

## أزوقت العلوم 4

# في تعليم اللغات وتعلمها

الجزء الثاني



2026

# أروقـة العلوم

في تعليم اللغات وتعلّمها  
(مقالات مترجمة)

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

تصميم الغلاف : حمزة سماري \_ المجمع الجزائري للغة العربية / 2026  
© جميع الحقوق محفوظة  
© منشورات المجمع الجزائري للغة العربية

رقم الإيداع القانوني: جانفي 2026  
ردمد: (ISSN): 3088-795X  
ردمك: (ISBN): 978-9969-9858-9-4  
سنة النشر الأولى: 2026

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  
لمعرفة تفاصيل الرخصة، يرجى زيارة: رابط إلى CC BY 4.0.  
<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 صليحة مكي، مترجمة متطوعة  
الأستاذة كريمة أوشيش، مترجمة متطوعة  
الأستاذ رامي بوودن، خبيرا

## إشراف

الأستاذ الشريف مريبعي، رئيس المجمع الجزائري للغة العربية

## المراجعون

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

## اللجنة التقنية

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

يشكر المجمع الجزائري للغة العربيّة السادة العلماء  
مؤلفي المقالات على إتاحتهم هذه المتون مجاناً ؛  
مما مكن من ترجمتها إلى اللّغة العربيّة لتوسيع  
دائرة المطلعين عليها.



## فهرس المحتويات

|                                                                                                           |                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 5.....                                                                                                    | الفهرس                                                 |
| 7.....                                                                                                    | المقدمة                                                |
| 1- تحديد كفاءات المدرسين في ظل تكنولوجيات الواقع الممتد: توسيع إطار الكفاءة الرقمية من أجل تعليم غامر     |                                                        |
| 9.....                                                                                                    | تأليف: نيكوروتن وكارين بروور تروخن / ترجمة: رامي بوودن |
| 2- صورة عن الأخطاء في استعمال المتلازمات اللفظية ضمن الكتابات الجامعية لبعض الطلبة غير الناطقين بالفرنسية |                                                        |
| 85.....                                                                                                   | تأليف: أزاده بروز / ترجمة صالح خنور                    |
| 3- اكتساب التعابير الاصطلاحية فيما وراء المسافة البينية اللغوية                                           |                                                        |
| 113.....                                                                                                  | تأليف: هويون هو / ترجمة : الطاهر لوصيف                 |
| 4- إعداد أداة للتكوين الذاتي من أجل دعم تخطيط الأنشطة المعجمية في التعليم الابتدائي                       |                                                        |
| 153.....                                                                                                  | تأليف: كارولين برو / ترجمة: صليحة مكي                  |
| 5- تعليم لغة في قيد التحول: تأنيث مسميات المهن في تعليمية الفرنسية بوصفها لغةً أجنبية                     |                                                        |
| 181.....                                                                                                  | تأليف: إليونوردو بومون / ترجمة: سعيدة كحيل             |

- 6- التباين وعدم التماثل الدلالي في تعليم اللغة الفرنسية لغةً جنبيهةً:  
رهانات دراسة مقارنة بين الفرنسية والإيطالية من أجل معالجة تربوية  
متعددة اللغات في السياق الجامعي  
تأليف: كلاوديا دامليو / ترجمة: عمر لحسن.....211
- 7- التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة والكتابة التعاونية عبر الإنترنت:  
تصورات أساتذة الفرنسية لغةً ثانية  
تأليف: كيفن بابان وغابرييل مِشو / ترجمة: كريمة أوشيش.....257
- مسرد المصطلحات: .....295

## مقدمة

### بسم الله الرحمن الرحيم

تشهد تعليمية اللغات في العقود الأخيرة تحولات عميقة فرضتها المتغيرات المعرفية والتربوية والتكنولوجية، وأعادت طرح أسئلة جوهرية حول طبيعة اللغة، وطرائق تعليمها، وأدوار المتعلم والمعلم داخل القسم وخارجه. فلم يعد تعليم اللغة مقتصرًا على نقل قواعد النحو والصرف أو حفظ المفردات، بل أصبح عملية تفاعلية مركبة تهدف إلى بناء الكفاءة التواصلية للمتعلم، وتنمية الوعي اللغوي والثقافي لديه، وتمكينه من توظيف اللغة في سياقات واقعية متنوعة.

ويشتمل هذا الكتاب الثاني في تعليمية اللغات على سبع مقالات مترجمة من اللغتين الإنجليزية والفرنسية، وتنطلق كسابقاتها المتضمنة في الجزء الأول من تصور حديث لتعليمية اللغات بوصفها مجالًا علميًا متعدد التخصصات، يتقاطع فيه اللساني مع التربوي والنفسي والاجتماعي، ويستفيد من نتائج البحث العلمي في اكتساب اللغات، وتقويم التعلم، وتصميم المناهج والمواد التعليمية. كما تسعى مقالات الكتاب إلى الربط بين النظرية والتطبيق، من خلال عرض المفاهيم الأساسية، وتحليل المقاربات التعليمية المختلفة، ومناقشة الإستراتيجيات التي أثبتت فعاليتها في تعليم اللغات الأولى والثانية والأجنبية.

وعليه، فإن هذا الكتاب يهدف إلى أن يكون مرجعًا مفيدًا للباحثين في تعليمية اللغة العربية وللمضطلعين بتعليمها من مدرسين ومكوّنين ومفتشين، من خلال تقديم إطار منهجي يساعد على فهم إشكاليات تعليم اللغة، واستيعاب رهاناته المعاصرة، واستشراف آفاق تطويره بما يستجيب لحاجات المتعلمين ومتطلبات المجتمعات الحديثة.

وسيجد القارئ في نهايته مسردًا لأهم المصطلحات الواردة في متن المقالات ثلاثي اللغة (عربي، إنجليزي، فرنسي)، يجعله يفيد مما يقرأ بسهولة ويسر، ويؤهله

للتحكم في المعارف والنظريات و التجارب المتضمنة في تطبيقات المحتوى على تعليم اللغة العربية التي تبقى في حاجة إلى استثمار التجارب والنظريات التعليمية ومختلف التطبيقات التي أنجزها الخبراء على اللغات الأخرى، فالقصد هو أن نطلع جميعا على أحدث ما توصل إليه البحث العلمي في العالم، وعرض التجارب الناجحة في ضوء التحولات الرقمية والبرامج الذكية من أجل النهوض بالمستوى التعليمي في بلادنا، والارتقاء بتعليم اللغة العربية وتحسين الطرائق التربوية وصياغة المقررات الدراسية واختيار أفضل المقاربات التعليمية.

ويعد هذا العدد الجديد ضمن سلسلة "أروقة العلوم" إضافة نوعية إلى المكتبة التربوية الجزائرية والعربية عموما، ومرجعا حديثا يجمع بين التحليل الأكاديمي والبعد التطبيقي، ولا يسعني إلا أن أنوه بجهد لجنة الترجمة رئيسة وأعضاء وخبراء ومتطوعين على جهودهم الطيبة، وحسن اختيارهم للموضوعات، وجدية عملهم، وتحريمهم العلمي الدقيق في مراجعة النصوص المترجمة سواء في مقابلتها بأصولها التي كتبت بها أم في اختيار المصطلحات المعبرة عن المفاهيم الواردة فيها أو في تكييف الأساليب التعبيرية وتطويرها لتلائم طبيعة اللغة العربية ومنطقها التركيبي والنحوي. والشكر موصول إلى لجنة المراجعة التي سهرت على تدقيق الترجمة واستدراك ما يمكن أن يكون قد فات هذا المترجم أو ذاك. ولا ننسى أن نتوجه بالشكر الخالص إلى السادة العلماء الأجلاء أصحاب المقالات، وإلى القائمين على المجالات العلمية التي نشرتها على تكريمهم بالترخيص للمجمع الجزائري للغة العربية بترجمة هذه المقالات، وإتاحتها لمستخدمي اللغة العربية للإفادة منها.

الأستاذ الشريف مريبي

رئيس المجمع الجزائري للغة العربية

ديسمبر 2025

# تحديد كفاءات المدرسين في ظل تكنولوجيات الواقع الممتد: توسيع إطار الكفاءة الرقمية من أجل تعليم غامر\*

تأليف: نيكوروتن،

كارين بروور تريجن

أكاديمية التربية وعلوم البيداغوجيا،

جامعة ساكسيون للعلوم التطبيقية

ترجمة: رامي بوودن

## 1. مقدمة

صار بالإمكان تعزيز عمليتي التعليم والتعلم بمساعدة التكنولوجيات الحديثة، وقد أخذ إدماج التطبيقات الرقمية يترسخ في البيئات التعليمية يوما بعد يوم، وفي طليعة هذه التطبيقات نجد الواقع الافتراضي (Virtual Reality, VR) الذي يمكن تطبيقه في الابتدائيات والثانويات والتعليم المهني (Vocational Training)، إذ تبرز فائدته بجلاء في سياقي التعليمين المهني والعالي، لأنه استُخدم لتيسير اكتساب المهارات العملية ومسارات تطبيقية أخرى. وإلى جانب الواقع الافتراضي يظهر الواقع الممتد (Extended Reality, XR) الذي يجمع بين تكنولوجيات الواقع المعزز (Augmented Reality, AR) والواقع المختلط (Mixed Reality, MR) والواقع الافتراضي، فيقدم إمكانات لم تتحها الوسائل التقليدية، أو لم تكن لتؤديها بنفس

---

\* العنوان الأصلي للمقال:

Rutten, N., & Brouwer-Truijen, K. (2025). Defining XR-Specific Teacher Competencies: Extending the DigCompEdu Framework for Immersive Education. Trends in Higher Education, 4(1), 11. <https://doi.org/10.3390/higheredu4010011>

النجاعة، لأنَّ بُعدَه الفضائي يفسح المجال للتنقُّل الدينامي في بيئات افتراضية، مما يسهم في تحسين محاكاة التجارب المادية وتجسيدها. وعلى سبيل المثال، قد يعتمد أستاذ التاريخ إلى استخدام الواقع الافتراضي في إعادة بناء مدينة قديمة بهدف تقديم تجربة غامرة لطلَبته، وفي درس علم الأحياء، يمكن لتطبيق الواقع المعزز أن يُسقط بيانات تشريحية دقيقة على نموذج للجسم البشري، فيقرب المفاهيم المجردة إلى الحس ويضعها في قالب محسوس.

ومع ذلك، فإن توظيف التكنولوجيا لا يؤدي بالضرورة إلى تطوير التعليم، إذ يتوقف أثر هذه التطورات، مثل تكنولوجيات الواقع الممتد، على البنية التعليمية وكيفية تطبيق المدرسين لها [1]. ومن التحديات القائمة في سياق إدماج التكنولوجيا أنها تزيد العملية التعليمية تعقيداً، لأن التدريس في حد ذاته عملية مركبة تتجاوزها عوامل شتى، ولا سبيل إلى جمعها في تكنولوجيا واحدة، ثم إن أغلب المواد التعليمية التكيفية تستدعي حضور المدرس لتدارك التحديات والصعوبات المفاهيمية التي يواجهها الطلبة، وقد بين كافاناغ وغيره Kavanagh et al. [2] في مراجعة منهجية أن رواج الاعتماد على هذه التكنولوجيا لم يتحقق بعد لأسباب متعددة، منها ما يتصل بالتكنولوجيات في حد ذاتها، ومنها ما يُعزى إلى التكلفة والاعتبارات اللوجستية. كما أن الأساس النظري المتعلق بتصميم تطبيقات الواقع الممتد وتطويرها ظل محدوداً، لا سيما من ناحية استناده إلى نظريات التعلم وبحوث الاستعمالات البيداغوجية وأثرها في المخرجات التعليمية على المستويين المعرفي والانفعالي [3،4].

وأخيراً، لا بد من التأكيد على أن معارف وطرق استثمار الواقع الممتد في التعليم تتسم بمحدوديتها بحكم أنها مازالت في طور التشكل والتطور، ولم تستكشف بعد جميع نواحي تطبيقاتها أو مدى قصورها [5]، وقد انتهى دي لانغه (De Lange) ولودفيك (Lodewijk) وغيرهما [5] إلى أن أثر الحداثة (novelty effect) الملازم للواقع الافتراضي، كونه ابتكار تكنولوجي جديد، يحول دون القدرة على إصدار أحكام فاصلة في أثره على أداء المتعلمين في هذه المرحلة المبكرة، في حين يُراد بأثر الحداثة أن يبذل المتعلم جهداً أكبر وأن يكون انتباهه في بادئ الأمر مشدوداً لمجرد تعامله مع تكنولوجيا

جديدة [6]. ورغم أن هذا الاندفاع الأولي قد يعزز التفاعل والانخراط في الدرس، فإن الدراسات السابقة تشير إلى أن الإفراط في التركيز على السمات الغامرة لتكنولوجيات الواقع الممتد قد يسبب إرهاقا معرفيا أو تشتتا ما لم يُفترن ذلك بأهداف تعليمية واضحة [7]، ومن ثم فإن الضرورة تقتضي أن يمتلك المدرسون المهارات التي تعينهم على الموازنة بين الجاذبية التي تثيرها تكنولوجيات الواقع الممتد، وبين البناء المنهجي للمحتوى، حتى تكون هذه التكنولوجيا معينا على التعلم ومعززا له، لا صارفا عنه أو مثبطا لمقصده.

لقد كشفت البحوث الدولية في ميدان توظيف الواقع الممتد في التعليم عن إمكانات تحويلية بالغة الأثر، وذلك إذا اعتمدت هذه التكنولوجيات على استراتيجيات تعليمية محكمة التصميم، فقد وضع سلايتر (Slater) وويلبر (Wilbur) [8]، ثم ميلغرام (Milgram) وكيشينو (Kishino) [9]، الأسس الأولى لفهم ظواهر الحضور (presence) والتفاعل بين المستخدم والبيئة في الفضاءات الافتراضية، في حين جاءت دراسات أحدث [10،11] لتزيد المسألة وضوحا، فبينت مدى إسهام الواقع الممتد في زيادة نسب مشاركة الطلبة وتعزيز التعلم المخصص (Personalized Learning)، وتيسير محاكاة المواقف المعقدة. ومع ذلك، تؤكد الدراسات أن دور المدرس يظل محوريا، لأنه سيتعذر استثمار مزايا الواقع الممتد على أكمل وجه في ظل غياب المهارات البيداغوجية والتقنية المطلوبة.

وفي هذا السياق، هنالك حاجة ماسة للبحث في الكفاءات التي يتعين على المدرسين امتلاكها من أجل الاعتماد الفعال لتكنولوجيات الواقع الممتد، فتعزيز هذه الكفاءات يفضي إلى تحسينات ملموسة في عمليتي التعليم والتعلم. فعلى سبيل المثال، يستطيع المدرس المتمكن من تطبيقات الواقع الممتد أن يصمم محاكاة تفاعلية تمكن الطلبة من معالجة نماذج ثلاثية الأبعاد تزامنيا، أو أن ينظم رحلات افتراضية غامرة لخوض تجارب تعليمية ثرية. وتبين هذه الأمثلة أن تطوير كفاءات الواقع الممتد لا يرفع مستوى مشاركة الطلبة ودافعيتهم فحسب، بل يسهم إسهاما مباشرا في تحسين مخرجات التعلم.

وبناء على هذه التطورات، يسعى هذا المقال إلى تعميق فهمنا لإمكانيات تكنولوجيا الواقع الممتد في السياقات التعليمية بفحص النماذج والأطر البيداغوجية القائمة، مثل إطار معرفة المحتوى المعرفي التكنولوجي البيداغوجي «تيباك» (Technological Pedagogical Content Knowledge TPACK) وإطار الكفاءات الرقمية للمدرسين (DigCompEdu)، واستجلاء الكفاءات المخصصة التي يحتاجها المدرسون لاستثمار هاته التكنولوجيات استثماراً فعالاً. كما تسعى الدراسة إلى صياغة لبنات أساسية ملموسة لتأهيل المدرسين مهنيًا في سياق الواقع الممتد، والهدف من ذلك الإسهام في إرساء مقاربة مؤسسة على الأدلة تهتم باعتماد التكنولوجيات الغامرة داخل بيئات تعليمية مختلفة.

### 1.1. تعريف الواقع الممتد والافتراضي والمعزز والمختلط

إن الواقع الممتد مصطلح جامع يشمل طيفاً من التكنولوجيات التي تزيل الحدود الفاصلة بين العالم المادي والعالم الرقمي، وتندرج تحته ثلاث صور رئيسة يمكن تمييزها:

- **الواقع الافتراضي:** من الناحية التكنولوجية تُصنع بيئة رقمية كلياً وتقدم للمستخدم تجربة غامرة، فتستبدل محيطه المادي بواقع محاكى، وتحقق عادةً بخوذات مزوّدة بشاشات للرأس وأجهزة إدخال حسي مختلفة [12].
- **الواقع المعزز:** من الناحية التكنولوجية تُسقط المعلومات أو الصور الرقمية على العالم الواقعي، فتتيح للمستخدم تجربة تجمع بين العالمين المادي والرقمي في آنٍ واحد، وغالباً ما تُشغل تطبيقاته عبر الهواتف الذكية أو الأجهزة اللوحية أو نظارات مخصصة [13].
- **الواقع المختلط:** صيغة هجينة تُعرض فيها العناصر الرقمية والمادية جنباً إلى جنب، بل وتتفاعل فيما بينها تفاعلاً آنياً، ويتيح هذا التداخل إمكانيات جديدة لتجارب تعليمية ديناميكية تجمع بين خصائص الواقع الافتراضي والواقع المعزز [9].



## 2.1. أهداف الدراسة

ينصرف هذا المقال إلى إبراز منافع استثمار تكنولوجيا الواقع الممتد وما يقع في دائرته كالواقع الافتراضي والمعزز والمختلط في التعليم، ولتحقيق ذلك سنتقصى سُبُل تطبيق الواقع الممتد اعتماداً على نماذج بيداغوجية مختلفة، فهناك بالفعل عدد من النماذج التي تركز على إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم بوجه عام، ولكننا سنناقش هذه النماذج من منظور التدريس لا من منظور الطلبة فقط. وبوضع تكنولوجيا الواقع الممتد في سياق هذه النماذج والأطر، سنحاول رسم استراتيجيات عملية تمكن المدرسين من استثمارها استثماراً فعالاً في ممارساتهم التدريسية، وسنولي عناية بالكفاءات التي ينبغي أن يمتلكها المدرسون كي يوفقوا في هذا الاستثمار.

وبناء على هذه الغايات، فقد حددنا أسئلة البحث على النحو الآتي:

- إلى أي حد تتوافق النماذج والأطر الموجودة في نطاق رقمنة التعليم (مثل إطار المحتوى المعرفي التكنولوجي البيداغوجي)، مع احتياجات التدريس وتحدياته أثناء استعمال الواقع الممتد في السياقات التعليمية؟
- ما هي اللبنيات الأساسية الملموسة للكفاءات التي ينبغي للمدرسين اكتسابها في نطاق الواقع الممتد؟

## 2. منهجية البحث

لتحقيق الغاية المرسومة لهذا البحث والإجابة عن الأسئلة المحددة آنفاً، استخدم منهج البحث المكتبي (Desk Research) [14]، تلتها عملية مراجعة الخبراء المشاركين (Expert Member Check) [15]. وتنسجم هذه المقاربة المتضافرة مع تصاميم البحوث النوعية التي تركز على الفهم المعمق للظواهر المركبة (على سبيل المثال [16])، وقد عُولجت أسئلة البحث وفقاً لمقاربة متدرجة تبدأ باستقصاء واسع للأطر القائمة، ثم تركيز نطاق البحث شيئاً فشيئاً ليلبغ الكفاءات المحددة التي يحتاجها المدرسون. وبناء على هذه المقاربة المتدرجة، فقد فُحص السؤال البحثي الأول

بمنهج البحث المكتبي عبر محرك البحث العلمي جوجل سكولر (Google Scholar)، وذلك بتقصي الأطر الموجودة في هذا المجال، ثم تحديد الأطر الملائمة لبحثنا بعد تطبيق معايير الاستبعاد. وفيما يخص الأطر المتبقية، فقد حددنا ما تنطوي عليه من مزايا وما يشوبها من نقائص في سياقنا البحثي، وسيعرض هذا المنهج بمزيد من التفصيل لاحقا في هذا القسم.

كما عولج السؤال البحثي الثاني باعتماد البحث المكتبي ومراجعة الخبراء المشاركين أيضًا، وهي خطوة حاسمة لإضفاء مزيد من المصداقية والموثوقية على النتائج، إذ تُدخل في عملية التقويم آراء الممارسين المنخرطين فعليًا في التعليم المعزز بالواقع الممتد [17]. ويركز هذا السؤال على استجلاء الكفاءات المحددة التي يحتاجها المدرسون ليتمكنوا من التدريس بتوظيف تكنولوجيات الواقع الممتد وقد اتضح، قبل الشروع في هذا البحث، أن الأطر القائمة قد تعجز عن رسم صورة وافية لمجمل الكفاءات التي يتعين على المدرسين امتلاكها من أجل التدريس بمساعدة الواقع الممتد، لأن معظم تلك الأطر لا تتناول هذه الكفاءات على وجه التحديد، ومن ثم تقرر أن يُبنى البحث على الإطار الذي يعالج كفاءات المدرسين بدقة وعلى نحو ملموس كلما انعدمت إمكانية المفاضلة بين أطر متعددة.

لم يحظ موضوع تأهيل المدرسين مهنيًا في ميدان الواقع الممتد بالاهتمام الكافي إلا مؤخرًا [18]، ولذلك ارتأينا صياغة جواب السؤال البحثي الثاني في صورة عملية تصلح لأنشطة التأهيل المهني للمدرسين، وذلك بإعداد مجموعة من البطاقات، حيث تشتمل كل بطاقة في هذه المجموعة تفاصيل دقيقة لإحدى الكفاءات اللازمة للتعليم المعزز بالواقع الممتد، مع سلسلة من الأنشطة التعليمية المرتبطة بتلك الكفاءة، فترسم لوحة لإمكانات التعليم عبر الواقع الممتد انطلاقًا من تلك الكفاءة. وفي ميدان التعليم في هولندا، على سبيل المثال، يُستعان كثيرًا بمجموعات ممثلة تُسمّى البطاقة الواحدة «لبنة» (Building Block)، ثم إنَّ إسهام المشاركين في الورشات يعين على استعمال هذه المجموعات من اللبنات في إيقاظ تفكيرهم النقدي حول مدى قابلية كل عنصر للتطبيق في سياقهم المهني، كما ظهر في مجموعة بطاقات حول «تأهيل

===== تحديد كفاءات المدرسين في ظل تكنولوجيا الواقع الممتد

المدرسين مهنيًا في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال»، ومن أمثلة هذه المجموعات ما تُرجم إلى اللغة الإنجليزية، وهو المشروع الحائز على جائزة «دروس للتعليم» (Lessons for Learning):

<https://3starlearningexperiences.wordpress.com/2020/04/28/12-building-blocks-to-use-learning-technologies-effectively-all-in-one> تاريخ  
(الزيارة : 24 يناير 2025).

ومثلما سبقت الإشارة إليه فقد كان الجمع بين الجمع بين البحث المكتبي [14] ومراجعة الخبراء المشاركين [15] سبيلًا للإجابة عن السؤال البحثي الثاني. فبعد مرحلة أولية من البحث المكتبي، أُجريت مراجعة الخبراء في اجتماع مباشر ضمن مشروع إراسموس (Erasmus) «التحالف البيداغوجي لاستثمار تكنولوجيا الواقع الممتد في تعليم المدرسين» (PAX)، وكان أعضاء هذا التحالف في موقع مناسب لتقييم ما طُرح مبدئيًا، لإمامهم الواسع بكيفية تجسيد الأنشطة التعليمية المعززة بالواقع الممتد في التطبيق العملي، في حين طُلب منهم تقمص دور الخبراء خلال المراجعة بهدف تحديد درجة الحاجة إلى تعديلات على مجموعة اللبنة الأساسية للواقع الممتد، وذلك استناداً إلى خبراتهم السابقة في الممارسة الميدانية، ثم استُخدمت نتائج هذه المراجعة لتدقيق مجموعة اللبنة، فانبثق عنها إطار يعكس بدقة أوفى التطبيق العملي للواقع الممتد في البيئات التعليمية.

1.2. تحديد منهجية الإجابة عن السؤال البحثي الأول : « إلى أي حد تتوافق النماذج والأطر الموجودة في نطاق رقمنة التعليم (مثل إطار المحتوى المعرفي التكنولوجي البيداغوجي) ، مع احتياجات التدريس وتحدياته أثناء استعمال الواقع الممتد في السياقات التعليمية؟ »

(1) بحثنا عن الأطر المتصلة باستعمال محرك جوجل سكولر، وقد أدت التطورات الأخيرة التي شهدتها أدوات البحث الأكاديمي إلى شيوع قبول هذا المحرك كونه أداة رصينة للبحث في الأدبيات، إذ يوفر تغطية أوسع تشمل الأدبيات الرمادية وأعمال المؤتمرات ومصادر غير تقليدية أخرى مقارنة بقواعد البيانات التقليدية، وهو

امتياز له أهميته، خاصة في الحقول المتسارعة التطور كالواقع الممتد [19]. وقد استخدمت السلسلة البحثية النصية (Search String) الآتية للبحث عن الأدبيات: [[virtual reality OR VR OR augmented reality OR AR OR extended reality OR XR] AND [higher education OR K-12 education OR primary education OR vocational education] AND [effectiveness OR knowledge OR skill OR attitude OR teacher training OR teacher educators OR pre-service teachers] AND framework].

(2) بعد ذلك طُبِّقت معايير الاستبعاد على النتائج المستخرجة من جوجل سكولر إلى أن تحقق ما يسمى بـ «التشبع» (Saturation)، فيما تعرض صفحة النتائج على المنصة عشر مرجعيات للمصادر، ويُراد بالتشبع أن يستمر فحص الصفحات المتتالية إلى أن تُفضي مراجعة الصفحة كاملة إلى عدم العثور على إطار إضافي ذي صلة، وأما معايير الاستبعاد فكانت على النحو الآتي:

(أ) أن يتبين أن موضوع المقال لا يتناول إطاراً في الأساس.

(ب) أن يكون الإطار الذي يناقشه المقال غير أصيل، بل مجرد تفرع أو تعديل لإطار منشور مسبقاً، وليس الغرض من هذا المعيار إنكار قيمة تلك التفرعات، بل لأن كثرتها قد تُفضي إلى تضخم مجموعة الأطر إلى حد يتجاوز نطاق هذا المقال.

(ج) أن يكون الإطار الذي يتناوله المقال غير متعلق بالتدريس والتعلم، بل بموضوع آخر (مثل: تقبل التكنولوجيا).

(3) أولاً، تُستعمل هذه المقالات المستخرجة لتقديم وصف عام للأطر التي عُثِر عليها، وذلك لرسم صورة أولية للقارئ تشرح له طبيعة هذه الأطر. ومن بين الأسئلة التي سنجيب عنها في هذا المقام: ما أصل الإطار؟ كيف بُني؟ وفي أي مجالات يمكن توظيفه؟ ثم نعرض المزايا التي يتسم بها الإطار وما يعتريه من نقائص بالتفصيل. وهنا تُثار أسئلة من قبيل: ما المسائل التي يحسن أن يجيب عليها الإطار؟ ما الأبعاد أو الجوانب التي سيوضحها الإطار؟ إلى أي مدى يمكن للمدرسين تطبيق هذا

===== تحديد كفاءات المدرسين في ظل تكنولوجيات الواقع الممتد

الإطار؟ ما أوجه قصوره؟ ما الذي الجوانب التي يغفلها؟ وأين يخطئ أو يفشل في بلوغ الغاية المنشودة؟

2.2. تحديد منهجية الإجابة عن السؤال البحثي الثاني: «ما هي اللبنيات الأساسية الملموسة للكفاءات التي ينبغي للمدرسين اكتسابها في نطاق الواقع الممتد؟»

(1) سنقيس مدى معالجة هذه الأطر لكفاءات المدرسين تحديدا استنادًا إلى مجموعة الأطر التي تناولها السؤال البحثي الأول، ويُبنى السؤال البحثي الثاني وفقًا للإطار الذي يُعالج هذه الكفاءات بصورة ملموسة.

(2) ويُنظر، في كل كفاءة، إلى عدد الأنشطة القائمة على الواقع الممتد التي ذكرت وعلاقتها بالأنشطة التعليمية المرتبطة بها.

(3) وبناء على ما يُستخلص من هذا التحديد، فإنَّ الإجابة قد تكون بطريقتين:

أ) إذا كان ربط النشاط التعليمي بالواقع الممتد وغيره من التكنولوجيات ممكنًا فسيُعاد تصميمه ليغدو نشاطًا قائمًا على الواقع الممتد.

ب) أما إذا وجدت أنشطة تعليمية قائمة على الواقع الممتد لم يُشر إليها بعدُ ضمن تلك الكفاءة، فستُضاف إلى وصف الكفاءة المعنية.

(4) يعقب ذلك عرض تأملي يبين ما يمكن قوله عن مجموعات الكفاءات، وذلك بخصوص الكيفية التي يمكن بها دعم الأنشطة التعليمية عبر الواقع الممتد، وما يترتب على ذلك من متطلبات متعلقة بقدرات المدرس.

(5) واستنادًا إلى ذلك، سنعرض ما تعنيه ضرورة التدريس بالواقع الممتد في تلك الأنشطة من ناحية كيفية تأهيل المدرسين مهنيًا بما يتناسب مع تلك المجموعة من الكفاءات، وبهذه الخطوة تُختتم مرحلة البحث المكتبي، لتأتي الخطوات اللاحقة ساعية إلى مواءمة اللبنيات الأساسية لكفاءات المدرسين في نطاق الواقع الممتد مع مقتضيات الممارسة العملية.

(6) وتنصرف الخطوة الموالية إلى مراجعة الخبراء المشاركين بغية موازنة اللبنة الأساسية مع مقتضيات الواقع العملي، وقبل عرضها على الخبراء، ستُصاغ العناصر التي أُعدت في هيئة محددة وتُستعمل في ورشات التأهيل المهني، وهذا يعني، على الصعيد العملي، أن تُطبع كل كفاءة من كفاءات المدرس في بطاقة مستقلة مرفقة بالأنشطة التعليمية القائمة على الواقع الممتد وتلك المرتبطة به، لتجتمع هذه البطاقات في مجموعة متكاملة توضع بين يدي كل مشارك ليتفقدوها أثناء جلسة المراجعة مع الخبراء.

(7) يبدأ الاجتماع مع الخبراء بمقدمة تشرح فيها أسباب الحاجة إلى موازنة مجموعة الكفاءات التعليمية القائمة على الواقع الممتد مع مقتضيات الممارسة العملية وطرق تحقيق ذلك، إضافةً إلى شرح كيفية اصطلاح المشاركين بدور الخبراء ومباشرتهم لعملية المراجعة. ويتواصل سير الاجتماع في ثلاث مراحل:

أ) في المرحلة الأولى، سيتفحص الخبراء المشاركون مجموعة البطاقات التي تتضمن كفاءات المدرسين القائمة على الواقع الممتد واحدة تلو الأخرى، ثم يقدر كل واحد منهم مدى اتساق هذه الكفاءات والأنشطة التعليمية الموصوفة مع مقتضيات الممارسة العملية، ثم يدون ما تيسر من ملاحظات حول ما ينبغي تعديله أو ما هو مفقود.

ب) ثم ينتقل الخبراء إلى المناقشة في مجموعات، كل واحدة مكونة من شخصين، فيتبادلون فيما بينهم الآراء حول التغييرات التي يرونها ضرورية.

ج) وأخيراً، تُعرض النتائج والأفكار في جلسة جامعة يشترك فيها الجميع، وقد وثقت هذه المناقشات توثيقاً منهجياً بهدف تحليلها لاحقاً.

(8) تُدرج نتائج اجتماع الخبراء في مجموعة البطاقات، فتصبح أكثر اتساقاً مع واقع ممارسات الخبراء وتجاربهم العملية. وبعد استكمال هذه المرحلة، ستكون لمجموعة البطاقات وظيفتان أساسيتان:

أ) تُجيب المجموعة عن السؤال البحثي الثاني بطريقة دقيقة وملموسة

تحديد كفاءات المدرسين في ظل تكنولوجيات الواقع الممتد

ومنسجمة مع الممارسة العملية.

(ب) يمكن استخدام المجموعة مباشرة لدعم أنشطة التأهيل المهني للمدرسين الهادفة إلى تنمية كفاءات الواقع الممتد.

### 3. النتائج

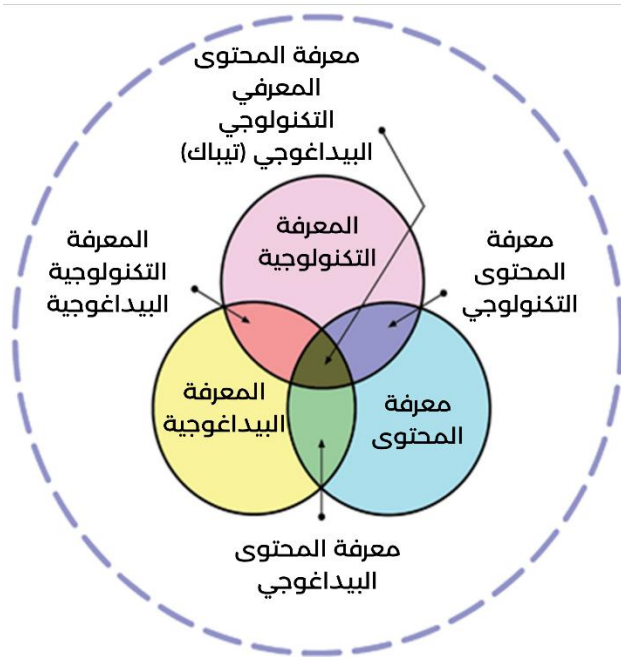
#### 1.3. نتائج السؤال البحثي الأول : النظر في تطبيق الواقع الممتد في التعليم وفقا لنماذج بيداغوجية متعددة

يتيح الواقع الممتد فرصا واعدة لتطوير عمليتي التعليم والتعلم والنهوض بهما عبر تكنولوجيات غامرة وتفاعلية كالواقع الافتراضي والمعزز والمختلط، ولاستكشاف إمكانات الواقع الممتد في البيئات التعليمية منهجيا، فقد وجب النظر في الأطر البيداغوجية الموجودة. ويتناول هذا القسم تطبيق الواقع الممتد في التعليم من خلال نماذج وأطر متنوعة، إذ يبدأ التحليل بعرض وصفي لتلك النماذج، ثم يليه نقاش مفصل لمزاياها وقيودها المتعلقة بإدماج الواقع الممتد في السياقات التعليمية.

##### 1.1.3. نموذج تيباك TPACK : معرفة المحتوى المعرفي التكنولوجي البيداغوجي

يُعد إطار معرفة المحتوى التكنولوجي البيداغوجي (Technological Pedagogical Content Knowledge) من أبرز النماذج وأوسعها انتشاراً في ميدان إدماج التكنولوجيات في التعليم، وقد طوره ميشرا (Mishra) وكوهلر (Koehler) [20] استناداً إلى مفهوم معرفة المحتوى البيداغوجي الذي صاغه شولمان (Shulman) [21]، وهو مفهوم يقوم على المزج بين التخصص المعرفي وطرائق التدريس، وتشير المعرفة البيداغوجية للمحتوى في تصور شولمان، إلى السبيل الأنسب لتنظيم المعرفة وتكييفها وعرضها لضمان فاعلية التعليم. ثم جاء ميشرا وكوهلر ليُوسعا هذا النموذج بإضافة عنصر المعرفة التكنولوجية استجابة لزيادة حضور الحواسيب والبرامج التعليمية في الفصول الدراسية. وهكذا أضحي نموذج تيباك يُبرز التفاعل التركيبي بين ثلاثة مجالات محورية في معارف المدرس: معرفة المحتوى (Content Knowledge, CK)، والمعرفة البيداغوجية (Pedagogical Knowledge, PK)، والمعرفة التكنولوجية

(Technological Knowledge, TK)، وتتعلق معرفة المحتوى بتخصص المدرس وخبرته في المادة التي يدرسها، وأما المعرفة البيداغوجية فتتمثل في فهمه لمختلف طرائق التدريس واستراتيجيات تيسير التعلم، بينما تشمل المعرفة التكنولوجية القدرة على استخدام الأدوات والموارد الرقمية من برمجيات وأجهزة لتحسين التجربة التعليمية. وتلتقي هذه المجالات الثلاثة في نقاط متعددة، فتتشكل منها معارف وسيطة مثل: معرفة المحتوى التكنولوجي (TCK)، والمعرفة التكنولوجية البيداغوجية (TPK)، ومعرفة المحتوى البيداغوجي (PCK). ويتمثل جوهر هذا التداخل في معرفة المحتوى التكنولوجي البيداغوجي المعرفي (TPACK)، على النحو الذي يجسد فهما شاملا لكيفية دمج التكنولوجيا في التعليم دعما للبيداغوجيا والمحتوى معا بصورة تكاملية (انظر الشكل 1).



