضيح نية الاستعمال في علاقتها بنموذج قبول التكنولوجيا كونه نموذجا للابتكار البيداغوجي (انظر الملحق أ).

2.3. تحليل البيانات

اعتمدنا في هذا البحث مسارا تحليليا متواصلا وتكراريا للمعطيات بناءً على التوصيات التي قدمها ميلس وآخرون (2020) .Miles et al، فوقع اختيارنا على استراتيجية التحليل الاستقرائي التداولي في تحليل البيانات (Thomas, 2006)، وقد بدأنا بتحليل مضامين مقابلات التصور العام والنية، ثم أعقبناه بتحليل المقابلتين المستندتين إلى نموذج قبول التكنولوجيا. لأنه في هذا النمط من التحليل تكون الفئات محددة سلفا في الإطار النظري، غير أن الانفتاح على ما قد يستجد من معطيات يظل قائما، وذلك لفتح المجال أمام بروز معلومات جديدة من صلب البيانات نفسها (Miles et al., 2020)، وبعبارة أخرى، فإن التحليل الاستقرائي التداولي موجه بأهداف البحث، ومرتبط بالإطار النظري المعتمد، وهو في حالتنا نموذج قبول التكنولوجيا (Thomas, 2006)، وقد بدا ذلك في غاية الأهمية في تحليلنا لاستعمال الرقمي في التدريس القائم على أثر السياق، فنموذج قبول التكنولوجيا، وإن كان يقدم أبعادا

مسبقة مثل إدراك الاستعمال وسهولة الاستعمال ونية الاستعمال، فإنه لا يوفر فئات مخصوصة بسياقات متمايزة. ومن هنا كانت جدوى التحليل الاستقرائي في استنطاق المعاني الناشئة مما يصرح به المشاركون، لأنه، كما يؤكد توماس (2006) Thomas أنسب لمقاربة الطبيعة الاستكشافية في تحليل معطيات الظواهر البحثية التي لم تضبط فئاتها سلفا في الأدبيات. وقد بني دليل المقابلة نصف الموجه على أبعاد نموذج قبول التكنولوجيا، وأتاح مجالا لإنشاء فئات أولية للترميز، غير أننا أبقينا على يقظة منهجية تجاه إمكان بروز فئات أو فروع خارج النموذج، توثيقا للاستعمال البيداغوجي للجانب الرقمي في المشروع. وأخيرا، ووفق توصيات ميلس وآخرون (2020)، فقد عُدلت الفئات الناشئة من مجموعتي المعطيات للتناسق مع أسئلة البحث والإطار النظري المعتمد.

وقد بني دليل المقابلة النصف الموجه على أبعاد نموذج قبول التكنولوجيا ومكن من إنشاء فئات أولية للترميز، ولكننا أبقينا على يقظة منهجية تجاه إمكان بروز فئات أو فروع خارج النموذج، توثيقا للاستعمال البيداغوجي للجانب الرقمي في المشروع. وأخيرا، ووفق توصيات Miles et al. (2020)، فقد عدلنا الفئات الناشئة من مجموعتي المعطيات لتتسق مع أسئلة البحث والإطار النظري المعتمد. وقد أُفرغت المقابلات بدقة، ثم قُرئت مرات متكررة لكتابة خلاصة موجزة بأهم الأفكار التي طرحت في كل مقابلة، وقد مكنتنا هذه الخطوة من تكوين فهم أولي لخطاب الأساتذة بشأن استعمال الجانب الرقمي وتمثلهم لمشروع التكنولوجيات التعليمية للتدريس وفقا للسياق. وبعد ذلك رُمزت كل مقاطع المقابلات وأُعطيت درجة من الأهمية (Mayring, 2014؛ Vogelsang et al., 2013): درجة (1): حين يذكر المشارك أن موضوعا ما كان ذا تقدير أو دلالة خاصة أثناء المقابلة. درجة (2): إذا كرر المشارك الإشارة إلى أهمية عنصر بعينه مرارا. درجة (0): إذا لم يذكر المشارك عنصرا أساسيا في الإطار النظري أو دليل المقابلة، أو ذكره دون أن ينسب إليه قيمة محددة. ثم جمعت العبارات المرمزة في جدول تركيبي (مصفوفة متقاطعة) يضم جميع المقابلات (Miles et al., 2020). وقد مكنت هذه العملية من إحصاء حضور كل فئة وفرع بحسب الحالات وحساب تواترها

المتقاطع نسبة إلى القيمة التي منحها لها المبحوثون، وعليه، فإن هذا الأسلوب الذي يُعنى بتكثيف البيانات ضمن جدول تركيبي قدم تفسيرا لنتائج البحث (Miles et al., 2020).

جدول 2: مثال عن إجراءات الترميز (التحليل وفق نموذج قبول التكنولوجيا).

المقتطفات	المواضيع	الموضوع الفرعي	درجة الأهمية
«صحيح أن الأمر كان ينطوي على شيء من الحرج، لكنه كان طبيعيا بعض الشيء.»	المؤتمرات المرئية	الصعوبات	0
«أعتقد أنه في المستقبل ينبغي أن نعمل على نحو يجعل الطلبة أكثر ارتياحا، فقد لاحظنا أنهم شعروا بالارتياح في نهاية المشروع. إنه مشروع يتعين حقا القيام به مع محاولة تجاوز هذه العقبة قبل الانطلاق.»	المؤتمرات المرئية	الصعوبات	1
«لقد مكن هذا الطلبة من أن يروا مع من يتحدثون. إن العنصر البصري مهم جدا، وخلال المؤتمرات المرئية أعطى وجها للاسم الأول، وكان ذلك ذا دلالة.»	المؤتمرات المرئية	تصور الاستعمال	2

4 . النتائج

1.4. نتائج المقابلات الشبه موجهة: التصور العام

تتعلق النتائج الآتية بالتصور العام للمشاركين، فقد تمكنا من تحديد خمسة مواضيع أساسية في تحليل مضامين المقابلات المتعلقة بالتصور العام للمشاركين في المشروع، ثم جمعنا عناصر متفرقة في موضوع سادس صنف تحت اسم «القيود»، ويشار إلى أن المقابلة التي أجريت مع المستشار البيداغوجي لم تؤخذ في الحسبان في عرض التحليل، لأنها انصبت بالأساس على الابتكار البيداغوجي المؤطر للمشروع كما جرى تفعيله داخل القسم، ولم تسهم إسهاما ملحوظا في موضوع الاستعمال الرقمي في الصفوف، ومن ثم، فإن النتائج المعروضة هنا تستند إلى ست مقابلات أجريت مع المشاركين (انظر الجدول 3).

الجدول 3: المواضيع الأساسية والفرعية في تحليل المضامين وتواتر حضورها المتقاطع ودرجة الأهمية حسب المبحوثين.

المواضيع الأساسية والفرعية	تواتر الحضور (عدد المرات عبر المقابلات)	درجة الأهمية المنسوبة
1. دوافع المشاركة في المشروع		
الموضوع الذي تناوله الطلبة داخل صفوفهم.	4	6
الاهتمام بالتبادل مع ثقافة أخرى.	4	8
اكتشاف موضوع نظرائهم.	3	4
الانخراط في مشروع بحثي.	1	2
تبادل الخبرات بين الأساتذة حول الموضوع نفسه.	2	4
2. المخاوف والشكوك عند بداية المشروع		
تحقيق الأهداف التعليمية للبرنامج في إطار المشروع.	2	4
التواصل مع نظراء التدريس.	2	4
عدم فهم الطلبة للغة الباحث.	1	2
الشكوك حول مدى اهتمام الطلبة بالمشروع.	1	2
3. أبرز اللحظات		
إدراك جودة التعلم في المشروع (من خلال التحقيقات والتبادلات).	6	12

ملاحظة الاهتمام البالغ للطلبة الذي أثارته التبادلات مع نظرائهم (عبر المؤتمرات المرئية ونظام إدارة التعلم).	4	8
ملاحظة الحماس الشديد للطلبة في التملك لتقنيات جديدة (الغوادلوب).	3	6
الشعور بالانخراط في المشروع بفضل فريق البحث.	4	8
التعاون مع الأساتذة النظراء.	3	5
الدعم والموقف الذي أبداه فريق البحث داخل الصف.	3	5
4. ملاحظات الأساتذة عند نهاية المشروع		
تعلم أعمق بكثير.	6	12
انخراط استثنائي للطلبة في مسار التحقيق بفعل السياق.	6	12
إشباع شخصي (للطلبة والأساتذة).	6	11
إشباع ناجم عن تعلم التقنيات موضوع المشروع.	3	6
5. التوصية لزميل بالمشاركة في مشروع مماثل		
نية الاستعمال.	6	12
6. القيود		
الحاجة إلى شبكة إنترنت أفضل (الغوادلوب).	2	4
الرغبة في الحصول على مزيد من الأجهزة اللوحية والاحتفاظ بها (الغوادلوب).	2	4
إظهار مرونة وانفتاح (الكيبيك).	2	4
تحسين جودة الصوت أثناء المؤتمرات المرئية (الكيبيك).	1	2

2.4. الدافعية الأولى للمشاركة في المشروع

تظهر النتائج أن دوافع المشاركة في المشروع قد انحصرت في مسألتين أساسيتين: الاهتمام بالموضوع المدرس داخل الصف، والرغبة في التبادل مع ثقافة أخرى في العام الدراسي نفسه. ففي بعض الحالات، كان الاهتمام بالتحقيق في موضوع خاص بالصف هو الدافع الرئيس، بينما في حالات أخرى كان الشغف بلقاء مجموعة نظراء أعلى منزلة من الاهتمام بموضوع الصف نفسه، وقد برز الحرص القوي على اكتشاف صفوف أخرى في معظم المقابلات، كما يتضح من هذه المقتطفات:

> «أما أنا، فبمجرد أن أرى ما يجري في بلد آخر بخصوص تدريس التاريخ كان دافعا في حد ذاته، ثم أن أتيح للطلبة فرصة التواصل مع طلبة آخرين سيصبحون أساتذة (...) لقد رأينا حماسهم منذ البداية، ورأينا أن الأمر ذو صلة وثيقة بهم، إذ بدا مهما جدا أن يتواصلوا مع أساتذة مستقبليين يدرسون في مساق جامعي حول تدريس التاريخ.» (Q3)