شكل 1. نموذج تيبك لميشرا وكوهلر (Koehler) [20].

يُمثِّل هذا النموذج التكاملي في الغالب على هيئة «مخطط فن» (Venn diagram)، إذ تُظهر مناطق التداخل كيفية تلاحم المحتوى والبيداغوجيا



والتكنولوجيا، والكيفية التي يتعين وفقها على المدرسين اتباع هذه التقاطعات ليقدموا تعليماً رفيع المستوى، فعلى سبيل المثال، يمكن للمدرسين الاستعانة بتقنيات الواقع الممتد في فصول العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)، مثل الواقع الافتراضي، لاستكشاف مفاهيم بيولوجية معقدة كتركيب الحمض النووي (DNA)، فيحولون بذلك المعرفة المجردة إلى تجربة حسية جاذبة تكون أقرب للطلبة. وعليه فإن إطار تيباك يعد منهجاً منظماً يسمح باعتماد تكنولوجيايات مبتكرة تُسهم في إضفاء مزيد من الحيوية والتفاعلية على الممارسات التعليمية. ويعد نموذج تيباك مقارنة واعدة لإدماج تكنولوجيايات الواقع الممتد في التعليم التقني وتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، فيمنح المدرسين أساساً متيناً يهيئهم لاستخدام هذه الأدوات بطريقة تعليمية فعالة [22]، غير أن هذا الإطار، وعلى الرغم من شيوع استخدامه، لم يسلم من النقد، وفيما يلي سنعرض أبرز مزاياه ونقائصه.

من أبرز ما يمتاز به إطار تيباك لفته الأنظار إلى ضرورة المزاجية بين التكنولوجيا والبيداغوجيا ومعرفة المحتوى في ميدان التعليم، فالتدريس في جوهره عمل مركب تتشابك فيه عناصر شتى، ويحض هذا الإطار المدرسين على أن ينظروا إليه نظرة شاملة تكشف وجوه التفاعل بين تلك المعارف، فإذا ما استبان المدرس هذا التداخل، اتضح له سبيل أدق وأقوم لإدماج التكنولوجيا، وهو سبيل لا غنى عنه لمن أراد أن يرقى بطرائق التعليم وأن يُنشئ ممارسات بيداغوجية ناجعة.

وفوق هذا كله، يقوم إطار تيباك مقام الأداة التأملية التي يستعين بها المدرس على تقييم عمله وضبطه، فيتحقق من أن العناصر الأساسية كلها، أي المحتوى والبيداغوجيا والتكنولوجيا، قد وُضعت في مواضعها وأُخذت بالحسبان على الوجه الذي يليق عند إدماج تكنولوجيايات المعلومات والاتصال في التدريس، وهذا البعد التأملي هو الذي يسبغ على الإطار قيمته الكبرى، فيمكن للمدرس أن يصوغ استراتيجيات تعليمية تستثمر التكنولوجيا استثماراً واعياً لتكون عوناً على التعلم لا عائقاً يقف في سبيله.

ومع ما سلف ذكره من أوجه القوة، فقد أثار بعض الباحثين شكوكاً حول

مدى قابلية إطار تيباك للتطبيق العملي، فيرى برانتلي-دياس (Brantley-Dias) وإرتمر (Ertmer) [23] أن بعض مفاهيمه على غاية من التحديد والدقة، فيصعب استثماره استثماراً مثمراً، في حين أن مفاهيم أخرى مفرطة في الاتساع، فلا يكاد يسهل تحويلها إلى ممارسات إجرائية واضحة، وزاد الأمر التباساً أن النموذج يضم سبعة أنماط متميزة من المعرفة، مما قد يورث المدرسين إرباكاً ويجعل التمييز بين المواطن المتداخلة عسيراً، كما هو الحال في التفريق بين المعرفة التكنولوجية ومعرفة المحتوى التكنولوجي.

ومن أوجه القصور أيضاً أن الإطار يغفل عوامل سياقية ذات أثر حاسم في نجاح إدماج تكنولوجيات المعلومات والاتصال في التعليم، مثل معتقدات المدرس وثقافة المؤسسة التعليمية والرؤية المؤسساتية الأشمل للتكنولوجيا، وهذه العوامل، وإن كانت تؤثر تأثيراً بالغاً في كيفية تبني المدرسين للتكنولوجيا وتوظيفهم لها داخل الأقسام، فإنها لم تُدرج صراحة في إطار تيباك، وهو ما قد يفضي إلى ظهور فجوات بينة عند محاولة تطبيقه في البيئات التعليمية الواقعية.

يقدم إطار TPACK مثلاً قوياً لكيفية إدماج التكنولوجيا في طرائق التعليم، إذ يكشف عن وشائج دقيقة تربط بين المحتوى والبيداغوجيا والتكنولوجيا، وقد غدا هذا الإطار مع مرور الزمن مرجعاً معتمداً، يُلتجأ إليه أداةً للتأمل والتقييم، ودليلاً يهتدي به المدرسون في الاستفادة من الوسائل الرقمية داخل الأقسام، ولا سيما في ميادين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وفي استثمار التكنولوجيات المستحدثة كالألعاب الممتدة، غير أنه، على ما فيه من صلابة نظرية، يظل مشوباً بشيء من التعقيد، ومفتقراً إلى إدراك بعض العوامل الخارجية المؤثرة، كالدعم المؤسسي ومعتقدات المدرس، ومن ثم، فإن قيمته لا تكتمل إلا إذا صيغ تطبيقه بميزان رصين، يُراعي خصوصية السياقات التعليمية، ويكيفه مع ما يقتضيه كل سياق تدريسي.

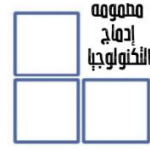
### 2.1.3. مصفوفة إدماج التكنولوجيا « تيم » ( Technology Integration ) (Matrix, TIM)

تُعدّ مصفوفة إدماج التكنولوجيا (تيم) من الأطر البيداغوجية البارزة، وقد وضعتها جامعة جنوب فلوريدا بالتعاون مع وزارة التعليم في الولاية [24]، وكان مقصدها الأول أن تقوم على تقويم إدماج الوسائل التكنولوجية في البيئات التعليمية وتيسيره، مع إيلاء عناية خاصة بمدى ما يحققه هذا الإدماج من نجاعة في عمليتي التعليم والتعلم. يُبنى نموذج إدماج التكنولوجيا على شكل مصفوفة تجمع بين خمسة مستويات من تكامل التكنولوجيا — المرحلة الابتدائية، الاعتماد، التكيف، الدمج، والتحول — وخمس خصائص لبيئات التعلم ذات المعنى: النشاط، والتعاون، والبناء، والأصالة، وتوجّه الأهداف (أنظر الشكل 2). وتسمح هذه البنية ذات المحورين للمعلمين بتصوير مستوى تكامل التكنولوجيا في صفوفهم وقياس التقدّم نحو استخدام أكثر تطوراً وفاعلية للأدوات التكنولوجية في التعليم.

وأما الوظيفة التطبيقية الأولى لمصفوفة إدماج التكنولوجيا فهي أن تكون دليلاً جامعاً للمدرسين والإداريين على حد سواء، فيُقاس به مقدار ما بلغوه من إدماج التكنولوجيا في ممارساتهم التدريسية، بيد أنها تقوم مقام الأداة التشخيصية والمرشد التنموي في آن واحد، إذ تُعين المدرس على تحديد موضعه في سلم الإدماج، وتفتح له السبل التي تعينه على الارتقاء، فإذا اعتُمدت هذه المصفوفة، ستتمكن المدارس والمؤسسات التعليمية من العمل باستراتيجيات تدريسية أرسخ أثراً، فتُحسن استثمار التكنولوجيا لتزيد مشاركة الطلبة وتسمو بمخرجات التعلم.

## مصفوفة إدماج التكنولوجيا جدول الواصفات الموجزة

توفر مصفوفة إدماج التكنولوجيا إطاراً لوصف استعمال التكنولوجيا وتوجيهه من أجل تعزيز التعلم، وتدمج المصفوفة خصائص متزايدة لبيئات التعلم الفاعلة، هي: النشاط والتعاون والبناء والواقعية والعمل بناء على أهداف، وترتبط هذه الخصائص بخمسة مستويات من إدماج التكنولوجيا: التمهيدي والتبني والتكفي والتضمين والتحول. وباجتماع الخصائص الخمس لبيئات التعلم الفاعلة مع المستويات الخمسة لإدماج التكنولوجيا تشكل مصفوفة من خمس وعشرين خانة، كما هو موضح أدناه.



| مستويات إدماج التكنولوجيا                                                                                                                         |                                                                          |                                                                          |                                                                                  |                                                                                                                       |  | خصائص البيئة التعليمية |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|------------------------|
| المستوى التمهيدي                                                                                                                                  | مستوى التبني                                                             | مستوى التكيف                                                             | المستوى التضميني                                                                 | مستوى التحول                                                                                                          |  |                        |
| يشرح المدرس في استخدام الأدوات التكنولوجية لتقديم محتوى المنهج إلى الطلبة.                                                                        | يوجه المدرس الطلبة نحو الاستعمال التقليدي والإجرائي للأدوات التكنولوجية. | يُفسر المدرس لطلبة فرص الاستكشاف والاستخدام المستقل للأدوات التكنولوجية. | يوفر المدرس السياق التعليمي الذي يتيح للطلبة اختيار الأدوات التكنولوجية بأنفسهم. | يشجع المدرس على الاستخدام الابتكاري للأدوات التكنولوجية بغرض تيسر أنشطة تعليمية على قدر إنجازها لولا هذه التكنولوجيا. |  |                        |
| يأخذ الطلبة بمعية في استخدام الأدوات التكنولوجية كونهما وسيلة للتعلم بدلاً من الإكفاء بنقل المعلومات من التكنولوجيا بشكل غير فعال.                | تُلغى المعلومات بشكل غير فعال.                                           | استخدام تقليدي وإجرائي للأدوات.                                          | استخدام تقليدي مع إتاحة بعض الحرية للطلبة في الاختيار والاستكشاف.                | استخدام واسع النطاق وغير تقليدي للأدوات.                                                                              |  |                        |
| يوظف الطلبة الأدوات التكنولوجية للتعاون مع الآخرين بدلاً من العمل الفردي على الدوام.                                                              | استخدام مفرد للأدوات التكنولوجية.                                        | استخدام تعاوني للأدوات بطرائق تقليدية.                                   | استخدام تعاوني للأدوات مع بعض الحرية للطلبة في الاختيار والاستكشاف.              | تعاون مع الأقران والخبراء الخارجيين وغيرهم بطرائق قد تكون تحدياً دون التكنولوجيا.                                     |  |                        |
| يستعين الطلبة بالأدوات التكنولوجية لربط المعلومات الجديدة بمعارفهم السابقة عوض تلقي المعلومات على نحو سلبي.                                       | تقديم المعلومات للطلبة.                                                  | استخدام موجه وتقليدي لبناء المعرفة.                                      | استخدام مستقل لبناء المعرفة، مع إتاحة بعض الاختيارات والاستكشاف للطلبة.          | استخدام واسع وغير تقليدي للأدوات التكنولوجية لبناء المعرفة.                                                           |  |                        |
| يستخدم الطلبة الأدوات التكنولوجية لربط أنشطة التعلم بالعلم الحقيقي خارج إطار التعليم المباشر بدلاً من الانحصار في مهام خارج السياق.               | استخدام التكنولوجيا بمعزل عن العالم خارج السياق التعليمي.                | استخدام موجه في أنشطة ذات سياق ذي معنى.                                  | استخدام مستقل في أنشطة متصلة بحياة الطلبة، مع إتاحة بعض الاختيارات والاستكشاف.   | اختيار الأدوات والاستخدام المنظم في أنشطة ذات معنى.                                                                   |  |                        |
| يستعين الطلبة بالأدوات التكنولوجية لوضع الأهداف وتخطيط الأنشطة ومراقبة التقدم وتقييم النتائج بدلاً من الاكتفاء بإنجاز المهام دون تفكير أو مراجعة. | توجيهات معطاة؛ متابعة المهمات خطوة بخطوة.                                | استخدام تقليدي وإجرائي للأدوات في التخطيط أو المتابعة.                   | استخدام هادف للأدوات في التخطيط والمتابعة؛ مع بعض الاختيارات والاستكشاف للطلبة.  | استخدام من وسيل للأدوات في التخطيط والمتابعة.                                                                         |  |                        |

شكل (2). مصفوفة إدماج التكنولوجيا التي طورتها جامعة جنوب فلوريدا بالتعاون مع وزارة التعليم في فلوريدا [24].

ومن محاسن هذه المصفوفة أنها مرنة قابلة لأن تُطوّر لمختلف السياقات التعليمية، ثم إنَّ بنيتها الواضحة وما تضمه من أمثلة غنية بالوسائط، تعين المدرسين على إدراك كيفية توظيف التكنولوجيا توظيفاً ذا معنى، وهي فوق ذلك تحض على الانتقال من بيئات يهيمن فيها صوت المدرس إلى فضاءات يكون المتعلم قطب رحاها ومحور حركتها، غير أن لها نقائص لا تخفى، إذ تفترض أن المدرسين على دراية مسبقة

===== تحديد كفاءات المدرسين في ظل تكنولوجيايات الواقع الممتد

بالمصفوفة وبمستوياتها الهرمية، وهو افتراض يستدعي تدريباً خاصاً وموارد إضافية قد لا تتاح في كل البيئات. كما أن المصفوفة، وعلى ما فيها من تركيز على استثمار التكنولوجيا، قد تقصر عن معالجة ما هو أعمق أثراً في مشاركة الطلبة، كالتحديات الاجتماعية والاقتصادية أو محدودية الموارد.

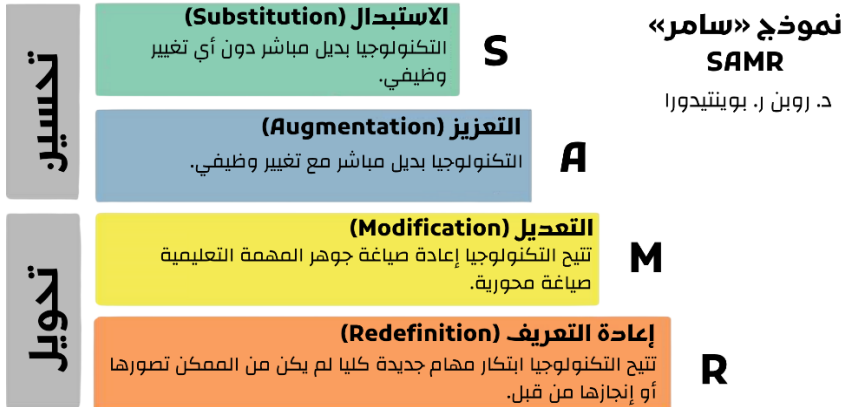
وتبرع المصفوفة في الإجابة عن الأسئلة المتصلة بمدى نجاح إدماج التكنولوجيا في العملية التعليمية، وعن الكيفية التي يسهم بها هذا الإدماج في دعم مخرجات مخصصة للتعلم. كما أنها تزود المدرسين بفهم أعمق يكشف مقدار المشاركة والتعاون الذي تُدْكِه الأدوات الرقمية في قاعة الدرس، غير أنها لا تُعنى على الوجه الكافي بالعوامل الأخرى المؤثرة في مشاركة الطلبة، مثل الدافعية الذاتية أو عوامل التشتيث الخارجية، وقد تُعرض عن مشكلات تعليمية أعمق لا صلة لها بالتكنولوجيا، ومن ثم فإنها قد تقصر عن الغاية عند تقويم الانخراط في بيئاتٍ تحضر فيها التكنولوجيا حضوراً ثانوياً لا يجعلها بؤرة الاستراتيجية التدريسية.

وعلى الرغم من أن مصفوفة إدماج التكنولوجيا ذات فائدة للمدرسين الساعين إلى تعزيز حضور التكنولوجيا في تعليمهم، فإن جدواها تقل عند العاملين في بيئات محدودة الموارد التكنولوجية، أو عند من يقدمون طرائق تعليمية أخرى على استخدامها، ولذلك، فهي أنسب للمدارس التي التزمت بالسير في طريق التعلم الرقمي وتطويره.

### 3.1.3. نموذج «سامر» SAMR: الاستبدال، التعزيز، التعديل، إعادة التعريف

ابتكر روبين بوينتيدورا (Ruben Puentedura) نموذج الاستبدال المتعلق بالتعزيز والتعديل وإعادة التعريف سامر (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition, SAMR) (انظر الشكل 3)، ليكون أداة تعين المدرسين على إدماج التكنولوجيا في طرائقهم التدريسية [25]، ويُعرض هذا النموذج في صورة سلم هرمي يتألف من أربعة تصنيفات متدرجة، يمثل كل تصنيف طوراً أعمق في استخدام التكنولوجيا وتحويل مسار التعلم، فمرحلة الاستبدال لا تتجاوز إحلال الأداة الرقمية محل نظيرتها التقليدية دون حدوث تغيير في طبيعة المهمة، وفي مرحلة

إعادة التعريف، تفتح التكنولوجيا الباب لابتكار مهام تربوية جديدة كلياً لم يكن بالإمكان تصورها أو إنجازها لولا وجودها.



شكل 3. نموذج سامر لبوينتيدورا (Puentedura) [25].

يستطيع المدرسون الاستعانة بنموذج سامر لتقويم طرائق توظيفهم للتكنولوجيا في الفصول الدراسية، وللوقوف على السبل التي تُعينهم على تطوير أساليب التدريس بالأدوات التكنولوجية، وهو يدعوهم إلى الانتقال من الاستخدامات البسيطة للتكنولوجيا إلى ممارسات أعمق أثراً وأكثر تغييراً، فقد يبدأ المعلم باستعمال معالج النصوص بدلاً من الورقة والقلم (الاستبدال)، ثم يذهب إلى تصميم مشروعات وسائط متعددة تفاعلية تُشرك الطلبة في أنماط جديدة من التعلم (إعادة التعريف).

ومن أبرز ما يميز هذا النموذج بساطته ويسر توظيفه، لأنه يمد المدرسين بمسار واضح منظم لإدماج التكنولوجيا في التعليم، ويركز على ما للتكنولوجيا من قدرة على تحسين التجارب التعليمية، غير أن هذه البساطة عينها قد تنقلب وجهاً من وجوه القصور، فطبيعته الهرمية توهم أن المراتب العليا أرفع شأنًا، وليس الأمر كذلك بالضرورة، إذ يختلف باختلاف السياق التعليمي، ثم إن النموذج يُعنى أساساً بثمار استعمال التكنولوجيا أكثر مما يُعنى بالعمليات البيداغوجية المرافقة، وهذا ما يحد من جدواه حين نُقبل على استراتيجيات تدريسية أعقد وأدق.

كما يمتاز نموذج سامر بقدرته الكبيرة على الإجابة عن الأسئلة المتصلة بكيفية

===== تحديد كفاءات المدرسين في ظل تكنولوجيايات الواقع الممتد

تغيير التكنولوجيا لطبيعة المهام التعليمية، وأن تزيد من مشاركة الطلبة عبر الأدوات الرقمية، فهو يمدنا برؤى نافذة حول الطريقة التي يمكن بها إعادة بناء أنشطة الفصل الدراسي اعتمادًا على تدخلات تكنولوجياية محددة، حيث تفتح السبيل إلى مخرجات تعليمية أعمق وأرسخ. ولكن هذا النموذج يفشل في معالجة العوامل السياقية الأوسع التي تؤثر في عملية إدماج التكنولوجيا، كمعتقدات المدرس أو الموارد المتاحة أو احتياجات الطلبة، وهو لا يأخذ في الحسبان تعقيدات البيئات التعليمية المختلفة فيغدو أقل نفعاً في المواضيع التي تشح فيها الموارد أو ينقص فيها الدعم التكنولوجي.

ومع ذلك يظل نموذج سامر إطاراً قيماً للمدرسين لأنه يساعدهم على تقييم مستوى إدماجهم للتكنولوجيا وتعزيزه، ولكن سهولته قد تفضي إلى تبسيط مفرط للطبيعة المركبة لعمليتي التعليم والتعلم، بينما يجب على المدرسين توخي الحذر أثناء تطبيقه ما لم يُدمج بهذه العناصر الحاسمة نظراً لعدم استحضاره للعوامل السياقية والعمليات البيداغوجية. إضافة لذلك، فإن النموذج يغفل الحقيقة التي تعتبر أن الاستبدال البسيط للتكنولوجيا قد يكون، في بعض المواطن، الأوفق تبعاً للأهداف التعليمية المنشودة، ومن هنا، فإن نموذج سامر، رغم القيمة التي يعتمدها، سيكون ناجحاً إذا دعم بأطر أخرى أشمل وأعمق نظراً في مقارنة التعليم بالتكنولوجيا.

#### 4.1.3. النموذج المعرفي الانفعالي للتعلم الغامر «كامل» (Cognitive Affective Model of Immersive Learning, CAMIL)

يقدم النموذج المعرفي الانفعالي للتعلم الغامر «كامل» إطاراً شاملاً لفهم الطريقة التي يؤثر بها الواقع الافتراضي الغامر في عمليات التعلم، وقد وضعه غيدو ماكراانسكي (Guido Makransky) وغوستاف بيترسن (Gustav Petersen) سنة 2021، جامعين فيه خلاصات البحوث التي تخص التعليم القائمة على الواقع الافتراضي الغامر-ليبيان كيفية تفاعل العوامل المعرفية والانفعالية معاً لتحث على التعلم [6]. وقد نشأ هذا النموذج استجابة للتوظيف المتزايد للواقع الافتراضي في السياقات التعليمية، والحاجة إلى إطار نظري يرشد إلى طرائق تطبيقه، وهو يستند إلى دراسات سابقة دلت على أن المناهج التعليمية المصممة للوسائط المحدودة الغمر

يمكن تكييفها مع الواقع الافتراضي الغامر، غير أنه يؤكد في الآن نفسه أن الخصائص الفريدة لهذه التكنولوجيات، ولا سيّما خاصيّة «الحضور» (presence) و«الفاعلية» (agency)، تتفاعل مع الطرائق التعليمية فتؤثر مباشرة في نتائج التعلم.

يُبنى نموذج كامل (CAMIL) على ثلاثة مقومات تكنولوجية أساسية: الغمر والتفاعلية والأمانة التمثيلية، وكلها تسهم في تعزيز شعور المستخدم بالحضور والفاعلية. فأما الغمر فيُقصد به مقدار ما يوفره نظام الواقع الافتراضي من بيئة مفصلة أقرب ما تكون إلى الواقع، فتعزل المستخدم عن العالم المادي وتُدخله في عالم افتراضي [26]، ويتحدد مستوى هذا الغمر بعوامل عدة، كدقة الوضوح (Resolution) ومعدل الإطارات<sup>iv</sup> (Frame rate)، وجودة التمثيل البصري [27]، وأما التفاعلية، وتُسمى أيضا عوامل التحكم، فتشير إلى قدرة المستخدم على التصرف في البيئة الافتراضية والتأثير فيها، أي الإحساس بالتحكم، وهو أساس شعور المستخدم بالفاعلية، أي إحساسه بقدرته على التحكم فيما يفعله وضبط أفعاله داخل الفضاء الافتراضي [28]. وأخيراً، فإن الأمانة التمثيلية تدل على مدى واقعية محاكاة البيئة ودرجة سلاسة الانتقالات والتغيرات التي تطرأ فيها [29]، وهذه العناصر الثلاثة متداخلة، غير أن الغمر والتفاعلية يعززان، على وجه الخصوص، شعور المستخدم بالحضور والفاعلية.

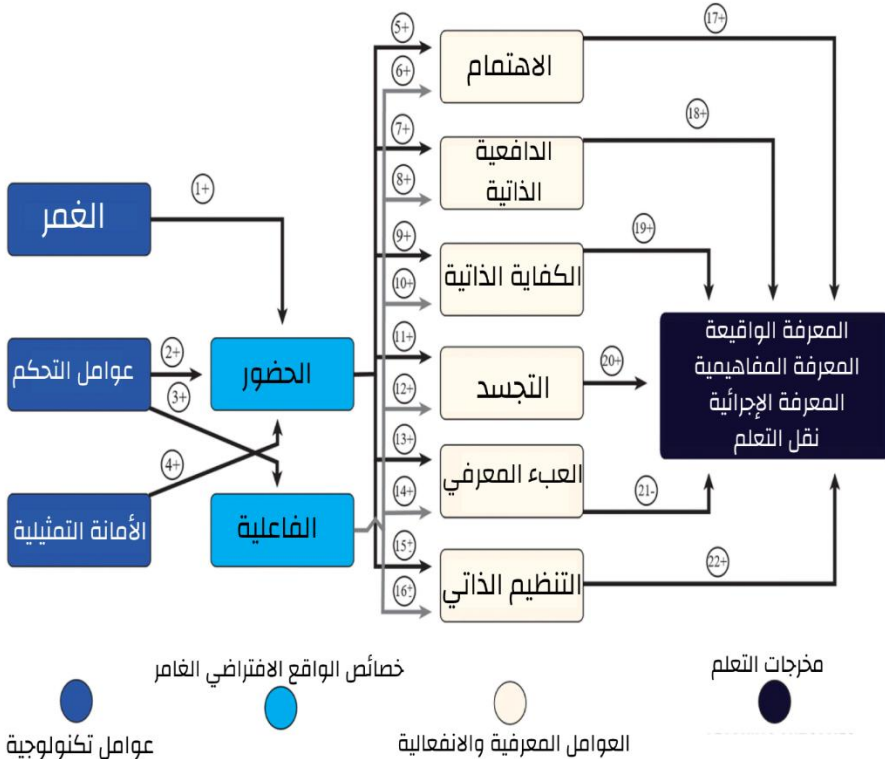
ويعد الحضور ركنا محوريا في نموذج كامل، فيُعَرَّف بأنه الحالة النفسية التي يستشعر فيها الفرد أنه «موجود حقا» داخل البيئة الافتراضية، وإن كان جسده ثابتا في موضع آخر، وهذا الحضور وثيق الصلة بدرجة الغمر، فكلما ازدادت البيئة غمرا، تعاظم إحساس المستخدم بوجوده فيها. وعلى المنوال نفسه، تتأثر الفاعلية بمقدار التفاعلية التي يتيحها النظام، فكلما اتسعت قدرة المستخدم على ضبط عناصر البيئة والتحكم فيها، ازداد يقينه بفاعليته، ومن التلاقي بين الحضور والفاعلية يتولد مستوى المشاركة الذي يعيشه المستخدم في العالم الافتراضي، وهي حاسمة في تشكيل تجارب تعليمية مثمرة وفعالة ضمن فضاءات الواقع الافتراضي الغامر.

ويُحدِّد إطار كامل (أنظر الشكل 4) ستة عوامل معرفية وانفعالية كبرى تتأثر



تحدد كفاءات المدرسين في ظل تكنولوجيات الواقع الممتد

بالحضور والفاعلية، وتنهض بدور أساسي في تشكيل مخرجات التعلم، وهي: الاهتمام (Interest) والدافعية الذاتية (Intrinsic Motivation) والكفاية الذاتية (Self-Efficacy) والتجسد (Embodiment) والعبء المعرفي (Cognitive Load) والتنظيم الذاتي (Self-Regulation). وتحدد هذه العوامل طرائق اكتساب المتعلمين للمعرفة، سواء كانت واقعية أو مفاهيمية أو إجرائية، وتؤثر في قدرتهم على نقل تلك المعارف إلى سياقات جديدة. ويُبرز إطار كامل انعكاسات عملية بالغة الأثر على تصميم التدريس في بيئات الواقع الافتراضي الغامر، إذ يشدد على ضرورة تكييف الطرائق التعليمية بما يعزز الحضور والفاعلية، فيرتفع مستوى الدافعية والانخراط، ويزداد إمكان نقل المعرفة وتوسيع آفاقها.



شكل 4. إطار كامل CAMIL لماكرانسكي (Makransky) وبيترسن (Petersen) [6].

ومن محاسن نموذج كامل أنه قادر على توضيح التفاعل بين الوسائط وطرائق التدريس، فيمدنا بفهم دقيق لكيفية الاستفادة من الواقع الافتراضي في تحسين

مخرجات التعلم، وذلك بتركيزه على خصائصه الفريدة. كما أن لهذا الإطار نقائص بيئة، فهو لا يعالج معالجة كافية ما يكون بين المتعلمين، من فروق فردية، كاختلاف القدرة المكانية، أو القابلية للإصابة بدوار الواقع الافتراضي (cyber sickness)، ولا يُعنى بالعوامل الخارجية مثل سهولة الاستخدام أو أثر المجتمع، في حين يضيق مجال تطبيقه حين نأتي للتقنيات المحدودة الغمر، إذ أن بؤرته مصروفة إلى خصائص البيئات الشديدة الغمر.

وخلاصة القول إن كامل يقدم أفكارا مهمة حول كيفية استخدام التكنولوجيات الغامرة بفعالية في التعليم من خلال تحديد الخصائص الرئيسية المؤثرة في التعلم، وإن تركيزه على التفاعل بين الغمر والتفاعلية والأمانة التمثيلية يجعله أداة قوية لفهم عملية التعلم في البيئات الافتراضية وتحسينها، غير أن صلاحية استخدام المدرسين له مرهونة بقدرتهم على إدماج هذه الخصائص في مخططاتهم التدريسية، الأمر الذي قد يستدعي تدريباً إضافياً وموارد مخصصة.

### 5.1.3. نموذج «تريبيل إي» Triple E: المشاركة، التحسين، التوسع

وضع كولب (Kolb) إطار تريبيل إي [30] لإعانة المدرسين على تقييم استخدامهم للتكنولوجيا في الممارسات التدريسية تقييماً نقدياً، ولضمان أن يكون هذا الاستخدام مساهماً فاعلاً في مخرجات التعلم. ويرتكز الإطار على ثلاثة مكونات أساسية هي: التفاعل والتحسين والتوسع، ويتناول كل واحد منها وجهاً من أوجه إدماج التكنولوجيا في عملية التعلم، فهي تشد المتعلمين إلى المشاركة وتثري فهمهم وتأخذ تجاربهم التعليمية إلى سياقات الحياة الواقعية. وقد صُمم هذا النموذج في البداية ليُستعمل في المراحل التعليمية التي تسبق الجامعي (K-12)، غير أنه يتسم بأنه عملي ومرن إلى حد كبير، إذ يمد المدرسين بدليل واضح ومنظم لمواءمة التكنولوجيا مع الأهداف البيداغوجية.

ويقوم إطار تريبيل إي على ما سبقه من نماذج، ساعياً إلى رأب الفجوات التي خلفتها تلك المقاربات. فمثلاً، يعطينا نموذج تيباك تصوراً نظرياً للعلاقة بين المحتوى والبيداغوجيا والتكنولوجيا، غير أنه يقف عاجزاً عن تقديم إرشادات عملية تُبين

كيف تتحول خصائص الأدوات إلى تعلم فعلي، وهنا يتدخل إطار كولب ليملاً هذه الثغرة، إذ طرح مقارنة براغماتية أيسر وأوضح تجعل غايتها الأولى هي تحقيق مخرجات تعلم ملموسة، لا مجرد التوافق النظري بين العناصر.

كما أن نموذج تيم يقدم إطاراً مفصلاً لتقييم إدماج التكنولوجيا عبر خمسة مستويات وخمس سمات لبيئات التعلم ذات الدلالة، غير أنه قد يثقل على المعلم ويستغرق وقتاً طويلاً عند الاستعمال اليومي. ورغم ما يوفره من بناء محكم فإن هذا النموذج يعجز عن قياس الأثر المباشر للتكنولوجيا في المخرجات التعليمية المرتبطة بمضامين محددة، وهو المجال الذي يمدّ فيه إطار تريبل إي دعماً أوضح وأقرب إلى التطبيق.

ويسط نموذج سامر عملية فهم إدماج التكنولوجيا بإبراز الطريقة التي يمكن بها للأدوات أن تحسن أو تحول الطرائق التدريسية التقليدية، وعلى الرغم من أنه يُظهر بفاعلية مستويات التحول التكنولوجي، فإنه يُعطي الأولوية للأداة نفسها على حساب مخرجات التعلم، وهذا قصور يسعى إطار تريبل إي إلى تجاوزه بالتركيز على مدى دعم التكنولوجيا لعملية التعلم، لا على مدى ابتكارية استخدامها.

ويقوم إطار Triple E (انظر الشكل 5) على ثلاثة مكونات رئيسية:

- المشاركة (Engagement): المشاركة النشطة والاجتماعية في التعلم لأن التكنولوجيا تدعم تفاعلاً ذا معنى مع المحتوى.
- التحسين (Enhancement): تضيف التكنولوجيا قيمة تتعلق بتحسين كفاءة التعلم أو فاعليته، وهذا يساعد الطلبة على زيادة استيعابهم للمفاهيم.
- التوسعة (Extension): تسهم التكنولوجيا في مد الجسور بين التعلم داخل الفصل الدراسي وتطبيقاته في العالم الواقعي، ما يؤدي إلى تعزيز التجارب التعليمية.



شكل 5. نموذج تريبل إي لكولب [30].

ولتطبيق إطار تريبل إي يتعين على المدرسين أولا تحديد مخرجات التعلم المقصودة، ثم اختيار الأدوات التكنولوجية الملائمة، ثم تقييم مدى اتساق هذه الأدوات المختارة مع المكونات الثلاثة: المشاركة والتحسين والتوسيع، مسترشدين في ذلك بالأسئلة التوجيهية التي يوفرها الإطار.

### مزايإ إطار Triple E

- التركيز العملي: يوفر الإطار دليلا واضحا وقابلا للتطبيق لتقييم استخدام التكنولوجيا لدى مدرسي التعليم في المستويات التي تسبق الجامعة، وهذا يجعله مفيدا في تصميم الدروس الفردية.
- أولوية مخرجات التعلم: يضع النموذج تعلم الطلبة في الصدارة، فيجعل التكنولوجيا وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية لا غاية في حد ذاتها.

## ===== تحديد كفاءات المدرسين في ظل تكنولوجيا الواقع الممتد

- تشجيع التعلم الاجتماعي والنشط: يسلط الضوء على أهمية التفاعل والتعاون في التعلم، ويحضر المدرسين على تصميم دروس تشرك الطلبة بفاعلية وعلى نحو اجتماعي.
- الاستراتيجيات التدريسية: يدمج الإطار استراتيجيات تعليمية ويقدم أمثلة عملية تساعد المدرسين على إدماج التكنولوجيا بفاعلية في الفصول الدراسية.
- أداة مُثبتة الصلاحية: صودق على هذا النموذج في إطار تصميم الدروس التي تدمج التكنولوجيا بطرق منطقية، وهذا يعزز عدة المدرس البيداغوجية.

### النقائص والحدود

- التأويل الذاتي: يعتمد الإطار على حكم المدرسين في تقييم أثر التكنولوجيا، وهو ما قد يجعل التطبيق متفاوتا بين الأفراد ويؤدي إلى نتائج غير متسقة.
- النطاق المحدود: صمم النموذج أساسا لمعلمي الابتدائي والثانوي، وإن كان قابلا للتكيف في بيئات تعليمية أخرى. كما أن تركيزه الأكبر ينصب على تخطيط الدروس قصيرة المدى دون أن يكون بالفاعلية ذاتها في استراتيجيات إدماج التكنولوجيا الطويلة الأمد.
- غياب مسار للتدرج: لا يقدم الإطار مسلكا واضحا للارتقاء من الاستخدام الأساسي للتكنولوجيا إلى الاستخدامات الأكثر تقدما، مما قد يصعب على المدرسين إدراك كيفية تطوير ممارساتهم مع مرور الوقت.
- إغفال الكفاءات الأوسع: لا يحدد النموذج صراحة المهارات التي ينبغي للمدرسين تنميتها لاستعمال التكنولوجيا بفاعلية، ولا يأخذ في الحسبان تنوع التكنولوجيات مثل الواقع الممتد.
- التركيز الضيق على أثر الأداة: ينصب النموذج في الأساس على كيفية تأثير التكنولوجيا في تعلم الطلبة دون أن يتعمق فيما يفعله الطلبة أو في الكفاءات القبلية التي يحتاجون إليها للتعلم الفعال بالتكنولوجيا.

- الاستراتيجيات التدريسية مجرد مقترحات: يقدم الإطار توصيات باستراتيجيات تعليمية، لكنه لا يوفر دليلا شاملا والزاميا يوضح كيفية تنفيذها.

إن إطار تربيل إي أداة بالغة النفع للمدرسين الذين يبتغون إدماج التكنولوجيا إدماجا هادفا يعزز تعلم الطلبة ويقويه، غير أن اقتصره على الدروس الفردية وافتقاره إلى إرشادات مفصلة للتخطيط البعيد المدى أو للتعامل مع طيف واسع من الأدوات التكنولوجية، قد يَقْصُرُ به عن الوفاء بحاجات السياقات التعليمية الطويلة المدى والأوسع مجالا.

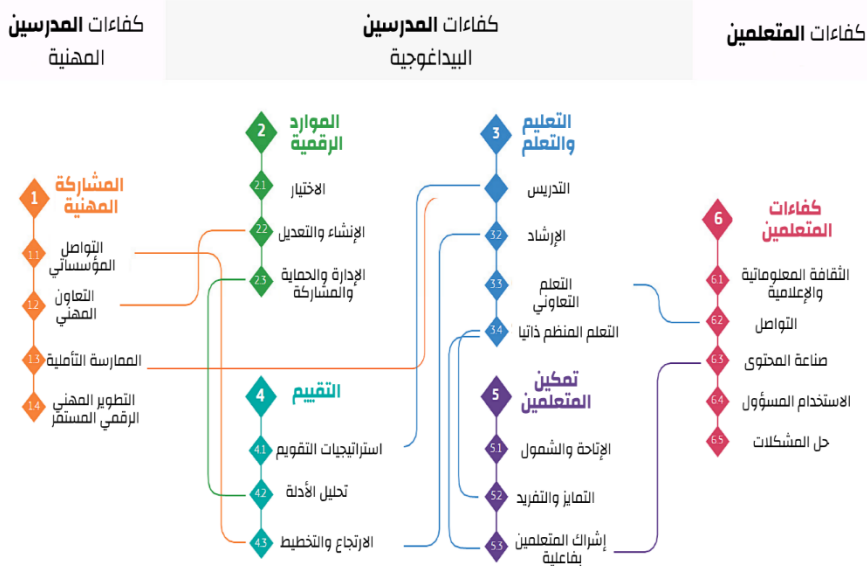
### 6.1.3. نموذج الكفاءات الرقمية للمدرسين DigCompEdu

إنَّ الإطار الأوروبي للكفاءة الرقمية للمدرسين الذي أنشأه المركز المشترك للبحوث التابع للمفوضية الأوروبية [31] قد نشأ استجابة لحاجة ماسة ظهرت مع اتساع نطاق التكنولوجيا في التعليم، إذ غدا من الضروري تزويد المدرسين بمهارات رقمية تعينهم على إدماج هذه الأدوات إدماجا فعالا في عمليتي التعليم والتعلم، وقد استند هذا الإطار إلى النماذج السابقة في مجال الكفاءة الرقمية، وفي مقدمتها الإطار الأوروبي للكفاءة الرقمية للمواطنين (DigComp) [32]، ثم أخذ كذلك بما راكمته المبادرات الوطنية والإقليمية من خبرة في تحديد الكفاءات الرقمية الخاصة بالمدرسين، فجاء هذا البناء منسجما ومتماسكا يمكن المدرس من تقييم ملكاته البيداغوجية في المجال الرقمي والعمل على تنميتها وتطويرها، وهذا يفتح أمامه سبيلا إلى ممارسات تعليمية مبتكرة وشاملة وذات أثر بالغ في حقل التربية في أرجاء أوروبا.

ومن الناحية البنيوية، ينتظم هذا الإطار في ستة مجالات متميزة، يحيط كل واحد منها بجانب من جوانب عمل المدرس المهني (انظر الشكل 6)، وهي: الانخراط المهني، والموارد الرقمية، والتعليم والتعلم، والتقييم، وتمكين المتعلمين، وتنمية كفاءة المتعلمين الرقمية. ومجموع هذه المجالات اثنتان وعشرون كفاءة محددة، تشمل استعمال الوسائط الرقمية في التواصل والتعاون وصولا إلى إنشاء موارد تعليمية جديدة وتنظيم الاستراتيجيات البيداغوجية، وتيسير تنمية المتعلمين لكفاءاتهم

===== تحديد كفاءات المدرسين في ظل تكنولوجيات الواقع الممتد

الرقمية الذاتية. ثم إن هذا الإطار لا يكفي بتحديد تلك الكفاءات فقط، بل يقترح سلماً للتدرج في الإتقان يشمل ست مراتب تبدأ من المبتدئ (A1)، وتنتهي عند الرائد (C2)، وبذلك يرسم الإطار للمدرس طريقاً واضح المعالم، يسير فيه خطوةً تلو أخرى حتى يبلغ من الكفاءة الرقمية الغاية التي تُعينه على تجديد ممارسته، وتوسيع أثره في ميادين التعليم والتعلم.



شكل 6. المجالات ضمن نموذج الكفاءات الرقمية للمدرسين لريديكر (Redecker) [31].

وعلى صعيد التطبيق العملي، يعد إطار الكفاءات الرقمية للمدرسين أداة بالغة النفع للمدرسين في جميع المراحل، أي من الطفولة المبكرة إلى التعليم العالي، فبفضل نموذج الإتقان الذي يقوم عليه، يستطيع المدرسون أن يتعاملوا معه وفق ما بلغوه من مهارة، فيجد فيه المبتدئ ما يعينه، ويجد فيه المتمرس ما يُحسن أداؤه، بيد أن هذا الإطار قد يفشل في تحقيق غايته في البيئات التعليمية المحدودة الموارد حيث تقل الأدوات الرقمية وفرص التدريب. ثم إنّه، وإن أولى عنايته بالكفاءات الفردية، فإنه لم يُعطَ ما ينبغي من الاهتمام للتحويلات التعاونية والمؤسسية الضرورية لإدماج

## التكنولوجيا الرقمية في التعليم إدماجا شاملا.

كما يمتاز هذا الإطار بقدر عالٍ من المرونة، وهذا يجعله مرجعا صالحا لواضعي السياسات والمؤسسات التعليمية والمكونين الراغبين في تعزيز الكفاءات الرقمية للمدرسين، لأنه يدعم التنمية المهنية عبر تحديد احتياجات المدرسين التكوينية الخاصة، وإرشادهم بخصوص كيفية دمج الأدوات الرقمية في البيداغوجيا. كما أن بنيته المنظمة تتيح للمدرسين تطوير مهاراتهم تدريجيا ومنهجيا في استخدام التكنولوجيا لتعزيز عمليتي التعليم والتعلم. كما يعد الإطار ملائما للإجابة عن أسئلة تتعلق بكيفية استثمار المدرسين للتكنولوجيا الرقمية في استراتيجياتهم التدريسية، وكيف يمكنهم دعم استقلالية المتعلمين، وكيف يمكن للأدوات الرقمية تيسير التعلم الشخصي. كما أنه يقدم أفكارا حول كيفية تطوير الكفاءة الرقمية، ويوضح للمدرسين مستويات مهاراتهم الحالية والخطوات المقبلة لتطويرها.

يزخر إطار الكفاءات الرقمية للمدرسين بمزايا كثيرة، مثل كونه نموذجا شاملا واسع الأفاق وقابلا للتكيف حسب الحاجات التعليمية المختلفة، ولكنه لا يخلو من نقائص، من أبرزها عدم قدرته على معالجة القضايا النظامية الأعم، كمسألة العدالة الرقمية وتكافؤ فرص الوصول إلى الموارد، وهي عناصر لم تُدمج في بنيته إدماجا صريحا. ويزداد هذا القصور وضوحا حين نقبل على مجال الواقع الممتد المتسارع الوتيرة، إذ لا نجد في الإطار ذكرا صريحا للكفاءات المحددة التي يتطلبها إدماج هذه التكنولوجيات في الممارسات التعليمية بفاعلية، فبيئات الواقع الممتد الغامرة تفرض تحديات بيداغوجية جديدة تتخطى نطاق الموارد الرقمية التقليدية، إذ تستدعي وعيا مكانيا متقدما، ومهارة صناعة المحتوى الثلاثي الأبعاد، وقدرة على تصميم خبرات تعليمية غامرة تفاعلية وسياقية عالية الدقة والإحكام.

ويركز إطار الكفاءات الرقمية للمدرسين في جوهره على الأدوات والاستراتيجيات الرقمية التقليدية، كالمنصات الإلكترونية والمحتوى الرقمي والأدوات التعاونية، وهي عناصر لا تستوعب تماما الطابع الغامر والتجريبي لتكنولوجيات الواقع الممتد، لأن المدرسين الذين يباشرون العمل بها يحتاجون إلى صقل مهارات



===== تحديد كفاءات المدرسين في ظل تكنولوجيا الواقع الممتد

التعامل مع البيئات الغامرة، كالإحاطة بالآثار المعرفية والانفعالية للواقع الافتراضي والمعزز على المتعلمين والقدرة على التنقل في الفضاءات الافتراضية، دون نسيان معالجة ما قد يطرأ من صعوبات تقنية كضعف التوافق بين الأجهزة أو البطء في الاستجابة، ولكن هذا الإطار، في وضعه الراهن، لا يعالج هذه التعقيدات التقنية والبيداغوجية معالجة وافية.

كما يفتقر هذا الإطار إلى إرشادات واضحة في شأن تقييم فاعلية التعلم القائم على الواقع الممتد، وهو ميدان يتطلب استراتيجيات تقييم مغايرة لما اعتيد عليه مع الأدوات الرقمية التقليدية. ففي بيئات الواقع الممتد، قد يشارك المتعلمون في مهام محاكاة عالية التفاعل وقائمة على حل المشكلات آنياً، وهو ما يستدعي أشكالاً جديدة من التقييم تركز على مخرجات التعلم التجريبي، لا على المقاييس الجامدة للمحتوى الرقمي المعتاد، وإن تقصير الإطار في استيعاب هذه المقاربات المبتكرة للتقييم يقلل من نفعه للمدرسين الساعين إلى تبني أدوات الواقع الممتد وتوظيفها في ممارساتهم التعليمية.

وأخيراً، لا يلتفت إطار الكفاءات الرقمية للمدرسين إلى ما تثيره تكنولوجيا الواقع الممتد من قضايا أخلاقية وأمنية في ميدان التعليم، مثل حماية خصوصية البيانات وما قد ينشأ عن البيئات الغامرة-من آثار نفسية، وضمان العدل في إتاحة هذه التكنولوجيا لجميع المتعلمين على حد سواء. ومع اتساع نطاق استخدام الواقع الممتد ينبغي على المدرسين أن يدركوا كيفية إدارة هذه المخاطر والتصرف على نحو ملائم إزاءها، غير أن الإطار لا يزودهم بكفاءات محددة في هذا الشأن. ولذلك، فإن إطار الكفاءات الرقمية للمدرسين، في صورته الراهنة، يظل غير قادر على إعداد المدرسين إعداداً يكفي لمواجهة التحديات واستثمار الفرص التي يطرحها الواقع الممتد، ذلك رغم ما يوفره من أساس راسخ لوصف الكفاءات الرقمية العامة.

### 7.1.3. ملخص خصائص الواقع الممتد المناسبة للأنشطة التعليمية

لقد عرضنا فيما سلف جملة من النماذج وما يختص به كلّ منها من مزايا ونقائص في ميدان إدماج الواقع الممتد في التعليم، وأما الآن فسنوجز ذكر الخصائص

التي يتفرد بها التي نستخلصها من تلك النماذج والأطر، إذ تكشف لنا عن المزايا التي يتيحها لدعم الأنشطة التعليمية المنظمة في بيئاته.

### الغمر (Immersion)

تُبنى تقنيات الواقع الممتد بيئات تعليمية غامرة تستثير الحواس على اختلافها، وهذا المستوى العميق من الغمر يعد أساسا في محاكاة المواقف الواقعية وتجسيدها المفاهيم المجردة، ليغدو التعلم أكثر بديهية وأشد وقعا في النفس، فالواقع الافتراضي مثلا قادر على نقل الطلبة إلى مواقع تاريخية بعيدة أو إدخالهم في أعماق الجسد البشري، فيقدم لهم تجربة تعليمية حسية لا تقوى الكتب المدرسية على مضاهاتها.

### التفاعلية (Interactivity)

تعد ميزة أساسية في تكنولوجيات الواقع الممتد لأنها تتيح للطلبة والمدرسين التصرف في البيئة وتلقي الارتجاع الآني، كما أنها تعد ركيزة في مختلف الأنشطة، كالمختبرات الافتراضية أو المحاكاة التفاعلية، إذ يجرب المتعلمون ويشاهدون أثر أفعالهم مباشرة، فيزداد فهمهم وتتقوى ذاكرتهم.

### قابلية التكيف (Adaptability)

تعد من أبرز خصائص البيئات الغامرة، إذ يمكن تعديلها ديناميا لتلائم حاجات التعليم وإيقاع التعلم عند كل طالب على حدة، وهذه القدرة على التكيف تسمح بتخصيص التجارب على النحو الذي يتناسب مع القدرات والاحتياجات المختلفة، فتعين على التدريس المتميز<sup>٥</sup> وتمهد لمسارات تعلم مخصصة.

### الاتصالية (Connectivity)

يُيسر الواقع الممتد سُبُل الاتصال، فيوفر تجارب تعليمية تعاونية تتخطى الحواجز الجغرافية، وعليه، يستطيع الطلبة العمل سويا في فضاء افتراضي واحد وإن باعدت بينهم الأقطار، فينمون بذلك ملكات العمل الجماعي ومهارات التواصل. وتبرز

===== تحديد كفاءات المدرسين في ظل تكنولوجيات الواقع الممتد

قيمة هذه الخاصية تحديدا في المشاريع المشتركة ومهام حل المشكلات التعاونية.

### قابلية التوسع (Scalability)

تمتاز تقنيات الواقع الممتد بمرونتها واتساع آفاقها، إذ تتيح إنشاء وحدات تعليمية يمكن أن توسع أو تعدل وفق مستويات متباينة من التعقيد، ولكي تستوعب فئات شتى من المتعلمين، وبهذا تصبح صالحة للإدماج في بيئات تعليمية متنوعة كالأقسام الصغيرة المحدودة العدد، وحتى الدورات الموسعة التي تقدم عبر الفضاء الرقمي.

### إمكانية الوصول (Accessibility)

ومن مزايا تقنيات الواقع الممتد طاقته على التيسير والإشراك، إذ يملك خاصية تصميم بيئات توفر تجارب تعليمية مهيأة للطلبة ذوي الإعاقات، فتقدم مثلاً أوصافاً سمعية للمكفوفين أو لغة الإشارة للصم. وبذلك تضمن هذه الخاصية فرصاً متكافئة في التعلم والمشاركة لجميع الطلبة، فلا يُقصى أحد أو يحرم من حقه في المعرفة.

### التقييم والارتجاع الآني (Real-Time Assessment and Feedback)

إن تقنيات الواقع الممتد تدعم آليات للتقييم الفوري والارتجاع الآني، إذ يستطيع المدرسون رصد تفاعلات طلبتهم داخل البيئات الغامرة، فيقيمون مستوى فهمهم، ويقدمون ملاحظات فردية مباشرة. ويسهم هذا النمط من التقييم المستمر في تكييف التدريس على نحو أدق وأوفق لاحتياجات المتعلمين.

### دمج البيانات (Data Integration)

تملك أنظمة الواقع الممتد قدرة على دمج عدة تيارات بياناتية (Data Streams)، فتوفر للمدرسين رؤية نافذة في أداء الطلبة ودرجة انخراطهم. ويسمح هذا الدمج باعتماد ممارسات قائمة على الأدلة، ويوفر فرصة لتعديل الاستراتيجيات التعليمية تعديلاً متواصلاً استناداً إلى معطيات آنية.

وهكذا، فإن هذه السمات مجتمعة لا تيسر طيفا واسعا من الأنشطة

التعليمية فحسب، بل تُعيد رسم معالم التعليم والتعلم، لتجعل منهما تجربة أكثر تشويقاً وفاعلية وشمولاً، وإن هذه التحسينات هي ركيزة أساسية في إعداد المدرسين والطلبة معا للنجاح في عالم يتسع أفقه الرقمي يوماً بعد يوم.

### 2.3. نتائج السؤال البحثي الثاني: كفاءات المدرسين الرقمية المرتبطة بالواقع الممتد

كما كان منتظراً من قبل، اتضح أن إطار الكفاءات الرقمية للمدرسين كان المرجع الأوضح والأدق في وصفه للكفاءات التي يحتاجها المدرسون أثناء التدريس باستعمال تكنولوجيات الواقع الممتد، في حين لم تتناول الأطر الأخرى هذا الجانب إلا سطحياً، ومن ثم، وللإجابة عن السؤال البحثي الثاني، فقد وقع اختيارنا على توسيع إطار الكفاءات الرقمية للمدرسين. وقد نُظِم هذا القسم وقُسم وفقاً لمجالات الكفاءة، وهي: المشاركة المهنية، والموارد الرقمية، والتعليم والتعلم، والتقييم، وتمكين المتعلمين، وتنمية كفاءاتهم الرقمية. ومن خلال اعتماد تكنولوجيات الواقع الممتد، فقد أبرزنا ما تتيحه من تحسينات تتدرج من إثراء التنمية المهنية إلى تحويل طرائق تقييم الطلبة ومشاركتهم، وقد صيغت أنشطة تعليمية قائمة على الواقع الممتد، وأظهرت الفروق الرئيسة لكل كفاءة بينها وبين ما ورد في النسخة الأصلية من خلال اعتماد إطار الكفاءات الرقمية للمدرسين، وذلك بأمثلة عملية توضح وجوه الاختلاف، وأما البطاقات فيمكن الرجوع إليها كاملة في الملحق (أ)، وهي متاحة عبر الروابط المرفقة.

#### 1.2.3. المجال الأول: المشاركة المهنية

تفتح تقنيات الواقع الممتد في ميدان المشاركة المهنية أفقاً جديداً للمدرسين في مجال التعليم والتواصل والتطوير المهني، إذ توفر تجارب تفاعلية غامرة تفوق ما تقدمه الأدوات الرقمية الاعتيادية، فتسهل الاجتماعات والمناقشات الافتراضية وتزيد من إمكانية الوصول إليها، وتتيح في الوقت نفسه محاكاة مواقف واقعية تعين المدرس على تقديم ممارسة عملية لا تحدها القيود المادية.

===== تحديد كفاءات المدرسين في ظل تكنولوجيايات الواقع الممتد

## **التواصل المؤسسي (Organizational Communication) (تاريخ الزيارة 24 جانفي 2025: <http://bit.ly/XRDigCompEduOc>)**

يركز الإطار التقليدي على نقل المعلومات عبر قنوات رقمية معيارية، ولكن المقاربة القائمة على تكنولوجيايات الواقع الممتد تُدخل بيئات افتراضية تقام فيها أنشطة مثل الأيام المفتوحة والاجتماعات وتقارير التقدم، فتزيد التواصل حيوية وانسيابية. وعلى سبيل المثال، يتيح اليوم المفتوح الافتراضي المعتمد على الواقع الممتد للطلبة الجدد وأولياهم إمكانية استكشاف المرافق التعليمية استكشافا تفاعليا، فيحصلون على تجربة أعمق أثرا وأقوى وقعا مقارنة بما تتيحه الوسائل التقليدية.

## **التعاون المهني (Professional Collaboration) (تاريخ الزيارة 24 جانفي 2025: <http://bit.ly/XRDigCompEduPc>)**

يركز الإطار التقليدي على التعاون غير المتزامن وتبادل الموارد، بينما تفتح إضافة الواقع الممتد أفقا للتعاون الآني داخل فضاءات افتراضية مشتركة ثلاثية الأبعاد، ويستطيع المدرسون في هذه البيئات ابتكار المواد التعليمية ابتكارا مشتركا، وأن يتصرفوا فيها ويعيدوا تشكيلها، وأن ينخرطوا في تجارب تعليمية غامرة تقوم على التجربة المباشرة، وبهذا تمحى الحدود الجغرافية، لِيُتاح التعاون العالمي عبر برامج التبادل الافتراضي.

## **الممارسة التأملية (Reflective Practice) (تاريخ الزيارة 24 جانفي 2025: <http://bit.ly/XRDigCompEduRp>)**

يتيح الواقع الممتد للمدرسين فرصة تسجيل حصصهم التعليمية وإعادة مشاهدتها من زوايا متعددة، وأن يحاكيوا المواقف الصعبة، وأن يجربوا استراتيجيات بيداغوجية في بيئات افتراضية. كما أن الإرشاد القائم على تكنولوجيايات الواقع الممتد والتدريب بين الأقران يعززان التأمل التعاوني والتجريب الآمن، فيفضيان إلى الارتقاء بالنمو المهني وتعاضل أثره.

التطوير المهني الرقمي المستمر (Digital Continuous Professional Development, CPD) (تاريخ الزيارة 24 جانفي 2025: <http://bit.ly/XRDigCompEduDCPD>)

يركز الإطار التقليدي على التعلم الذاتي عبر الإنترنت والمشاركة في المجتمعات المهنية، بينما يقدم الامتداد القائم على تكنولوجيات الواقع الممتد تعلمًا عمليًا غامرًا من خلال المحاكاة والورشات الافتراضية، فعوضًا عن الاكتفاء بالمشاهدة غير التفاعلية للدروس المصورة، يمكن لمدرس العلوم الاستعانة بالواقع الممتد لممارسة التقنيات المخبرية في مختبر افتراضي غامر، فيعزز بذلك المهارات وتطبيقها العملي في آن واحد.

### 2.2.3. المجال الثاني: الموارد الرقمية

تستلزم تكنولوجيات الواقع الممتد من المدرسين تنمية كفاءات متقدمة في سياق انتقاء الموارد الرقمية وإنشائها وتعديلها وإدارتها، إذ تشمل هذه الأنشطة التقييم النقدي لأدوات الواقع الممتد للتحقق من مدى انسجامها مع الأهداف التعليمية ومعايير الوصول.

اختيار الموارد الرقمية (Selecting Digital Resources) (تاريخ الزيارة 24 يناير 2025: <http://bit.ly/XRDigCompEduSdr>)

بينما يركز الإطار التقليدي على اختيار محتوى رقمي تقليدي مثل مقاطع الفيديو أو المواقع الإلكترونية، فإن امتداد الواقع الممتد يوسع هذا النطاق ليشمل الموارد الغامرة، وعلى المدرسين أن يُقيموا عناصر متعددة، كدرجة التفاعلية وإتاحة الموارد للحواس وقابليتها للتوسع ومدى اندماجها مع البنى التحتية القائمة. فعوضًا عن اختيار مواقع موثوقة لدرس في التاريخ، فقد ينتقي المدرس تطبيقًا في الواقع الافتراضي يتيح للطلبة فرصة استكشاف العمارة الرومانية القديمة بطريقة تفاعلية.

===== تحديد كفاءات المدرسين في ظل تكنولوجيات الواقع الممتد

### إنشاء الموارد الرقمية وتعديلها (Creating and Modifying Digital Resources) (تاريخ الزيارة 24 يناير 2025: <http://bit.ly/XRDigCompEduCamdr>)

يركز الإطار التقليدي على إنشاء موارد ثنائية الأبعاد، سواء كانت ثابتة أو تفاعلية، في حين يتركز امتداد الواقع الممتد على تصميم بيئات تعليمية غامرة متعددة الحواس. وتشمل الجوانب الرئيسية في هذا السياق دمج عناصر تفاعلية، وتطوير موارد الواقع الممتد تطويرا تعاونيا، وضمان مشاركة هذه الموارد بصورة أخلاقية من خلال تراخيص ذات صلة. فعلى سبيل المثال، قد يطور المدرس محاكاة غامرة في الواقع الافتراضي للجهاز الوعائي تتيح للطلبة استكشاف نماذج ثلاثية الأبعاد بطريقة تفاعلية.

### إدارة الموارد الرقمية وحمايتها ومشاركتها (Managing, Protecting, and Sharing Digital Resources) (تاريخ الزيارة 24 يناير 2025: <http://bit.ly/XRDigCompEduMpasdr>)

يتناول الإطار التقليدي مشاركة المواد التقليدية عبر منصات أساسية، غير أن امتداد الواقع الممتد يقتضي استخدام منصات متخصصة لمشاركة المحتوى الغامر على نحو آمن. ويشمل ذلك إدارة صلاحيات معقدة وتطبيق حقوق النشر بأدوات إدارة الحقوق الرقمية والتعامل مع الاعتبارات الأخلاقية المتعلقة بالمحتوى الحساس في بيئات الواقع الممتد. فعلى سبيل المثال، في درس علم الأحياء القائم على الواقع الممتد، يتعين على المدرس الامتثال لقوانين الخصوصية والتراخيص وضبط إمكانية وصول الطلبة إلى المحتوى.

### 3.2.3 المجال الثالث: التعليم والتعلم

إنَّ إدماج تقنيات الواقع الممتد في عمليتي التعليم والتعلم يحدث نقلة نوعية، إذ يتيح تجارب تعليمية حية ومرنة تُفصّل بحسب حاجات المتعلمين، وتسخير إمكانات الواقع الافتراضي المعزز يستطيع المدرسون محاكاة مواقف معقدة تعمق الفهم وتعزز انخراط الطلبة في عملية التعلم.

التدريس (Teaching) (تاريخ الزيارة 24 يناير 2025)  
(<http://bit.ly/XRDigCompEduT>)

يعتمد الإطار التقليدي على أدوات رقمية تقليدية، كالمسبورات الإلكترونية والأجهزة المحمولة، بينما يوظف امتداد الواقع الممتد تكنولوجيات غامرة لابتكار بيئات تعليمية تفاعلية، وهذه البيئات، بما تتيحه من محاكاة ثلاثية الأبعاد ورحلات افتراضية، تعطي ارتجاعا آنيا، وتفسح المجال أمام مقاربات بيداغوجية مبتكرة. فعلى سبيل المثال، قد يستعين مدرس الكيمياء بتكنولوجيات الواقع الممتد ليتمكن طلبته من التفاعل مع نماذج جزيئية ثلاثية الأبعاد، فيعمق بذلك فهمهم للبنى المعقدة على نحو ملموس.

الإرشاد (Guidance) (تاريخ الزيارة 24 يناير 2025)  
(<http://bit.ly/XRDigCompEduG>)

يعزز امتداد الواقع الممتد الإرشاد التعليمي بتقديم دعم غامر مكيف وأني يتجاوز ما تتيحه الأدوات الرقمية التقليدية، إذ يستطيع المدرسون أن يوفرُوا عونا سياقيا مباشرا داخل البيئات الافتراضية للمتعلمين، وأن يستخدموا تكنولوجيات الواقع المعزز لتقديم الإرشادات خطوة تلو أخرى، وتصميم دروس تكيفية تراعي احتياجات الطالب. فعلى سبيل المثال، في التدريب الطبي، يتيح الواقع الممتد للمدرسين فرصة توجيه الطلبة عبر عمليات جراحية افتراضية وتقديم ارتجاع مخصص يُبنى على أدائهم آنيا.

التعلم التعاوني (Collaborative Learning) (تاريخ الزيارة 24 يناير 2025)  
(<http://bit.ly/XRDigCompEduCI>)

يعتمد الإطار التقليدي على المدونات والموسوعات الإلكترونية وأنظمة إدارة التعلم لأجل التعاون، ولكن امتداد الواقع الممتد يستثمر البيئات الغامرة التي تمكن المتعلمين من التفاعل آنيا. ففي هذه البيئات، يستطيع الطلبة التعامل مع كائنات افتراضية والمشاركة في محاكاة لعب الأدوار لحل مشكلات معقدة، وعلى سبيل المثال،



===== تحديد كفاءات المدرسين في ظل تكنولوجيات الواقع الممتد

قد تتيح محاكاة تغير المناخ القائمة على الواقع الممتد للطلبة التعاون على تعديل النظم البيئية الافتراضية ومعاينة أثر قراراتهم مباشرة.

**التعلم المنظم ذاتيا (Self-Regulated Learning) (تاريخ الزيارة 24 يناير 2025:**  
**(<http://bit.ly/XRDigCompEduSrl>)**

يدعم الإطار التقليدي التعلم المنظم ذاتيا عبر أدوات مثل المدونات والمحافظ الإلكترونية (ePortfolios)، في حين يُغنيه امتداد الواقع الممتد بما يتيح من تجارب غامرة، فيستطيع المتعلمون أن يصوغوا مسارات تعلم شخصية، وأن يجمعوا الشواهد من خلال محاكاة ثلاثية الأبعاد، وأن يمارسوا التأمل الذاتي باستخدام دفاتر تفاعلية. وعلى سبيل المثال، قد يستخدم الطلبة الدارسون للنظم البيئية تكنولوجيات الواقع الممتد لاستكشاف بيانات افتراضية وتوثيق تقدمهم فيها آنيا.

#### 4.2.3. المجال الرابع: التقييم

تعزز تكنولوجيات الواقع الممتد واقعية التقييم وتفاعليته من خلال محاكاة التطبيقات الواقعية. وهي تتيح فرصا متنوعة للتقييم، انطلاقا من المختبرات الافتراضية، ووصولاً إلى المواقف التاريخية التفاعلية، وهذا يوفر متابعة مستمرة للأداء والارتجاع الآني.

**استراتيجيات التقييم (Assessment Strategies) (تاريخ الزيارة 24 يناير 2025:**  
**(<http://bit.ly/XRDigCompEduAs>)**

يعتمد الإطار التقليدي على الاختبارات القصيرة والمحافظ الإلكترونية، بينما يتيح الواقع الممتد إمكانية إجراء التقييمات في مواقف محاكاة واقعية. ففي هذه البيانات، يُظهر الطلبة مهاراتهم من خلال التفاعل مع العوالم الافتراضية، بالقدر الذي يكشف على نحو أعمق عن قدراتهم وطرائقهم في اتخاذ القرار. وتوفر الخبرات المصممة خصيصاً تقييماً شاملاً لمخرجات تعلم الطلبة مثل المختبرات الافتراضية أو المحاكاة التمثيلية،

**تحليل الأدلة (Analyzing Evidence) (تاريخ الزيارة 24 يناير 2025:**  
**(<http://bit.ly/XRDigCompEduAe>)**

يحسن امتداد الواقع الممتد عملية تحليل البيانات بتوظيف التكنولوجيات الغامرة –لالتقاط مجموعات بيانات دقيقة تشمل تتبع السلوكيات وأنماط النظر وعمليات اتخاذ القرار داخل بيئات الواقع الافتراضي والواقع المعزز. كما تتيح أدوات التصوير المتطورة للمدرسين تمثيل البيانات التعليمية المعقدة بصورة حديثة، مع دمج تحليلات الواقع الممتد بالمصادر البيانية التقليدية لتوفير رؤية شمولية عن تقدم المتعلمين. فعلى سبيل المثال، تمكن المحاكاة بالواقع الافتراضي في ميدان التعليم الطبي من تصميم استراتيجيات تدريسية مكيفة تراعي خصوصية كل طالب، وذلك بالاستناد إلى بيانات سلوكية آنية.

**الارتجاع والتخطيط (Feedback and Planning) (تاريخ الزيارة 24 يناير 2025:**  
**(<http://bit.ly/XRDigCompEduFap>)**

تُتيح تكنولوجيات الواقع الممتد فرصة تقديم ارتجاعات سياقية خلال المحاكاة، وتدعم متابعة التقدم أنياً، وتقدم تعلماً تكيفياً استناداً إلى أفعال المتعلمين المتزامنة. كما تساهم في تقديم تجارب تعليمية شخصية من خلال مواقف افتراضية مكيفة، وتيسر التأمل التعاوني والتخطيط المستقبلي.

**5.2.3. المجال الخامس: تمكين المتعلمين**

تقدم تكنولوجيات الواقع الممتد إمكانيات تحويلية من خلال تعزيز الإتاحة التعليمية، وتخصيص التعلم والمشاركة النشطة، لأنها تُنشئ بيئات تعليمية غامرة متكيفة تستجيب للاحتياجات الفردية، وتحاكي مواقف واقعية يتعذر الوصول إليها، وتدعم التعلم المتعدد الحواس مع تكيف فوري آني.

===== تحديد كفاءات المدرسين في ظل تكنولوجيات الواقع الممتد

**الإتاحة والشمول (Accessibility and Inclusion) (تاريخ الزيارة 24 يناير 2025:**  
**(<http://bit.ly/XRDigCompEduAai>)**

خلافا للإطار التقليدي الذي يركز على تكافؤ الوصول إلى الأدوات الرقمية، يتيح امتداد الواقع الممتد للطلبة فرصة المشاركة في بيئات افتراضية تحاكي سيناريوهات واقعية. فمثلا، يستطيع الواقع الافتراضي محاكاة أماكن يتعذر على الطلبة ذوي الإعاقات الحركية الوصول إليها، في حين يوفر الواقع المعزز تحسينات بصرية أو سمعية مكيفة وفق الحاجات الفردية، بينما تزيد أدوات الترجمة الفورية ودعم لغة الإشارة من عامل الشمولية.

**التفريق والتخصيص (Differentiation and Personalization) (تاريخ الزيارة 24 يناير 2025:**  
**(<http://bit.ly/XRDigCompEduDap>)**

يعتمد الإطار الأصلي على أدوات رقمية لرسم مسارات تعلم متنوّعة، في حين يستند امتداد الواقع الممتد إلى تكنولوجيات الواقع الافتراضي والمعزز في ابتكار بيئات تفاعلية ديناميكية تتكيف آنيا مع تقدم الطلبة، وتوفر هذه المقاربة فرصة خوض تحديات مخصصة للمتفوقين، ودعمها موجها للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة. فعلى سبيل المثال، قد يستكشف الطلبة في درس علم الأحياء البنية التشريحية لجسم الإنسان عبر بيئة افتراضية تُعدّل فيها المهام آليا وفقا لأدائهم، بينما يقدم الواقع المعزز إرشادا فرديا ملائما لكل متعلم.

**مشاركة المتعلمين بفاعلية (Actively Engaging Learners) (تاريخ الزيارة 24 يناير 2025:**  
**(<http://bit.ly/XRDigCompEduAel>)**

يستخدم الإطار التقليدي الرسوم المتحركة ومقاطع الفيديو والاختبارات القصيرة لأغراض المشاركة، في حين يوظف امتداد الواقع الممتد النماذج الثلاثية الأبعاد الغامرة والمحاكاة والبيئات الافتراضية، فتمكن المتعلمين من التفاعل المباشر مع مفاهيم معقّدة. ويتيح الواقع الممتد تجارب عملية مثل المختبرات الافتراضية ولعب الأدوار، وهذا يعزز بدرجة ملحوظة مخرجات التعلم النشط.