> «أنا، على وجه الخصوص، أحب ثقافتي كثيرا، وأنا هنا لأروج لها. لقد قلت من قبل لماذا لا أشتغل عمدا على حكايات الكريول، وذلك كي أفسح المجال أمام طلبتي لاكتشافها بأنفسهم وبشكل عفوي، إذ لم يسبق لهم أن عملوا عليها حقا. وفضلا عن ذلك كله، عليهم أن يتقاسموا مثل هذا الاكتشاف مع نظرائهم الكنديين.» (G2)

وقد تبين أن الاهتمام بموضوع نظراء التدريس كان مهما بالنسبة إلى ثلاثة من الأساتذة، غير أنه ظل ذا أهمية متوسطة بالمقارنة مع تحقيق موضوع الصف الخاص بكل منهم. كما أكد أحد الأساتذة أن المشاركة في مشروع بحثي كانت هي دافعه الرئيس، في حين أشار اثنان آخران إلى أن دافعهما كان التقاسم مع نظراء لهم الموضوع نفسه. وهذا المعطى يرتبط ببعد إدراك الجدوى في نموذج قبول التكنولوجيا. وعليه فإن الدافعية الأولى للأساتذة للمشاركة في مشروع التكنولوجيات التعليمية للتدريس وفقا للسياق،-تمثل حرصا قويا على تطبيق ابتكار بيداغوجي، كما تُظهر في الآن نفسه مقبولية لفكرة الجدوى، وهي المقبولية التي تعد مؤشرا إيجابيا على نية الاستعمال.

3.4. المخاوف والشكوك عند بداية المشروع

وعلى الرغم من مقبولية الجدوى، فقد أظهرت النتائج أن ثمة مخاوف وشكوكا برزت في بداية المشروع، إذْ عبر اثنان من أساتذة التعليم الابتدائي في الغوادلوب عن خشيتهم من مدى نجاعة العملية التعليمية في تحقيق الأهداف الوطنية للبرنامج، كما يتجلى ذلك من المقتطف الموالي:

> «سألت نفسي: هل سيفهم الطلبة اللغة العلمية التي تصدر عن الباحثين؟ وماذا سيحدث إذا صُنفنا في المستوى نفسه مع الطلبة؟ ثم كانت الأسئلة حول الكنديين أنفسهم: هل سنجد أهدافا متماثلة في البرنامج كي نتمكن من العمل معا؟» (G3)

كما عبر أستاذان آخران عن خوفهما من ألا يحرزوا الأهداف التعليمية لبرنامجهم، ومن الاختلافات مع نظرائهم المعينين في طرائق التعلم، فيما أبدى أحد المشاركين خشية من أن يستعمل الباحثون لغة معقدة أمام الطلبة، وأعرب عن شكوكه في اهتمام طلبته بالمشروع. ويمكن رد هذه المخاوف والشكوك بوجه غير مباشر إلى الشق المتعلق ببعد إدراك سهولة الاستعمال في نموذج قبول التكنولوجيا.

ومن اللافت أن اللحظات التي تلاشت فيها هذه المخاوف والشكوك خلال سير المشروع قد وصفت بأنها من أهم اللحظات التي عاشها المشاركون، لأن ملاحظتهم التميز في تحقيق الأهداف التعليمية، خلافا لما توقعوه، كانت بمثابة اكتشاف مفاجئ.

4.4. أهم اللحظات التي عايشها المشاركون أثناء المشروع

أظهرت النتائج أن جميع المشاركين قد اختبروا لحظات مفصلية تمثلت في إدراكهم كيف أن مسار التحقيق، مقترنا بالتبادل مع النظراء، قد حفز تعلما معمقا لدى طلبتهم. وقد أفضت هذه اللحظات المميزة إلى ظهور تغيرات ملحوظة وتأملات معمقة داخل الصفوف، إذ اضطر الطلبة إلى التفكير في طرائق عرض موضوعهم وانتقاء الكلمات والصور والدعامات البصرية الملائمة بقدر من التبصر والحكمة. ويبدو أن أسئلة جمة قد انبثقت في الأقسام، لا من الموضوع المدروس وحده، بل من

التبادلات والمعلومات الوافدة من نظرائهم أيضا. لقد بدا أن التدريس القائم على أثر السياق قد بعث في جماعات الصفوف تفكيرا ثريا بفضل المؤتمرات المرئية مع النظراء. وأخيرا، فإن الرغبة في تقاسم الخصوصيات الثقافية والموضوعية لكل بلد بينت قوة دافعة أضفت معنى على المشروع كله. وتبرز المقتطفات الموالية صدق هذا المعنى بالنظر إلى ما تحمله من أقوال الأساتذة حول أبرز اللحظات التي مروا بها:

«بالنسبة للطلبة، فقد حفزهم الأمر أكثر لأنه كان جزءا ملموسا من مشروع، وكانوا يعلمون أن وراءه نية حسنة.» (Q1)

«وفي النهاية، أنا مسرور، لأننا حصلنا مع الطلبة على نتيجة إيجابية. وعندما أجريت التقييم لم أشعر بخيبة إزاء النتيجة.» (G2)

«لقد أضحت مضامين التعلم أكثر رسوخا، وسَهُل تثبيتها بفضل فكرة التعاون مع الآخرين (...). لقد قدروا كثيرا تلك التبادلات، وتلك المؤتمرات المرئية التي كانوا ينتظرونها بلهفة كي يلتقوا بنظرائهم الكنديين.» (G3)

أظهرت النتائج أن حماسة رؤية الآخرين عبر المؤتمرات المرئية كانت حاضرة بقوة لدى المتعلمين، وأنها شكلت إحدى أبرز التجارب التي طبعت ذاكرة الأساتذة المشاركين.

«... إنه ببساطة حماس طلبتي عندما رأوا طلبة في المستوى نفسه في الغوادلوب. لقد كان ثمة شيء من الخجل، لكن في لحظة معينة انكسر الجليد، واستطاعوا أن يتبادلوا الحديث عما رأوه... وعن الموضوع الذي اشتغلوا عليه، كمضمون دراسي... فتحدثوا عن المدرسة في الكيبيك مقابل المدرسة في الغوادلوب، وعن جزر الأنتيل.» (Q3)

«... إن المشاركة مع الآخرين، والنقاش مع طلبة آخرين، ورؤية ما يجري هناك، كان أمرا مؤثرا. لقد دهشوا حين علموا أن لهم الأفلام نفسها، وألعاب الفيديو نفسها. ثم إنه أتيح لهم رؤية أشياء أخرى في المدارس، سواء فيما يخص اللباس أو الزي المدرسي أو المناخ... لقد كان مفاجئا لهم حقا لهم في البداية، أن يطلعوا على كل هذه المعلومات.» (Q1)

«لقد قدروا هذه التبادلات تقديرا عظيما، وهذه المؤتمرات المرئية كانوا ينتظرونها بلهفة كي يلتقوا بنظرائهم الكنديين.» (G3)

لقد بدا اهتمام الطلبة بالأدوات الرقمية واضحا، ولا سيما الأجهزة اللوحية التي وضعت تحت تصرف المجموعات في الغوادلوب ضمن مشروع التكنولوجيات التعليمية للتدريس وفقا للسياق. فقد أظهرت النتائج أن الطلبة أبدوا تحبيذهم لاستعمال مختلف الوظائف للتواصل عبر منصة إدارة التعلم، واستثمار أدوات متنوعة للتحقيق في موضوعاتهم. ومع أن بعضهم يملك تجهيزات مماثلة في بيته، فإن آخرين لا يملكونها. كما أن استعمال التكنولوجيات التعليمية داخل مجموعات الغوادلوب قد ولد مناخا من التعاون، سواء بين الطلبة أنفسهم أو بينهم وبين أساتذتهم. فمثلا، كان الطلبة الذين يعرفون كيفية إرسال الرسائل الإلكترونية يعلمون زملاءهم الذين يواجهون صعوبة في ذلك، وقد ذكر أستاذان أنه غالبا ما كان الطلبة يعلمونهم كيفية استعمال وظائف متعددة. وأشارا كذلك إلى أن صغار الطلبة قد اكتسبوا خبرات مهمة تتعلق بكيفية السلوك على الشبكة. وأكد الاثنان أيضا على الإشراف النموذجي الذي وفره الباحث المكلف بصفهم، حيث أرشد الطلبة إلى كيفية استعمال رموز الدخول والأدوات وغير ذلك. كما اعتبرت منصة إدارة التعليم، المهيأة منذ البداية تهيئة كاملة، مصدر دعم أساسي.

وفي المقابل، لم يظهر الاهتمام بالتكنولوجيا في نتائج مجموعة الكيبيك سوى في المجموعة الجامعية، غير أن الاهتمام هنا مختلف، إذ ارتبط أكثر باستكشاف الأدوات الرقمية التي يمكن أن تستثمر في المهنة التعليمية المستقبلية.

وقد أبدى أربعة أساتذة سعادتهم البالغة بالمشاركة في البحث، من خلال الانخراط في المشروع واستكشاف كيفية سير مشروع بحثي، وذكروا أنهم تعلموا الكثير من تلك التبادلات، وأبدوا رضاهم.

هذا وكان التقدير للتعاون في تصميم سيناريوهات بيداغوجية مع عدد من النظراء مهما عند ثلاثة من الأساتذة. غير أن أحدهم أشار إلى أن ذلك شكل عليه عبئا إضافيا في عمله، موضحا أنه اعتاد الاشتغال بمفرده لكونه المسؤول الوحيد عن

برنامج العلوم في مدرسته، وأن إعادة النظر في ممارساته برفقة أستاذ آخر كانت في النهاية مصدرا للتطور الذاتي.