### 6.2.3. المجال السادس: تنمية الكفاءة الرقمية للمتعلمين

تؤدي تكنولوجيات الواقع الممتد دوراً محورياً في تنمية الكفاءة الرقمية للمتعلمين، إذ تتيح بيانات غامرة وتفاعلية تساعد على تصور البيانات المعقدة والتفاعل مع الطبقات الرقمية والمشاركة في سياقات محاكاة.

الثقافة الإعلامية والمعلوماتية (Information and Media Literacy) (تاريخ الزيارة 24 يناير 2025: <http://bit.ly/XRDigCompEduIaml>)

يركز الإطار التقليدي على التحليل النقدي وإدارة المعلومات بصورة منظمة، بينما يقدم امتداد الواقع الممتد أدوات مرنة تتيح للمتعلمين استكشاف المفاهيم المجردة عبر المحاكاة الثلاثية الأبعاد والتفاعل مع البيانات في الزمن الحقيقي. فعلى سبيل المثال، قد يستخدم الطلبة الواقع الافتراضي للتجول داخل قلب افتراضي، أو يوظفون الواقع المعزز لتمثيل الجهاز الدوري البشري، وهذا يعمق فهمهم ويقوي إدراكهم.

التواصل الرقمي والتعاون (Digital Communication and Collaboration) (تاريخ الزيارة 24 يناير 2025: <http://bit.ly/XRDigCompEduDcac>)

يعتمد الإطار التقليدي على المنصات الاعتيادية للتواصل والتعاون، بينما يستند امتداد الواقع الممتد إلى البيئات الافتراضية لمحاكاة التفاعلات الواقعية، ويشمل ذلك لعب الأدوار عبر الواقع الافتراضي والمشاريع القائمة على الواقع المعزز (AR) والمناقشات التي يتيحها الواقع المختلط لرأب الفجوات الثقافية والجيلية. فعلى سبيل المثال، قد توظف حصة في الدراسات الدولية الواقع الافتراضي لمحاكاة مفاوضات دبلوماسية لتحسين مهارات التواصل بين الثقافات وحل المشكلات.

إنشاء المحتوى الرقمي (Digital Content Creation) (تاريخ الزيارة 24 يناير 2025: <http://bit.ly/XRDigCompEduDcc>)

تركز الأنشطة القائمة على الواقع الممتد على إنشاء محتوى متعدد الأبعاد

===== تحديد كفاءات المدرسين في ظل تكنولوجيات الواقع الممتد

ضمن بيئات غامرة. فمثلاً، في درس علم الأحياء، قد يتعاون الطلبة على تصميم نموذج تشريح افتراضي ثلاثي الأبعاد باستخدام الواقع الافتراضي، يُضاف إليه طبقات الواقع المعزز لمحاكاة العمليات البيولوجية، بينما يوجههم المدرس في الجوانب التكنولوجية والأخلاقية.

الاستخدام المسؤول (Responsible Use) (تاريخ الزيارة 24 يناير 2025:  
(<http://bit.ly/XRDigCompEduRu>)

بينما يركز الإطار التقليدي على حماية البيانات والوقاية من التنمر الإلكتروني، فإنّ امتداد الواقع الممتد يتجه إلى السلوك الأخلاقي في الفضاءات الغامرة، ليشمل صون خصوصية الهويات الافتراضية (Avatars) ومعالجة المخاطر الصحية كدوار الواقع الافتراضي. فعلى سبيل المثال، يتعين على معلم التاريخ عند استخدامه للواقع الممتد توجيه الطلبة إلى حماية هوياتهم الرقمية، وأن يكفل احترام التفاعلات بينهم من خلال أدوات مراقبة أكثر تطوراً.

حل المشكلات الرقمية (Digital Problem Solving) (تاريخ الزيارة 24 يناير 2025:  
(<http://bit.ly/XRDigCompEduDps>)

وبينما يركز الإطار التقليدي على استكشاف أعطال الأدوات الرقمية العامة، يُعطي امتداد الواقع الممتد الأولوية لتشخيص وتحسين الأجهزة والبرامج المتعلقة بها، ويستلزم ذلك من المدرسين تكييف الواجبات الغامرة لتلبية احتياجات التعلم الفردية، وتوظيف الواقع الممتد لمحاكاة مشكلات واقعية معقدة. فمثلاً، يتيح مختبر الكيمياء القائم على الواقع الافتراضي للطلبة فرصة إجراء تجارب على مواد خطيرة بأمان، مع معالجة الأعطال التقنية وحل المشكلات تعاونياً.

### 6.2.3. النقاط المشتركة والتناقضات

وعبر الكفاءات الرقمية المتصلة بالواقع الممتد تبرز جملة من القواسم المشتركة، فأركانها الكبرى هي التفاعلية الغامرة+آنيا والتعلم التجريبي والبيئات القابلة للتكيف، وهي محاور تمتد إلى مجالات كالانخراط المهني والتعليم والتعلم والتعلم

التعاوني. ولكن هذه الكفاءات، ورغم انسجامها، تُظهر تناقضات لا يُستهان بها، ففي حين تنمي البيئات الغامرة-تفاعلات منفتحة ودينامية وتعاونية، فإنها في الوقت نفسه تستدعي ضمانات أخلاقية صارمة وضبطا محكما للإعدادات، مثلما يتجلى في كفاءات الاستخدام المسؤول وحل المشكلات الرقمية، لمواجهة أخطار من قبيل انتهاك الخصوصية أو الأضرار الصحية. كما أن السعي إلى التخصيص والتعلم التكيفي في مجالات التعلم الذاتي التنظيم أو التفريد قد يتعارض مع الحاجة إلى استراتيجيات تقييم موحدة وتحليلات بيانات شاملة تتطلب قدرا من الاتساق والانتظام. وتدل هذه الاختلالات على صعوبة الموازنة بين الطاقة التحويلية للواقع الممتد الذي يتيح تفاعلية غير مسبقة وفورية متزايدة، وبين الضرورة الملحة لصيانة بيئات تعليمية آمنة وأخلاقية ومنضبطة تحليليا.

### 3.3. مراجعة الخبراء

من أجل تقويم مدى توافق الكفاءات التي طورت خصيصا للمدرسين في مجال الواقع الممتد مع الملاحظات العملية للخبراء، فقد أُجريت مراجعة من قبل الخبراء خلال اجتماع حيّ لمشروع باكس PAX بتاريخ 7 أكتوبر 2024 في مدينة أولوموتس (Olomouc) بجمهورية التشيك، وقد حضر الجلسة ستة عشر عضوا من أعضاء الائتلاف، ممثلين لبلدان مختلفة هي: النمسا والتشيك وألمانيا واليونان وهولندا وسلوفينيا. وقد ضم الجمع طيفا متنوعا من المتخصصين، منهم أساتذة جامعيون برتبة أستاذ التعليم العالي وأستاذ مشارك في مجالات البيداغوجيا الرقمية وتنمية الكفاءات، وباحثون وممارسون ذوو خبرة في تصميم تطبيقات الواقع الممتد واستعمالاته في ميادين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات والتعليم المهني، إلى جانب مديري مشروعات ذوي باع طويل في قيادة مبادرات الابتكار التعليمي المركبة. وقد ضمن هذا التنوع البيئي التخصصي إجراء عملية المراجعة بقدر عال من الشفافية والمتانة، إذ استندت إلى رؤى مأخوذة من البحث الأكاديمي وكذا من التجربة العملية على السواء.

خلال الجلسة، قدم الخبراء ارتجاعا موسعا ومفصلا بشأن الإطار، وقد أشار

أحد المشاركين، على سبيل المثال، إلى أن بطاقة الكفاءات التدريسية، على الرغم من شمولها، فقد بدت كأنها تُهمَل إدماج الواقع الممتد في تعزيز التعلم الانفعالي. وفي إطارنا، تهدف الأنشطة التعليمية المقابلة إلى تعزيز انخراط الطلبة وفهمهم عبر محاكاة المواقف الواقعية، وهي مقارنة تدعم ضمناً هذا النمط من التعلم. كما لاحظ خبير آخر أنه، حتى وإن جرت مناقشة مسألة الإتاحة، فإنها لا تزال بحاجة إلى معالجة أوسع تشمل ضمان تلبية احتياجات المتعلمين من ذوي الإعاقات على نحو تام، إلى جانب الفهم التكنولوجي للوسيط. ولذلك، صُممت كفاءة الإتاحة والشمول لتتضمن أنشطة تعليمية موجهة خصيصاً لاستيعاب طيف متنوع من الاحتياجات الجسدية والحسية والمعرفية.

كما أكدت التعليقات الإضافية على أهمية الموازنة بين المهارات البيداغوجية والمهارات التكنولوجية، وهي موازنة تجلت في الإطار عبر عدد من الكفاءات، منها ما يتعلق بالموارد الرقمية، ومنها ما يتصل بميدان التعليم والتعلم. كما أثّرت انشغالات أخلاقية دفعتنا إلى إدماج أنشطة تعليمية صريحة ضمن كفاءة الاستخدام المسؤول، إذ تركز على توعية المتعلمين بالممارسات الأخلاقية في بيئات الواقع الممتد، وضمان النزاهة في التفاعلات الافتراضية. وإلى جانب ذلك، أُدرجت قضايا السلامة الصحية، مثل إدارة المخاطر المخصصة الناجمة عن الاستخدام المطول لتكنولوجيات الواقع الممتد، ضمن نفس الكفاءة، لتكون جزءاً من وعي المدرسين والمتعلمين.

كما أشار بعض الخبراء إلى أن الإطار قد يستفيد من تقديم نسختين: نسخة تفصيلية وأخرى مبسطة سهلة الوصول. ورغم أن هذا المقال يركز على النسخة التفصيلية، إلا أنه يوفر أساساً متيناً لتطوير نسخة أبسط مستقبلاً. كما طُرحت توصيات بتميز الكفاءات وفق مستويات الخبرة (مبتدئ، متوسط، متقدم) وبتكييفها حسب الفئات المستهدفة، كالمدرسين مقارنة بمكوني المدرسين. وعلى الرغم من أن هذه التحسينات لم تُنفذ بعد، إلا أنها تمثل آفاقاً واعدة للتطوير في المستقبل.

كما لاحظ عدد من الخبراء أن النموذج، وإن كان قوياً، قد يُدرك أحياناً على أنه عام أكثر من اللازم، واقترحوا إدراج كفاءات فرعية خاصة بالواقع الممتد، كمهارات

التنقل والتفاعل داخل الفضاءات الثلاثية الأبعاد، والهدف من ذلك شحذ تركيز الإطار. وفي النسخة الحالية، تطرقنا جزئيا إلى عناصر مثل الإدراك المكاني ضمن الكفاءة المخصصة لإشراك المتعلمين بفاعلية من خلال النماذج الثلاثية الأبعاد التفاعلية والمحاكاة.

وعلاوةً على ذلك، برز مفهوم التدريس عبر الإدراك المتجسد (Embodied Cognition) كونه مجالا حاسما يستوجب مزيدا من التعزيز. فعلى الرغم من أن تكنولوجيا الواقع الممتد تدعم بطبيعتها هذا النمط من التعلم [33]، فإن هذا الجانب لم يتجسد بالقدر الكافي في الإطار، ومن ثَمَّ، أُضيفت بطاقة جديدة تُعنى بالإدراك المتجسد: (<http://bit.ly/XRDigCompEduEl>). كما نوقشت فكرة «الحضور» في الأقسام المعززة بالواقع الممتد، وهي فكرة تجلت بالفعل ضمن كفاءة التواصل والتعاون الرقمي التي تؤكد على ضرورة استيعاب دقائق الحضور والتمثيل في المجتمعات الافتراضية.

ومن التحديات العملية الأخرى التي نوقشت: الإشراف عن بُعد على الأقسام المعززة بالواقع الافتراضي، وتصميم سيناريوهات تعليمية قائمة على الواقع الممتد، وإدارة موارد القسم بما في ذلك الأجهزة. وقد أدمجت هذه القضايا تباعا في كفاءات: الإرشاد وإنشاء الموارد الرقمية وتعديلها وحل المشكلات الرقمية.

وخلاصة القول، إن مراجعة الخبراء قدمت رؤى نافعة أسهمت في صقل إطار كفاءات المدرسين في مجال الواقع الممتد على نحو ملحوظ، وقد ضمنت هذه العملية رسوخ أساس الإطار نظريا وتركيزه على الجانب العملي، مما يمهد الطريق لتحسينات وتطويرات مستقبلية.

#### 4. خلاصة

لقد سعت هذه الدراسة إلى تقييم مدى ملائمة الأطر البيداغوجية القائمة لإدماج تكنولوجيا الواقع الممتد في السياقات التعليمية، وإلى تحديد الكفاءات المحددة اللازمة للوصول إلى تدريس قائم على هذه التكنولوجيات بفاعلية. وقد بين



تحليلنا لنماذج، مثل تيباك وتيم وسامر، وكامل والكفاءات الرقمية للمدرسين، أنها، كثيرا ما تفتقر إلى الدقة والعمق الكفيين بمواجهة الخصائص الفريدة والتحديات البيداغوجية التي تطرحها بيئات الواقع الممتد، وإن كانت قد قدمت رؤى مهمة في ميدان إدماج التكنولوجيا [7،10].

وانطلاقاً من هذه المعطيات، جرى توسيع إطار الكفاءات الرقمية للمدرسين ليشمل كفاءات خاصة بالواقع الممتد ومصوغة لكي تلي متطلبات البيئات التعليمية الغامرة. وقد اشتمل هذا التوسيع على مكونات محددة تعالج مواضيع إنشاء الموارد الغامرة والوعي المكاني والتجسيد والجوانب الأخلاقية والتكنولوجية المتصلة بإدارة البيانات أنيا داخل البيئات الغامرة. وقد خضع هذا الإطار المقترح إلى التهذيب والتحكيم عبر مراجعة الخبراء بمشاركة طيف واسع من الممارسين في أرجاء أوروبا، فكان من نتائجها التأكيد على أن هذه الكفاءات تظهر على نحو أدق متطلبات التدريس المدعوم بالواقع الممتد، مقارنة بالنماذج التقليدية [6،11].

إن للنتائج العملية التي أفضت إليها دراستنا وجهين متكاملين: أولهما، أن تحديد طائفة محددة من كفاءات الواقع الممتد يزود المدرسين بخارطة طريق واضحة تستند إلى أدلة علمية ومسار تطورهم المهني. ولا تقتصر هذه الخارطة على التشديد على الكفاءة التكنولوجية فحسب، بل تؤكد كذلك على ضرورة الممارسة البيداغوجية التأملية والاعتبارات الأخلاقية في البيئات الغامرة. وثانيهما، أن النتائج تكشف عن حاجة ملحة إلى تدريب تجريبي متواصل، وإلى فرص منظمة للتعليم التعاوني، لا سيما في ظل التطور المتسارع لتكنولوجيات الواقع الممتد.

وخلاصة القول، إن الإطار الموسع يوفق بين نماذج الكفاءة الرقمية العامة ومتطلبات الواقع الممتد المحددة في السياقات التعليمية، ويُنتظر من البحوث المقبلة أن تمنع النظر في الأثر البعيد المدى لهذه الكفاءات على مخرجات التدريس، وأن تستكشف سبل تكييف هذا الإطار مع البيئات التعليمية المتنوعة. وإذ استندنا في مقاربتنا إلى الأدبيات المعاصرة وإلى آراء الخبراء العملية، فإن هذه الدراسة تضع بين يدي المدرسين وواضعي السياسات أساساً متيناً لاستثمار ما ينطوي عليه الواقع الممتد

من طاقة تحويلية في ميدان التعليم.

## 5. مناقشة

ولضمان جودة هذه الدراسة وموثوقيتها، اتُخذت جملة من التدابير المحكمة، أولها، تنوع مصادر البيانات من خلال الجمع بين البحث المكتبي وآراء الخبراء، وهو ما زاد النتائج مصداقية وقوة. وثانيها، الحفاظ على توثيق منهجي باعتماد معايير واضحة في انتقاء الأدبيات وتفصيل مراحل التهذيب والتحليل، مما زاد من اعتمادية البحث وقابليته للتحقق. كما أضافت عملية المراجعة مع الخبراء مصداقية أكبر على النتائج، إذ تبين أن الكفاءات المستخلصة تعكس في جوهرها الممارسات الواقعية والحاجات الفعلية. كما أن لهذه الدراسة بعض القيود التي ينبغي التنبيه إليها، فاعتمادها على قاعدة بيانات جوجل سكولر قد أدى إلى إغفال دراسات ذات صلة لم تُدرج فيها، ثم إنّ الغلبة الأوروبية في تكوين لجنة الخبراء قد تحد من قابلية تعميم النتائج على سياقات جغرافية وتعليمية أخرى. وإضافةً إلى ذلك، فإن إلمام الخبراء المسبق بممارسات الواقع الممتد قد ينطوي على احتمال تحيز تأكيدي، وهذا يفضي إلى تكوين بعض الافتراضات القائمة ويثبتها. ولهذا، يتعين على الدراسات المقبلة تنوع مصادرها وتوسيع دائرة الخبراء لتشمل طيفا أوسع من الفاعلين بغية تعزيز قابلية التعميم ورصانة النتائج.<sup>vi</sup>

## تعليقات المترجم

i يُترجم لفظ Immersion إلى العربية بـ الغمر أو الانغماس، فالغمر يدل على إحاطة البيئة الافتراضية بالمتعلم حتى يُخيّل إليه أنه في عالم آخر، بينما يشير الانغماس إلى اندماجه الواعي ومشاركته النشطة في التجربة، ولذلك يُقال في السياق التقني : بيئة غامرة، وفي السياق التربوي : انغماس في التعلم. وبما أنّ لفظة Immersion/immersive وردت في معظم المواضع لتصف العملية أو التكنولوجيات المستعملة، فقد وقع الاختيار على الغمر/غامر مقابلها.

ii الأدبيات الرمادية هي البحوث والمواد العلمية الصادرة خارج قنوات النشر الأكاديمي التقليدي، وتشمل الرسائل الجامعية والتقارير وأوراق المؤتمرات، وقد عرفت في مؤتمر لوكسمبورغ (1997) أنها معلومات تُنتج على مستويات مختلفة حكومية وأكاديمية وتجارية وصناعية، ولكنها لا تخضع لآليات النشر والتوزيع التجاري المعتاد. أنظر:

Luxembourg Convention on Grey Literature. (1997). Luxembourg definition of grey literature. In D. Farace & J. Frantzen (Eds.), Proceedings of the Third International Conference on Grey Literature: Perspectives on the Design and Transfer of Scientific and Technical Information (pp. 11–12). Luxembourg : GreyNet International.

iii تُشير السلسلة البحثية النصية (Search String) إلى صياغة منظمة من الكلمات المفتاحية والروابط المنطقية (AND, OR, NOT)، وتستعمل عادة لاستخراج الدراسات من قواعد البيانات الأكاديمية، وتعد دقة هذه السلسلة أساساً لجودة البحث المنهجي وشموليته (Lagisz et al., 2025). أنظر:

Lagisz, M., et al. (2025). A practical guide to evaluating sensitivity of literature search strings for systematic reviews using relative recall. Research Synthesis Methods. Cambridge University Press.

iv تعني دقة الوضوح (Resolution) بعدد النقاط الضوئية (Pixels) التي تُكون الصورة على الشاشة، فكلما ارتفع عددها زاد وضوح التفاصيل ودقتها والعكس صحيح. وأما معدل الإطارات (Frame rate) فهو عدد الصور أو الإطارات التي تُعرض في الثانية الواحدة

تأليف: نيكوروتن وكارين بروور تريوخن / ترجمة: رامي بوودن

(Frames per second – fps)، وكلما ارتفع المعدل كانت الحركة في الفيديو أو المحاكاة أكثر سلاسة وانسيابية.

<sup>v</sup> التدريس المتمايز هو أسلوب يعين المدرسين على تكييف المحتوى والعمليات وطرق التقييم بما يتماشى مع الاختلافات الموجودة بين الطلاب كالاستعداد والميول والخلفيات، بدلا من اعتماد نموذج واحد يتلقاه الجميع على حد سواء.

<sup>vi</sup> يعد هذا البحث مهما جداً نظرا لإمكانية تطبيق ما جاء فيه من مقاربات وأساليب تدريس في مختلف السياقات التعليمية كالأطوار الثلاثة الأولى والجامعة والدراسات العليا، وحتى في سياقات التكوين والتطوير المهني.

## الملحق (أ)

تتضمن هذه البطاقات المجموعة الكاملة من الكفاءات التي تمخضت عنها الأساليب المطبقة في هذه الدراسة.

### جدول (1أ). الكفاءة: الاتصال المؤسسي

1. توظيف تكنولوجيات الواقع الممتد لخوض تجارب تفاعلية غامرة في الأيام الافتراضية المفتوحة والفعاليات الإعلامية، فهذا يتيح للمتعلمين وأولياءهم استكشاف المرافق والموارد التعليمية في بيئة افتراضية.
2. استخدام منصات الواقع الممتد لعقد الاجتماعات والمناقشات الافتراضية مع الأولياء والمتعلمين، نتيجه تقديم تجربة تواصلية أكثر تشويقاً وتفاعلية مقارنة بالطرائق الرقمية التقليدية.
3. تطبيق أنظمة الواقع الممتد لتوفير تحديثات غامرة وفورية تتعلق بتقدم المتعلمين وبالقرضات ذات الصلة، فيكون بوسع الأولياء والتربويين معايشة مواقف أو تحديات تعليمية عبر المحاكاة الافتراضية.
4. استخدام أدوات الواقع الممتد لتيسير التعاون الافتراضي بين الزملاء داخل المؤسسة التعليمية ومع الشركاء الخارجيين، ومن ثمة تعزيز تبادل الأفكار والاستراتيجيات في بيئات افتراضية تفاعلية ثلاثية الأبعاد.
5. إدماج الواقع الممتد في الجلسات التكوينية للمدرسين وأعضاء الطاقم بمحاكاة التحديات والمواقف التعليمية الواقعية، والهدف من ذلك تحسين مهارات الاتصال والاستراتيجيات في مختلف الظروف.
6. توظيف تكنولوجية الواقع الممتد لإنشاء جولات افتراضية مفصلة للفعاليات التعليمية أو الرحلات الميدانية أو المواقع الخارجية المرتبطة بالمنهاج وإتاحتها للمتعلمين وأصحاب المصلحة الخارجيين لتعزيز فهمهم للسياق والمحتوى التعليمي.

### جدول (2أ). الكفاءة: التعاون المهني

1. توظيف منصات الواقع الممتد لابتكار فضاءات افتراضية مشتركة والعمل فيها تزامنيا على المشاريع التعليمية، فهذا يتيح للمدرسين فرصة التفاعل مع المواد

- التعليمية ومعالجتها في بيئة ثلاثية الأبعاد.
2. استخدام تكنولوجيا الواقع الممتد لمحاكاة البيئات الصفية وتمكين المدرسين من تبادل وعرض الطرائق البيداغوجية واستراتيجيات إدارة القسم في إطار افتراضي مضبوط.
3. تطوير ورشات عمل وندوات بالواقع الافتراضي يختبر فيها المدرسون ممارسات بيداغوجية جديدة ويناقشونها في بيئات غامرة، والهدف من ذلك هو تعميق الفهم عبر التعلم التجريبي.
4. الاستعانة بأدوات الواقع الممتد في أنشطة لعب الأدوار والتدريب القائم على السيناريوهات لمساعدة المدرسين على ممارسة طرائق التدريس وصقل مهاراتهم التربوية والاجتماعية مع أقرانهم في بيئة افتراضية آمنة ودون مخاطر.
5. تيسير الوصول إلى شبكات التعاون المهني الدولية عبر برامج التبادل الافتراضي، مما يتيح للمدرسين فرصة معاينة الممارسات التعليمية والأنظمة التربوية المختلفة والتفاعل معها دون قيود جغرافية.

### جدول (أ3). الكفاءة: الممارسة التأملية

1. توظيف تكنولوجيا الواقع الممتد في تسجيل الجلسات التدريسية ومراجعتها ضمن بيئة افتراضية، ومن ثم تمكين المدرسين من تحليل تفاعلاتهم ومقارباتهم البيداغوجية بعمق ومن زوايا متعددة.
2. تطبيق محاكاة الواقع الافتراضي تظهر مواقف تعليمية صعبة، والغرض من ذلك تحديد الثغرات في الكفاءة الشخصية والوقوف على مجالات التحسين وتوفير فضاء آمن لتجريب استراتيجيات مختلفة.
3. المشاركة في جلسات تدريبية أو برامج إرشاد بالواقع الافتراضي يوجه فيها المدرسون الأكثر خبرة زملاءهم الأقل خبرة نحو تطوير مهاراتهم الرقمية والبيداغوجية عبر ممارسة عملية غامرة.
4. الانخراط في ورشات ودورات تطوير مهني بالواقع الممتد لأنها تدخلهم في تجارب تعليمية غامرة وعميقة تركز على أحدث الممارسات البيداغوجية الرقمية.
5. إنشاء فضاءات واقع ممتد تعاونية والمشاركة فيها لعقد جلسات تدريب فيما بين الأقران، يتبادل فيها المدرسون الخبرات والارتجاعات لتطوير كفاءاتهم

- البيداغوجية الرقمية في صيغة تفاعلية مشوقة.
6. استخدام أدوات الواقع الممتد على المستوى المؤسسي لمحاكاة أثر السياسات والممارسات الرقمية المختلفة على التعليم والتعلم، وهذا يسمح بتقديم فضاء افتراضي آمن لتجريب السياسات وتلقي الارتجاع.
7. الإسهام في تطوير الممارسات المؤسسية عبر الاستعانة بالواقع الممتد في تصميم النماذج الأولية للتكنولوجيات الرقمية الجديدة وتقييمها وضمان اتساقها مع الأهداف والمعايير التعليمية.

#### جدول (4أ). الكفاءة: التطوير المهني الرقمي المستمر

1. توظيف منصات الواقع الممتد للوصول إلى وحدات تدريبية غامرة وتتوفر على محاكاة تتيح فرص التعلم التجريبي في الكفاءات المتخصصة بالمجال، وسيتمكن بذلك المدرسون من تطبيق المعارف النظرية في مواقف عملية افتراضية.
2. الانخراط في بيئات الواقع الافتراضي التي تعرض طرائق وأساليب بيداغوجية مبتكرة لأنها توفر للمدرسين تجارب عملية مباشرة لاستكشاف تقنيات تدريس جديدة وتبنيها ضمن إطار غامر مضبوط.
3. استخدام تكنولوجيات الواقع الممتد للمشاركة في مؤتمرات افتراضية تفاعلية وورشات عمل مهنية، فهذا يسهل التعاون في الزمن الحقيقي وتعلم خبرات من المتخصصين في المجال من غير قيود جغرافية.
4. استكشاف مكتبات ومستودعات افتراضية للتطوير المهني تتضمن موارد قائمة على الواقع الممتد بغية اكتشاف الأدوات الرقمية ومحتوياتها واستعمالها في دعم التطور المهني المستمر.
5. المشاركة في مجتمعات ممارسة افتراضية قائمة على الواقع الممتد والإسهام فيها، إذ يمكن للمدرسين تبادل الخبرات والمناقشة وتطوير ممارسات بيداغوجية رقمية جديدة في بيئات تعاونية غامرة.
6. تحضير جلسات تكوينية قائمة على الواقع الممتد وتقديمها للأقران، مع توظيف الواقع الافتراضي والمعزز لإبداع خبرات تعليمية ديناميكية مشوقة توضح المفاهيم أو الإجراءات المعقدة بجلاء وفعالية.
7. استخدام الواقع الممتد لوفير تجارب لعب الأدوار والمحاكاة بغرض التطوير

المبني لتمكين المدرسين من ممارسة مهارات التدريس والإدارة وصقلها في بيئة افتراضية واقعية وخالية من المخاطر.

### جدول (5أ). الكفاءة: اختيار الموارد الرقمية

1. لاستكشاف الموارد الرقمية الغامرة وتقييمها في بيئات الواقع الممتد، على المدرسين تطوير استراتيجيات للعثور على محتويات الواقع الممتد وتقييمها، إذ يمكن إدماجها في عمليتي التعليم والتعلم وضمان اتساق هذه الموارد مع الأهداف التعليمية وتعزيزها للتجربة التعليمية.
2. لاختيار موارد الواقع الممتد التي تتيح تجارب تفاعلية وغامرة، على المدرسين إتقان استعمال التطبيقات والمحتويات التي تمنح الطلبة فرصاً تعليمية قائمة على التفاعل والغمر، فتكون كيفية حسب احتياجاتهم المحددة.
3. لتقييم إمكانية الوصول التكنولوجية والحسية لموارد الواقع الممتد يجب على المدرسين تقييم هذه الموارد، لا من حيث جودة المحتوى فحسب، بل من ناحية سهولة الوصول إليها أيضاً حتى يضمنوا لجميع الطلبة فرصة استعمالها، بما في ذلك ذوي الإعاقات الحسية أو الحركية.
4. لتحديد مدى اتساق موارد الواقع الممتد مع الأهداف البيداغوجية، من الضروري تقييم مدى دعم الأدوات والمحتويات لطرائق التدريس المعتمدة في مختلف المواد الدراسية والمخرجات التعليمية، وهذا يزيد من المشاركة والفهم.
5. لتقييم قابلية موارد الواقع الممتد للتوسع وإمكان دمجها في البيئات الرقمية القائمة، على المدرسين أن يأخذوا في الحسبان المتطلبات التكنولوجية ودرجة التوافق مع البنى التحتية الرقمية في المؤسسات التعليمية لضمان الاستثمار السلس والقابلة للتوسع.

### الجدول (6أ). الكفاءة: إنشاء الموارد الرقمية وتعديلها

1. تصميم وتطوير بيئات تعلم غامرة بالواقع الممتد: ينبغي للمدرسين أن يمتلكوا القدرة على إنشاء فضاءات افتراضية أو معززة توفر للطلبة خبرات تعليمية تفاعلية مكيفة حسب الأهداف التعليمية والسياق التعليمي.
2. تعديل البيئات القائمة في الواقع الممتد حتى تلائم المتطلبات البيداغوجية: إذ



على المدرسين أن يتعلموا كيفية تكييف المحتوى القائم وتخصيصه ضمانا لاتساقه مع الأهداف التعليمية المحددة واحتياجات الفئات المتنوعة من الطلبة.

3. التعاون على إنشاء مشاريع مشتركة بالواقع الممتد: حيث ينبغي تشجيع المدرسين على العمل مع أقرانهم أو مع خبراء في التكنولوجيا لتطوير مشاريع تعليمية تعاونية يمكن توظيفها في بيئات تعليمية ومجالات معرفية متعددة.

4. دمج عناصر تفاعلية في موارد الواقع الممتد: فيجب على المدرسين أن يكونوا متمكنين من إدخال مكونات تفاعلية كالاختبارات القصيرة والمحاكاة أو مهام حل المشكلات داخل بيئات الواقع الممتد لتعزيز الانخراط ورفع فاعلية التعلم.

5. ضمان التقيد بمعايير النفاذية وسهولة الاستخدام: إذ من الضروري أن يأخذ المدرسون في الحسبان درجة إتاحة موارد الواقع الممتد لجميع الطلبة، بما في ذلك ذوو الإعاقات، عبر إدماج إعدادات قابلة للتخصيص ووسائل إدخال بديلة ومخرجات متعددة الحواس.

6. الإلمام بتراخيص الواقع الممتد وقواعد الملكية الفكرية وتطبيقها: حيث يتوجب على المدرسين أن يكونوا على علم بالقضايا القانونية المرتبطة بترخيص محتويات الواقع الممتد ضمانا للامتثال القانوني والاستخدام الأخلاقي للمواد الرقمية في السياقات التعليمية.

### جدول (7أ). الكفاءة: إدارة الموارد الرقمية وحمايتها ومشاركتها

1. المشاركة الآمنة لموارد الواقع الممتد عبر منصات وخدمات متخصصة: على المدرسين تعلم استعمال منصات مخصصة للواقع الممتد أو خدمات سحابية آمنة تتيح مشاركة المحتوى التفاعلي والملفات الكبيرة الحجم، مع الالتزام بأعلى معايير أمان البيانات وخصوصية المستخدمين.

2. إدارة الصلاحيات في بيئات الواقع الممتد مع مراعاة الأدوار التعليمية وحماية البيانات: يتعين على المدرسين إتقان ضبط الأذونات والتحكم في الوصول إلى موارد الواقع الممتد، فلا يُتاح ذلك إلا لمن لهم علاقة (الطلبة والمدرسين وأولياء الأمور) وفقا لأدوارهم التعليمية ومتطلبات الخصوصية.

3. استخدام أدوات إدارة الحقوق الرقمية (Digital Rights Management).

(DRM) لموارد الواقع الممتد: على المدرسين أن يطبقوا حلول إدارة الحقوق الرقمية لضمان حماية الملكية الفكرية والامتنال لاتفاقيات ترخيص محتوى الواقع الممتد.

4. تطبيق تراخيص مخصصة بالواقع الممتد وفهم تبعاتها: من الضروري أن يدرك المدرسون طبيعة التراخيص الملائمة لموارد الواقع الممتد ويطبقونها لما ينطوي عليه هذا المحتوى الغامر والتفاعلي من تعقيدات إضافية في إدارة الحقوق.
5. تنفيذ استراتيجيات لحماية البيانات الحساسة داخل منصات الواقع الممتد: على المدرسين أن يتبعوا آليات لحماية المعلومات الحساسة، مثل مؤشرات أداء الطلبة أو بياناتهم الشخصية، خصوصاً حين تكون مضمنة في بيئات تفاعلية قد تكون متاحة للجمهور.
6. تثقيف الطلبة والزلاء حول الاستخدام الأخلاقي لموارد الواقع الممتد ومشاركتها: يجب نشر الوعي بين المدرسين والطلبة حول أهمية الاعتبارات الأخلاقية وأفضل الممارسات في استخدام موارد الواقع الممتد ومشاركتها، مع التركيز على قضايا حقوق النشر والخصوصية وسلامة البيانات.

#### جدول (8أ). الكفاءة: التدريس

1. دمج تكنولوجيا الواقع الممتد في بناء بيئات تعليمية غامرة وتفاعلية لزيادة تفاعل المتعلمين وفهمهم عبر محاكاة المواقف الواقعية والمفاهيم المجردة في عوالم الواقعين الافتراضي والمعزز.
2. تصميم وتقديم دروس معززة بتكنولوجيا الواقع الممتد لتمكين الطلبة من التفاعل مع النماذج الثلاثية الأبعاد والمحاكاة، والهدف من ذلك هو الوصول إلى فهم أعمق للموضوعات المعقدة وتعزيز التعلم النشط.
3. توظيف تكنولوجيا الواقع الممتد في التعليم المتميز عبر تكييف التجارب التعليمية لتلبية الاحتياجات والميول التعليمية المتنوعة في بيئة افتراضية أو معززة، وهذا يسمح بتخصيص وتيرة التعلم ودرجة تعقيده.
4. إدارة التعلم التعاوني وتيسيره من خلال منصات الواقع الممتد، فيمكن للطلبة التعاون والعمل معاً داخل بيئات افتراضية رغم تباعد أماكنهم الجغرافية، مما يعزز مهارات التواصل والعمل الجماعي.

5. استخدام أدوات الواقع الممتد للتقويم اللحظي والتغذية الراجعة، إذ يتمكن الأساتذة من متابعة تفاعلات الطلبة داخل البيئات الافتراضية لتقييم مستوى الفهم وتقديم ملاحظات شخصية وفورية.
6. التأمل في إدماج تكنولوجيات الواقع الممتد وتكييفها ضمن الممارسات التدريسية عبر تقييم فاعليتها في تحقيق الأهداف التعليمية، ثم تعديل الاستراتيجيات البيداغوجية تبعاً لذلك.
7. استكشاف طرائق بيداغوجية مبتكرة باستعمال تكنولوجيات الواقع الممتد، مثل الرحلات الافتراضية والمحاكاة القائمة على لعب الأدوار والسرديات التفاعلية، ومن ثم تعزيز التعلم التجريبي وإثراء خبرة الطالب.

#### جدول (أ9). الكفاءة: الإرشاد

1. توظيف منصات الواقع الممتد للإرشاد الفوري والغامر حتى يستطيع المدرس دخول البيئات الافتراضية مع المتعلمين لتقديم دعم سياقي مباشر وتوضيح المهام أو المفاهيم.
2. تصميم دروس إرشادية تفاعلية باستخدام تكنولوجيات الواقع الممتد، فتتكيف آلياً مع تقدم كل متعلم وتقدم ارتجاعاً فورياً مخصصاً وذلك استناداً إلى تفاعلاته وقراراته داخل البيئة الافتراضية.
3. استخدام تكنولوجيات الواقع المعزز في الإرشاد أثناء المهام الواقعية عبر تقديم تعليمات أو تصحيحات خطوة تلو أخرى تظهر في مجال رؤية المتعلم، وهذا يؤدي إلى تعزيز التعلم العملي واكتساب المهارات.
4. إنشاء بيئات افتراضية تعاونية للإرشاد بين الأقران، إذ يمكن للمتعلمين دعم عمليات تعلم بعضهم لبعض عبر فضاءات افتراضية مشتركة، وهذا يدعم التعلم التعاوني وتبادل الخبرات.
5. متابعة تفاعلات المتعلمين داخل بيئات الواقع الممتد وتحليلها باستخدام تكنولوجيات التتبع والتحليلات المتقدمة لفهم سلوكياتهم التعليمية، وتقديم تدخلات موجهة تدعم التعلم الذاتي المنظم.
6. تجريب أنظمة الارتجاع المتعددة الوسائط في بيئات الواقع الممتد بدمج الملاحظات البصرية والسمعية واللمسية لإرشاد المتعلمين بفاعلية وشمولاً

ومراعاة الاحتياجات التعليمية المتنوعة.

7. تطوير رحلات تعليمية شخصية ضمن البيئات الغامرة تتيح للمتعلمين استكشاف مسارات إرشادية تتكيف مع وتيرة تقدمهم الفردي، وهذا يشجع التفاعل ويؤدي إلى إتقان الموضوعات المعقدة.

### جدول (10أ). الكفاءة: التعلم التعاوني

1. تنفيذ مشاريع تعاونية باستخدام تكنولوجيا الواقع الممتد يتفاعل فيها المتعلمون داخل بيئة افتراضية أو معززة مشتركة لإنجاز المهام الجماعية، أو محاكاة سيناريوهات واقعية، أو حل المشكلات جماعيا.
2. توظيف منصات الواقع الممتد في لعب الأدوار والمحاكاة وتقمص المتعلمين لأدوار مختلفة داخل العالم الافتراضي لفهم وجهات النظر المتنوعة وحل التحديات التعاونية التي تحاكي المواقف الحياتية.
3. تصميم بيئات واقع ممتد لبناء المعرفة ديناميا، فيتمكن المتعلمون من تصميم الكائنات الافتراضية أو تعديل مجموعات البيانات آتيا، وهذا يشجع الاستكشاف التعاوني والاكتشاف المشترك.
4. تيسير التعلم التعاوني المتزامن وغير المتزامن عبر بيئات الواقع الممتد من خلال التفاعل بالصور الرمزية أو التمثيلات الرقمية في الزمن الحقيقي، وكذلك عبر الجلسات المسجلة التي يمكن للمتعلمين الرجوع إليها والتعلم منها جماعيا.
5. استخدام الواقع المعزز لتعزيز التعاون في العالم الواقعي عبر إسقاط معلومات رقمية على الأشياء أو البيئات المادية ليتمكن المتعلمون من معالجتها معا أثناء إنجاز المهام أو المشاريع.
6. توظيف أدوات الواقع الممتد للتقييم بين الأقران والتغذية الراجعة الافتراضية، إذ يتبادل المتعلمون الملاحظات بشأن المهام التعاونية مباشرة داخل البيئة الافتراضية، وهذا يحفز على التأمل الذاتي وضبط التعلم.
7. استكشاف طرائق بيداغوجية جديدة معززة بتكنولوجيا الواقع الممتد في التعلم التعاوني، مثل المختبرات الافتراضية المشتركة والرحلات الميدانية الافتراضية الجماعية أو الألعاب التعليمية المتعددة اللاعبين التي تتطلب التخطيط الجماعي واتخاذ القرار المشترك.

### جدول (11أ). الكفاءة: التعلم الذاتي المنظم

1. توظيف أدوات الواقع الممتد في التخطيط التعليمي الشخصي لتمكين المتعلمين من تصميم مساراتهم التعليمية والتنقل داخل بيئات افتراضية غامرة تتكيف مع تقدمهم وميولهم الفردية.
2. استخدام تكنولوجيا الواقع الممتد لإنشاء مذكرات يومية تعليمية تفاعلية، يدون فيها المتعلمون تجاربهم ويسقطونها عليها من خلال تجارب الواقع الافتراضي أو عبر طبقات الواقع المعزز، وهذا يعمق التأمل ويعزز التذكر.
3. تسخير الواقع الممتد لجمع الأدلة بمرونة، فيتمكن المتعلمون من توثيق تقدمهم وإنجازاتهم في صيغ افتراضية أو معززة، وهذا يشمل النماذج الثلاثية الأبعاد والمحاكاة ومخرجات المشاريع الافتراضية.
4. دمج المحافظ الإلكترونية داخل بيئات الواقع الممتد حتى يجمع المتعلمون أعمالهم ويعرضونها في معارض افتراضية أو فضاءات تفاعلية تُظهر منجزاتهم الأكاديمية والإبداعية في بيئة متعددة الأبعاد.
5. تنمية الممارسات التأملية عبر المحاكاة الغامرة في الواقع الممتد، إذ يمكن للمتعلمين إعادة الاطلاع على أفعالهم أو قراراتهم داخل فضاء افتراضي لتقييم النتائج وفهم أثر الخيارات المختلفة، مما يعزز التقييم الذاتي واستخلاص الرؤى.
6. استخدام الواقع المعزز في تقديم التغذية الراجعة الفورية والإرشاد عبر إسقاط المعلومات أو التصحيحات مباشرة في مجال رؤية المتعلم، وهذا يوفر ارتجاعا فوريا يساعد على التقييم الذاتي وتعديل مسار التعلم.
7. إنشاء بيئات افتراضية لتجريب استراتيجيات التعلم الذاتي المنظم ليتمكن المتعلمون من اختبار طرائقهم التعليمية وتطويرها في بيئات مضبوطة ومرنة تستجيب لمتطلباتهم الفردية.

### جدول (12). الكفاءة: استراتيجيات التقييم

1. تسخير تكنولوجيا الواقع الممتد لتصميم فضاءات تقييم غامرة: وذلك بتصميم سيناريوهات في الواقع الافتراضي أو المعزّز تحاكي التطبيقات الواقعية للمعارف والمهارات، فتتيح تقييما عمليا في بيئة مضبوطة تحافظ في الوقت نفسه على

طابعها الواقعي.

2. اعتماد الواقع الممتد في التقييم التكويني المتجدد: إذ يمكن إسقاط البيانات الفورية والارتجاع على عمل المتعلم الميداني عبر تكنولوجيات الواقع المعزز للتصحيح والتعديل الآنيين. كما يمكن للواقع الافتراضي أن يضع المتعلم في مواقف معقدة لحل المشكلات بمتابعة قراراته وأفعاله وتقييمها على نحو متواصل.

3. دمج الواقع الممتد في التقييم الختامي: وذلك بتطوير امتحانات قائمة على الواقع الافتراضي، يتفاعل فيها المتعلم مع كائنات أو بيئات افتراضية لأداء مهام تُظهر مدى فهمه وتمكنه من المادة، فتقدم صورة أعمق عن قدراته العملية تتجاوز حدود الاختبارات التقليدية.

4. تنوع مسالك التقييم عبر تكنولوجيا الواقع الممتد: بفتح أبواب متعددة تراعي حاجات المتعلمين المختلفة، مثل المختبرات الافتراضية لطلبة العلوم، والرحلات الميدانية الافتراضية لطلبة الجغرافيا، أو المحاكاة التاريخية التفاعلية لطلبة التاريخ.

5. التقييم النقدي لجدوى الواقع الممتد في العملية التقييمية: عبر المراجعة الدورية لأثر هذه التكنولوجيا في نتائج المتعلمين، وتحليل مواطن القوة والقصور فيها، مع تكييف طرائق التقييم لاستثمار مزاياها وتجاوز ما قد يطرأ من تحديات.

### جدول (أ13). الكفاءة: تحليل الأدلة

1. تسخير تكنولوجيا الواقع الممتد لتوليد قواعد بيانات ثرية حول تفاعلات المتعلمين وسلوكياتهم: وذلك عبر بناء سيناريوهات في الواقع الافتراضي والمعزز تتبع أنماط التفاعل المختلفة، مثل اتجاهات النظر وحركات الجسد، وطرائق اتخاذ القرار مما يقدم فهما أدق لمستوى التفاعل والأداء.

2. استخدام أدوات الواقع الممتد لتعزيز تمثيل المعطيات التعليمية بصريا: كأن يُستعان بالواقع المعزز لإسقاط البيانات الإحصائية والتحليلات على البيئة المادية المحيطة، أو بالواقع الافتراضي لإنشاء تصورات ثلاثية الأبعاد دينامية تُيسر على المعلمين والمتعلمين إدراك المعطيات المركبة بطريقة بديهية واضحة.

3. تحليل سلوك المتعلمين في البيئات الغامرة: وذلك بالاستفادة من البيانات المفصلة المستخلصة من تفاعلاتهم داخل بيئات الواقع الممتد، لفهم أنماط السلوك في ظروف محاكاة، وهذا يعزز القدرة على تكييف التجارب التعليمية وفقاً للحاجات الفردية.
4. دمج بيانات تجارب الواقع الممتد مع التحليلات التعليمية التقليدية: وذلك من خلال جمع ما يُستخرج من البيانات الافتراضية والمعززة من قواعد بيانات مميزة مع مصادر البيانات التربوية المعهودة، مثل المحافظ الإلكترونية أو أنظمة إدارة التعلم، بغية رسم صورة شاملة لمسار المتعلم وأدائه.
5. التقييم النقدي لسلامة بيانات الواقع الممتد ومصداقيتها: من خلال مراجعة دورية لدقة وملاءمة البيانات المستخلصة بتكنولوجياته، ضماناً لأن تكون موجّهة للقرارات التعليمية ومؤثرة في مسار التعلم، دون الإخلال بنزاهة المقاربة التربوية.
6. الابتكار في توظيف الواقع الممتد دعماً للممارسات التعليمية المبنية على الأدلة: بالسعي الدائم إلى استكشاف سبل جديدة يُسهّم فيها الواقع الممتد في صوغ استراتيجيات تدريسية مركزة على الشواهد، على نحو يضمن انسجام هذه التكنولوجيا مع الأهداف التعليمية، ويعزّز مخرجات التعلم.

#### جدول (أ14). الكفاءة: الارتجاع والتخطيط

1. تسخير تكنولوجيا الواقع الممتد لتقديم ارتجاعات غامرة حول الواجبات: وذلك بإنشاء بيئات في الواقع الافتراضي يتلقى فيها المتعلم ملاحظات تفاعلية سياقية داخل المحاكاة لتوفير فهم بصري وتجريبي للتصحّيات والاقتراحات وسبل التحسين.
2. دمج الواقع المعزز للارتجاع الآني ومتابعة التقدم: عبر إسقاط الملاحظات مباشرة على الواجبات المادية، فيرى المتعلم التصحيحات والتعليقات في سياقها مع عمله الأصلي، وهذا يزيد الاستيعاب ويرسخ المعارف.
3. توظيف أدوات الواقع الممتد للتقييم المستمر ودعم التعلم التكيفي: بتطوير تطبيقات في الواقع الافتراضي والمعزّز ترصد تقدم المتعلم وتكيف أنيا، فتقدم توجيهات شخصية ودعماً يتوافق مع أفعاله واحتياجاته المباشرة.

4. استخدام الواقع الممتد لمحاكاة الممارسات التدريسية ومراجعتها استنادا إلى بيانات المتعلمين: وذلك بتخصيص أقسام افتراضية يختبر فيها الأساتذة طرائق تدريسية واستراتيجيات تقييم متنوعة، ثم تحليل استجابات المتعلمين الافتراضيين لتجويدها قبل تطبيقها في الأقسام الواقعية.
5. تقديم تجارب متميزة في الواقع الممتد للارتجاع الفردية: عبر تصميم سيناريوهات افتراضية أو معززة تتكيف مع بيانات أداء كل متعلم، فتوفر تحديات وتعليقات مخصصة تناسب مع وتيرة تعلمه واحتياجاته الخاصة.
6. توفير مراجعة تفصيلية لتفاعلات المتعلمين عبر تمثيل البيانات في الواقع الممتد: باستعمال هذه التكنولوجيا لإنتاج تصورات بيانية دقيقة لتفاعلات المتعلمين وتقديمهم داخل البيئات الافتراضية للمساعدة على تحليل المعطيات المعقدة وفهمها بعمق.
7. تيسير التخطيط التعاوني والتأمل باستخدام أدوات الواقع الممتد: من خلال فضاءات افتراضية مشتركة يجتمع فيها الأساتذة والمتعلمون لمناقشة الأداء والتأمل في نتائج التقييم والتخطيط للأنشطة التعليمية المقبلة في بيئة غامرة وتفاعلية.
8. الاستعانة بالواقع الممتد للحفاظ على تواصل مستمر مع المتعلمين وأولياءهم حول المسار التعليمي: وذلك بتطوير تطبيقات معززة يمكن استخدامها في البيت للاطلاع على مستجدات التقدم الدراسي وفرص التعلم المقبلة وملاحظات التقييم بأسلوب جذاب سهل الوصول.

#### جدول (أ15). الكفاءة: إمكانية الوصول والشمول

1. تسخير تكنولوجيا الواقع الممتد لتهيئة بيئات تعلم غامرة ومرنة تراعي حاجات المتعلمين المتنوعة، بما في ذلك ذوي الإعاقات الجسدية أو الحسية أو الإدراكية، كاستخدام الواقع الافتراضي لمحاكاة بيئات يصعب على بعض المتعلمين الوصول إليها في العالم الواقعي.
2. تصميم وتنفيذ استراتيجيات بيداغوجية قائمة على الواقع الممتد توفر تجارب تعلم فردية، كاستخدام الواقع المعزز لإسقاط المعلومات الرقمية على الأشياء المادية، مما يعزز التجربة التعليمية للطلبة ضعاف البصر أو السمع.



3. توظيف الواقع الممتد لتقديم محتوى تعليمي متعدد الحواس، فتصبح المواد الدراسية متاحة عبر المحفزات البصرية والسمعية واللمسية معا، وهو ما يساعد على تكييف التعلم وفق الميول والاحتياجات المختلفة، ولا سيما لدى المتعلمين الذين يعانون من اضطرابات مثل عسر القراءة أو تشتت الانتباه.
4. تطوير أدوات واقع ممتد ميسرة تدمج الترجمة اللغوية ولغة الإشارة لصناعة بيئة تعليمية أكثر شمولاً للمتعلمين من خلفيات لغوية متنوعة، أو لذوي الإعاقة السمعية وضعاف السمع.
5. التقويم المستمر لإتاحة بيانات التعلم بالواقع الممتد وتحسينها من خلال جمع الملاحظات من مستخدمي ذوي احتياجات متباينة، وتكييف المحتوى والواجهات تبعاً لذلك، ضماناً لكونها صالحة للاستعمال ونافذة لجميع الطلبة دون استثناء.

#### جدول (أ16). الكفاءة: التفريد والتشخيص في التعلم

1. تسخير تكنولوجيا الواقع الممتد لإبداع وحدات تعليمية مرنة وتفاعلية تتكيف آنياً مع تقدم المتعلم واحتياجاته وميوله، فتقدم تجارب تعليمية شخصية تراعي المستويات المتفاوتة وسرعات التعلم المختلفة.
2. تصميم محاكاة وبيئات افتراضية قائمة على الواقع الممتد تقدم تحديات ومهام تعليمية مخصصة بحسب حاجات المتعلمين، مثل ذوي عسر القراءة أو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والهدف زيادة اندماجهم وتحسين نتائجهم التعليمية.
3. توظيف سيناريوهات في الواقع الافتراضي موجهة للمتفوقين، فتضعهم في بيئات لحل المشكلات المركبة وتناول موضوعات متقدمة، فتثير فيهم فضول الاستكشاف وتعمق معارفهم لتجاوز حدود المقررات الدراسية المعتادة.
4. استخدام الواقع المعزز لإسقاط التعليمات الإجرائية أو المعلومات الإضافية مباشرة في مجال رؤية المتعلم دعماً لمسارات تعليمية متميزة تتيح للطلبة التقدم وفق وتيرتهم الخاصة.
5. إعداد خطط تعليمية شخصية تدمج خبرات الواقع الممتد، بحيث تعتمد على تحليلات بيانات لحظية تُكيّف الأنشطة التعليمية تبعاً لمستوى اندماج الطالب

ومؤشرات أدائه، فتزيد التعلم دقة وملاءمة.

### جدول (17أ). الكفاءة: إشراك المتعلمين بفاعلية

1. تسخير تكنولوجيا الواقع الممتد لوضع تصورات بصرية غامرة وحيوية توضح المفاهيم المعقدة بأساليب بديهية من خلال نماذج ثلاثية الأبعاد تفاعلية ومحاكاة يمكن للمتعلمين التحكم فيها واستكشافها بأنفسهم.
2. إدماج عناصر تفاعلية قائمة على الواقع الممتد في المنهاج، مثل المختبرات الافتراضية أو لعب الأدوار أو الرحلات الميدانية الافتراضية لتزويد المتعلمين بتجارب عملية شيقة تتجاوز حدود الفصل الدراسي التقليدي.
3. تصميم أنشطة تعليمية تضع المتعلم في قلب البيئة الافتراضية، فيتمكن من التجريب والتأثير المباشر في محيطه ليغدو مشاركا فاعلا ومحوريا في سيرورة التعلم.
4. استخدام الواقع المعزَّز لإسقاط المعلومات الرقمية على العالم المادي وتحفيز التفاعل الحسي وتمكين المتعلمين الجمع بين العناصر الواقعية والافتراضية في تجربة متزامنة تُعمِّق فهم المادة الدراسية.
5. انتقاء وتطبيق تطبيقات واقع ممتد ملائمة للأهداف التعليمية لتخدم مقاصد التعلم النشط في مختلف التخصصات وتنسجم مع الغايات البيداغوجية وتُحسن المخرجات التعليمية.
6. التقييم المستمر لأثر تكنولوجيات الواقع الممتد في تفاعل المتعلمين وتحصيلهم، بتعديل درجة التعقيد ومستويات التفاعلية تبعا لملاحظات الطلبة وبيانات أدائهم، وضمانا لاستجابة التجارب التعليمية لحاجاتهم الحقيقية.

### جدول A18. الكفاءة: الإلمام بالمعلومات والوسائط

1. تسخير أدوات الواقع الممتد لتمثيل مجموعات البيانات والمضامين الرقمية المعقدة لتعزيز قدرة المتعلمين على الفهم والتأويل عبر تجارب غامرة تقرب المجرد وتوضح المركب.
2. استخدام الواقع المعزَّز لإسقاط المعلومات الرقمية على الأشياء والبيئات المادية لتسهيل التفاعل مع البيانات ودمجها في سياقات التعلم أنيا ومباشرة.

3. تطوير وتوظيف محاكاة قائمة على الواقع الافتراضي تمكن المتعلمين من التجول والتفاعل في بيئات ثلاثية الأبعاد صممت لتمثيل مفاهيم مبدئية أو بيانات واقعية، فتجعل إدراكها أسهل وأوضح.
4. تقييم التطبيقات التعليمية في الواقع الممتد وانتقاؤها بعناية بما يخدم تحقيق النتائج التعليمية المنشودة، مع مراعاة قدرتها على عرض المعلومات بصورة مشوقة وذات فاعلية بيداغوجية.
5. إرشاد المتعلمين إلى إنتاج محتوى خاص بهم في بيئات الواقع الممتد كوسيلة لإبراز مدى فهمهم للمعارف المدروسة، وتشجيعا لهم على التعبير الإبداعي وتعميق صلتهم بالمضامين التعليمية.
6. دمج بيئات الواقع المختلط التي تجمع بين العناصر الواقعية والافتراضية لدعم التعلم التعاوني ولتقوية ملكة المتعلم في الجمع بين مصادر متعددة للمعلومات وصهرها في بناء معرفي متكامل.

#### جدول (19أ). الكفاءة: الاتصال الرقمي والتعاون

1. المشاركة في بيئات افتراضية تعاونية عبر الواقع الافتراضي لمحاكاة التفاعلات الواقعية لتنمية مهارات التواصل وروح العمل الجماعي في فضاء رقمي غامر.
2. استخدام أدوات الواقع المعزز لتصميم عروض ومشاريع تفاعلية تُسقط المعلومات الرقمية على العالم المادي، فتزيد من وضوح المعرفة وتشد انتباه المتعلمين وتفاعلهم.
3. الانخراط في بيئات الواقع المختلط لإنجاز المشاريع الجماعية والمناقشات لتيسير التعاون الآني وتمثيل البيانات والمفاهيم بصريا عبر مواقع متباعدة.
4. توظيف الفضاءات الافتراضية للتبادل العابر للثقافات والمشاريع التعاونية لزيادة الوعي العالمي وغرس تقدير التنوع الثقافي عبر تجارب غامرة.
5. استخدام تكنولوجيات الواقع الممتد لمحاكاة بيئات الخدمة العامة لإعداد المتعلمين للمشاركة في الأبعاد الرقمية للحياة المدنية عبر لعب الأدوار والتعلم القائم على المواقف.
6. استكشاف الهويات الرقمية وتطويرها داخل منصات الواقع الممتد، مع إدراك ما تطرحه من دلالات حول الحضور والتمثيل في المجتمعات الافتراضية.

7. إدارة البصمات الرقمية وحماية الخصوصية في البيئات الافتراضية، عبر تطبيق ممارسات أمنية تصون المساحات الشخصية والمشاركة.
8. تكييف أساليب التواصل وصناعة المحتوى لبيئات الواقع الافتراضي والمعزز مراعاةً لخصوصية واجهة الاستخدام وتجربة المستخدم في هذه التكنولوجيات.
9. التصميم والمشاركة في محاكاة غامرة تتطلب جهوداً منسقة وقرارات مشتركة لتحسين مهارات التفاوض الرقمي وحل المشكلات بالتعاون.
10. تسخير الواقعين الافتراضي والمعزز للسرد الثقافي والتعبير الإبداعي لمساعدة المتعلمين على صياغة تجارب ومشاركاتها لتجسير الفجوات بين الأجيال وتغذية روح التعاطف الثقافي.

### جدول (أ20). الكفاءة: صناعة المحتوى الرقمي

1. استخدام أدوات الواقع الافتراضي لتصميم بيئات غامرة ثلاثية الأبعاد ومجسمات تعليمية حتى يستطيع المتعلمون التعبير عن الأفكار والرؤى المعقدة في فضاءات متعددة الأبعاد.
2. توظيف الواقع المعزز لإثراء المحتوى الرقمي التقليدي عبر إضافة طبقات وعناصر تفاعلية تُسقط على العالم المادي، فتعمق التجربة التعليمية وتوفر فهماً سياقياً للمحتويات.
3. تطوير محتوى قائم على الواقع المختلط يجمع بين عناصر الواقعين المعزز والافتراضي لتوفير تفاعلات سلسلة بين الأشياء الواقعية والافتراضية لحل المشكلات التعليمية أو تفسير الظواهر.
4. الاستعانة بمنصات الواقع الممتد في السرد القصصي والتعبير الفني لتمكين المتعلمين من صياغة روايات قوية أو عروض أدائية ومشاركاتها داخل فضاءات رقمية غامرة.
5. الانخراط في إنتاج محتوى رقمي تعاوني داخل بيئات الواقع الممتد للبحث على روح العمل الجماعي ومهارات الإبداع المشترك عبر صيغ رقمية متنوعة.
6. فهم قوانين إدارة الحقوق الرقمية وحقوق الملكية الفكرية وتطبيقها في سياق إنتاج محتوى الواقع الممتد ضماناً للاستخدام الأخلاقي للمصادر الرقمية وتداولها.

7. تصميم محاكاة وتجارب تفاعلية مشروطة بتدخل المستخدم لتدريب المتعلمين على كتابة الشيفرات والبرمجة داخل منصات الواقع الممتد لتحقيق أهداف تعليمية محددة.
8. التجريب بالواقع الممتد كأداة للنمذجة والتصميم الأولي حتى يمثل المتعلمون البيانات أو المفاهيم المعقدة ويعالجونها ويحسنونها في فضاءات افتراضية.
9. استثمار تكنولوجيات الواقع الممتد لخوض تجارب تعليمية شخصية تتكيف مع احتياجات المتعلم الفردية، مظهرة إمكانات التعليم المعزز بالتكنولوجيا في التفريد والشخصنة.
10. استخدام الواقع الممتد في إنشاء محافظ رقمية مرنة تُبرز مهارات المتعلم ومشاريعه بصيغ تفاعلية جاذبة على النحو الذي يزيد من قدرتها على الوصول إلى جمهور أوسع وأكثر تفاعلا.

#### جدول (21أ). الكفاءة: الاستخدام المسؤول

1. تعويد المتعلمين على الاستعمال الأخلاقي لتكنولوجيا الواقع الممتد، مع التأكيد على صون متطلبات النزاهة واحترام الآخرين في التفاعلات والبيئات الافتراضية.
2. وضع إرشادات وممارسات لحماية أجهزة الواقع الممتد والمحتوى الرقمي الذي يُنشأ أو يُتداول من خلالها، مع فهم مواطن الضعف الخاصة بهذه المنصات.
3. تطبيق بروتوكولات السلامة في البيئات الغامرة كتنظيم الحيز المادي لتفادي الحوادث، وفهم الآثار النفسية الناجمة عن الاستخدام المطول للواقع الممتد. التدريب على إدارة الخصوصية داخل بيئات الواقع الممتد، حيث تكون البيانات الشخصية أكثر غمرا وأكثر عرضة للانكشاف، بما في ذلك استخدام الصور الرمزية والمعرفات الشخصية في الفضاءات الافتراضية.
4. استكشاف آثار البصمات الرقمية في منصات الواقع الممتد لضمان قدرة المتعلمين على إدارة هوياتهم الرقمية دون الإخلال بخصوصيتهم في العالم الواقعي.
5. غرس الوعي بالمخاطر الصحية الملازمة لاستخدام تكنولوجيات الواقع الممتد، مثل دوار الواقع الافتراضي أو إرهاق العين والإشارة إلى أهمية الاستراحات المنتظمة للتخفيف من الانزعاج الجسدي.

6. تهيئة المتعلمين للتعامل مع السلوكيات غير اللائقة والإبلاغ عنها في البيئات الافتراضية، مثل المضايقة أو التنمر الرقمي، ضمانا لفضاء رقمي آمن قائم على الاحترام المتبادل.
7. توظيف الواقع الممتد في تعزيز الإدماج الاجتماعي، من خلال محاكاة تجارب تُنمّي التعاطف وتفتح آفاق الفهم لفئات بشرية متنوعة وظروف مختلفة.
8. مناقشة الأثر البيئي المرتبط بتطوير واستخدام تقنيات الواقع الممتد، مثل استهلاك الطاقة والنفائات الإلكترونية، مع ترسيخ ممارسات مستدامة لدى المتعلمين.
9. متابعة تفاعلات الطلبة على منصات الواقع الممتد وتوجيهها على الوجه الذي لها يحفظ سلامتهم، عبر الاستفادة من أدوات التحليل المدمجة لرصد المواقف الضارة المحتملة ومعالجتها في حينها.

#### جدول (22). الكفاءة: حل المشكلات الرقمية

1. تشخيص الأعطال ومعالجتها في أجهزة وبرمجيات الواقع الممتد حتى يتمكن المتعلمون من التحكم في الأداء وتحسينه في بيئات الواقع الافتراضي والمعزز والمختلط.
2. تخصيص واجهات وتجارب الواقع الممتد لتلبية الحاجات التعليمية الفردية من خلال إعدادات قابلة للتعديل تعزز الإتاحة وتزيد من تفاعل المستخدم.
3. تسخير تكنولوجيات الواقع الممتد لمحاكاة المشكلات المعقدة وحلها عبر بناء مواقف غامرة تستدعي التفكير النقدي والتخطيط الاستراتيجي.
4. الابتكار في استخدام الواقع الممتد عبر تصميم حلول وتطبيقات جديدة، مثل المختبرات الافتراضية أو المحاكاة التي تتيح تجريبا آمنا في ميادين العلوم والهندسة.
5. تقويم المهارات في الواقع الممتد وتنميتها باستمرار عبر تحديد مواطن الضعف في التعامل مع الأدوات والبرمجيات الجديدة والسعي إلى تطويرها.
6. إرشاد الأقران ودعمهم في عملية إتقان منصات الواقع الممتد لتعزيز روح التعلم التعاوني وبناء مجتمع معرفي قائم على تبادل الكفاءة الرقمية.
7. التفاعل مع أحدث المستجدات في تكنولوجيات الواقع الممتد من خلال متابعة

- الأدوات والاتجاهات والتطبيقات الجديدة التي من شأنها تعزيز قدرات حل المشكلات وتحسين المخرجات التعليمية.
8. استخدام الواقع الممتد لتمثيل البيانات والأنظمة المعقدة بطرق يتعذر بلوغها في البيئات الرقمية التقليدية لتسهيل عملية تحليل المعلومات المعقدة وفهمها.
9. تطبيق الواقع الممتد في حصص التدريب العملي، فتنحى للمتعلمين فرصة ممارسة مهارات حل المشكلات في بيئات افتراضية مضبوطة تحاكي التحديات الواقعية.
10. استكشاف إمكانات الذكاء الاصطناعي داخل بيئات الواقع الممتد لأتمتة بعض المهام المتعلقة بحل المشكلات من أجل رفع كفاءة المتعلمين وزيادة قدرتهم على معالجة القضايا المطروحة.

#### جدول (أ23): الكفاءة: التعلم المجسد

1. تصميم أنشطة تعليمية قائمة على الواقع الممتد تُدمج فيها الحركة الجسدية والتغذية الحسية لمساعدة المتعلمين على إدراك المفاهيم المجردة وتجسيدها من خلال التفاعل البدني داخل بيئات محاكاة.
2. توظيف الواقعين الافتراضي والمُعزَّز في ابتكار سيناريوهات تعليمية تتطلب انخراطا بدنيا، كالإيماءات أو التفاعلات الحركية المرتبطة بالمهام التعليمية، لتحفيز المعالجة المعرفية عبر تجارب مجسدة.
3. تطوير بيئات واقع مختلط تدمج العناصر المادية بالافتراضية لتوفر تفاعلات ملموسة مترافقة مع استجابات رقمية، مما يثري مسار التعلم ويعمق الفهم المفاهيمي.
4. توظيف تطبيقات واقع معزز تُسقط المعلومات الرقمية على الأشياء المادية، فتحول المفاهيم المجردة إلى ملموسة وسهلة الاستيعاب عبر ربطها المباشر ببيئة المتعلم وإجراءاته الحسية.
5. استكشاف المختبرات الافتراضية التي تتيح للمتعلمين إجراء تجارب عملية في بيئات مضبوطة لتحفيز مهاراتهم الحركية وإدراكهم الحسي وترسيخ فهم أعمق للمبادئ العلمية والرياضية.
6. إدماج الواجهات اللمسية في تطبيقات الواقع الممتد لتوفير ارتجاعات لمسية

تحاكي القوام والمقاومة الواقعية، وهذا يعزز التجربة الحسية ويدعم الدمج المعرفي للأفكار المعقدة.

7. ابتكار تجارب تعليمية غامرة قائمة على السرد داخل الواقع الافتراضي يتقمص فيها المتعلم أدوارا تستلزم أداء مهام أو حل مشكلات أو اتخاذ قرارات تُدمج معرفيا عبر التفاعل البدني المباشر.

## قائمة المراجع

Hooge, E.H. *Use of Intelligent Technology in Education*; Dutch Education Council: The Hague, The Netherlands, 2022; Available online: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2022/09/28/engelse-samenvatting-inzet-intelligente-technologie> (accessed on 24 January 2025).

Kavanagh, S.; Luxton-Reilly, A.; Wuensche, B.; Plimmer, B. A systematic review of Virtual Reality in education. *Themes Sci. Technol. Educ.* **2017**, *10*, 85–119. Available online: <https://www.learntechlib.org/p/182115> (accessed on 24 January 2025).

Johnson-Glenberg, M.C. Immersive VR and education: Embodied design principles that include gesture and hand controls. *Front. Robot. AI* **2018**, *5*, 375272. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]

Pellas, N.; Mystakidis, S.; Kazanidis, I. Immersive Virtual Reality in K-12 and Higher Education: A systematic review of the last decade scientific literature. *Virtual Real.* **2021**, *25*, 835–861. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]

de Lange, R.; Lodewijk, M. *Virtual Reality & Augmented Reality in Het Primair Onderwijs*, Leiden University: Leiden, The Netherlands, 2017; Available online: <https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/migrate/067-Antwoord-Virtual-Reality-en-Augmented-Reality-in-het-primair-onderwijs-2019.pdf> (accessed on 24 January 2025).



- Makransky, G.; Petersen, G.B. The Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL): A theoretical research-based model of learning in immersive Virtual Reality. *Educ. Psychol. Rev.* **2021**, *33*, 937–958. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
- Makransky, G.; Terkildsen, T.S.; Mayer, R.E. Adding immersive virtual reality to a science lab simulation causes more presence but less learning. *Learn. Instr.* **2019**, *60*, 225–236. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
- Slater, M.; Wilbur, S. A Framework for Immersive Virtual Environments (FIVE): Speculations on the role of presence in virtual environments. *Presence Teleoperators Virtual Environ.* **1997**, *6*, 603–616. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
- Milgram, P.; Kishino, F. A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Trans. Inf. Syst.* **1994**, *77*, 1321–1329. Available online: <https://search.ieice.org/bin/summary.php?id=e77-d-12-1321> (accessed on 24 December 2024).
- Radianti, J.; Majchrzak, T.A.; Fromm, J.; Wohlgenannt, I. A systematic review of Immersive Virtual Reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Comput. Educ.* **2020**, *147*, 103778. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]
- Bower, M. *Design of Technology-Enhanced Learning: Integrating Research and Practice*; Emerald Publishing Limited: Bingley, UK, 2017; Available online: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/978-1-78714-182-720171012/full/html> (accessed on 24 January 2025).
- Jerald, J. *The VR book: Human-Centered Design for Virtual Reality*; Morgan & Claypool: San Rafael, CA, USA, 2015. [[Google Scholar](#)]
- Azuma, R.T. A survey of Augmented Reality. *Presence: Teleoperators Virtual Environ.* **1997**, *6*, 355–385. Available online: <http://www.originality.idv.tw/webhosting/ndu/thesis/ar/refere>

[nces/1997%20A%20Survey%20of%20Augmented%20Reality\(Azuma\).pdf](#) (accessed on 24 January 2025). [[CrossRef](#)]

Topolewski, S.; Górniewicz, M.; Stawarz, P. The literature review and the “Desk research” methods in studies conducted in Social sciences with particular emphasis on security, political, and international relations studies. *Stud. Wschod.* **2023**, *2*, 280–288. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]

Thomas, D.R. Feedback from research participants: Are member checks useful in qualitative research? *Qual. Res. Psychol.* **2017**, *14*, 23–41. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]

Cresswell, J. *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*; Sage Publications: Los Angeles, CA, USA, 2013; Available online: <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/501/1/Qualitative%20inquiry%20%26%20research%20design.%20design%20%20Choosing%20among%20five%20approaches.%20%281%29.pdf> (accessed on 2 December 2024).