> «كل التعاون مع الأستاذ الآخر الذي كان في سياق مختلف مع طلبة آخرين، كان أمرا ممتعا حقا.» (Q2)

> «... إن لقائي بنظرائي في المدرسة وجها لوجه كان صلة مهنية عظيمة. وبالنسبة لي كان لحظة فاصلة.» (Q3)

> «لقد أُعجبنا بعد ذلك بالعمل مع نظرائنا من الأساتذة، إذ انسجمنا سريعا. ومنذ البدء، أدركنا النقاط التي نتوافق حولها من أجل دفع المشروع قدما.» (G3)

لقد برزت أيضا، في تعليقات عدد من الأساتذة، أهمية الدعم والموقف الذي أبداه الباحثون المتدخلون في الصف (ممن تخصصوا في موضوع بعينه ولم يشاركوا مباشرة في هذا البحث). فقد بدا أن فريق البحث كان حاضرا بقوة في مساعدة الأساتذة والطلبة على تجاوز التحديات التقنية. وإلى جانب ذلك، فقد كان للفريق موقف إيجابي أسهم في إبقاء الحماس متقدا عند مواجهة صعوبات متنوعة، وقد أشار بعض أساتذة الغوادلوب إلى أنهم عرفوا كيف يستعملون التقنية من غير أن يتلقوا تدريبا مسبقا، وذكروا أن كثيرا من الطلبة كانوا بحاجة إلى من يبين لهم كيفية استخدام مختلف الوظائف، بينما أصر أحد أساتذة الكيبيك على التعبير عن امتنانه نظير الدعم التقني المتواصل الذي قدمه فريق البحث، لافتا إلى أنه وإن كان هو وطلبته يمتلكون معرفة جيدة باستعمال التقنية عامة، فإن الحال لم يكن كذلك في سياق تكنولوجيات الطاقة الحرارية الجوفية، إذ أن هذا الموضوع استلزم تطبيق تكنولوجيا عسيرة التنفيذ على أرض الكيبيك مقارنة مع الغوادلوب. ومهما يكن من أمر، فإن الإحساس بوجود دعم فعلي قد أثر في إدراك سهولة الاستعمال، وهو ما انعكس بدوره في النية على الاستعمال، إذ أجمع جميع الأساتذة على رغبتهم في خوض التجربة من جديد. ووفقا لنموذج قبول التكنولوجيا، فإن هذه النتائج تبين أن ثمة إدراكا إيجابيا للتجربة، وأن مثل هذا الوضع يمكن أن يكون له أثر في حال إذا أوصى

الأساتذة زملاءهم باستعمال هذا الابتكار البيداغوجي.

5.4. ملاحظات الأساتذة مع نهاية المشروع

كما ورد في القسم المتعلق بأبرز اللحظات التي عاشها الأساتذة، فقد أكد أساتذة الغوادلوب والكيبيك مرارا أنهم لاحظوا تعلما أعمق وأكثر رسوخا أثناء المشروع وفي ختامه. وقد بادر أحد أساتذة الكيبيك إلى اختبار المشروع بتقسيم أحد فروعه إلى مجموعتين: اشتغلت إحداهما على الموضوع بشكل مستقل، بينما تعاونت الأخرى مع مجموعة من الغوادلوب. وقد أبان هذا الاختبار عن فروق في التعلم، ولا سيما في جودة التملك المتعدد الأبعاد لمفاهيم الموضوع المدروس بين المجموعتين، كما يوضح المقتطف الآتي:

> «فوائد عديدة. لقد حظيت بفرصة العمل مع مجموعتي على هذا الأمر. جعلت إحداهما مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة. فوصلت فقط المجموعة الأولى بمجموعة الغوادلوب، بينما بقيت الأخرى معزولة عنها. وفي إجابات الطلبة، ظهر جليا أنهم أخذوا في الاعتبار التبادلات المستمرة التي أجروها مع طلبة الغوادلوب. (...) إن الفروق التي لاحظتها في فهم الطلبة للطاقة الحرارية الجوفية، وجودة الإنتاج عند أولئك الذين تواصلوا مع طلبة الغوادلوب، كانت أعلى بكثير من تلك التي ظهرت في المجموعة التي لم تتح لها الفرصة، لذلك، أعتقد أن هناك قيمة مضافة حقيقية للطلبة.» (Q2)

> «... لا ينبغي أن نفعل ذلك من أجل أنفسنا، بل من أجل طلبتنا، لما يوفره ذلك من فوائد تربوية.» (Q3)

كما أن جميع هذه الأفكار ذات صلة بمدى الانخراط الكبير للمتعلمين في مسار البحث بسبب طابعه الأصيل والحاجة الماسة إلى التبادل مع مجموعة الأقران، وقد أجمع كل المشاركين على أن المشروع قد ولد قدرا كبيرا من الرضى الشخصي والتعلمي والمهني. وأخيرا، شدد أساتذة الغوادلوب جميعهم على المساهمة المهمة التي قدمها المشروع في تنمية كفاءات الطلبة من خلال التعامل مع مختلف الوظائف التقنية التي

استلزمها، مثل: استخدام منصة إدارة التعلم، وصناعة فيلم والتعرف إلى تقنيات المونتاج والتقاط الصور وإجراء البحوث عبر الإنترنت.

6.4. توصيات للأساتذة بالمشاركة في هذا النوع من المشاريع

في ارتباط مباشر بنموذج قبول التكنولوجيا، جاءت إجابات جميع الأساتذة المشاركين متطابقة حين سئلوا عما إذا كانوا يوصون زملاءهم بالانخراط في المشروع، فقد ذكروا المزايا والفوائد التي حصدوها لأنفسهم ولطلبتهم من المشاركة. وفي هذا السياق، فإن نية الاستعمال المستندة إلى ابتكار بيداغوجي على أساس نموذج قبول التكنولوجيا تُظهر أن المقبولية راسخة وحاضرة بقوة.

7.4. القيود

اشتملت فئة «القيود» على الصعوبات التقنية التي واجهها الأساتذة نتيجة ضعف شبكة الإنترنت وقلة الأجهزة اللوحية المتاحة، وقد برز هذا تحديدا لدى المشاركين في الغوادلوب، إذ تلقى أحد الأستاذين خمس لوحات (عدد الطلبة غير مذكور)، وتلقى الآخر ست لوحات (لـ 22 طالبا)، وقد أشارا كليهما إلى أنهما عملا في ظل اتصال غير مستقر بالإنترنت. ومع ذلك، لم يُلِحَّا على هذه المساوئ، بل أظهرا امتنانا كبيرا للأجهزة اللوحية المعارة، وركزا في أقوالهما على الكيفية التي استثمرا بها الوضع المقيد لقلة عدد اللوحات. فذكرا أن هذا النقص أتاح لهما فرصة إدماج مهارات تعليمية مثل تشارك الأدوات وتنمية المهارات البين-شخصية. ومع ذلك، فقد أجمعا على أن وجود شبكة إنترنت موثوقة وعدد أكبر من اللوحات كان سيحدث فارقا كبيرا في إنجاح مثل هذا المشروع. ويتجلى ذلك في المقتطف الآتي:

> «لم يكن عندي سوى خمسة أجهزة لوحية، وكنا نعاني من صعوبة في الاتصال لأننا لا نملك دائما شبكة إنترنت لاسلكية، ولكن من المحاسن الملحوظة أن الطلبة تعلموا طريقة استعمال الأجهزة اللوحية في مجموعات، فكان في ذلك سريان لروح جماعية فيما بينهم، وتعلم منهم لكيفية المشاركة، وهو أمر حسن (...) وقد نظموا أنفسهم بحيث أتيح لكل واحد أن يأخذ دوره ويتعلم كيف يتصل. ومن ناحية الإيجابيات، كان

الأمر مثيرا للاهتمام، لأن الطلبة تعلموا كيف يستعملون أداة حاسوبية، وكيف ينزلون وثيقة من الإنترنت ويضعونها في رسالة إلكترونية. لقد رأيت في ذلك أمرا رائعا.» (G2)

وفي الكيبيك، أشار أستاذان إلى أن الانخراط في مثل هذا المشروع يتطلب شخصية تدريسية منفتحة ومرنة، قادرة على التكيف السريع مع وضع جديد أو قيد طارئ. كما أثار أستاذ التعليم الثانوي الصعوبات التي واجهها في التواصل مع نظرائه في الغوادلوب، وأكد أن تجربة المؤتمرات المرئية كانت بالغة الصعوبة من حيث جودة الصوت، وهو ما أثر بطبيعة الحال في جودة التبادلات.

8.4. نتائج المقابلات النصف الموجهة في سياق التكنولوجيات الرقمية المستعملة

تظهر النتائج المقدمة هنا تحليل استعمال التكنولوجيات الرقمية كما عايشه أستاذان مشاركان (انظر الشكل 3)، وقد جمعت أيضا التصريحات المتعلقة بمكونات نموذج قبول التكنولوجيا في المقابلات التي عرضت التصورات العامة لبقية المشاركين (انظر الشكل 2). ومن ثم، يعرض الجدول 4 خلاصة التصورات المرتبطة باستعمال الجانب الرقمي في إطار مشروع التكنولوجيات التعليمية للتدريس وفقا للسياق، منظمة وفق نموذج قبول التكنولوجيا (N=6)، وقد وردت أبرز الصعوبات على النحو الآتي: مشاكل في الاتصال بالشبكة (G1-G2)، وجودة الصوت (G1-Q2)، وضعف الإضاءة في القسم (G1)، وتوفير وقت للقاء (Q2)، وحداثة مفردات موضوع النظراء على المجموعة (Q1)، وارتباك الطلبة أمام الكاميرا (G3).

جدول 4: مصفوفة تلخيصية لنموذج قبول التكنولوجيا حول استعمالها.