Birt, L.; Scott, S.; Cavers, D.; Campbell, C.; Walter, F. Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qual. Health Res.* **2016**, *26*, 1802–1811. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]

Bower, M.; Howe, C.; McCredie, N.; Robinson, A.; Grover, D. Augmented Reality in education—cases, places and potentials. *Educ. Media Int.* **2014**, *51*, 1–15. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]

Haddaway, N.R.; Collins, A.M.; Coughlin, D.; Kirk, S. The role of Google Scholar in evidence reviews and its applicability to grey literature searching. *PLoS ONE* **2015**, *10*, e0138237. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]

Mishra, P.; Koehler, M. Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teach. Coll. Rec.* **2006**, *108*, 1017–1054. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]

Shulman, L.S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educ. Res.* **1986**, *15*, 4–14. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]

Ilona-Elefertyja, L.; Meletiou-Mavrotheris, M.; Katzis, K. A teacher professional development program on teaching STEM-related topics using Augmented Reality in secondary education. In *Emerging Technologies and Pedagogies in the Curriculum*; Yu, S., Ally, M., Tsinakos, A., Eds.; Springer: Singapore, 2020; pp. 113–126. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]

Brantley-Dias, L.; Ertmer, P.A. Goldilocks and TPACK. *J. Res. Technol. Educ.* **2013**, *46*, 103–128. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]

Barbour, D.R. *The Technology Integration Matrix and Student Engagement: A Correlational Study*, Northcentral University: Scottsdale, AZ, USA, 2014; Available online: <https://www.proquest.com/openview/5d4da22adfba6a520b2a1f9e1222249f> (accessed on 4 September 2022).

Gillespie, R. SAMR: The Power of a Useful Technology Integration Model. In *Technology and the Curriculum: Summer 2022*; Ontario Tech University: Oshawa, ON, Canada, 2022; Available online: <https://pressbooks.pub/techcurr2022/chapter/samr> (accessed on 24 January 2025).

Witmer, B.G.; Singer, M.J. Measuring presence in virtual environments: A presence questionnaire. *Presence: Teleoperators Virtual Environ.* **1998**, *7*, 225–240. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]

Bowman, D.A.; McMahan, R.P. Virtual Reality: How much immersion is enough? *Computer* **2007**, *40*, 36–43. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]

Moore, J.W.; Fletcher, P.C. Sense of agency in health and disease: A review of cue integration approaches. *Conscious. Cogn.* **2012**, *21*, 59–68. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]

Dalgarno, B.; Lee, M.J. What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *Br. J. Educ. Technol.* **2010**, *41*, 10–32. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]

Kolb, L. *Learning First, Technology Second: The Educator's Guide to Designing Authentic Lessons*; International Society for Technology in Education: Washington, DC, USA, 2017. [[Google Scholar](#)]

Redecker, C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Zugriff am: Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, Hrsg.; Publications Office of the European Union: Luxembourg, 2017; Available online: <https://ideas.repec.org/p/ipt/iptwpa/jrc107466.html> (accessed on 17 November 2024).

Vuorikari, R. *DigComp Helping Shape the Education Ecosystem in Europe*; Annual Conference of European Distance and E-Learning Network; Springer: Berlin/Heidelberg, Germany, 2022; Available online: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-20518-7\\_11](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-20518-7_11) (accessed on 20 January 2025).

Lindgren, R.; Johnson-Glenberg, M. Emboldened by embodiment: Six precepts for research on embodied learning and Mixed Reality. *Educ. Res.* **2013**, *42*, 445–452. [[Google Scholar](#)] [[CrossRef](#)]

## إسهامات المؤلفين:

تصور البحث: نيكو روتن (Nico Rutten)؛ المنهجية: نيكو روتن؛ التحقيق: نيكو روتن؛ الكتابة — المسودة الأصلية: نيكو روتن وكارين بروور-ترويين (Karin Brouwer-Truijen)؛ الكتابة — المراجعة والتحرير: نيكو روتن. وقد قرأ جميع المؤلفين النسخة المنشورة من المخطوط وأقرّوا بها.

## التمويل:

لم يتلقَ هذا البحث أي تمويل خارجي.

## بيان لجنة الأخلاقيات:

لا يوجد تطابق.

## بيان الموافقة المستنيرة:

لا يوجد تطابق.

## بيان إتاحة البيانات:

توجد البيانات ضمن نصّ المقال.

## الشكر:

حظي هذا العمل بدعم جزئي من المفوضية الأوروبية، ضمن مشروع —PAXالتحالف البيداغوجي لتقنية XR في (تدريب) المدرّسين-ERASMUS-EDU-2023-PI-ALL-101139827 ونتوجّه بالشكر أيضاً إلى جميع الشركاء والمتعاونين المشاركين. كما يودّ المؤلفون التنويه إلى استخدام أداة ChatGPT من OpenAI بوصفها أداة مساعدة أثناء صياغة هذا المقال ومراجعته. وقد استُخدم ChatGPT-4 لتقديم مقترحات لغوية، وتوليد أفكار، وصقل بعض المقاطع. وتبقى

تأليف: نيكوروتن وكارين بروورتروينغن / ترجمة: رامي بوودن

المسؤولية الكاملة عن المحتوى النهائي، بما في ذلك أي أخطاء محتملة، على عاتق المؤلفين وحدهم.

### تضارب المصالح:

يُصرح المؤلفون بعدم وجود تضارب مصالح.

إخلاء المسؤولية / ملاحظة الناشر: إن الآراء والبيانات الواردة في جميع المنشورات تعبر حصراً عن وجهة نظر المؤلف/المؤلفين والمساهمين، ولا تعبر عن موقف دار النشر MDPI و/أو المحرر/المحررين، وتخلى MDPI و/أو المحرر/المحررون مسؤوليتهم عن أي ضرر يصيب الأشخاص أو الممتلكات نتيجة أي أفكار أو مناهج أو تعليمات أو منتجات مشار إليها في هذا المحتوى.

## التعريف بالمؤلفين:

نيكو روتن (Nico Rutten) باحث وأكاديمي هولندي يعمل في مجال تكنولوجيا التعليم، يركز على تكامل الأدوات الرقمية في الممارسات التربوية وتحليل الأطر التعليمية مثل TIM وTPACK و DigCompEdu. تهتم أبحاثه بفهم كيفية تعزيز مهارات المعلمين لاستخدام التقنيات الحديثة — كالتعلم الغامر والواقع الممتد (XR) — لتحسين جودة التعليم والتفاعل داخل الأقسام الدراسية.

كارين بروور-ترويجن (Karin Brouwer-Truijten) أستاذة وباحثة في العلوم التربوية بهولندا، متخصصة في تكوين المعلمين وتطوير الكفاءات الرقمية في التعليم. تركز أعمالها على إعداد المعلمين لاستخدام بيئات تعليمية غامرة تشمل الواقع الافتراضي والمعزز، مع اهتمام خاص بالأبعاد الأخلاقية والتربوية لتوظيف التكنولوجيا في عملية التعلم.

## ملخص المقال:

ترتقي تكنولوجيات الواقع الممتد، كالواقع الافتراضي والمعزز والمختلط، بعملية التعليم لآفاق غير مطروقة، وتوفر فرصاً لخوض تجارب تعليمية غامرة وتفاعلية تتجاوز حدود الوسائط التقليدية. وقد اتبعنا في هذه الدراسة مقارنة منهجية مزدوجة تجمع بين البحث المكتبي المنظم ومراجعة الخبراء المشاركين، بغرض تقويم الأطر البيداغوجية القائمة في مجال إدماج تكنولوجيات الواقع الممتد، وقد عرضنا بالتحليل جملة من النماذج القائمة، مثل: معرفة المحتوى المعرفي التكنولوجي البيداغوجي (TPACK)، ومصفوفة إدماج التكنولوجيا (TIM)، ونموذج الاستبدال والتعزيز والتعديل وإعادة التعريف (SAMR)، والنموذج المعرفي الانفعالي للتعلم الغامر (CAMIL)، وإطار الكفاءات الرقمية للمدرسين (DigCompEdu)، فوازن بين ما فيها من عناصر قوة وما يعترضها من قصور في استيعاب كفاءات التدريس المعزز بالواقع الممتد. وأبانت نتائجنا أن هذه النماذج تعجز في كثير من الأحيان عن ضبط الكفاءات الدقيقة التي يستلزمها التعليم الغامر، وذلك رغم ما تقدمه من رؤى قيمة في سياق استثمار التكنولوجيا، ولذلك، فقد عمدنا إلى توسيع إطار الكفاءات الرقمية

تأليف: نيكوروتن وكارين بروور تروخن / ترجمة: رامي بوودن

للمدرسين بإضافة لبنات محدّدة وصقلها لتأهيل المدرسين مهنيًا بما يواكب مقتضيات هذا المجال. وتخلص دراستنا إلى أن هنالك حاجة ملحة إلى تطوير مهني موجه يزود المدرسين بالمهارات العملية التي تعينهم على إدماج تكنولوجيات الواقع الممتد في بيئات تعليمية متنوعة بفاعلية، فتقدم استراتيجيات عملية تعزز مسيرة الابتكار الرقمي في ميادين التعليم والتعلم.

**الكلمات الدالة:** الواقع المعزز، الكفاءات الرقمية، الأطر التعليمية، الواقع الممتد، التطور المهني، التأهيل المهني للمدرسين، الواقع الافتراضي.



# صورة عن الأخطاء في استعمال المتلازمات اللفظية ضمن الكتابات الجامعية لبعض الطلبة غير الناطقين بالفرنسية\*

تأليف: أزاده بروز

جامعة غرونوبل-فرنسا

ترجمة: صالح خنور

## 1. مقدمة

يُعدّ التعبير الكتابي في البيئة الجامعية، من أهم أدوات التواصل والتقويم فيما يتعلّق بعمليات التعلّم واكتساب المعارف العلمية. ويخضع هذا النوع من الكتابة لمعايير دقيقة تمسّ المضمون والشكل على السواء (Rinck, 2010)، وتتطلّب كفاءات خاصة. ومن بين هذه الكفاءات الكتابية تبرز المتلازمات اللفظية، وهي اقترانات مميزة بين وحدتين معجميتين (إحداهما تُعدّ قاعدة، والأخرى تركيباً تابعاً) تربطهما علاقة نحوية خاصة. وقد أبرزت الدراسات المعنية بتقويم الكفاءة استخدام هذه المتلازمات وما يتصل بها من مهارات، حجم الصعوبات الحقيقية التي يواجهها الطلبة في إنتاجاتهم الكتابية الجامعية، سواء في المستوى الصوري أو الدلالي، أو السجلّ اللغوي (Boch & Rinck, 2015 ; Cavalla, 2008).

تركّز هذه الدراسة المستندة إلى تحليل المدونات على المتلازمات اللفظية

---

\* العنوان الأصلي للمقال:

Azadeh Pirooz, « Portrait des erreurs collocationnelles dans les écrits universitaires de quelques étudiants non francophones », *Lidil* [En ligne], 70 | 2024, mis en ligne le 31 octobre 2024, consulté le 20 octobre 2025.

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/13165> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/12lma>

الواردة في الكتابات، مستثنية بذلك اللغة الشفاهية، ومقتصرة على الكفاءات اللسانية. ويُراد بمصطلح "الكتابة الجامعية" هنا ما يُنتجه الطلبة من أعمال تحريرية، باستثناء المذكرات وأطروحات التخرج، لكونها تُصنّف ضمن الكتابة البحثية (Pollet, 2014, p. 43). وتشكّل المدوّنة من ملخصات وتحاليل لمقالات علمية صيغت بأقلام طلبة غير ناطقين بالفرنسية. وتهدف هذه الدراسة إلى تقييم مهاراتهم في استخدام المتلازمات اللفظية ضمن الكتابة الجامعية، مع تحديد ما يواجههم من صعوبات في هذا الباب. ولهذه الغاية، قمنا بإعداد شبكة تصنيف للأخطاء تمكّننا من تبين مواطن الخطأ في المتلازمات بدقة.

تندرج هذه الدراسة في سياق تدويل التعليم العالي. ومع تزايد أعداد الطلبة غير الناطقين بالفرنسية الذين يختارون فرنسا وجهةً لتحصيلهم الجامعي (أنظر: Campus France)،<sup>1</sup> تبرز ضرورة ملحّة لأخذ احتياجاتهم اللغوية بعين الاعتبار، بغية دعمهم بصورة أنجع، ودمجهم بصورة أفضل في المنظومة التعليمية الفرنسية.

يتناول هذا المقال موضوع المتلازمات اللفظية وما يترتب عنها، مُسلّطاً الضوء على أهميتها في الكتابات الجامعية، والتحدّيات التي تثيرها لدى الطلبة غير الناطقين أصالةً بالفرنسية. ويعرض المنهج المعتمد معلوماتٍ عن المشاركين، وسبل جمع البيانات، وشبكة تصنيف الأخطاء، وكيفية معالجة المعطيات. أمّا النتائج، فتقدّم نظرة عامة على أخطاء المتلازمات، تليها تحليلات مفصّلة للأخطاء النحوية، والمعجمية، والسياقية. وتختتم الدراسة بخلاصة لأبرز ما توصّلت إليه من نتائج.

## 2. الإطار النظري

### 1.2. المتلازمات اللفظية والمتلازمات اللفظية العابرة للتخصصات: تعريفات

تُعدّ المتلازمات اللفظية من بين الوحدات المعجمية المتعددة الكلمات، ويُعرّفها قروس (Gross, 1996، ص 9) بأنها "سلسلة من عدّة كلمات لها كيان مستقل". وتعتمد هذه الدراسة في تعريفها للمتلازمات اللفظية على مقارنة وظيفية كما جاءت لدى Hausmann (1989)، و Mel'čuk (1998)، و Tutin & Grossmann

===== صورة عن الأخطاء في استعمال المتلازمات اللفظية ضمن الكتابات الجامعية

(2002). ومن حيث الدلالة، فإن التركيب اللفظي يُعدّ وحدة معجمية تركيبية، يتولّد معناها من التفاعل بين مكوّنين. فالقاعدة تحتفظ بوظيفتها الدلالية المعتادة، بينما يكون التركيب التابع (collocatif) أقلّ توقّعاً، ويُختار لما يضيفه من معنى عند اقترانه بالقاعدة (Tutin & Grossmann، 2002، ص 12). فمثلاً، في التعبير *poser une question*، يُعدّ الفعل *poser* هو التركيب التابع، إذ يغيّر دلالته المعتادة، في حين أنّ *question* تمثّل القاعدة التي تطلّ محتفظةً بمعناها المعجمي المعروف. وبحسب درجة غموض التركيب التابع، يميّز Tutin وGrossmann (المصدر نفسه) بين عدّة أنواع من المتلازمات: متلازمات عادية مثل *partiren voyage* (الذهاب في رحلة)، ومتلازمات شفافّة من قبيل *commettre un crime* (ارتكاب جريمة)، ومتلازمات معتمّة مثل *nuit blanche* (ليلة بيضاء) (أنظر الشكل 1).<sup>2</sup> أمّا من الناحية النحوية، فإن عناصر التركيب ترتبط بعلاقات إعرابية مألوفة، وتُبنى بحسب القواعد التركيبية المعتادة. وأمّا من حيث الاستعمال، فإن هذه المتلازمات تَرِد بتكرار في الخطاب، ويتمّ تخزينها في ذاكرة المتحدّثين، مما يُسهّم في اتساق النصوص، وغالبًا ما ترتبط بنوع معيّن من النصوص.

تقع المتلازمات اللفظية في منزلةٍ وسطى بين المتلازمات الحرّة والمتلازمات الجامدة. فبخلاف المتلازمات اللفظية، تقوم المتلازمات الحرّة على اقتران كلماتٍ تحتفظ كلّ منها بمعناها الأصلي. ويُعدّ هذا النوع من الاقترانات تركيبياً من حيث البنية، وشفافاً من حيث المعنى، ممّا يجعل دلالته سهلة التوقّع بالنسبة للمتعلمين.

شكل 1. ثلاثة أنواع من المتلازمات اللفظية وفقاً لتutin et Grossmann (2002)



تركّز هذه الدراسة على المتلازمات اللفظية العابرة للتخصصات، وهي فرع من المعجم العلمي العابر للتخصصات (Lexique Scientifique Transdisciplinaire - LST)<sup>3</sup>. وتشير هذه المتلازمات، بحسب تعبير Jacques & Tutin (ص 6، 2018)، إلى «الإجراءات والخطوات والأدوات العلمية، فضلاً عن عناصر الحجاج، والتقويم، وبنية الخطاب». ويُعدّ استخدام المتلازمات اللفظية العابرة للتخصصات في الخطاب العلمي أمراً محورياً لضمان وضوح الأفكار واتساقها؛ إذ تُيسّر عملية عرض الحجج وترتيبها، ما يمكن الكتاب من الربط الفعّال بين المفاهيم وبناء تعبيرهم بمنهجية منطقية. فعلى سبيل المثال، تُسهّم متلازمات من قبيل طرح فرضية (une avancée hypothèse) ومقاربة موضوع (aborder un sujet) في توضيح سير التفكير وتوجيه القارئ. كما أنّ اعتماد هذه المتلازمات يؤثر على مستوى الخطاب، إذ يُضفي عليه طابعاً رسمياً يتناسب مع السياق الأكاديمي.

وتتسم المتلازمات العابرة للتخصصات بميزتين رئيسيتين: الخصوصية والتعددية التخصصية. فأما الخصوصية، فهي تُحدّد من خلال مقارنة تواتر الاستعمال في مختلف المدونات، ما يسمح بالتمييز بين الأنماط النصية، ويُبرز المعجم المرتبط بممارسة معينة أو بنوع خاص من النصوص. وأما تعدّد التخصصات، فتعني أنّ هذه المتلازمات لا تندرج ضمن مصطلحات خاصة بمجال علمي بعينه، بل تُستعمل على نحوٍ عرضي في الكتابات العلمية (Jacques & Tutin, 2018).

تُظهر الدراسات المعنية بالمعجم المستعمل في الخطاب العلمي أنّ هذا النوع من الإنتاجات يتضمّن ثلاثة أصناف من المتلازمات اللفظية، هي: المتلازمات العامة، والمتلازمات الاصطلاحية، والمتلازمات العابرة للتخصصات، وذلك وفقاً لما ذكره Mroue (2016)، ص (130)، الذي قدّم الوصف التالي:

- المتلازمات العامة: تشمل توليفات لفظية تَرِد في اللغة العامة كما في لغة التخصص، مثل: أداء دور (jouer un rôle)؛
- المتلازمات الاصطلاحية: تتكوّن من اقترانات مخصصة ترتبط بالخطابات المتخصصة، كأن نجد في الخطاب الطبي تقديم دواء (administrer un )

(médicament)، أو في الخطاب القانوني إلغاء قانون (abroger une loi)؛  
▪ المتلازمات العابرة للتخصصات: مثل إقرار فرضية (valider une hypothèse) وتبني مقارنة (adopter une approche)، وهي تُستعمل وتُفهم داخل المجتمع العلمي بمختلف فروعها، مما يسهم في تعزيز التواصل والتعاون بين التخصصات.

ونحن نَعْنَى في هذه الدراسة بالنوع الأخير، سعياً إلى تسليط الضوء على الصعوبات التي يواجهها الطلبة غير الناطقين بالفرنسية في استخدامه.

## 2.2. أهمية المتلازمات اللفظية في الكتابات الجامعية

تُعَدُّ الكتابة، بصفتها وسيلة خطابية، محوراً أساسياً في العمل الجامعي؛ إذ تمثل في آنٍ واحد موضوعاً للتعلّم وأداةً للتكيّف الثقافي داخل منظومة التعليم العالي (Scheepers, 2021). ويزداد هذا المعطى وضوحاً لدى الطلبة الأجانب، الذين يتعيّن عليهم الامتلاك التدريجي لأجناس الكتابة الأكاديمية ولغة ثانية في الوقت نفسه. وتستلزم هذه الممارسة المعقّدة جملة من الكفاءات المنهجية واللغوية. وقد حدّد Cavalla (2007) أربع مقومات جوهرية للكتابة الجامعية، هي: «البُعد العلمي (المعرفة التخصصية)، والمنهجية (البنية المعمارية للنص)، والمصطلحية (المعجم)، واللغوية (البُنى التي تُسهم في إنتاج المعنى)» (ص 3-4). كما أنّ ثمة عناصر أخرى تكتسي أهميةً كبرى، كإدارة التعدّد الصوتي في الخطاب، وبناء الحجاج. وترتكز هذه الدراسة على جانبٍ خاص من المعرفة اللغوية، يتمثّل في المتلازمات اللفظية العابرة للتخصصات، دون التركيز على المصطلحات. وتشير Pecman (2012) إلى أنّ الطلبة غير الناطقين بالفرنسية يشعرون بحاجة ماسّة إلى تعلّم التعابير المستعملة في الخطاب العلمي، لكون العبارة المتخصصة أكثر صعوبةً في الاكتساب من المصطلحات المجردة. فخلافاً للمصطلحات، التي تتعلّق بكل تخصّص على حدة، تشكّل المتلازمات العابرة للتخصصات معجماً مشتركاً بين جميع أفراد المجتمع العلمي (Jacques & Tutin, 2018). ومن الأمثلة على ذلك: تبني إستراتيجية (adopter une stratégie) أو إثارة المسألة (évoquer la question)، وهي تعابير تُستخدم في

ميادين علمية شتى، من البيولوجيا إلى العلوم الاجتماعية.

تشخّص أعمال كفلا (Cavalla، 2010) وتران (Tran، 2014) ويان (Yan، 2017) الحاجات اللغوية للطلبة فيما يتعلّق باستعمال المعجم العلمي، مشدّدةً على أنّ الاستخدام السليم للمتلازمات اللفظية يعزّز من مصداقية الأعمال الجامعية. وإنّ الإتيان الجيد لهذا المعجم يسهم في ترسيخ شرعية الحجج العلمية، ويُسهّل اندماج الطلبة في المجتمع الأكاديمي، بما ينعكس إيجاباً على مساهمهم الدراسي.

### 3.2. الأخطاء في المتلازمات اللفظية ضمن إنتاجات غير الناطقين بالفرنسية

تعتمد هذه الدراسة في تعريف الخطأ على ما ذهب إليه هامل وميلي شيبليك (Hamel et Milicévić، 2007)، حيث يشمل الخروج عن الاستعمال المتعارف عليه لدى المتحدث المتمكّن، سواء في المستوى الصرفي-التركيب، أو في المستوى الدلالي، أو في السياق التداولي. كما نفيد في هذا السياق من أعمال Anctil (2011) التي تناولت ما يُعرف بـ"العثرات المعجمية"، وهي تلك الحالات التي يستعمل فيها الطالب مفردات قد يُنظر إليها على أنها غير مألوفة أو مشكوك فيها، دون أن تُعدّ بالضرورة أخطاء.

تكشف الدراسات عن حدوث أخطاء في اكتساب المتلازمات اللفظية من عدّة مصادر. وتُعدّ تأثيرات اللغة الأولى (L1) من أبرز العوامل في ذلك، لاسيّما من حيث "التماثل التركيبي" (congruence)، أي مدى وجود مقابل حرفي للتركيبية في اللغة الأولى أو انعدامه (Nesselhauf، 2005 ; Peters، 2016). كما يُسهم نقص المعرفة بالخصائص الدلالية والتركيبية للمتلازمات أيضاً في حدوث الأخطاء، ويظهر ذلك في الإفراط في استخدامها، أو في قلّة استخدامها، أو في سوء توظيف بعض التراكيب، فضلاً عن سوء إدراك مستوى السجلّ اللغوي (registre) المنتظر في السياق المناسب (Bolly، 2011). وقد بيّنت بولي أنّ المتعلّمين الناطقين بالإنجليزية والهولندية، ممّن يتعلّمون الفرنسية بوصفها لغة ثانية (L2)، يُفرضون في استعمال التراكيب الحرّة من نوع فعل + اسم باستخدام فعلين شائعين هما prendre وdonner. وقد يرجع هذا الإفراط إلى تشابه تلك التراكيب مع ما يُقابلها في لغتهم الأم، أو إلى تواترها في اللغة الهدف، وهو ما يعكس تطوّر اللغة البينية لدى المتعلّمين.

===== صورة عن الأخطاء في استعمال المتلازمات اللفظية ضمن الكتابات الجامعية

يُحدّد هوارث (Howarth، 1998) ثلاثة أبعاد رئيسة في استخدام المتلازمات اللفظية، وهي: البُعد المجازي، والبُعد المفكك دلاليًا (délexicalisé)، والبُعد التقني. وقد يواجه المتحدثون غير الناطقين بالفرنسية (LNN) صعوباتٍ في البُعد المجازي، بينما تُثير المتلازمات المفككة دلاليًا، وكذلك المصطلحات التقنية، إشكالاتٍ أخرى ناجمة عن قلة الإلمام بالسياقات المتخصصة الدقيقة.

وتنقسم الأخطاء النحوية التي يرتكبها المتحدثون غير الناطقين بالفرنسية عادةً إلى فئتين: الأولى تتعلق بانزياح الصيغ، التي تنجم غالبًا عن عدم إدراك للقيود الصرفية والتركيبية، والثانية تشمل أخطاء نحوية كالتصريف الخاطئ للجمع، وهي في العادة نتيجة تداخلٍ مع اللغة الأم. وتبيّن نسلهوف (Nesselhauf، 2005) أن المتلازمات التي تعتمد على نماذج تركيبية مألوفة تقلّ فيها نسبة الانحراف، مقارنةً بتلك التي تُبنى على نماذج أقلّ شيوعًا.

### 3. المنهجية

من أجل تقييم كفاءة عيّنة من الطلبة في استخدام المتلازمات اللفظية، وتحديد ما يواجهونه من صعوبات في التعامل مع المتلازمات العابرة للتخصصات، اعتمدنا مقارنة تقوم على تحليل إنتاجاتهم الكتابية. ونقدّم في هذا القسم عرضًا لملامح العيّنة، ومنهجية جمع البيانات ومعالجتها، فضلًا عن كيفية بناء شبكة تصنيف الأخطاء ووسم المدونة المدروسة بتعليقات.

#### 1.3. إجراءات جمع البيانات وخصائص المشاركين

في جمع البيانات، رجعنا إلى "مدونة المتعلمين LIDILEM"، التي أعدتها توتين وزملاؤها (2015)، وهي متاحة على منصة Alfresco التابعة لجامعة غرونوبل (Université Grenoble Alpes). وقد اخترنا ثلاثين نصًّا مكتوبًا لطلبة السنة الأولى ماستر (M1) والسنة الثانية ماستر (M2) في تخصصي علوم اللغة وتعليمات اللغات، بمعدّل خمسة عشر نصًّا لكل مستوى، أُنتجت ما بين سنتي 2015 و2020. أما الكتاب المشاركون، فهم ينتمون إلى خلفيات لغوية متنوعة، ويملكون مستوى متقدّمًا في اللغة الفرنسية، يُقدّر بمستوى C1 حسب الإطار الأوروبي المرجعي

المشترك للغات - Cadre européen commun de référence pour les langues)  
(CECRL). ويجدر التنبيه إلى أنّ النصوص التي أنتجها طلبة السنة الثانية ماستر (M2) لا تعود إلى نفس الطلبة الذين كتبوا نصوص السنة الأولى ماستر (M1) في السنة التي سبقتها.

تتكوّن النصوص المدروسة من ملخصات ومختصرات لمقالات علمية، وقد كتبت تلبيةً لمتطلبات أكاديمية تدخل في إطار تقييم المسار الجامعي للطلبة. ولم يتلقَ هؤلاء الطلبة تكوينًا خاصًا يؤهلهم لهذا النوع من التمرين. ورغم أنّ النصوص قد كتبت في المنزل، فلا يمكن الجزم بإمكانية استعانة الطلبة بأدوات مساعدة مثل القواميس، أو الترجمة الآلية، أو المراجعة من طرف آخر. غير أننا نؤكد أنّ هذه النصوص أنتجت قبل بروز تقنيات الذكاء الاصطناعي، ولم تُنجز باستخدام أدوات من قبيل ChatGPT مثلاً.

وقد قُدِّمت التعليمية التالية للطلبة: «لخص المقال مستخدمًا تعابيرك الخاصة، مع الحفاظ على الأفكار الرئيسية والمعلومات الجوهرية.» وكان ينبغي أن يظهر المنتج النهائي المنتظر قدرة الطالب على تلخيص المعلومات، مع الحفاظ على الأفكار الأصلية، وصياغتها بأسلوبه الخاص. تتراوح أطوال النصوص ما بين ثلاث وست صفحات، وتتضمّن قسمًا نظريًا، ومنهجية، فضلًا عن تحليل ونتائج.

### 2.3. بناء شبكة تصنيف الأخطاء

ضمن البحوث التي تناولت تقييم الكفاءة في استخدام المتلازمات اللفظية، نجد بعض الدراسات التي حلّلت الأخطاء المعجمية بالاستناد إلى شبكات تقييم خاصة. فمثلاً، يقترح أنكتيل (Anctil، 2011) شبكة لتحليل الإنتاج الكتابي في اللغة الأولى (L1)، في حين طوّر يان (Yan، 2017) شبكات ملائمة للغة الثانية (L2). وتركز مقاربة Anctil على الأخطاء المعجمية لدى الناطقين بالفرنسية في كيبيك، وتقسمها إلى ثلاث فئات: الصيغة، والمعنى، والتوليف المقيّد. أمّا شبكة Yan، فتخصّص في الأخطاء اللغوية في الكتابات العلمية لدى المتعلّمين الناطقين بالصينية، وتُصنّف فيها الأخطاء إلى أربع فئات: (1) أخطاء صرفية، (2) دلالية واقترانات معجمية، (3)



نحوية وتركيبية، 4) متعلّقة بالنوع النصي والسياق.

والى يومنا هذا، لا توجد - في حدّود علمنا - شبكة مخصّصة بتقييم الكفاءة في استخدام المتلازمات اللفظية. ولسّد هذه الفجوة، قمنا بتطوير شبكة لتصنيف الأخطاء مستوحاة من أعمال Anctil (2011) و Yan (2017)، تركّز على الأخطاء المتعلّقة بالمتلازمات فقط. وقد استندنا في ذلك إلى القسم الفرعي الموسوم "التوليف المقيّد" في شبكة Anctil، وإلى قسم "المتصاحبات اللفظية" في شبكة Yan. وتُقيّم شبكتنا هذه الأخطاء المتعلّقة بالمتلازمات اللفظية على ثلاث مستويات: النحوي، والمعجمي، والسياقي (أنظر الجدول 1).

يتفرع القسم النحوي إلى أجزاء، جزء يشمل الأخطاء الصرفية والتركيبية، مثل تلك المتعلقة بالنوع (المذكّر/المؤنث)، والعدد، والتصريف، وحروف الجرّ، وأدوات التعريف، والبنية التركيبية، وترتيب الكلمات. وجزء معجمي يضم أخطاء المعنى، وينقسم إلى ثلاثة أنواع: متلازم غير ملائم / معنى غير ملائم، قاعدة غير ملائمة / معنى غير ملائم، متلازم غير ملائم / معنى ملائم. ويتعلّق الجزء الأخير بالأخطاء السياقية المرتبطة بسجلّ اللّغة المستعملة. وسنقوم بشرح كل نوع من هذه الأخطاء في قسم النتائج من هذا المقال، مع تقديم أمثلة مأخوذة من مدونة الدراسة.

جدول 1. شبكة تصنيف أخطاء المتلازمات اللفظية، مستوحاة من أنكتل (2011) ويان (2017).

| On observons les résultats mentionnés<br>(on observe les résultats) <sup>ii</sup>                                                                                                                                                                                       | خطأ في التصريف والمطابقة<br>(CA) (accord) | النحوية | الصرفية |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|---------|---------|
| Pour étudier les problèmes mentionnés, nous observerons les différences et les solutions utilisées dans les traductions de ces deux langues à partir d'un <b>corpus</b> <b>recueilli</b> sur le site internet <i>Opus Corpus</i> .<br>(corpus recueilli) <sup>iii</sup> | خطأ إملائي (ORT)                          |         |         |

|                                                                                                                                                                                                                                                   |                                        |           |          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------|----------|
| Nous avons construit les <b>tableaux comparatives</b> de système de la flexion nominale du polonais. (tableaux comparatifs) <sup>iv</sup>                                                                                                         | خطأ في النوع (GEN)                     | التركيبية |          |
| Nous <b>faisons les liens</b> vers les sites d'apprentissage du français (faire le lien) <sup>v</sup>                                                                                                                                             | خطأ في العدد (NB)                      |           |          |
| L'ergativité reste donc un sujet complexe comportant des zones d'ombre que les linguistes s'efforceront d'éclairer afin de donner une définition précise et <b>reconnue à ce phénomène linguistique</b> . (reconnu de ce phénomène) <sup>vi</sup> | خطأ في استخدام حروف الجر (PRE)         |           |          |
| Faire une <b>description brève</b> d'un événement ou d'une activité. (brève description) <sup>vii</sup>                                                                                                                                           | خطأ في ترتيب الكلمات (ORD)             |           |          |
| Dans cette étude, nous voulons comparer le système casuel en polonais et ses équivalents français et <b>présenter des difficultés</b> rencontrées. (présenter les difficultés) <sup>viii</sup>                                                    | خطأ في أداة التعريف (DET)              |           |          |
| Pour l'acquisition guidée, le processus se <b>démarre d'une manière</b> systématique par l'enseignement de langue. (démarre d'une manière) <sup>ix</sup>                                                                                          | خطأ في البناء التركيبي (CON)           |           |          |
| Les théories évoquées ci-dessus <b>sollicitent l'auteur</b> à faire son travail de recherche abordé dans ce texte. (incitent l'auteur) <sup>x</sup>                                                                                               | متلازم غير ملائم / معنى غير ملائم (CI) | الدلالية  | المعجمية |
| Pendant l'analyse des exemples en français, nous avons <b>remarqué une présence de la construction aspectuelle GN+Vasp+GV</b> dans laquelle on trouve des verbes aspectuels. (observé la présence) <sup>xi</sup>                                  | متلازم غير ملائم / معنى ملائم (AI)     |           |          |

|                                                                                                                                                                                                                             |                                                  |           |        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------|--------|
| Nous parlerons ensuite de la rhétorique contrastive avant <b>de souligner des facteurs</b> socio-discursifs du français et du chinois en rapport à la rédaction de textes argumentés (souligner des aspects) <sup>xii</sup> | قاعدة غير ملائمة / معنى غير ملائم (BI)           |           |        |
| La production écrite, soit en L1 soit en L2, est une <b>activité</b> effectivement <b>compliquée</b> (activité complexe) <sup>xiii</sup>                                                                                    | استخدام وحدة معجمية تنتهي إلى اللغة العامة (REG) | التداولية | السياق |

### 3.3. تحديد المتلازمات وترميزها

في البداية، تمّ تحديد المتلازمات العابرة للتخصصات من النمط فعل + اسم (V+N) يدويًا داخل كل نصّ من النصوص. ولتقليص الجانب الذاتي في الحكم، اعتمدنا على مراجع للمعيار المعجمي، لا سيّما قائمة المعجم العلمي العابر للتخصصات (LST) التي أعدّها توتين وباك (2018)، إلى جانب برنامج Antidote<sup>xiv</sup> (الإصدار 10).

ثم، وبالاستئناس بمنهجية نسلهوف (Nesselhauf، 2005)، خضعت المتلازمات التي تمّ تحديدها للتقييم من قبل ثلاثة أساتذة باحثين في علوم اللغة، وهم ناطقون بالفرنسية ومتخصّصون في المعجم التخصّصي. وبعد أن قام المحكّمون بتحديد الأخطاء وتسجيل ملاحظات عنها، نُقلت المعطيات إلى برنامج Excel بغرض تسهيل التقييم ومقارنة الملاحظات. وقد لوحظ وجود نوع من الإجماع بين المقيّمين في ما يخصّ الترميز. وأُجري لاحقًا تحليلٌ كميّ لاحتساب التواتر النسبي وتوزيع المتلازمات داخل كل مجموعة، إلى جانب مقارنة بيانات طلبة السنة الأولى ماستر (M1) وطلبة السنة الثانية ماستر (M2). وكان الهدف من هذا التحليل أيضًا الكشف عن أنماط الأخطاء الشائعة بين المجموعتين.

## 4. النتائج

## 1.4. نظرة عامة على الأخطاء في المتلازمات اللفظية

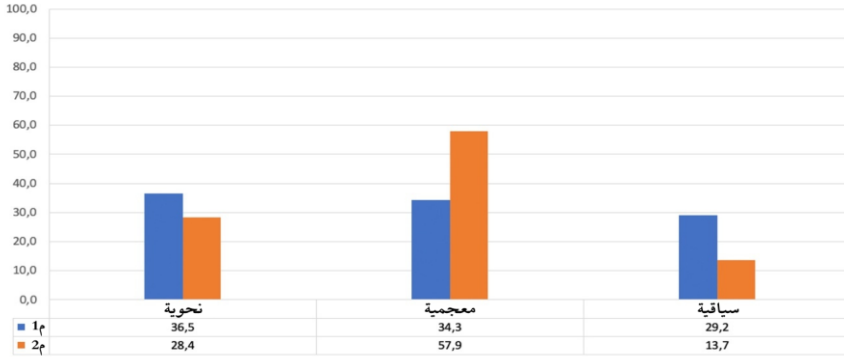
يُقدّم الجدول 2 لمحة شاملة عن المتلازمات، والأخطاء، والمتلازمات الصحيحة، بالإضافة إلى نسبة الخطأ في النصوص المنتجة من قبل كلّ من مجموعتي الطلبة.

## جدول 2. ملخص المتلازمات والأخطاء حسب كلّ مجموعة من الطلبة.

| المجموعة | مجموع المتلازمات | مجموع الأخطاء | المتلازمات الصحيحة | نسبة الأخطاء |
|----------|------------------|---------------|--------------------|--------------|
| ماستر 1  | 558              | 96            | 462                | 17.2%        |
| ماستر 2  | 730              | 95            | 645                | 13.0%        |
| المجموع  | 1,288            | 191           | 1,107              | 14.8%        |

من بين ثلاثين نصّاً تمّ تحليلها، بمجموع إجمالي بلغ 58,860 وحدة لغوية (tokens)،<sup>4</sup> حُدِثت 1,288 متلازمة لفظية. وقد بيّنت عملية التوزيع أنّ عدد المتلازمات في نصوص طلبة السنة الأولى ماستر (M1) بلغ 558 متلازمة، في حين بلغ 730 في نصوص طلبة السنة الثانية ماستر (M2). ومن بين هذه المتلازمات، وُجدت 191 حالة خاطئة: 96 في إنتاجات طلبة ماستر 1 و95 في إنتاجات طلبة ماستر 2. ويعرض الشكل 2 تفاصيل توزيع أنواع هذه الأخطاء، سواء كانت نحوية، أو معجمية، أو سياقية. ويجدر التنويه إلى أنّ نصوص طلبة ماستر 2 تحتوي على عدد أكبر من المتلازمات من نوع فعل + اسم (V+N)، مع نسبة أخطاء أدنى قليلاً. وسنقوم الآن بالتحقق ممّا إذا كانت هذه الملاحظة تنطبق على جميع فئات الخطأ.

شكل 2. توزيع أنواع الأخطاء في المتلازمات اللفظية داخل المدونة



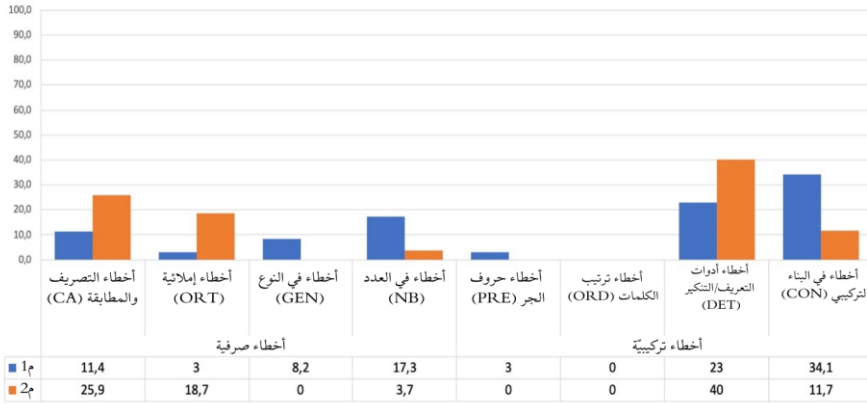
يُظهر طلبة السنة الأولى ماستر نسبة من الأخطاء النحوية تُقدّر بـ 36.5%، بينما تنخفض هذه النسبة قليلاً لدى طلبة السنة الثانية ماستر لتبلغ 28.4%. وفيما يتعلق بالأخطاء على المستوى المعجمي، تشكّل أخطاء طلبة ماستر 1 نسبة 34.3% من مجموع المتلازمات، في حين ترتفع هذه النسبة إلى 57.9% لدى طلبة ماستر 2. أمّا الأخطاء السياقية، فتبلغ نسبتها لدى طلبة ماستر 1 ما يعادل 29.2%، بينما تنخفض بشكل ملحوظ لدى طلبة ماستر 2 لتصل إلى 13.7%.

وستتناول في القسم التالي كلّ نوع من هذه الأخطاء، بدءاً بالأخطاء النحوية، ثم الأخطاء المعجمية، وأخيراً الأخطاء السياقية.

## 2.4. الأخطاء النحوية

ينقسم الجانب النحوي في شبكتنا إلى قسمين فرعيين، ويختصّ بتقييم الأخطاء في المستويين الصرفي والتركيب. ويُقدّم الشكل 3 نظرة عامة على توزيع الأخطاء النحوية ضمن مجموع المدونة، حسب انتمائها إلى إحدى الفئات الثمانية للأخطاء الشكلية: أخطاء التصريف (CA)، الإملاء (ORT)، النوع (GEN)، العدد (NB)، حروف الجر (PRE)، ترتيب الكلمات (ORD)، أدوات التعريف أو التنكير (DET)، والبنية التركيبية (CON).

شكل 3. توزيع أنواع الأخطاء النحوية في المدونة.



تكشف ملاحظة الأخطاء النحوية لدى طلبة السنة الأولى ماستر (M1) وطلبة السنة الثانية ماستر (M2) عن وجود تحسّن في بعض الفئات الفرعية من الأخطاء النحوية، مقابل تزايد في فئات أخرى. وتُظهر الأخطاء في البنية التركيبية انخفاضاً ملحوظاً بين مستوى ماستر 1 و ماستر 2، مما يدلّ على تطوّر في التمكن من صعوبات البنية النحوية في اللغة الفرنسية. ومع ذلك، فإن هذا التطوّر لا يسير بوتيرة متجانسة، إذ لا تزال بعض الإشكالات قائمة لدى طلبة ماستر 2، لا سيما فيما يخصّ أدوات التعريف أو التنكير، وتصريف الأفعال، والإملاء، كما يتّضح في المثالين (1) و(2).

(1) [LNN-M1]<sup>5</sup> (Nous appuyons sur l'élément de la langue orale)

(نحن نُؤكّد على العنصر المرتبط باللغة الشفاهية).

التصويب: (nous nous appuyons)<sup>6</sup>

(2) [LNN-M2] Dans cette étude, nous voulons comparer le système casuel en polonais et ses équivalents français et présenter des difficultés rencontrées. (présenter les difficultés)

(في هذه الدراسة، نرغب في مقارنة النظام الإعرابي في اللغة البولونية وما يقابله في اللغة الفرنسية، وعرض الصعوبات التي يتم مصادفتها)

===== صورة عن الأخطاء في استعمال المتلازمات اللفظية ضمن الكتابات الجامعية

في المثال (1)، يمكن تمييز خطأ في البناء التركيبي. ويقع هذا النوع من الأخطاء عندما تكون البنية النحوية أو الصرفية للجملة غير صحيحة، وقد يشمل ذلك: الجمل المبتورة، أو المعكوسة، أو الأخطاء في توافق الأزمنة أو الصيغ، أو في التبعية والربط، وغير ذلك. وبوجه عام، فإن خطأ البناء يجعل الجملة غامضة أو عسيرة الفهم على القارئ. ويكمن الخطأ في المثال (1) في استعمال الصيغة الانعكاسية *appuyons nous nous*.

أما في المثال (2)، فتظهر مشكلة في اختيار أداة التعريف المناسبة. ويمكن أن تنشأ الأخطاء في أدوات التعريف نتيجة استخدام غير صحيح، أو بسبب عدم معرفة نوع الاسم (مذكر أو مؤنث)، أو لغياب أداة التعريف قبل الاسم. وفي هذا المثال، يُعد استعمال أداة النكرة *des* قبل كلمة *difficultés* خطأً، لأن المقام يتطلب تحديد الصعوبات المعنية في إطار الدراسة، مما يجعل من الأنسب استخدام أداة التعريف *les* بدلاً من *des*. هذا التحديد يتيح تعيين المرجع المقصود بشكل أدق.

وقد تختلف مصادر هذه الأخطاء، ومنها صعوبة البنى اللغوية في اللغة الفرنسية، وتأثير اللغة الأولى (L1) التي ينتمي إليها الطلبة المشاركون (Nesselhauf, 2005).

### 3.4. الأخطاء المعجمية

تندرج في هذه الفئة الأخطاء المرتبطة بالمعنى. وقد تمّ تحديد ثلاثة أنواع من هذه الأخطاء ضمن المتن المدروس، وهي: متلازم غير ملائم / معنى غير ملائم (CI)، ومتلازم غير ملائم / معنى ملائم (AI)، وقاعدة غير ملائمة / معنى غير ملائم (BI). ونقوم فيما يلي، بشرح كل نوع من هذه الأخطاء بالتفصيل.

#### 1.3.4. متلازم غير ملائم / معنى غير ملائم (CI)

تتضمن فئة متلازم غير ملائم / معنى غير ملائم (CI) تلك الأخطاء التي تنشأ عندما يُستخدم متلازم لا يُعدّ شائعاً مع القاعدة المعينة، ولكنه يظلّ ذا معنى يمكن إدراكه في السياق. ومع ذلك، فإن متحدثاً متمرساً في السياق ذاته لا يميل إلى إنتاج

هذا النوع من التراكيب بشكل تلقائي.

(3) [LNN-M1] Les theories évoquées ci-dessus **sollicitent l'auteur** à faire son travail de recherche abordé dans ce texte. (incitent l'auteur)

(النظريات المشار إليها أعلاه تطلب من المؤلف القيام بعمله البحثي المذكور في هذا النص).

في المثال (3)، لا تُعدّ عبارة *sollicitent l'auteur* خاطئة بذاتها من حيث النحو، غير أنّ السياق يقتضي استخدام المتلازم *inciter*، إذ يُعبّر هذا الفعل بشكل أدق عن فكرة الحثّ أو التشجيع على القيام بفعل معين. في المقابل، فإن *solliciter* تعني أساساً "طلب شيء ما بالاحاح أو بطريقة رسمية"، وهو ما لا يُناسب دلالة "تحفيز المؤلف أو حثّه على إجراء بحثه"، أي أنّ المعنى المضمن لا ينسجم تمامًا مع الفعل المستعمل.

#### 2.3.4. متلازم غير ملائم / معنى ملائم

تحدث فئة متلازم غير ملائم / معنى ملائم (AI) عندما يُستخدم متلازم لا يُعدّ مألوفًا مع القاعدة المعجمية المعينة، إلا أنّه يظلّ منطقيًا من حيث المعنى وقابلًا للفهم في السياق المعطى.

(4) [LNN-M2] Les trois **exemples visibles** au-dessus sont les seuls exemples qu'on trouve dans le sous-corpus OpenSubtitles2016. (exemples cités)

الأمثلة الثلاثة الظاهرة أعلاه هي الأمثلة الوحيدة التي نجدها في الجزء الفرعي من المدونة الفرعية OpenSubtitles2016.

(5) [LNN-M1] Pendant l'analyse des exemples en français, nous avons **remarque une présence** de la construction aspectuelle GN+Vasp+GV dans laquelle on trouve des verbes aspectuels. (observé la présence)



===== صورة عن الأخطاء في استعمال المتلازمات اللفظية ضمن الكتابات الجامعية

أثناء تحليل الأمثلة باللغة الفرنسية، لاحظنا وجود البنية الجمليّة GN+Vasp+GV حيث تُستعمل الأفعال الحديثة.

تُصنّف المتلازمة *exemple visible* في المثال (4) على أنها متلازمة غير قائمة، لأن المتلازم *visible* لا يُستعمل عادةً مع القاعدة *exemple*. ومع ذلك، وعلى الرغم من هذا التوافق غير السليم، يظلّ المعنى الإجمالي للجملة مفهوماً وقابلاً للاستيعاب.

نرصد هذا النوع من الأخطاء أيضاً في المثال (5)، حيث إن اختيار المتلازم *remarqué* لا يتلاءم مع القاعدة *présence*. وعلى الرغم من أن هذه المتلازمة غير مستعملة، فإن معناها العام متوقع، نظراً لكون المتلازم الخاطئ مرادفاً للمتلازم الصحيح الذي كان ينبغي استخدامه.

ويُشير هذا النوع من الأخطاء، الذي يكشف عن قدر من الإبداع، إلى نقص في الإلمام بالمتلازمات اللفظية المناسبة، أو إلى فهم محدود للفروق الدلالية الدقيقة. وهو ما يدلّ على صعوبة محتملة يعاني منها الطلبة في اختيار المتلازمات الملائمة بدقة بحسب السياق، وهو أمر يؤثّر بشكل مباشر في وضوح التعبير وملاءمة التراكيب المستعملة (Ancitil, 2011).

### 3.3.4. قاعدة غير ملائمة / معنى غير ملائم

يحدث خطأ من قبيل "قاعدة غير ملائمة / معنى غير ملائم (BI)" عندما تُقرن قاعدةً معجمية بمتلازم لا يُناسب التعبير عن فكرة أو مفهوم معين. وفي هذه الحالة، يصبح المعنى الناتج غير ملائم، لأن القاعدة المختارة لا تخدم الدلالة التي يُراد إيصالها.

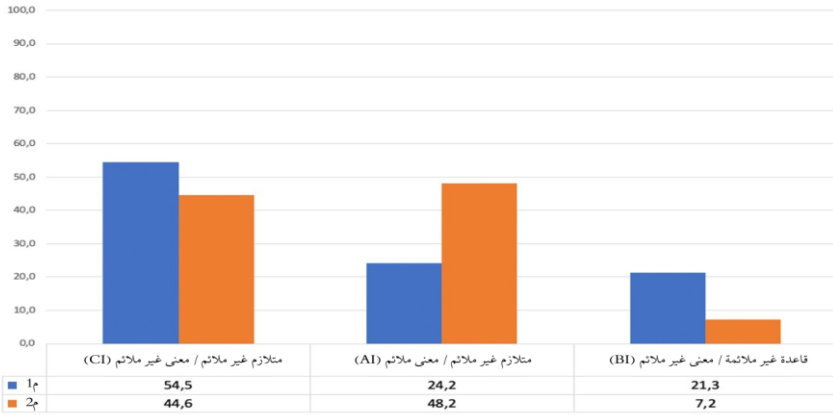
(6) [LNN-M1] Nous parlerons ensuite de la rhétorique contrastive avant de **souligner des facteurs** socio-discursifs du français et du chinois en rapport à la rédaction de textes argumentés (souligner les aspects).

(سنتناول بعد ذلك البلاغة التقابلية، قبل أن نسلّط الضوء على عوامل سوسيو-خطابية في الفرنسية والصينية ترتبط بكتابة النصوص الحجاجية).

يعرض المثال (6) خطأً من نمط "قاعدة غير ملائمة / معنى غير ملائم"، حيث تُعدّ القاعدة *facteurs* غير مناسبة للتعبير عن الفكرة المقصودة. ففي هذا السياق، يُعدّ استخدام *aspects* أنسب من *facteurs*، لأنه يعبر بدقة عن عناصر أو أبعاد خاصة من الظاهرة المتناولة، وهو ما يُلائم أكثر وصف الخصوصيات السوسيو-خطابية المرتبطة بعملية الكتابة الحجاجية.

يُبين الشكل 4 توزيع هذا النوع من الأخطاء المعجمية داخل المدونة المدروسة.

شكل 4. توزيع أنواع الأخطاء المعجمية في المدونة



فيما يخص فئة الأخطاء من نوع "متلازم غير ملائم / معنى غير ملائم" (CI)، نلاحظ فرقاً ملحوظاً بين طلبة الماستر 1 والماستر 2؛ حيث يبلغ معدل الأخطاء لدى طلبة الماستر 1 نسبة 54.5٪. ورغم أن طلبة الماستر 2 سجّلوا نتيجة أفضل بنسبة أخطاء قدرها 44.6٪، إلا أنهم لا يزالون يواجهون صعوبات في اختيار المتلازمات اللفظية المناسبة.

أما بالنسبة للأخطاء من نوع "متلازم غير ملائم / معنى ملائم" (AI)، فإن طلبة الماستر 1 ارتكبوا نسبة أخطاء قدرها 24.2٪، بينما ترتفع هذه النسبة إلى 48.2٪ لدى طلبة الماستر 2. وهذا يدل على أنهم لا يزالون يعانون من مشكلات في اختيار المتلازمات، مما قد يؤدي إلى تكوين تراكيب خاطئة ناتجة عن تجريد المفاهيم

وصعوبة التحكم الدقيق بها.

أما الأخطاء من نوع "قاعدة غير ملائمة / معنى غير ملائم" (BI)، فهي أقل شيوعاً مقارنةً بالأخطاء من النوعين CI وAI، وقد لاحظنا انخفاضاً واضحاً في هذا النوع من الأخطاء لدى طلبة الماستر 2، إذ بلغ معدلها 7.2٪ فقط. ويبدو أن اختيار القاعدة في التراكيب اللغوية مهارة تتمتع بها كلتا المجموعتين بدرجة جيدة. غير أن اختيار المتلازم يظل يمثل تحدياً أكبر، إذ إن تعدد الخيارات الممكنة وتفاوت دلالاتها يجعل من الانتقاء مهمة دقيقة. وقد أكدت هذا المعطى الباحثة كافالا (Cavalla, 2015)، مشيرة إلى أن أكثر الأخطاء شيوعاً ترتبط بالبنية الفعلية-الاسمية (V+N)، مع كثرة الأخطاء في اختيار المتلازم (الفعل) أكثر من القاعدة (الاسم)، نتيجة لتفاوت المعاني الممكنة. فعلى سبيل المثال، بدلاً من استعمال المتلازم "إجراء دراسة"، قد يكتب الطالب "عمل دراسة"، وهي صيغة تفتقر إلى الدقة والطبيعة اللسانية المتوقعة في الكتابة الأكاديمية.

#### 4.4. الأخطاء السياقية

يُظهر تحليل الأخطاء السياقية المرتبطة باستخدام سجل لغوي غير مناسب فرقاً ملحوظاً بين المجموعتين: فقد سجّل طلبة السنة الأولى ماستر (M1) ما مجموعه 27 خطأً سياقياً، أي بنسبة 28.7٪، في حين سجّلت لدى طلبة السنة الثانية ماستر 13 خطأً فقط، بنسبة 13.9٪. ويمكن أن تعكس هذه النتيجة انخفاضاً ملحوظاً يدل على زيادة وعي طلبة الماستر 2 بسجل اللغة المستعمل وبالمستوى الرسمي المطلوب.

(7) [LNN-M1] Les théories évoquées sollicitent l'auteur à **faire son travail de recherche** abordé dans ce texte (réaliser une recherche).

(النظريات المذكورة تحث المؤلف على القيام بعمله البحثي كما طُرح في هذا النص).

في هذا المثال، تكمن المشكلة في استخدام التركيب «faire son travail»، وهي صيغة تنتمي إلى سجل لغوي عامّ أو غير رسمي. وفي السياق الأكاديمي، يُستحسن

استخدام تعابير أكثر ملاءمة مثل «mener une recherche» أو «réaliser une recherche»، لأنها تعبّر عن دقة ودرجة من الرسمية المطلوبة في الكتابات العلمية.

لقد لاحظنا الإفراط في استخدام بعض الأفعال الشائعة ذات التواتر العالي، مثل «يفعل»، «يمتلك»، «يرى»، «يعطي» و«يجد»، (faire, avoir, voir, donner et trouver) عند اقترانها بالأسماء. ويُحتمل أن تُعزى هذه الظاهرة إلى محدودية المخزون المعجمي لدى الطلبة، أو إلى ضعف التحكم في اللغة. فبمعنى آخر، وأمام افتقارهم إلى مفردات أكثر دقة، يلجأ الطلبة إلى الأفعال الشائعة. وقد أشار كاشوبسكي (Kaszubski, 2000) إلى هذه الظاهرة، معتبراً أن الطلبة غالباً ما يتجهون إلى ما يُعرف بـ "الخيارات الآمنة" لتجنّب الوقوع في أخطاء لغوية، مما يؤدي إلى تعابير تفتقر إلى الدقة أو الطبيعية في السياق الأكاديمي، كأن يكتب الطالب «يقوم ببحث» بدل «يُجري بحثاً»، وهي صيغة أقل دقة وطبيعية.

## 5. خاتمة

تؤكد نتائج تحليل المتلازمات اللفظية في كتابات طلبة السنة الأولى والسنة الثانية ماستر (M1 و M2) أن المتلازمات الفعلية-الاسمية يمكن أن تشكّل عائقاً أمام الوصول إلى معيار اللغة الأصلية. وقد تم تحديد ثلاثة أنواع من الانحرافات: الشكل، والمعنى، والاستعمال.

فيما يخص الشكل، ترتبط الأخطاء بالخصائص الصرفية أو النحوية للتركيب المعجمية. وعلى الرغم من انخفاض هذا النوع من الأخطاء لدى طلبة السنة الثانية، فإن أخطاء مستمرة في أدوات التعريف والتصريف ما تزال تطرح إشكالات، مما يشير إلى أن بعض الجوانب النحوية في اللغة الفرنسية تبقى عصية على الإنقان. ويُعزى انخفاض هذه الأخطاء إلى كون المتلازمات تخضع لعلاقات نحوية شائعة، مما يسهل عملية اكتسابها.

أما من حيث المعنى، فإن جزءاً كبيراً من الأخطاء ينجم عن استعمال متلازمات خاطئة يكون معناها قريباً من الوحدات المعجمية المستهدفة، وغالباً ما

تأتي على شكل (شبه) مرادفات (Cavalla, 2015 ; Anctil, 2011). تكشف هذه الأخطاء الدلالية عن قصور ميتا-دلالي (Anctil, 2011)، يعيق دقة الخطاب الأكاديمي. وتشير نتائج دراستنا إلى أهمية هذه الإشكالية، خصوصاً لدى طلبة السنة الثانية ماستر. وأخيراً، فيما يتعلق بالاستعمال، يختار الطلبة أحياناً متلازمات تُعد صحيحة من حيث الاستعمال العام، لكنها لا تتناسب مع السياق. وعلى الرغم من الانخفاض الملحوظ في الأخطاء السياقية لدى طلبة الماستر2، إلا أن الصعوبات في التمكن الكامل من السجل الأكاديمي ما تزال قائمة.

ونظراً لصغر حجم العينة والهيئة النصية المعتمدة، فإنه لا يمكن تعميم النتائج. إذ إن تحليلنا يستند إلى إنتاجات ثلاثين طالباً في تخصصي علوم اللغة وديداكتيك تعليميات اللغات من مؤسسة جامعية واحدة، مما يحدّ من مدى صلاحية الاستنتاجات.

ولتعزيز تعلم المتلازمات اللفظية العابرة للتخصصات وتجاوز الصعوبات المرتبطة بها، من الضروري توعية الطلبة بأهمية التعرف على هذه التراكيب شبه الثابتة وفهمها (Cavalla & Legallois, 2020). كما يُعدّ من الأساسي توضيح الدور المحوري للمتلازمات في تحقيق تواصل أكاديمي فعّال. وتُعدّ الاستعانة بأمثلة ملموسة وأنشطة موجهة أمراً ضرورياً لمساعدة الطلبة على فهم الجوانب النحوية والدلالية والسياقية للمتلازمات. ويوصى بالتعرض باستمرار وكثافة للمتلازمات (Falkert, 2013)، ص. 158). كما أن إشراك الطلبة في أنشطة تطبيقية مثل النقاشات الموجهة (عروض، مناظرات) والمهام الكتابية (تلخيصات، تركيبات) يعزز من تعاملهم الفعّال مع المتلازمات، ويقوي من تحكّمهم في المعجم العلمي المشترك (LST).

أخيراً، يمكن أن تتناول الدراسات المستقبلية مقارنةً بين أداء المتحدثين الأصليين باللغة وغير الأصليين، كما يمكنها إجراء تحليلات نوعية أكثر تعمقاً لفهم الآليات الكامنة وراء الأخطاء الملحوظة بشكل أفضل.

## تعليقات المترجم

i- CECRL هو اختصار لـ "الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات". يُستخدم لتقييم مستوى إتقان اللغات الأجنبية بطريقة موحدة في أوروبا وخارجها. يقسم المستويات إلى ست درجات: A1، A2، B1، B2، C1، C2، من المبتدئ إلى المتقدم.

ii- نلاحظ النتائج

iii- لدراسة المشكلات المذكورة، سنرصد الفروقات والحلول المستخدمة في ترجمات هاتين اللغتين انطلاقًا من corpus recueille على موقع Opus Corpus.

iv- قمنا ببناء الجداول المقارنة لنظام التصريف الاسمي في اللغة البولونية.

v- نربط بين هذه المواقع التعليمية الخاصة بتعلّم اللغة الفرنسية.

vi- تظل الإرغاثيفية موضوعًا معقدًا يحتوي على مناطق غامضة يسعى اللغويون إلى توضيحها من أجل تقديم تعريف دقيق ويُعترف به كظاهرة لغوية.

vii- تقديم وصف موجز لعنصر من النشاط.

viii- في هذه الدراسة، نرغب في مقارنة النظام الإعرابي في اللغة البولونية وما يقابله في الفرنسية، وطرح الصعوبات في ذلك.

ix- في التعلّم الموجه، تبدأ العملية بطريقة منهجية عبر تدريس اللغة.

x- النظريات المشار إليها أعلاه تتطلب من المؤلّف القيام ببحثه.

xi- أثناء تحليل الأمثلة باللغة الفرنسية، لاحظنا وجود البنية الخاصة بالفعل الحدّثي GN+Vasp+GV حيث تُستعمل الأفعال الحدّثية.

xii- سنتناول لاحقًا البلاغة التقابلية قبل أن نسلّط الضوء على العوامل السوسيو-خطابية في الفرنسية والصينية المرتبطة بكتابة النصوص الحجاجية.

xiii- الإنتاج الكتابي، سواء في اللغة الأولى أو الثانية، يُعدّ نشاطًا معقدًا بالفعل.

xiv- برنامج Antidote هو أداة متقدمة لتصحيح النصوص وتحسينها. يوفر قاموسًا، ومدققًا نحويًا، ومصححًا إملائيًا بعدة لغات، منها الفرنسية. يُستخدم من

قبل الطلاب والمهنيين لتحسين جودة الكتابة وتفادي الأخطاء.

## المراجع

- Anctil, Dominic. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignement de français* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal).  
<[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5077/Anctil\\_Dominic\\_2011\\_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5077/Anctil_Dominic_2011_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y)>.
- Boch, Françoise & Rinck, Fanny. (2015). Anaphores démonstratives dans les écrits d'étudiants de Master : comparaison avec les pratiques expertes. *Linx*, 72, 131-150. <<https://doi.org/10.4000/linx.1631>>.  
DOI : 10.4000/linx.1631
- Bolly, Catherine. (2011). *Phraséologie et collocations : approche sur corpus français L1 et L2*. Peter Lang. DOI : 10.3726/978-3-0352-6101-1
- Cavalla, Cristelle. (2007). Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrants en Master et Doctorat. Dans J. Goes & J.-M. Mangiante (dir.), *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones* (p. 37-48). Artois Presses Université. <<https://hal.science/hal-00380482/document>>.
- Cavalla, Cristelle. (2008). Les collocations dans les écrits universitaires : un lexique spécifique pour les apprenants étrangers. Dans O. Bertrand & I. Schaffner (dir.), *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques* (p. 93-104). Éditions École polytechnique.  
<<https://hal.science/hal-00397684/document>>.
- Cavalla, Cristelle. (2010). Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE. Dans O. Galatanu, M. Pierrard, D. Van Raemdonck, M.-È. Damar, N. Kemps & E. Schoonheere (dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE* (p. 147-158). Peter Lang.

- Cavalla, Cristelle. (2015). Collocations transdisciplinaires dans les écrits de doctorants FLS/FLE. *Linx*, 72, 111-130.  
<<https://doi.org/10.4000/linx.1624>>. DOI : 10.4000/linx.1624
- Cavalla, Cristelle & Legallois, Dominique. (2020). Caractériser et identifier les unités phraséologiques pour leur enseignement. *Action didactique*, 6, 12-30.  
<<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03171264>>.
- Falkert, Anika. (2013). À propos de l'existence d'une compétence phraséologique chez l'apprenant de FLE. Une étude expérimentale. Dans C. Garcia-Debanc, C. Masseron & C. Ronveaux (dir.), *Enseigner le lexique* (p. 153-172). Presses universitaires de Namur.
- Gross, Gaston. (1996). *Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions*. Ophrys.
- Hamel, Marie-Josée & Milicevic, Jasmina. (2007). Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 25-45. <<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19733>>.
- Hausmann, Franz-Josef. (1989). Le dictionnaire de collocations. Dans F. J. Hausmann et coll. (dir.), *Wörterbücher: Ein internationales Handbuch zur Lexikographie / Dictionaries : An International Encyclopedia of Lexicography* (p. 1010-1019). De Gruyter Mouton.
- Jacques, Marie-Paule & Tutin, Agnès. (2018). Le lexique scientifique transdisciplinaire : une introduction. Dans M.-P. Jacques & A. Tutin (dir.), *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines* (p. 1-26). ISTE Éditions.
- Kaszubski, Przemyslaw. (2000). *Selected Aspects of Lexicon, Phraseology and Style in the Writing of Polish Advanced Learners of English: A Contrastive, Corpus-Based Approach* (Thèse de doctorat non publiée). Adam Mickiewicz University, Poznań.



- Mel'čuk, Igor. (1998). Collocations and Lexical Functions. Dans A. P. Cowie (dir.), *Phraseology, Theory, Analysis and Applications* (p. 23-53). Clarendon Press.
- Mroue, Mariam. (2014). *Écrit de recherche universitaire: éléments pour une sensibilisation au positionnement scientifique à travers la phraséologie transdisciplinaire* (Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes, Grenoble). <<https://theses.hal.science/tel-01321057>>.
- Nesselhauf, Nadja. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. John Benjamins. DOI: 10.1075/scl.14
- Pecman, Mojca. (2012). Étude lexicographique et discursive des collocations en vue de leur intégration dans une base de données terminologiques. *The Journal of Specialised Translation*, 18, 113-138. <<https://hal.science/hal-01232654/>>.
- Peters, Elke. (2016). The Learning Burden of Collocations: The Role of Interlexical and Intralexical Factors. *Language Teaching Research*, 20(1), 113-138. <<https://doi.org/10.1177/1362168814568131>>. DOI: 10.1177/1362168814568131
- Pollet, Marie-Christine. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Presses universitaires de Namur.
- Rinck, Fanny. (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(3), 427-450. <<https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-3-page-427.htm>>. DOI: 10.3917/rac.011.0427
- Scheepers, Caroline. (2021). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur.
- Tran, Thi Thu Hoai. (2014). *Description de la phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques et réflexions didactiques pour l'enseignement à des étudiants*

*non natifs : application aux marqueurs discursifs* (Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes, Grenoble). <<https://theses.hal.science/tel-01330952>>.

Tutin, Agnès & Grossmann, Francis. (2002). Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue française de linguistique appliquée*, 7, 7-25. <[www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-1-page-7.htm](http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-1-page-7.htm)>.

DOI : 10.3917/rfla.071.0007

Tutin, Agnès et coll. (2015). *Corpus apprenants LIDILEM*. Université Grenoble Alpes, AlfreSCO.

Yan, Rui. (2017). *Étude des constructions verbales scientifiques dans une perspective didactique : utilisation des corpus dans le diagnostic des besoins langagiers en FLE à l'aide des techniques de TAL* (Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes, Grenoble). <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01691923>>.

## ملاحظات المؤلف

1. <www.campusfrance.org/fr>
2. في الشكل 1، كُتبت المتلازمات التابعة (collocatifs) بأحرف كبيرة.
3. قائمة المعجم العلمي العابر للتخصصات ( Lexique Scientifique )  
LST - Transdisciplinaire)، التي أعدتها Tutin وزملاؤها في إطار مشروع  
TermITH (2013–2016)، متاحة على الرابط التالي: <http://lst.demarre-shs.fr>. أنظر أيضًا Jacques et Tutin (2018).
4. يُقصد بـ token وحدة نصية، وغالبًا ما تكون كلمة واحدة.
5. يلي كل مثال، بين معقوفين، نوع المتحدث: متحدث غير ناطق بالفرنسية – السنة الأولى ماستر (LNN-M1)، أو متحدث غير ناطق بالفرنسية – السنة الثانية ماستر (LNN-M2).
6. كُتبت التركيبة الخاطئة بالخط الغليظ، أمّا التصحيح المقترح فوُضع بين قوسين. وهذا التصحيح ليس حصرًا، إذ يمكن اقتراح بدائل أخرى صحيحة.

## التعريف بالمؤلف

أزاده بيروز باحثة في مجال اللغويات وتعليميات اللغات في جامعة غرونوبل ألب (Université Grenoble Alpes) بفرنسا تشتغل على موضوعات متعلقة بـ «الوحدات التعبيرية / التراكيب المعجمية (collocations)» في الكتابات الأكاديمية لطلاب يتحدثون الفرنسية بوصفها لغة أصلية أو غير أصلية.

azdeh.pirooz@univ-grenoble-alpes.fr

## ملخص

يتناول هذا المقال ما يقع فيه الطلبة غير الناطقين بالفرنسية من أخطاء تركيبية في كتاباتهم الجامعية، وذلك رغم بلوغهم مستوى متقدماً في هذه اللغة. فمن خلال تحليل ثلاثين نصاً (تتوزع بين ملخصات ومركّزات لمقالات علمية)، باستخدام شبكة مخصّصة لرصد أخطاء المتلازمات اللفظية، تمكّننا من تحديد وتقييم عدد من المتلازمات العابرة للتخصّصات من نمط فعل + اسم، من قبيل "إجراء دراسة" (mener une étude)، مبرزين في ذلك الأخطاء المتكررة والأنماط السائدة. وقد أظهرت النتائج أنّ العملية التعليمية ما تزال جارية؛ إذ تُبيّن المقارنة بين إنتاجات طلبة السنة الأولى ماستر (M1) وإنتاجات السنة الثانية ماستر (M2) أنّ الأخطاء النحوية قد شهدت تراجعاً، وهو ما يدلّ على تحسّن في التحكم بالجوانب الشكلية لدى طلبة الماستر2. غير أنّ الأخطاء المعجمية ما تزال قائمة في هذه المرحلة، مما يُظهر تعقيداً متزايداً على الصعيد المعجمي. أمّا الأخطاء السياقية، فقد انخفضت بشكل ملحوظ، مما يدلّ على ازدياد الوعي بالسجلّ العلمي، خصوصاً لدى طلبة الماستر2. وتؤكد هذه الدراسة على أهمية التكيّف الثقافي مع المتلازمات اللفظية العابرة للتخصّصات من أجل تعزيز الكفاءة اللغوية للطلبة في سياق أكاديمي يتّسم بالصرامة.

**الكلمات المفتاحية:** المتلازمات العابرة للتخصّصات، أخطاء المتلازمات اللفظية، الكتابات الجامعية، الطلبة غير الناطقين بالفرنسية، التكيّف.