التكنولوجيا المستعملة	إدراك الاستعمال	إدراك سهولة الاستعمال	نية الاستعمال
المؤتمرات المرئية	الاكتشاف – الرضى – التحفيز – الدافعية – التعلم – رؤية ثقافات أخرى – المشاركة – التبادل (الجميع)	ليست سهلة، لكن الاهتمام يتغلب على العقبات (G1–G2) – التحلي بشخصية ودية/القدرة على التكيف مع غير المتوقع	يودون خوض مثل هذا المشروع مرة أخرى (الجميع) – يشددون على مشاركة زملائهم (الجميع) – يودون

التكنولوجيا المستعملة	إدراك الاستعمال	إدراك سهولة الاستعمال	نية الاستعمال
		(Q1–Q2) – العون القيم لفريق البحث (Q1–G2–G3–Q2) – جودة العلاقة بين الطلبة وفريق البحث (G1–G2–G3–Q2–Q3)	الحصول على مزيد من المعدات (أجهزة لوحية) واتصال جيد (G1–G2)
منصة إدارة التعلم (LMS)	مشاركة الوثائق – تبادل المعلومات – التواصل غير المتزامن – إرسال بعضهم رسائل ودية إلى بعض (G1 وG2) – دعم الأساتذة في تتبع المراحل التقنية للتحقيق (G1) – يرى يلمس المدرس الفائدة من تمكن الطلبة بأنفسهم من استعمال التجهيزات الرقمية (G2) – ذات طابع تعليمي بالنسبة للطلبة (G2)	ليست سهلة لكن تستحق الجهد (G2) – تدريب محدود (G1–G2) – يعلم بعض الطلبة بعضا ويطلعون الأساتذة على كيفية عملها (G1–G2)	يودون خوض مثل هذا المشروع مرة أخرى (الجميع) – يلحون على زملاءهم بالمشاركة (الجميع) – يودون الحصول على مزيد من المعدات (أجهزة لوحية) واتصال جيد (G1–G2)
استعمال التحقيق	التعلم عبر التكنولوجيا (صور، أفلام، معالجة نصوص، بحث على الإنترنت، إلخ) (G1) – التبادل مع النظراء بما يرسخ التعلم (Q1–Q3) – كتابة النصوص وصياغة المعلومات بجهد إضافي (G2) – شعور الطالبات بالمتعة	عدد محدود من اللوحات (G1–G2) – الموضوع غير مناسب لسياق الكيبيك (Q2) – الفاصل الزمني بين اللقاءات مع النظراء قصير مقارنة بالوقت المخصص لإعداد المواد لتقديمها للنظراء (Film) – ملاحظات حول تقديم	يودون خوض مثل هذا المشروع مرة أخرى (الجميع) – يلحون على زملاءهم بالمشاركة (الجميع) – يودون الحصول على مزيد من المعدات (أجهزة لوحية) واتصال جيد (G1–G2)

التكنولوجيا المستعملة	إدراك الاستعمال	إدراك سهولة الاستعمال	نية الاستعمال
	الشخصية في الموضوع المدروس (G2)	المشروع للنظراء (G2)	

وإلى جانب ذلك، برزت بعض المعلومات المهمة بشأن الصعوبات التي واجهت المؤتمرات المرئية: مشاكل في الاتصال (G2–G1)، وضعف جودة الصوت (Q2–G1)، ونقص الإضاءة في القسم (G1)، وصعوبة إيجاد وقت للاجتماع (Q2)، وحداثة مفردات موضوع النظراء على المجموعة (Q1)، وتجمد الطلبة أمام الكاميرا (G3). ولم نطرح سؤالا مباشرا على بقية الأساتذة عما إذا واجهوا مشكلات تقنية مع هذه الوسائط لكن تحليلنا لفئة القيود (انظر الجدول 3) أظهر أن الأمر كذلك. وترتبط هذه الوضعية ببعد إدراك سهولة الاستعمال، غير أن نية الاستعمال لم تتأثر بالتعليقات الناقدة، إذ لاحظنا أنهم جميعا أعربوا عن استعدادهم لخوض التجربة مجددا. أما فيما يتعلق ببعد إدراك الجدوى، فقد سجلنا أن الأساتذة لمسوا ~~رأوا~~ فائدة واضحة في توظيف التقنيات.

5. مناقشة

كان الهدف من هذا المقال تحليل ابتكار بيداغوجي (التدريس القائم على أثر السياق) واستعمال الأدوات الرقمية، وخاصة التعاون المعزز تكنولوجيا، وقد تناولنا تصورات الأساتذة لمقبولية الابتكار البيداغوجي على وجه التحديد. ويتميز هذا الابتكار بكونه مشدودا إلى توظيف التجهيزات الرقمية وإلى التعاون بين سياقين مختلفين، أي ما نسميه التدريس القائم على أثر السياق (مقاربة تعليمية غير مألوفة في ممارسات الأساتذة. ومن هذا المنطلق، يمكن اعتبار هذا النمط من التدريس، وما يستتبعه من تطبيق بالتدريس الرقمي، ابتكارا بيداغوجيا، وبالنظر إلى تعقيد توظيف أدوات رقمية متعددة (كما قدمنا في خريطة الاستعمال الرقمي)، افترضنا في البداية أن الأساتذة قد يبدون مقاومة إزاء هذا الابتكار البيداغوجي والمشروع البحثي، وأن هذا الجانب سيظهر بسرعة عند المشاركين، غير أن النتائج جاءت على خلاف هذه الفرضية، إذ بينت أن الأساتذة الذين شاركوا في مشروع التكنولوجيات التعليمية للتدريس وفقا

للسياق كانوا متحمسين بشدة للتبادل مع نظرائهم في بلد آخر، على الرغم من أن اهتمامهم بالموضوع المدروس هو ما دفعهم أساسا إلى المشاركة. ولم تكن الشكوك التي ذكرها الأساتذة متعلقة بالتكنولوجيات الرقمية في حد ذاتها، بل بمدى تحقيق الأهداف التعليمية للبرنامج الدراسي، وبمسألة الانسجام مع نظرائهم، وباستعمال الباحثين لغة معقدة قد تعيق فهم الطلبة، فضلا عن مدى اهتمام الطلبة أنفسهم بالمشروع.

وعلى الرغم من الحواجز التي أشارت إليها الأدبيات العلمية بشأن الاستخدامات التعليمية للتقنيات الرقمية، مثل الوصول المحدود وضيق الوقت ونقص التكوين (Bingimlas, 2009؛ Francom, 2020)، فإن أساتذتنا المشاركين لم يذكروها. بل إن ما ذكروه كان صعوبات تقنية مثل مشاكل الاتصال وضعف جودة النطاق الترددي ومشكلات الصوت في المؤتمرات المرئية ونقص التجهيزات لدى بعضهم. وفي بحوث تتعلق بتمثل الاستخدامات الرقمية بين سياقين، فقد لاحظ فريار وألينكاي (2022) Ferrière and Ailincai أن الأساتذة ذكروا تجارب محبذة وغير محبذة عند استعمالهم للتقنية. ومع ذلك، فإن هذه المشكلات التقنية لم تشكل عائقا، ولم تؤد إلى تصور منفر يمنع الأساتذة من خوض التجربة مرة أخرى، بل ظلت التكنولوجيات الرقمية ذات قيمة مضافة للطلبة.

ومن أبرز نتائج المشروع التي سجلها الأساتذة ما يتصل ببعد إدراك الجدوى في ابتكار مقبولية التكنولوجيا البيداغوجي، حيث لاحظنا في قسم المخاوف تحولا في موقف الأساتذة حين تبين لهم تحقق الأهداف التعليمية وحدوث تعلم معمق لدى الطلبة. كما نرى أن التدريس القائم على أثر السياق قادر على الإسهام إسهاما وافرا في التعلم المعمق (Anjou et al., 2021) لكونه يُعد جزءا أصيلا من التبادلات بين النظراء (Forissier et al., 2013؛ Le Bail et al., 2021). أما فيما يتعلق ببعد إدراك سهولة الاستعمال، فلم يذكره الأساتذة في مرتبة العنصر المهم، غير أن التعليقات المتعلقة بالدعم الموفر للأساتذة، سواء على الصعيد التقني أو على صعيد المضامين التخصصية، تجعلنا نميل إلى القول إن تهيئة ظروف ملائمة وسلسة تسهم في تعزيز

سهولة الاستعمال. وبناء على ذلك، أجمع جميع الأساتذة على أن التجربة كانت نافعة، وأنهم سيلحون على زملاءهم بخوض هذا النوع من المشاريع، مما يدل على أن نية الاستعمال حاضرة بقوة.

عند تنفيذ مشروع من هذا النوع، حيث يستثمر ابتكار بيداغوجي، يمكننا محاولة فهم التحديات المرتبطة بتردد الأساتذة تجاه التكنولوجيا الرقمية، ونعني بهذا التصور العميق لكفاءاتهم الرقمية (Stockless & Villeneuve, 2017) والعقبات التي قد تعترضهم (Francom, 2020؛ Stockless et al., 2018). ومن ثم، فقد رمنا الوقوف على مدى مقبولية مثل هذا المشروع، وبناء على نموذج قبول التكنولوجيا (Davis, 1989)، فإننا قد حللنا خبرة الأساتذة في تفعيل الابتكار البيداغوجي، وعلى خلاف فرضيتنا، تبين أن استعمال التكنولوجيا الرقمية لم يكن عائقا ولا عنصرا نافعا أو ضارا في حد ذاته، سواء فيما يخص قدرة الأساتذة على تطبيق المشروع أو في تسييره مع الطلبة داخل القسم. ووفقا لنموذج قبول التكنولوجيا، فقد أظهرت النتائج أن ثمة إدراكا لجدوى الاستعمال الرقمي، كما هو الحال مع الابتكار البيداغوجي، وأنه إذا اقترن ذلك بإدراكٍ لسهولة الاستعمال، فإن أهمية إدراك الجدوى قد تسهم في تعزيز نية الاستعمال للتدريس القائم على أثر السياق.

وتبين خريطتنا أن كثرة الفاعلين المنخرطين في المشروع (انظر الشكل ١١) واتساع نطاق الاحتياجات التكنولوجية، لا سيما بين السياقات المختلفة، يؤديان إلى تحديات تتعلق بالتفعيل واختيار المنصة وإدارة البيانات والتشغيل البيني للتكنولوجيات الرقمية. وهذه الجوانب لم يشر إليها المشاركون على أنها مشكلات، غير أنه، وبالنظر إلى الوقت الكبير الذي استهلك في استعمال منصات إدارة التعلم (Chartofylaka et al., 2019)، ينبغي التحلي باليقظة لضمان السير السلس للمشروع، وبالأخص ما يتصل بالابتكار البيداغوجي.

6. خاتمة

إن تنفيذ مشروع التكنولوجيات التعليمية للتدريس وفقا للسياق قد بني على

أساسين جوهريين: التكنولوجيات الرقمية والتدريس القائم على أثر السياق، وقد عرضنا من قبل خريطة للتكنولوجيات الرقمية وفقا لخصائص معقدة. وبالنظر إلى هذا التعقيد وإلى اعتماد نظام بيداغوجي جديد، فإننا نعد التدريس المرتكز على أثر السياق وما ينجم عنه من توظيف تعليمي للتكنولوجيات الرقمية ابتكارا بيداغوجيا، ولتحليل هذا الابتكار وفهم الاستعمال الرقمي داخل مشروع بحثي في التعليم، اعتمدنا المقاربة الكيفية عبر مقابلات نصف موجهة (n=6). وقد أظهرت نتائج التحليل أن استعمال العتاد الرقمي في مشروع التكنولوجيات التعليمية للتدريس وفقا للسياق ونشره البيداغوجي قد حظيا بمقبولية تتسم بإدراك إيجابي راسخ لجدوى الاستعمال، إذْ لاحظ الأساتذة أن طلبتهم قد دخلوا مرحلة التعلم المعمق.

وفي ضوء ما أسفرت عنه تجارب الأساتذة، ينبغي معالجة اعتبارات التكنولوجيا الرقمية معالجة صريحة، فبالنظر إلى المكانة المركزية للمؤتمرات المرئية في التبادلات بين النظراء، يعد توفير نطاق ترددي ملائم شرطا أساسا لضمان فضاء تواصلي مثالي وتفادي إضاعة الوقت في حل مشكلات الصورة أو الصوت. كما أن البيئات الرقمية للتعلم تمثل محورا لمشاركة الملفات وللتفاعل بين فرق النظراء، وهو ما يقتضي دعم الأساتذة في تهيئة هذه الفضاءات التعليمية.

وقد وقفنا على حدود الابتكار البيداغوجي بغرض جعله أكثر قبولا عند الأساتذة والطلبة، بما يثير اهتمامهم حتى قبل المشاركة فيه، وبذلك تصدينا للمخاوف التي برزت عند محاولة إدماج مثل هذا المشروع في الممارسات القائمة في كل سياق. كما لاحظنا حدودا في تنويع الأدوات الرقمية، وهذا التنويع ضروري لتلبية الحاجات جميعها على الوجه الأكمل، غير أنه يطرح مشكلات لدى المستخدمين، وخصوصا في الميدان، إذ يختلط عليهم الأمر بخصوص تمييز الوظائف التعليمية اللازمة للمشروع. ويمكن تجاوز ذلك الارتباك من خلال دمج أدوات رقمية مختلفة (وخاصة أداة السيناريو وحاسب السياق)، ومنح المستخدمين نفاذا موحدا وموجها. وعلى الرغم من أن ذلك قد يقلل من مرونة النظام، فإنه يوفر انسجاما ومقبولية أوسع بين المستخدمين.

قائمة المراجع:

Anjou, C., Bourdeau, J., Forissier, T., Psyché, V., Chartofylaka, L., & Stockless, A. (2021). Progress in context effect-based education: the TEEC project. *Modeling and Using Context*, 4(CONTEXT-21 Special Issue). https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2021.0687. DOI: 10.21494/ISTE.OP.2021.0687

Anjou, C., Forissier, T., Bourdeau, J., Psyché, V., Chartofylaka, L., & Stockless, A. (2022). Activating the Context for Learning and Teaching: Findings from the TEEC Project. In P. Brézillon & R. M. Turner (Eds.), *Modeling and Use Context in Action*. ISTE-Wiley.

Bagozzi, R. P. (2007). The legacy of the technology acceptance model and a proposal for a paradigm shift. J*ournal of the association for information systems*, 8(4): 3. http://aisel.aisnet.org/jais/vol8/iss4/3. DOI : 10.17705/1jais.00122

Bazire, M., & Brézillon, P. (2005). Understanding context before using it. In A. Dey, B. Kokinov, D. Leake, & R. M. Turner (Eds.), CONTEXT 2005. *International and Interdisciplinary Conference on Modeling and Using Context* (pp. 29–40). Springer-Verlag Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/11508373_3. DOI : 10.1007/11508373_3

Bingimlas, K. A. (2009). Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(3): 235–245. http://doi.org/10.12973/ejmste/75275. DOI : 10.12973/ejmste/75275

Brangier, É., Hammes-Adelé, S., & Bastien, J. M. C. (2010, 4//). Analyse critique des approches de l'acceptation des technologies : de l'utilisabilité à la symbiose humain-technologie-organisation. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 60(2): 129 146 http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1162908809000759.

Chartofylaka, L., Stockless, A., Fraser, M., Psyché, V., & Forissier, T. (2019). Sharing contextual knowledge information via asynchronous distance learning. *Médiations et médiatisations*, 2(1): 117–130. https://doi.org/10.52358/mm.vi2.96. DOI : 10.52358/mm.vi2.96

Davis, F. D. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS quarterly*, 13(3): 319–340. https://doi.org/10.2307/249008. DOI : 10.2307/249008

Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management science*, 35(8): 982-1003. https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982. DOI : 10.1287/mnsc.35.8.982

Delcroix, A. (2019). Contextualisation didactique : un concept en tension ? Contextes et didactiques. *Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 14. https://doi.org/10.4000/ced.1295. DOI : 10.4000/ced.1295

Depover, C. (2010). Comprendre et gérer l'innovation. In B. Charlier & F. Henri (Eds.), *Apprendre avec les technologies*. Presses universitaires de France.

Ellis, A. K., & Bond, J. B. (2016). *Research on Educational Innovations* (5 ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315617145. DOI : 10.4324/9781315617145

Ferrière, S., & Ailincai, R. (2022). Representations and uses of digital technology in primary school teaching: a comparative study between two French overseas collectivities in the South Pacific. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 21(1): 61–80.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Addison-Wesley.

Forissier, T., Bourdeau, J., Mazabraud, Y., & Nkambou, R. (2013). Modeling Context Effects in Science Learning: The CLASH Model. In P. Brézillon, P. Blackburn, & R.

Dapoigny (Eds.), *Modeling and Using Context* (pp. 330–335). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-40972-1_25. DOI : 10.1007/978-3-642-40972-1_25

Forissier, T., Bourdeau, J., & Psyché, V. (2017). Quand les contextes se comparent et se parlent. *Contextes et didactiques*, 10. https://doi.org/10.4000/ced.954. DOI : 10.4000/ced.954

Forissier, T., Stockless, A., Anjou, C., Fournier, F., Le Bail, C., Palsdottir, A., Nkambou, R., Psyché, V., Fennani, W., Prevost, L., Gonzalez, J., Detienne, F., Baker, M. B., F-X, & Bourdeau, F. (2019, 26 to 30 August 2019). *Comparing the context to understand science ESERA 2019 Conference*, Bologne, Italia. https://www.esera.org/esera-2019/.

Francom, G. M. (2020). Barriers to technology integration: A time-series survey study. J*ournal Of Research On Technology In Education*, 52(1): 116. http://doi.org/10.1080/15391523.2019.1679055. DOI: 10.1080/15391523.2019.1679055

Kreijns, K., Vermeulen, M., Kirschner, P. A., Buuren, H. v., & Acker, F. V. (2013). Adopting the Integrative Model of Behaviour Prediction to explain teachers' willingness to use ICT: a perspective for research on teachers' ICT usage in pedagogical practices. *Technology, Pedagogy and Education*, 1–17. https://doi.org/10.1080/1475939X.2012.754371. DOI : 10.1080/1475939X.2012.754371

Kukulska-Hulme, A., Bossu, C., Charitonos, K., Coughlan, T., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Guitert, M., Herodotou, C., Maina, M., Prieto-Blázquez, J., Rienties, B., Sangrà, A., Sargent, J., Scanlon, E., & Whitelock, D. (2022). *Innovating Pedagogy 2022: Open University Innovation Report 10.* Milton Keynes: The Open University. www.open.ac.uk/innovating.

Lavidas, K., Komis, V., & Achriani, A. (2022). Explaining faculty members' behavioral intention to use learning management systems. *Journal of Computers in*

Education, 1–19. https://doi.org/10.1007/s40692-021-00217-5. DOI : 10.1007/s40692-021-00217-5

Le Bail, C., Baker, M. J., Détienne, F., Bernard, F.– X., Chartofylaka, L., & Forissier, T. (2021). Grounding and knowledge elaboration across cultural and geographical contexts: An exploratory case study. Learning, *Culture and Social Interaction*, 28, 100477. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100477. DOI : 10.1016/j.lcsi.2020.100477

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173. DOI : 10.1016/B978-0-12-818630-5.11031-0

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2020). Q*ualitative data analysis: A methods sourcebook* (4 ed.). Sage.

Mioduser, D., Nachmias, R., Tubin, D., & Forkosh-Baruch, A. (2003). Analysis schema for the study of domains and levels of pedagogical innovation in schools using ICT. *Education and Information Technologies*, 8(1): 23–36. https://doi.org/10.1023/A:1023922207476. DOI : 10.1023/A:1023922207476

Nistor, N., & Heymann, J. O. (2010). Reconsidering the role of attitude in the TAM: An answer to Teo (2009a). *British Journal of Educational Technology*, 41(6): 142–145. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01109.x. DOI : 10.1111/j.1467-8535.2010.01109.x

OECD. (2012). *Connected Minds: Technology and Today's Learners, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264111011-en. DOI: 10.1787/9789264111011-en

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5 ed.). Free Press.

Savard, I., & Mizoguchi, R. (2019). Context or culture: what is the difference? *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 14(1): 23. https://doi.org/10.1186/s41039-019-0112-5. DOI : 10.1186/s41039-019-0112-5

Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*, 128: 13–35. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009. DOI : 10.1016/j.compedu.2018.09.009

Scherer, R., & Teo, T. (2019). Unpacking teachers' intentions to integrate technology: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 27: 90–109. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.03.001. DOI : 10.1016/j.edurev.2019.03.001

Stalheim, O. R. (2021, 2021). Developing professional knowledge through innovation in higher education [Innovation in higher education]. *Higher Education, Skills and Work – Based Learning*, 11(1): 111-124. https://doi.org/10.1108/HESWBL-06-2019-0082. DOI : 10.1108/HESWBL-06-2019-0082

Stockless, A. (2018). Acceptance of learning management system: The case of secondary school teachers. *Education and Information Technologies*, 23(3): 1101–1121. https://doi.org/10.1007/s10639-017-9654-6. DOI : 10.1007/s10639-017-9654-6

Stockless, A., & Villeneuve, S. (2017). Développer ses compétences numériques : doit-on devenir un expert ? In M. Romero, B. Lille, & A. Patini (Eds.), *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle* (pp. 141–150). Presses de l'Université du Québec.

Stockless, A., Villeneuve, S., & Beaupré, J. (2018). La compétence TIC des enseignants du primaire et du secondaire : un état de la situation. *Formation et profession*, 26(1): 109-124. http://doi.org/doi:10.18162/fp.2018.402. DOI : 10.18162/fp.2018.402

Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & Education*, 52(2): 302–312. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.08.006. DOI: 10.1016/j.compedu.2008.08.006

Teo, T. (2015). Comparing pre-service and in-service teachers' acceptance of technology: Assessment of measurement invariance and latent mean differences. *Computers & Education*, 83: 22–31. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.015. DOI : 10.1016/j.compedu.2014.11.015

Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 27(2): 237–246. https://doi.org/10.1177/1098214005283748. DOI : 10.1177/1098214005283748

Timperley, H. S., Annan, B., & Robinson, V. M. J. (2009). Successful Approaches to Innovation that Have Impacted on Student Learning in New Zealand. In C.-h. Ng & P. D. Renshaw (Eds.), *Reforming Learning* (Vol. 5, pp. 345–364). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3024-6_16. DOI : 10.1007/978-1-4020-3024-6_16

Van Raaij, E. M., & Schepers, J. L. (2008). The acceptance and use of a virtual learning environment in China. *Computers & Education*, 50(3): 838–852. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.09.001. DOI : 10.1016/j.compedu.2006.09.001

Van Wissen, A., Kamphorst, B., & van Eijk, R. (2013). A constraint-based approach to context. In P. Brézillon, P. Blackburn, & R. Dapoigny (Eds.), *Modeling and Using*

Context, 8175: 171–184). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-40972-1_13. DOI : 10.1007/978-3-642-40972-1_13

Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions. *Decision Sciences*, 39(2): 273-315. https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x. DOI : 10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x

Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies. *Management science*, 46(2): 186–204. https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926. DOI : 10.1287/mnsc.46.2.186.11926

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *MIS quarterly*: 425–478. https://doi.org/10.2307/30036540. DOI : 10.2307/30036540

Venkatesh, V., Thong, J. Y., & Xu, X. (2016). Unified theory of acceptance and use of technology: A synthesis and the road ahead. J*ournal of the association for information systems*, 17(5): 328–376. https://ssrn.com/abstract=2800121.

Vogelsang, K., Steinhüser, M., & Hoppe, U. (2013). *A qualitative approach to examine technology acceptance Proceedings of the 34th International Conference on Information Systems (ICIS)*. https://core.ac.uk/download/pdf/301361231.pdf.

Zimmermann, A., Lorenz, A., & Oppermann, R. (2007). An Operational Definition of Context. *Modeling and Using Context*, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-74255-5_42. DOI : 10.1007/978-3-540-74255-5_42

التعريف بالمؤلفين:

آلان ستوكلِس (Alain Stockless) أستاذ وباحث في تكنولوجيا التعليم، بجامعة كيبك يهتم ببيئات التعلّم الرقمية وإدماج الأدوات التكنولوجية في العملية التربوية، خاصة في مجال التعليم عن بُعد.

توما فوريسييه (Thomas Forissier) أستاذ محاضر وباحث بجامعة الأنتيل (Antilles) يعمل على دراسة استخدامات التقنيات الرقمية في التعليم العالي وتكوين المعلّمين، مع تركيز خاص على الابتكار التربوي والممارسات التعاونية.

كلير آنجو (Claire Anjou) متخصّصة في علم التربية والتعليمية بجامعة تيلوك TÉLUQ كندا، تركز أبحاثها على التفاعل بين البيداغوجيا والتقنيات الرقمية وتطوير الكفاءات المهنية لدى المعلّمين.

فاليري بسيشيه (Valéry Psyché) أستاذة وباحثة في هندسة المعرفة بجامعة تيلوك TÉLUQ كندا، تهتم بتصميم أنظمة التعلّم الذكية وتخصيص المسارات التعليمية وتقييم الكفاءات باستخدام الذكاء الاصطناعي.

جاكلين بوردو (Jacqueline Bourdeau) أستاذة فخرية في مجال تكنولوجيا التعليم بجامعة **تيلوك** TÉLUQ كندا، معروفة بأبحاثها حول نمذجة المعرفة، والأنظمة التعليمية الذكية، والتعلّم الإلكتروني المدعوم بالحاسوب

ملخص المقال:

في إطار المشروع البحثي الموسوم «التكنولوجيات التربوية للتدريس في السياقات» ابتكرنا نموذجا بيداغوجيا جديدا يستعين بالتكنولوجيات الرقمية ويراعي اختلاف السياقات التعليمية، وقد تجسد هذا الاختلاف في بيئتين متباينتين لمجموعتين من المتعلمين، فأطلقنا عليه اسم «التدريس القائم على أثر السياق». وانطلاقا من هذا الأساس سعينا إلى تطوير ابتكار بيداغوجي رقمي يربط بين طلبة من بلدين مختلفين، يتعاونون في الفضاء الافتراضي لدراسة موضوع واحد رغم تباين واقعهم السياقي. ويُحدث هذا الابتكار بالتكنولوجيات الرقمية تحولا جوهريا في أدوار الأساتذة، إذ أن قبوله يعد شرطا لازما لتوطينه وفقا للممارسات الصفية. ومن هذا المنطلق، يتناول المقال مدى مقبولية الابتكار البيداغوجي (التدريس القائم على أثر السياق) واستعمال الأساتذة للتكنولوجيات الرقمية. واستنادا إلى نموذج قبول التكنولوجيا الذي وضعه دايفيس، فقد اعتمدنا المنهج الكيفي الذي أُجريت فيه سبع مقابلات نصف موجهة. وقد كشفت النتائج عن وجاهة التدريس القائم على أثر السياق بالتكنولوجيات الرقمية، وأن مقبوليته تستند إلى إدراك محبذ لجدواه ونية واضحة لاستعماله، بينما لاحظ الأساتذة ما بلغه طلبتهم من تعلم معمق ورصين.

الكلمات الدالة: الابتكار البيداغوجي، التدريس القائم على أثر السياق، التكنولوجيا الرقمية، القبول، التعاون.

مسرد المصطلحات: عربي -إنجليزي - فرنسي

Termes en francais	English terms	المصطلحات بالعربية
▪ Data-driven education tool	▪ Outil pédagogique fondé sur les données	▪ أداة تعليميّة قائمة على البيانات
▪ Performance	▪ Performance	▪ الأداء
▪ Oral performance	▪ Performance orale	▪ الأداء الشفاهي
▪ Written performance	▪ Performance écrite	▪ الأداء الكتابي
▪ Assessment tools	▪ Outils d'évaluation	▪ أدوات التقييم
▪ Linguistic strategies	▪ Stratégies linguistiques	▪ الإستراتيجيات اللسانية
▪ Multiple-choice questions	▪ Questions à choix multiple (QCM)	▪ أسئلة الاختيار المتعدد
▪ Wh-questions	▪ Questions à mots interrogatifs	▪ أسئلة باستعمال أدوات الاستفهام
▪ Gap-filling questions	▪ Questions à trous	▪ أسئلة ملء الفراغات
▪ Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)	▪ Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)	▪ الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات
▪ Personalized Cloze Test Generation Framework - PCGL	▪ Cadre personnalisé de génération d'exercices à trous	▪ إطار التوليد المخصّص لاختبارات ملء الفراغ
▪ Critical framing	▪ Cadre critique	▪ الإطار النقدي
▪ Oral activities	▪ Activités orales	▪ الأنشطةالشفاهية
▪ Ontology	▪ Ontologie	▪ الأنطولوجيا
▪ Neural essay scoring systems	▪ Systèmes neuronaux d'évaluation des essais	▪ الأنظمة العصبية لتقييم المقالات

Termes en francais	English terms	المصطلحات بالعربية
▪ Neuronal latent semantic model	▪ Modèle sémantique latent neuronal	▪ أنموذج الدلالة الكامنة المعتمد على الشبكات العصبية
▪ Auxiliary-language-model	▪ Modèle linguistique auxiliaire	▪ الأنموذج اللغوي المساعد
▪ Transformer models	▪ Modèles transformeurs	▪ أنموذج المحوّلات
▪ Student Model	▪ Modèle de l'apprenant	▪ الأنموذج المعرفي للمتعلّم
▪ Domain Model	▪ Modèle du domaine	▪ الأنموذج المعرفي للمجال
▪ User Interface Model	▪ Modèle d'interface utilisateur	▪ أنموذج واجهة المستخدم
▪ Textual coherence	▪ Cohérence textuelle	▪ الاتساق النصي
▪ Test OPI (Oral Proficiency Interview)	▪ Oral Proficiency Interview (OPI)	▪ اختبار الكفاءة الشفاهية
▪ Post-test	▪ Post-test	▪ اختبار بعدي
▪ Pre-test	▪ Prétest	▪ اختبار قبلي
▪ Bilingualism	▪ Bilinguisme	▪ ازدواجية اللغة
▪ Selective listening	▪ Écoute sélective	▪ الاستماع الانتقائي
▪ Plagiarism	▪ Plagiat	▪ الانتحال/السرقة العلمية
▪ Emotions	▪ Émotions	▪ الانفعالات
▪ Qualitative design research	▪ Recherche qualitative par conception	▪ بحث نوعي تصميمي
▪ Syntactic structure	▪ Structure syntaxique	▪ البنية التركيبية
▪ Cognitive structure	▪ Structure cognitive	▪ البنية المعرفية
▪ Interactive podcasts	▪ Podcasts interactifs	▪ البودكاست التفاعلي/ التدوين الصوتي التفاعلي
▪ Language pedagogy	▪ Pédagogie des langues	▪ بيداغوجيا اللّغة
▪ Epistemology	▪ Épistémologie	▪ التأريخ التأصيلي
▪ Connected history	▪ Histoire connectée	▪ التاريخ المتصل

Termes en francais	English terms	المصطلحات بالعربية
▪ Transculturing	▪ Transculturing	▪ التبادل الثقافي
▪ Text simplification	▪ Simplification de texte	▪ تبسيط النصوص
▪ User Experience - UX	▪ Expérience utilisateur	▪ تجربة الاستخدام
▪ Data Analysis	▪ Analyse de données	▪ تحليل البيانات
▪ Latent Semantic Analysis	▪ Analyse sémantique latente	▪ التحليل الدلالي الكامن
▪ Corpus analysis	▪ Analyse de corpus	▪ تحليل المدونة
▪ Thematic analysis	▪ Analyse thématique	▪ التحليل الموضوعاتي
▪ Linguistic progression	▪ Progression linguistique	▪ التدرج اللساني
▪ Computer-assisted pronunciation training - CAPT	▪ Entraînement à la prononciation assisté par ordinateur (CAPT)	▪ التدريب على النطق بمساعدة الحاسوب
▪ Collocations	▪ Collocations	▪ المتلازمات اللفظية
▪ Round-trip neural machine translation	▪ Traduction automatique neuronale en aller-retour	▪ الترجمة الآلية العصبية ثنائية الاتجاه
▪ Synchronized captions	▪ Sous-titres synchronisés	▪ الترجمة الآنية المصاحبة للمحتوى الصوتي والفيديو
▪ Speech-to-speech translation	▪ Traduction de la parole par la parole	▪ الترجمة الصوتية الفورية
▪ Sight translation	▪ Traduction à vue	▪ الترجمة المنظورة
▪ Word embedding similarity	▪ Similarité des plongements lexicaux	▪ التشابه التضميني للكلمات
▪ Distributional similarity	▪ Similarité distributionnelle	▪ التشابه التوزيعي
▪ Interoperability	▪ Interopérabilité	▪ التشغيل البيني

Termes en francais	English terms	المصطلحات بالعربية
▪ Design and software engineering	▪ Conception et ingénierie logicielle	▪ التصميم والهندسة البرمجية
▪ Rank-Then-Score - RTS	▪ Classer puis évaluer	▪ التصنيف ثم التقييم
▪ Idioms	▪ Expressions idiomatiques	▪ التعابير المجازية
▪ Pluriculturalism	▪ Pluriculturalité	▪ التعدد الثقافي
▪ Plurilingualism	▪ Plurilinguisme	▪ التعدد اللغوي
▪ Multimodality	▪ Multimodalité	▪ تعدّد الوسائط
▪ Automatic Speech Recognition - ASR	▪ Reconnaissance automatique de la parole	▪ التعرّف الآلي على الكلام
▪ Explicit learning	▪ Apprentissages explicites	▪ التعلمات الصريحة
▪ Implicit learning	▪ Apprentissages implicites	▪ التعلمات الضمنية
▪ Peer-to-peer learning	▪ Apprentissage entre pairs	▪ تعلم الأقران
▪ Machine learning	▪ Apprentissage automatique	▪ التعلّم الآلي
▪ Collaborative learning	▪ Apprentissage collaboratif	▪ التعلم التعاوني
▪ Autonomous learning	▪ Apprentissage autonome	▪ التعلم الذاتي
▪ Intelligent Computer-Assisted Learning - ICAL	▪ Apprentissage intelligent assisté par ordinateur	▪ التعلّم الذكي بمساعدة الحاسوب
▪ Zero-shot learning	▪ Apprentissage sans échantillons	▪ التعلم الصفري

Termes en francais	English terms	المصطلحات بالعربية
▪ Computer assisted learning - CALL	▪ Apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO)	▪ تعلّم اللّغات بمساعدة الحاسوب
▪ Community-based Learning	▪ Apprentissage communautaire	▪ التعلّم المجتمعي
▪ Guided Learning	▪ Apprentissage guidé	▪ التعلّم الموجّه
▪ Few-shot learning	▪ Apprentissage à partir de peu d'exemples	▪ التعلم بتدريب محدود
▪ Annotations	▪ Annotations	▪ التعليقات التوضيحية
▪ Didactology	▪ Didactologie	▪ تعليميات
▪ Didactics of plurilingualism	▪ Didactique du plurilinguisme (DDP)	▪ تعليمية التعددية اللغوية
▪ Language didactics	▪ Didactique de la langue	▪ تعليمية اللغة
▪ Specific didactics	▪ Didactique spécifique	▪ تعليمية خاصة
▪ General didactics	▪ Didactique générale	▪ تعليمية عامة
▪ Comparative didactics	▪ Didactique comparée	▪ تعليمية مقارنة
▪ Learner-centered teaching	▪ Enseignement centré sur l'apprenant	▪ التعليم المتمركز حول المتعلم
▪ Guided Teaching	▪ Enseignement guidé	▪ التعليم الموجّه
▪ Suggestopedia	▪ Suggestopédie	▪ التعليم بالإيحاء
▪ Computer-assisted instruction	▪ Enseignement assisté par ordinateur	▪ التعليم بمساعدة الحاسوب
▪ Psychodramaturgy	▪ Psychodramaturgie	▪ التعليم عبر فن العرض المسرحي النفسي
▪ Implicit crowd-sourcing	▪ Externalisation implicite des tâches	▪ التعهيد الجماعي الضمني

Termes en francais	English terms	المصطلحات بالعربية
▪ Feedback	▪ Rétroaction / Feedback	▪ التغذية الراجعة
▪ Socio-discursive Interactionism	▪ Interactionnisme socio-discursif	▪ التفاعلية الاجتماعية-الخطابية
▪ Linguistic interaction	▪ Interaction linguistique	▪ التفاعل اللساني
▪ Mono-cultural	▪ Mono-culturel	▪ التفرد الثقافي
▪ Critical thinking	▪ Pensée critique	▪ التفكير النقدي
▪ Regression-based models	▪ Modèles fondés sur la régression	▪ تقنيات الانحدار
▪ Performance assessment	▪ Évaluation de la performance	▪ تقييم الأداء
▪ Automatic readability assessment	▪ Évaluation automatique de la lisibilité	▪ التقييم الآلي لقابلية القراءة/القرائية
▪ Automatic essay scoring - AES	▪ Évaluation automatique des rédactions	▪ التقييم الآلي للتعبير الكتابي
▪ Automatic speech assessment	▪ Évaluation automatique de la parole	▪ التقييم الآلي للكلام
▪ Formative assessment	▪ Évaluation formative	▪ التقييم التكويني
▪ Summative assessment	▪ Évaluation sommative	▪ التقييم الختامي
▪ Self-assessment	▪ Autoévaluation	▪ التقييم الذاتي
▪ Speech evaluation	▪ Évaluation de la parole	▪ تقييم الكلام المنطوق
▪ Fine-grained evaluation	▪ Évaluation fine / détaillée	▪ تقييم دقيق

Termes en francais	English terms	المصطلحات بالعربية
▪ N-gram co-occurrence	▪ Cooccurrence des N-grammes	▪ التلازم اللفظي القائم على الحجوم النحوية
▪ Text Summarization	▪ Résumé automatique de texte	▪ تلخيص النصوص
▪ Open cloze exercises	▪ Exercices à trous ouverts	▪ تمارين ملء الفراغات المفتوحة
▪ Mental representations	▪ Représentations mentales	▪ التمثّلات الذهنية
▪ Multimodal representations	▪ Représentations multimodales	▪ التمثيلات التعددية الوسائط
▪ Teacher Professionalization	▪ Professionnalisation des enseignants	▪ تمهين المدرسين
▪ Translanguaging	▪ Translanguaging	▪ التناوب اللغوي
▪ Prosody	▪ Prosodie	▪ التنغيم أو التطريز
▪ Educational data mining	▪ Fouille de données éducatives	▪ تنقيب البيانات التعليمية
▪ Emotional regulation	▪ Régulation émotionnelle	▪ التوازن العاطفي
▪ Identity tension	▪ Tension identitaire	▪ التوتر الهويّاتي
▪ Question Answering - QA	▪ Réponse automatique aux questions	▪ توليد الأجوبة عن الأسئلة
▪ Question Generation - QG	▪ Génération de questions	▪ توليد الأسئلة
▪ Fine-tuning of large language models	▪ Ajustement fin des grands modèles linguistiques	▪ توليف النماذج اللغوية الضخمة
▪ Computer-as-a-tool	▪ L'ordinateur en tant qu'outil	▪ الحاسوب بوصفه أداة

Termes en francais	English terms	المصطلحات بالعربية
▪ Computer-as-a-tutor	▪ L'ordinateur en tant que tuteur	▪ الحاسوب بوصفه معلّما
▪ Static characteristics	▪ Caractéristiques statiques	▪ الخصائص الثابتة
▪ Dynamic characteristics	▪ Caractéristiques dynamiques	▪ الخصائص الدينامية
▪ Kernel functions	▪ Fonctions noyau	▪ دوال النواة
▪ Procedural memory	▪ Mémoire procédurale	▪ الذاكرة الإجر ائية
▪ Declarative memory	▪ Mémoire déclarative	▪ الذاكرة التصريحية
▪ Long-Short Term Memory - LSTM	▪ Mémoire à long court terme	▪ الذاكرة الطويلة قصيرة الأمد
▪ Reactive responses	▪ Réponses réactives	▪ ردود تفاعلية
▪ Grammatical error detection - GED	▪ Détection des erreurs grammaticales	▪ رصد الأخطاء النحوية
▪ Drag-and-drop	▪ Glisser-déposer	▪ السحب والإفلات
▪ Prosodic features of speech	▪ Traits prosodiques de la parole	▪ السمات التطريزية/التنغيمية للكلام
▪ Language policy	▪ Politique linguistique	▪ السياسة اللغوية
▪ Semantic networks	▪ Réseaux sémantiques	▪ الشبكات الدلالية
▪ Recurrent and convolutional neural networks	▪ Réseaux neuronaux récurrents et convolutifs	▪ الشبكات العصبية المتكرّرة والتلافيفية
▪ Evaluation grid	▪ Grille d'évaluation	▪ شبكة التصحيح
▪ WordNets	▪ Réseau lexical sémantique (WordNet)	▪ الشبكة المعجمية الدلالية
▪ Fine-tuning	▪ Ajustement fin / Affinage	▪ الضبط الدقيق
▪ Geothermal energy	▪ Énergie géothermique	▪ الطاقة الحرارية الجوفية

Termes en francais	English terms	المصطلحات بالعربية
▪ Statistical methods	▪ Méthodes statistiques	▪ الطرائق الإحصائية
▪ Rule-based methods	▪ Méthodes fondées sur des règles	▪ الطرائق القائمة على القواعد
▪ Template-based methods	▪ Méthodes basées sur des gabarits / modèles	▪ طرائق قائمة على القوالب
▪ Accelerative Integrated Method (AIM)	▪ Accelerative Integrated Method (AIM)	▪ الطريقة المتكاملة المكثفة
▪ Sociolinguistics	▪ Sociolinguistique	▪ علم الاجتماع اللساني
▪ Psycholinguistics	▪ Psycholinguistique	▪ علم النفس اللساني
▪ Educational data science (EDS)	▪ Science des données éducatives	▪ علم بيانات التعليم
▪ Tokens	▪ Unités lexicales / Tokens	▪ العناصر اللغوية
▪ Random forest	▪ Forêt aléatoire	▪ غابة القرارات العشوائية
▪ Otherness / Alterity	▪ Altérité	▪ الغيرية /الآخرية
▪ Individual differences	▪ Différences individuelles	▪ الفروق الفردية
▪ Teacher agency	▪ Agentivité / pouvoir d'agir de l'enseignant	▪ الفاعلية (فاعلية الأستاذ)
▪ Speech act	▪ Acte de parole	▪ الفعل الكلامي
▪ Intercomprehension	▪ Intercompréhension	▪ الفهم المتبادل
▪ Categories of descriptor scales	▪ Catégories d'échelles de descripteurs	▪ فئات السلالم الوصفية
▪ Grammatical category	▪ Catégorie grammaticale	▪ الفئة النحوية
▪ Database	▪ Base de données	▪ قاعدة بيانات
▪ Multimodal literacy	▪ Littératie multimodale	▪ القرائية التعددية الوسائط

Termes en francais	English terms	المصطلحات بالعربية
▪ Truth value	▪ Valeur de vérité	▪ القيمة الصادقة
▪ Academic writing	▪ Rédaction académique	▪ الكتابة الأكاديمية
▪ Intercultural competences	▪ Compétences interculturelles	▪ الكفاءات البين ثقافية
▪ Interlinguistic competence	▪ Compétence interlinguistique	▪ الكفاءة البين لغوية
▪ Spontaneous speech	▪ Parole spontanée	▪ الكلام العفوي
▪ Applied linguistics	▪ Linguistique appliquée	▪ اللسانيات التطبيقية
▪ Metalanguage	▪ Métalangage	▪ اللغة الوصفية
▪ Python	▪ Python	▪ لغة بايثون
▪ Allophone	▪ Allophone	▪ متحدّث بلغة مغايرة للغة المجتمع المضيف
▪ Lexical collocation	▪ Collocation lexicale	▪ المتلازمة اللفظية
▪ Corpus	▪ Corpus	▪ مدونة
▪ Control group	▪ Groupe témoin	▪ مجموعة ضابطة
▪ Global Simulation	▪ Simulation globale	▪ المحاكاة الشاملة
▪ Transformers	▪ Transformeurs	▪ المحوّلات
▪ Infographics	▪ Infographies	▪ المخطّطات المعلوماتية
▪ Proficiency level	▪ Niveaux de compétence	▪ مستويات الكفاءة
▪ Mini-projects	▪ Mini-projets	▪ المشاريع المصغرة
▪ Distractors	▪ Distracteurs	▪ المشتتات
▪ Final project	▪ Projet final	▪ المشروع الختامي
▪ Pattern matching	▪ Correspondance de motifs	▪ مطابقة الأنماط
▪ Neural processing	▪ Traitement neuronal	▪ المعالجة العصبية
▪ Semiotic meanings	▪ Significations sémiotiques	▪ المعاني السيميائية

Termes en francais	English terms	المصطلحات بالعربية
▪ Procedural knowledge	▪ Connaissance procédurale	▪ المعرفة الإجرائية
▪ Declarative knowledge	▪ Connaissance déclarative	▪ المعرفة التصريحية
▪ Semi-Structured Interview	▪ Entretien semi-directif	▪ المقابلة شبه الموجّهة
▪ Plural approaches	▪ Approches plurielles	▪ المقاربات التعددية
▪ Cognitive Approaches	▪ Approches cognitives	▪ المقاربات المعرفية
▪ Action-oriented Approach	▪ Approche actionnelle	▪ المقاربة الإجرائية
▪ Action-oriented approach	▪ Approche actionnelle	▪ المقاربة التفاعلية
▪ Communicative approach	▪ Approche communicative	▪ المقاربة التواصلية
▪ Neurolinguistic Approach (NLA)	▪ Approche neurolinguistique (ANL)	▪ المقاربة العصبية اللسانية
▪ Neurolinguistic Approach	▪ Approche neurolinguistique	▪ المقاربة العصب-لغوية
▪ Systemic approach	▪ Approche systémique	▪ المقاربة النظامية
▪ Competency-based approach	▪ Approche par compétences	▪ المقاربة بالكفاءات
▪ Performance scale	▪ Échelle de performance	▪ مقياس الأداء
▪ Pedagogical component	▪ Composante pédagogique	▪ المكوّن البيداغوجي
▪ Situated practice	▪ Pratique située	▪ الممارسة المدرجة في السياق
▪ Non-conventional Approaches	▪ Approches non conventionnelles	▪ المناهج غير التقليدية

Termes en francais	English terms	المصطلحات بالعربية
▪ Zone of Proximal Development - ZPD	▪ Zone proximale de développement (ZPD)	▪ منطقة النمو التقاربي المنطقة القريبة من النمو
▪ Marginal Methodologies	▪ Méthodologies marginales	▪ المنهجيات الهامشية
▪ Audio-Oral Methodology	▪ Méthodologie audio-orale	▪ المنهجية السمعية الشفاهية
▪ Mixed-method design	▪ Méthode mixte	▪ المنهج المختلط
▪ Productive skills	▪ Compétences productives	▪ المهارات الإنتاجية
▪ Receptive skills	▪ Compétences réceptives	▪ المهارات الاستقبالية
▪ Soft skills	▪ Soft skills	▪ المهارات الناعمة
▪ Classification de séquences	▪ Sequence classification	▪ مهمّات تصنيف السلاسل
▪ Sequence labeling	▪ Étiquetage de séquences	▪ مهمّات وسم السلاسل
▪ Pedagogical task	▪ Tâche pédagogique	▪ المهمة التعليمية
▪ Accent	▪ Accent	▪ النبر
▪ Comparable texts	▪ Textes comparables	▪ نصوص مقارنة
▪ Parallel texts	▪ Textes parallèles	▪ نصوص موازية
▪ Authentic text	▪ Texte authentique	▪ نص أصيل أو حقيقي
▪ Bandwidth	▪ Bande passante	▪ النطاق الترددي
▪ Intelligent tutoring system - ITS	▪ Système tutoriel intelligent	▪ نظام التدريس الذكي
▪ Automated Writing Placement System	▪ Système automatisé de classement en écriture	▪ نظام التقييم الآلي لتحديد المستوى في مجال الكتابة
▪ Spoken dialogue system	▪ Système de dialogue parlé	▪ نظام الحوار المنطوق

Termes en francais	English terms	المصطلحات بالعربية
▪ Presentism	▪ Présentisme	▪ النظرة الحاضرانية
▪ Dialogue-based CALL	▪ Apprentissage des langues assisté par ordinateur fondé sur le dialogue	▪ نظم تعليم اللّغة بمساعدة الحاسوب المعتمدة على الحوار
▪ Feature-based ensemble learning	▪ Apprentissage collectif fondé sur les caractéristiques	▪ نماذج التعلّم الجماعي القائم على السمات
▪ Deep-learning methods	▪ Méthodes d'apprentissage profond	▪ نماذج التعلّم العميق
▪ Attention-based models	▪ Modèles basés sur l'attention	▪ النماذج القائمة على الانتباه
▪ Classification-based models	▪ Modèles basés sur la classification	▪ النماذج القائمة على التصنيف
▪ Pointer networks	▪ Réseaux pointeurs	▪ النماذج القائمة على شبكات المؤشّر
▪ Large Language Models- LLMs	▪ Grands modèles linguistiques	▪ النماذج اللغوية الضخمة
▪ Neural rank feature-based	▪ Modèles de classement neuronaux basés sur les caractéristiques	▪ نماذج ترتيب عصبية قائمة على السمات
▪ Discriminative models	▪ Modèles discriminatifs	▪ نماذج تمييزية
▪ Acceptance Model (TAM)	▪ Modèle d'acceptation de la technologie (TAM)	▪ نموذج قبول التكنولوجيا
▪ Teacher vulnerability	▪ Vulnérabilité de l'enseignant	▪ هشاشة الأستاذ

Termes en francais	English terms	المصطلحات بالعربية
▪ Professional identity	▪ Identité professionnelle	▪ الهوية المهنية
▪ Mediation	▪ Médiation	▪ الوساطة
▪ Linguistic mediation	▪ Médiation linguistique	▪ الوساطة اللغوية
▪ Cognitive mediation	▪ Médiation cognitive	▪ الوساطة المعرفية
▪ Zero-shot setting	▪ Configuration “zero-shot” / sans apprentissage préalable	▪ الوضع الصفري/ سياقات /"بدون تدريب مسبق" سياقات "الطلقات "الصفرية
▪ Interpersonal metafunction	▪ Fonction interpersonnelle	▪ الوظيفة التفاعلية
▪ Communicative function	▪ Fonction communicative	▪ الوظيفة التواصلية
▪ Semiotic awareness	▪ Conscience sémiotique	▪ الوعي السيميائي
▪ Critical awareness	▪ Conscience critique	▪ الوعي النقدي
▪ Chatbots	▪ Agents conversationnels	▪ / الوكيل الحواري الذكي روبوت الدردشة