## اكتساب التعابير الاصطلاحية فيما وراء المسافة البينية اللغوية\*

تأليف: هويون هو

جامعة ليل - فرنسا

ترجمة: الطاهر لوصيف

### 1. مقدمة

تُعدّ التعابير الاصطلاحية الفرنسية (EI) مثل croiser les doigts «تشبيك الأصابع [طلبًا للحظ]»، و vendre la mèche «إفشاء السرّ»، و passer du coq à l'âne «الانتقال من موضوع إلى آخر بلا ترابط» من التراكيب التي تستثير اهتمام المتعلّمين الأجانب لما تحمله من طابعٍ تصويريّ، ولما تختزنه من إحياءٍ ثقافيةٍ تعبّر عن أصالة الخطاب الذي تعبّر عنه. غير أنّ إتقان هذه الوحدات المعجمية يظلّ، في نظر كثيرٍ من المتعلمين، من أعسر جوانب تعلّم اللغة الفرنسية، إذ إنّ أغلب هذه التراكيب لا تُفهم إلا بتحليل أجزائها في مجموعها، لا بفهم مفرداتها منفصلة، ف vendre la mèche مثلاً لا يعني البيع الحرفيّ لـ«الفتيلة»، بل يُراد به «كشف المستور»، كما أنّ تعبير croiser les doigts لا علاقة له بتشابك الأصابع في ذاتها، بل هو استعارة للدلالة عن التمتّي أو التطلّع إلى الحظ. وهذا التفكك الدلالي يجعل من الصعب على المتعلّمين إدراك معناها، بما تفرضه من قيودٍ تركيبيةٍ ودلاليةٍ وخطابيةٍ وبراغماتيةٍ في آنٍ واحد. فبعض

---

\* العنوان الأصلي للمقال:

«L'acquisition des expressions idiomatiques au-delà de la distance interlinguistique», Huiyun Hu, Congrès Mondial de Linguistique Française- CMLF 2024. URL : [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2024/11/shsconf\\_cmlf2024\\_05005.pdf](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2024/11/shsconf_cmlf2024_05005.pdf);

هذه التعابير لا يحتمل أيّ تغييرٍ نحويّ، إذ إنّ أدنى تحويلٍ في صيغتها قد يُسقط عنها طابعها الاصطلاحي كلياً. فعلى سبيل المثال، لا يمكن استبدال *passer du coq à l'âne* بعبارةٍ مثل *passer de l'âne au coq* أو *passer du coq au cheval*، لأنّ المعنى الاصطلاحيّ يزول حينها زوالاً تاماً. إنّ هذا الجانب المعقّد من اللغة هو ما شدّ اهتمام اللسانيين الذين انصرفوا إلى دراسة حاجات المتعلمين الأجانب والعقبات التي تعترضهم عند اكتساب مثل هذه التراكيب (Bally 1909؛ Rey 1973؛ Mel'čuk 1993). وبالنظر إلى الدور المحوري الذي تؤديه اللغة (L1) في اكتساب اللغة (L2)، أجرى "لي وآرمون" (Le et Armand 2014) دراسةً تناولت أثر منهجٍ تدريسيٍّ للتعابير الاصطلاحية قائمٍ على المقارنة والترجمة في سياق تعليم الفرنسية لغةً أجنبيةً (FLE) للمتعلمين الفيتناميين. وقد أظهرت نتائج تلك الدراسة المزايا الكبيرة التي يحققها هذا المنهج، بالنظر إلى الفروق في درجات صعوبة اكتساب هذه التعابير باختلاف قرب اللغة الأمّ من اللغة الهدف. ذلك لأنّ التعابير الاصطلاحية ليست على درجةٍ واحدةٍ من التعقيد، فبعضها أقرب إلى الفهم في لغاتٍ بعينها، حسب وجود مكافئاتٍ أو نظائرٍ تركيبيةٍ ودلاليةٍ فيها. وقد بيّنت نتائج إيروخو (Irujo 1986) وليونتاس (Liontas 2002) وهيريديا وتشيشليتسكا (Cieślicka & Heredia 2013) أنّ عامل التكافؤ البيني اللغوي (equivalence interlinguistique) يترك أثراً بيّناً في اكتساب التعابير الاصطلاحية في اللغة الثانية لدى من يتفاسمون مع اللغة الهدف عناصر دلالية أو تركيبية مشتركة. غير أنّ معظم هذه البحوث أُجري ضمن اللغات الهندو أوروبية (كالإسبانية والإنجليزية والفرنسية)، مما يثير التساؤل: هل تصلح هذه النتائج حين ننقل إلى لغاتٍ بعيدةٍ عنها، لغويّاً (لاسيما من الناحيتين التركيبية والصرفية) وثقافياً (التباين التقليدي بين الثقافتين الغربية والشرقية). وإذا لم يكن الأمر كذلك، فما طبيعة الصعوبات التي قد يواجهها المتعلمون الصينيون عند اكتساب التعابير الاصطلاحية الفرنسية؟

ومن أجل فهمٍ أعمقٍ لاكتساب تلك التعابير في اللغة الثانية حين تكون اللغة الأمّ واللغة الهدف متباعدتين من حيث النمط اللغويّ والبنية الثقافية، أجرينا دراسةً تجريبيةً على تسعةٍ وثلاثين متعلّماً صينيّاً من ذوي المستوى المتوسط في اللغة

الفرنسية. وسنبيّن من خلالها أنّه رغم البعد الكبير بين اللغتين، فإنّ التكافؤ البيئيّ بينهما ينهض بدورٍ حاسمٍ في فاعلية الفهم والإنتاج. غير أنّ أثر هذا العامل يظهر على نحوٍ مغايرٍ لما توصّلت إليه الدراسات التي تناولت اللغات الهندو أوروبية. وفيما يأتي من البحث نستعرض أوّلًا الأبحاث التي تناولت المعالجة الإدراكية للتعابير الاصطلاحية لدى المتحدثين الأصليين وغير الأصليين، الأمر الذي سيمكننا من التركيز بعد ذلك على دراسة دور اللغة الأولى في اكتساب هذه التراكيب (القسم 2)، ونبي على ذلك تصميم دراستنا التجريبية (القسم 3)، فنحلّل مختلف أنواع البيانات المستخلصة منها (القسم 4)، لنناقش في الأخير أثر التكافؤ البيئيّ في اكتساب التعابير الاصطلاحية في تعليم الفرنسية لغةً أجنبية (FLE) لدى المتعلّمين الصينيين، مع مقارنتها بنتائج الدراسات السابقة المنجزة في إطار اللغات الهندو أوروبية (القسم 5).

## 2. الإطار النظري

تُعَدّ التعابير الاصطلاحية (EI) موضوعات مفضّلة في الدراسات النفس- لغوية (psycholinguistiques) التي تسعى إلى تفسير آلية فهم المتحدثين الأصليين للتعابير ذات المعاني الملتبسة من قبل المتكلمين الأصلاء للغة. وقد انبثقت عن هذه الدراسات جملة من الفرضيات حول الكيفية التي يدرك بها المتحدثون الغموض الدلاليّ (ambiguïté sémantique) في اللغة (Bobrow & Bell 1973؛ Swinney & Cutler 1979؛ Gibbs 1980؛ Cacciari & Tabossi 1988)، وتستُحضر تلك الفرضيات دوماً لتفسير عملية اكتساب تلك الوحدات الاصطلاحية. كما أنّ الفكرة التي ترى أنّ التعابير الاصطلاحية تُخزّن في الذاكرة وتُسترجع منها بوصفها كتلة واحدة مثلها في ذلك مثل المفردات المعجمية البسيطة، هي فكرة شائعة بين الباحثين (Cacciari & Tabossi 1993؛ Qualls et al. 2003). وتستند هذه المقاربة إلى ملاحظة أساسية مفادها أنّ المتحدثين يعالجون هذه التعابير بسرعةٍ ويسرٍ أكبر مقارنةً بالتعابير القريبة منها تركيبياً ولكن غير الاصطلاحية، كما في الفرق بين *tomber à l'eau* بالمعنى المجازي «الغسل» و *tomber dans l'eau* بالمعنى الحرفي «السقوط في الماء». غير أنّ العلاقة بين سرعة المعالجة والتمثيل الذاكري لهذه التراكيب قد خضعت للمراجعة

من قبل بعض الباحثين، من بينهم (Edmonds 2013)، الذي رأى في ضوء نتائج دراسته أنّ سرعة المعالجة ليست بالضرورة دليلاً على تخزينٍ مستقرٍّ في الذاكرة، بل يمكن تفسيرها بوصفها مظهرًا من مظاهر الكفايات التداولية (compétences pragmatiques) لدى المتحدثين.

لقد أُعيد توظيف بعض الفرضيات المطروحة بشأن معالجة التعابير الاصطلاحية (EI) لدى المتحدثين الأصليين بغية إبراز خصوصيات فهمها لدى المتحدثين غير الأصليين. ففي هذا الإطار، قارن أبال (Abel 2003) بين أداء المجموعتين، واقترح نموذجًا يُعرف بالتمثيل المزدوج للتعابير الاصطلاحية (Dual Idiom Representation)، ومؤداه أنّ المتحدثين غير الأصليين يملكون تمثيلاتٍ معجميةً أقلَّ للتعابير الاصطلاحية مقارنةً بالأصليين، مما يجعلهم أكثر ميلًا إلى تفكيك تلك التعابير وتحليلها بالاستناد إلى التصورات والمفاهيم الذهنية القائمة لديهم. وبناءً على ذلك، يواجه المتعلمون الأجانب صعوباتٍ أشدَّ في التعامل مع التعابير الاصطلاحية القابلة للتحليل التركيبي<sup>ii</sup> (decomposables) مثل *avoir le sang qui monte à la tête* «أن يرتفع الدم إلى الرأس» التي يركز معناها الاصطلاحي على إحساسٍ جسديٍّ ملموس، أكثر من صعوباتهم مع التعابير غير القابلة للتحليل (non-décomposables) مثل *prendre la mouche* «أن يستشيط غضبًا»، التي لا يُستشفَّ فيها ارتباطٌ ظاهر بين مكوّناتها والمعنى الانفعالي المرتبط بمفهوم الغضب (COLÈRE). واعتمادًا على مقاربةٍ مشابهة، استعادت (Cieślicka 2006) نظرية البروز التدريجي (la théorie de la saillance graduelle) التي اقترحتها جيورا (Giora 1997، 1999، 2002)، وقُدِّمت نموذجًا يُعرف باسم البروز الحرفي (Literal Salience). ويرى هذا النموذج أنّ المتحدثين غير الأصليين، لقلة احتكاكهم بالتعابير الاصطلاحية في اللغة الثانية (L2)، يميلون إلى تفضيل المعنى الحرفي للتعبير لأنه يبدو لهم أكثر بروزًا وجاذبية من معناه الاصطلاحي. ومع ذلك، فإنَّ الطابع التطوريّ لمفهوم البروز اللغويّ يوحى بإمكان تعزيز حضور المعنى الاصطلاحي ليغدو أوضح وأظهر من المعنى الحرفي في ظروفٍ معيّنة، ولا سيّما إذا تعرّض المتعلم للتعبير تعرّضًا كافيًا ومتكرّرًا.



وإلى جانب هذه النماذج التي تُعنى بفهم التعابير الاصطلاحية (EI)، انصرفت بحوثٌ أخرى إلى استجلاء كيفية إدراك المتعلّمين الأجانب لهذه التراكيب من خلال تحليل الاستراتيجيات التي يوظّفونها أثناء عملية الفهم. فمثلاً، قام Cooper (1999) بحصر الاستراتيجيات الأكثر استعمالاً لدى متعلّمين ينتمون إلى خمس لغاتٍ أمّ مختلفة<sup>2</sup>، وذلك في سياق تفسير التعابير الاصطلاحية الإنجليزية. كما درس ليونتاس (2002) أثر وجود السياق النصّي في اختيار المتعلّمين لاستراتيجيات الفهم والتأويل. أمّا روهاني Rohani وزملاؤه (2012)، فقد قارنوا بين تأثير الأنواع المختلفة من السياقات — النصّيّة منها والبصرية (الرسوم) — في اختيار الاستراتيجيات وفي فاعلية فهم التعابير الاصطلاحية. وقد كشفت نتائج هذه الدراسات جميعاً عن وجود استراتيجيةٍ دائمةٍ أو متفاوتةٍ الأهمية تقوم على الرجوع إلى اللغة الأمّ (L1) في فهم التعابير الاصطلاحية أثناء تعلم اللغات الأجنبية.

إلى جانب الدراسات التي ركزت على فهم التعابير الاصطلاحية (EI) في اللغة الثانية (L2)، فإنّ الأبحاث التي تناولت التفاعل بين اللغة الأمّ (L1) واللغة الثانية في اكتساب هذه التعابير أقل عدداً. ومن بين هذه الأبحاث يمكن الإشارة إلى دراسة كيلرمان (Kellerman، 1979، 1983)، التي حلّلت، من خلال مقارنة تجريبية، ظاهرة النقل اللغوي (le transfert) من اللغة الأمّ إلى اللغة الثانية. ففي الاختبارات التي أجراها كيلرمان على متعلمين هولنديين طُلب منهم الحكم على مقبولة جمل إنجليزية تحتوي على تعابير اصطلاحية، لاحظ الباحث أنّ المتعلمين يميلون إلى وصف الجمل التي تتضمن تعابير مكافئة في لغتهم الأمّ بالخاطئة أو غير المقبولة. ويُظهر هذا أنّ التعابير الاصطلاحية تُعد من الوحدات اللغوية المقاومة لعملية النقل من اللغة الأمّ، وهو ما أطلق عليه كيلرمان (1979) مصطلح "الخصوصية اللغوية" (language-specific). هذه الملاحظة تدعم بذلك فكرة أن النقل ناتج، في جزء منه، عن آلية مركبة تتعلق في الأصل بجانب يخص الطبيعة النفسية (psychotypologie)<sup>1</sup> للمتعلّمين، بمعنى أن الاختلاف اللغوي (interlinguistique) للمتعلّمين يمكن أن يؤثر في عملية اختيار النقل اللغوي. وقد تعززت نتيجة كيلرمان (1979) فيما يخص الطبيعة

النفسية (psychotypologie) بفضل دراساتٍ لاحقة مثل أبحاث (Laufer 2000)، التي أثبتت أن اللغة (1) يمكن أن تؤدي دورا حسب درجة القرب فيما بين العبارات في اللغتين ل 1 ول 2. وقد تواصلت الأبحاث التي انطلقت بفضل كليرمان من قبل باحثين آخرين، فعلى سبيل المثال عالج تاين Tyne (20214) أحكام المقبولية *acceptabilité* للتعبير الاصطلاحي في اللغة 2 من قبل المتعلمين ذوي اللغة الإنجليزية، مشيرا إلى أن ذلك الحكم يتنوع ليس فقط وفق نوع المثير في اللغة 2 (باعتبار أن التعبير الاصطلاحي تكون معروضة من خلال توافقات (concordances) أو في قواميس)، ولكن كذلك حسب المدة التي يقضيها المتعلم مع اللغة 2 (وفق مدة الإقامة التي يقضيها المتعلمون في فرنسا). ومع ذلك فقد أشار إروخو (1986) إلى أن مهمة الحكم بالمقبولية التي استعملها كليرمان (1979) مختلفة جدا عن نشاطات الفهم والنتاج اللغويين. فالنقل من حيث هو نشاط ذهني واع إلى حد ما، يمكنه أن يؤدي دورا في فهم التعبير الاصطلاحي ونتاجها، حتى ولو حكم عليها المتعلم بأنها خاصة باللغة 2، وعليه فمن المرجح أنها غير قابلة للنقل. ولمعالجة تأثير النقل فيما يخص اكتساب التعبير الاصطلاحي، فقد عالج إروخو (1986) النتائج المتأتية عن مختلف الاختبارات (تعرف وفهم ونتاج وترجمة) التي تعلق بـ اثني عشر (12) متعلما فنزويليا من ذوي المستوى المتقدم في اللغة الإنجليزية، بخصوص التعبير الاصطلاحي الإنجليزية التي لكل منها معادلا بالإسبانية، وقد بينت تلك التعبير الاصطلاحي، إلى حد ما، وجود فروق معجمية (lexicales) مع مقابلاتها الإسبانية الأمر الذي نتج عنه ثلاثة أصناف من التعبير الاصطلاحي: متطابقة – (identiques) ومشابهة – (similaires) ومختلفة – (différentes) وقد بينت النتائج أن التعبير المتطابقة – أي التي توظف معجما متطابقا فيما بين التعبير الاصطلاحي لكل من اللغتين، فعلى سبيل المثال، *play with fire* و *jugar con fuego* تعتبران تعابير اصطلاحية متطابقة في المعنى مع *'jouer avec le feu'* بفضل النقل الإيجابي لها باعتبار أنها الأسهل في الفهم والتعرف عليها واستعمالها. ومن ثم فإن التعبير المشابهة – أي التي تشترك في جزء فقط من معجمها مع اللغة 1 مثل *kill two birds with one stone* و *matar dos pájaros de un tiro*، تتناسب في المعنى مع عبارة *tuer deux oiseaux d'un coup* فهي أيضا يسيرة في الفهم

مثل التعابير المتطابقة ولكنها تطرح في العموم مشاكل أكثر في الإنتاج بسبب التداخل الناتج عن مماثلاتها في اللغة 1. بينما بالنسبة للمختلفة – أي لهما المعنى نفسه ولكن من خلال معجم مختلف تماما فعلى سبيل المثال pull his leg مكافئة ل tomarle el pelo وتعني حرفيا « prendre les cheveux » واصطلاحا « taquiner »، فهي الأكثر استعصاء عن الفهم والإنتاج، بمنأى عن تأثير اللغة 1. وبناءً على هذه النتائج، افترض إروخو أنّ استعمال النقل يختلف حسب نوع التكافؤ المعجمي الذي يكون في التعبير الاصطلاحي. وفضلا على ذلك فإن التعبير الاصطلاحي يمارس بدوره تأثيرات شتى على أداءات المتعلمين المعجمية في النشاطات المرتبطة بالتعابير الاصطلاحية: فالانتقال الإيجابي يمكن أن يسهم في تسهيل فهم التعابير الاصطلاحية المتطابقة أو المتشابهة، في حين يظهر الانتقال السلبي عند التعامل مع التعابير الاصطلاحية المختلفة؛ وقد ظهرت نتائج مماثلة في دراسات أكثر حداثة مثل دراسة قيررو (Guerrero 2017) من خلال الاختبارات التي الإنتاج والفهم للتعابير الاصطلاحية الفرنسية لدى متعلمين ناطقين بالإسبانية من ذوي المستوى المتقدم في الفرنسية (ب2 وس1).

لقد أعيد اعتماد هذا التصنيف للتعابير الاصطلاحية وفق مبدأ التكافؤ البيئي اللغوي (équivalence interlinguistique) في عدد كبير من الدراسات التي سعت إلى تأكيد الدور الجوهرى لهذا العامل. فمثلاً، أظهر ليونتاس (2002) في دراسته عن أثر السياق أنّ تأثير هذا الأخير يتباين بحسب نوع التكافؤ القائم بين اللغتين. كما اقترح تشيشليتسكا وهيريديا (2013)، باستخدامهما تقنية تتبّع حركة العين (eye-tracking)، أنّ مستوى التفاعل البيئي بين اللغتين يزداد حين تتوافر في اللغة الأم (L1) صيغة مكافئة للتعبير الاصطلاحي. وقد لاحظ الباحثان أنّ زمن القراءة عند معالجة التعابير المتطابقة (identiques) كان أطول من زمن القراءة الخاص بالتعابير المختلفة (différentes).

إنّ مطالعة هذه الدراسات تثير سؤالين رئيسين:

- (i) إلى أي مدى يمكن تعميم نتائج البحوث المذكورة — التي أجريت في سياق اللغات الهندوأوروبية — لتفسير اكتساب التعابير الاصطلاحية الفرنسية لدى المتعلمين

الصينيين؟ ففي الواقع الفرنسية والصينية لغتان متباعدتان من حيث الأصل والبنية، وفي الغالب يقتصر التكافؤ البيئي اللغوي بينهما على المستويين المعجمي والتركيبى القابلين للترجمة. فعلى سبيل المثال، يقابل التعبير الفرنسي "perdre la face": "فقدان الوجه" بمعنى خسارة الكرامة" في الصينية تعبيراً مماثل diu liǎn ، يترجم حرفياً إلى «فقدان الوجه» كذلك، لكن دون أن يحصل بينهما تطابق نحوي دقيق (المحدّد La). وذلك دون حساب الصعوبات الأخرى التي تتعلق بتحديد درجة التكافؤ الدقيقة بين التعابير الفرنسية ونظيراتها الصينية (Hu 2023): فهل يسهم هذا التكافؤ في تسهيل فهم التعابير الفرنسية وإنتاجها لدى المتعلمين الصينيين؟ أم أنه، على نقيض ذلك، قد يعيق اكتسابها؟ وهل يكون التعبير الفرنسي المطابق تماماً لنظيره الصيني، مثل perdre la face، أكثر رسوخاً في ذاكرة المتعلّم من تعبير لا يقابله سوى جزئياً، مثل في الصينية: tomber à l'eau (pào-tàng)، أي «أن يُلغى» أو «يُحبَط»؟

(ii) وكيف يدرك المتعلمون التعابير الاصطلاحية في اللغة الثانية (ل2) حين تكون مشابهة في المفردات لتلك التي في لغتهم (ل1)، ولكنها تحمل معنى مختلفاً تماماً — أي ما يُعرف بـ«الأصدقاء المزيفين (faux-amis)»؟ وكيف يتعاملون مع التعابير التي لا نظير لها في لغتهم (ل1) إطلاقاً — أي ما يُسمّى بـ«التعابير الخاصة (spécifiques)»؟ إنّ هذين النمطين من العلاقات البينية اللغوية لم يُدرسَا بما يكفي في الأبحاث السابقة التي أشرنا إليها آنفاً.

وللإجابة عن هذين السؤالين، أجرينا دراسةً تجريبية تهدف إلى استقصاء هذه الإشكالات ومحاولة الإجابة عنها.

### 3. الدراسة التجريبية

سعيًا إلى جمع بياناتٍ توضّح الكيفية التي يستنتج بها المتعلّمون التعابير الاصطلاحية (EI) ويُنتجونها ويتعرّفون عليها، مع استبعاد أثر الألفة المسبقة التي قد تكون لديهم تجاه بعضها، قمنا باختيار مجموعة من التعابير غير المألوفة<sup>4</sup> لديهم، وأعدنا لكل متعلّم على حدة محاكاةً لعملية التعلّم تتبعها اختباراتٌ لاحقة. وخلال

جلسة التعلّم، جُمعت بياناتٌ تُظهر قدرة المتعلّمين على استنتاج معنى تعبيرٍ اصطلاحيّ غير معروف. أمّا أثناء اختبارات الفهم والإنتاج التي تلت التعلّم، فقد سجّلت إجابات المتعلّمين وقيست مدة التفكير التي احتاجوها لإنجاز كلّ اختبار. وقد أُخذ في الحسبان أنّ نسبة الإجابات الصحيحة تمثّل مؤشراً على درجة إتقان المتعلّم، في حين أنّ زمن التفكير يُعدّ دلالةً على مدى السهولة التي يتعرّف بها المتعلّم التعابير الاصطلاحية ويفهمها ويستعملها. كما أولينا اهتماماً خاصّاً بدراسة الاستراتيجيات الذهنية التي يوظّفها المتعلّمون، من خلال تتبّعهم اللفظيّ لخطوات استنتاج المعنى أو حفظ التعابير أثناء التعلّم. وإضافةً إلى تحليل أثر نوع التكافؤ البيني اللغويّ في هذه العملية، وقمنا كذلك بفحص العلاقة بين مستوى إتقان اللغة الفرنسية لدى المتعلّمين وأدائهم في اكتساب التعابير الاصطلاحية. وبحسب طبيعة المعطيات المجمّعة، فقد خضع تحليل النتائج إمّا إلى معالجةٍ كمية (quantitative)، وإمّا إلى تحليلٍ نوعي (qualitative) يتيح فهماً أدقّ لآليات التعلّم والتمثّل.

### 1.3 المشاركون

تكوّن مجتمع الدراسة من تسعةٍ وثلاثين طالباً تتراوح أعمارهم بين عشرين وثلاثين سنة، يتحدّثون الماندرين المعياري لغةً أمّ (L1)، ويملكون مستوى متوسطاً في اللغة الفرنسية. ومن بين هؤلاء، ثلاثة عشر طالباً في المستوى B1، وثلاثة عشر في المستوى B2، وثلاثة عشر في المستوى C1. وجميع المشاركين مسجّلون في إحدى جامعات شمال فرنسا منذ أقلّ من خمس سنوات، وقد بدأوا تعلّم اللغة الفرنسية في الصين قبل التحاقهم بهذه الجامعة.

### 2.3 الموادّ

التعابير الاصطلاحية (EI) التي استُعملت في هذه الدراسة صُنّفت وفق ثلاثة معايير رئيسية: المعنى الاصطلاحى، التحليل المعجمي التركيبي، الصورة الاستعارية. وتُعرض خصائص هذه التعابير تفصيلاً في الجدول الآتي:

الجدول 1: تصنيف التعابير الاصطلاحية وفق التكافؤ البيني اللغوي

| نوع التعبير في ل2           | المعنى الاصطلاحي | التحليل المعجمي | الصورة المجازية |
|-----------------------------|------------------|-----------------|-----------------|
| متطابق                      | ✓                | ✓               | ✓               |
| مشابه                       | ✓                | ○               | ○               |
| مختلف                       | ×                | ×               | ×               |
| الكلمات المضللة<br>Faux-ami | ×                | ✓               | ✓               |
| خاص أو فريد                 | ×                | ×               | ×               |

✓ = مطابق لتعبير اصطلاحي في اللغة الأم (L1)، ○ = مطابق جزئياً، × = مختلف  
عن تعبير اصطلاحي في اللغة (ل1).

## الجدول 2. قائمة التعابير الاصطلاحية المستخدمة في الدراسة

|         |                                  |                                                                                |                                    |
|---------|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| متطابقة | (1) Tourner la page              | (2) Perdre la face                                                             | (3) N'avoir que la peau sur les os |
|         | fān-piān                         | dīu-liǎn                                                                       | pí-bāo-gǔ                          |
|         | تجاوز مرحلة أو نسيان<br>أمر سابق | فقدان الكرامة أو المكانة<br>الاجتماعية                                         | نحيل جداً / شديد الهزال            |
| متشابهة | (4) Marcher sur des œufs         | (5) Chercher la petite bête                                                    | (6) Tomber à l'eau                 |
|         | rú-lǚ-bóbīng                     | zhǎo-chá                                                                       | pào-tāng                           |
|         | التصرف بحذر شديد                 | البحث عن العيوب /<br>التدقيق المفرط                                            | فشل المشروع أو الخطة               |
| مختلفة  | (7) Tourner autour du pot        | (8) Tenir la chandelle                                                         | (9) Vider son sac                  |
|         | guāi-wān-mò-jiǎo                 | dāng-diàndēngpào                                                               | hé-pán-tuochū                      |
|         | المراوغة أو التلميح دون<br>تصريح | يتواجد في خصوصية<br>زوجين / يكون الشخص<br>الثالث غير المرغوب فيه بين<br>حبيبين | البوح أو الإفصاح عما في<br>النفس   |

|                                    |                                     |                                          |                                     |
|------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------|
| (12) Avoir le cœur gros            | (11) Parler la langue de bois       | (10) Avoir le bras long                  | الكلمات<br>المضلة<br>Faux -<br>amis |
| xīn-dà                             | hān-zǔi-mù-shétóu                   | shǒu-cháng                               |                                     |
| الإحساس بالحزن أو الألم<br>العاطفي | الحديث بكلام رسمي مفرغ<br>من المعنى | ذو نفوذ أو علاقات قوية                   |                                     |
| (15) Prendre la mouche             | (14) Donner carte blanche           | (13) Avoir la main verte                 | خاص أو<br>فريد                      |
| يغضب بسرعة أو يستشيط<br>غضباً      | منح تفويض كامل أو حرية<br>مطلقة     | ذو مهارة في الزراعة أو<br>رعاية النباتات |                                     |

وللإجابة عن سؤالنا الثاني، المتمثل في كيفية استيعاب المتعلمين للتعابير الاصطلاحية (EI) التي لا تمتلك مقابلات دلالية في لغتهم الأم (L1)، أضفنا إلى الأنواع الثلاثة الأكثر تداولاً في معظم الدراسات السابقة (المتطابقة، والمشابهة، والمختلفة) نوعين آخرين من التعابير:

التعابير المضلة (les EI faux-amis) التي تشترك مع نظيراتها في اللغة الأم في نفس الألفاظ تقريباً، غير أنّ معانيها تختلف تماماً؛ والتعابير الخاصة (les EI spécifiques) التي لا تمتلك أي نوع من المقابلات في اللغة الأم، ولا يمكن تفسيرها إلا بطريقة حرفية في تلك اللغة.

ولضمان اختيار تعابير فرنسية مألوفة، اعتمدنا على قواعد البيانات الخاصة بدراستي كايي Caillies (2009) وبونين وزملاؤه Bonin et al. (2013). ولتفادي الإرهاق المعرفي لدى المتعلمين، حُدِد عدد التعابير المختارة بخمس عشرة (15) وحدة اصطلاحية، أي ثلاث (3) لكل نوع. كما أنّ جميع هذه التعابير تبدأ بفعل، وذلك لتقليل أثر البنية النحوية للتعابير الاصطلاحية على النتائج.

## 3.3 الإجراء

أُجريت التجربة على مرحلتين منفصلتين يفصل بينهما أسبوع واحد<sup>5</sup>. في المرحلة الأولى، طُلب من كلِّ مشارك أن يستنتج معنى كلِّ تعبيرٍ اصطلاحي (EI) من دون سياقٍ مسبق (الاختبار الأول: test I)، ثم أن يحاول اكتشاف المعنى في سياقٍ لغويٍّ من خلال ملاحظة الشكل الثابت للتعبير وبعض المعطيات السياقية مثل علاقة المتحدثين أو نوع الخطاب أو مستوى اللغة المستعملة. وقد اختُتِمت هذه المرحلة بتمرينٍ لتعزيز الفهم وتثبيت المعاني المكتسبة. أمّا المرحلة الثانية فقد خُصِّصت لاختبارات الإنتاج (test II) والاستيعاب (test III) للتعايير نفسها. وفي اختبار الإنتاج، كان على المتعلم أن يُكمل جملةً تحتوي على تعبيرٍ اصطلاحيٍّ، اعتمادًا على إعادة الصياغة (paraphrase) والحرف الأول الممنوح له. فعلى سبيل المثال: *il travaille illégalement*. II. t\_\_ (الإجابة المتوقعة هي: *travaille au noir*)، أي «يعمل في الخفاء». وفي اختبار الفهم، كان يُطلب من المتعلم تحديد معنى التعبير الاصطلاحي شفاهيًا في غياب أيِّ سياقٍ دلاليٍّ يساعده. ولمنع أيِّ تداخلٍ محتملٍ بين الاختبارين، جرى ترتيب الاختبارين في هذه المرحلة بحيث يُنجز اختبار الإنتاج أولًا، ثم يليه اختبار الاستيعاب.

وفي جميع مراحل الاختبار، عُرضت التعابير الاصطلاحية بشكلٍ عشوائيٍّ دون تصنيفها بحسب الفئات أو الأنواع. وقد أُجريت جميع الاختبارات من دون استعمال القواميس أو أيِّ موارد خارجية. كما سُجِّلت التفاعلات بين المتعلمين والمُشرف/المُشرفة على البحث، وكذلك سير الاختبارات — سواء كانت كتابيةً (اختبار الإنتاج) أو شفاهيةً (اختبار الفهم) — تسجيلًا مرئيًا، مما أتاح جمع بياناتٍ دقيقة حول زمن القراءة والتوقّف أثناء التفكير أو الكتابة.

## 4. النتائج

لِعرض نتائج دراستنا، نبدأ بتحليل نسب نجاح المتعلّمين في اختبارات الاستنتاج (I)، والإنتاج (II)، والفهم (III)، مع التحقق من العلاقة بين هذه النتائج وأنواع التعابير الاصطلاحية (انظر القسم 4.1). كما نتناول توزيع أزمنة التفكير التي



احتاجها المتعلّمون لإنجاز بعض هذه الاختبارات (القسم 4.2). بعد ذلك، نحلّل النتائج وفق مستوى إتقان اللغة الفرنسية لدى المتعلمين لمعرفة ما إذا كان هذا العامل مؤثراً في الأداء (القسم 4.3). وأخيراً، نقوم بتحليل نوعي للاستراتيجيات الأكثر استخداماً من المتعلمين سواء أثناء استنتاج المعنى أو أثناء حفظ التعابير الاصطلاحية (القسم 4.4)، بغية الكشف عن آليات معالجة هذه التراكيب لديهم.

#### 1.4 النجاح في الفهم والإنتاج

تكشف نتائج تحليل التباين للقياسات المكررة (à analyses de la variance mesures répétées) التي أُجريت باستخدام اختبار فريدمان (test de Friedman)، أنّ أداء المتعلّمين في معالجة التعابير الاصطلاحية يختلف باختلاف نوع النشاط، لكنّه يرتبط بدرجةٍ أوضح بنوع التكافؤ اللغوي (équivalence interlinguistique) الذي يجمع بين تلك التعابير ونظائرها في لغتهم (ل1)، كما هو مبين في الجدول رقم (3).

الجدول 3. المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبارات لنسب النجاح وفق نوع التعابير الاصطلاحية

| نوع التعابير الاصطلاحية | استنتاج المعنى | الإنتاج | الفهم |
|-------------------------|----------------|---------|-------|
| متطابقة                 |                |         |       |
| M                       | 0.78           | 0.66    | 0.99  |
| SD                      | 0.30           | 0.25    | 0.05  |
| مشابهة                  |                |         |       |
| M                       | 0.49           | 0.58    | 0.91  |
| SD                      | 0.27           | 0.25    | 0.17  |
| مختلفة                  |                |         |       |
| M                       | 0.08           | 0.64    | 0.88  |
| SD                      | 0.14           | 0.25    | 0.20  |
| الكلمات المضللة         |                |         |       |
| M                       | 0.01           | 0.53    | 0.78  |

|          |          |           |          |
|----------|----------|-----------|----------|
| 0.25     | 0.22     | 0.04      | SD       |
|          |          |           | خاصة     |
| 0.74     | 0.55     | 0.06      | M        |
| 0.28     | 0.25     | 0.12      | SD       |
| 39.10*** | 13.92*** | 115.57*** | F (4.34) |

الانحراف المعياري: SD | المتوسط: M

\* $p < 0,05$  ; \*\* $p < 0,01$  ; \*\*\* $p < 0,001$

تُبرز الفروقات الدالة<sup>6</sup> إحصائياً بفضل الاختبارات اللاحقة (post-hoc) التي أُجريت باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) (انظر الجدول 4).

الجدول 4. مقارنة الفروقات الدالة إحصائياً في معدل النجاح بين أنواع مختلفة من EI (مقياس F للتحليل البعدي باستخدام اختبار ويلكوكسون)

| نوع التعابير الاصطلاحية | مشابهة  | مختلفة  | مضللة   | خاصة    |
|-------------------------|---------|---------|---------|---------|
| استنتاج المعنى          |         |         |         |         |
| متطابقة                 | 3.76*** | 5.30*** | 5.44*** | 5.35*** |
| مشابهة                  | ---     | 4.94*** | 5.12*** | 5.04*** |
| مختلفة                  | ---     | ---     | 2.67**  | 0.67    |
| مضللة                   | ---     | ---     | ---     | 2.27*   |
| الإنتاج                 |         |         |         |         |
| متطابقة                 | 1.60    | 0.36    | 2.98**  | 2.5*    |
| مشابهة                  | ---     | 1.40    | 0.91    | 0.96    |
| مختلفة                  | ---     | ---     | 2.15*   | 1.96*   |
| مضللة                   | ---     | ---     | ---     | 0.46    |
| الاستيعاب               |         |         |         |         |
| متطابقة                 | 2.89**  | 3.21*   | 4.09*** | 4.10*** |
| مشابهة                  | ---     | 0.73    | 2.58**  | 2.73**  |

|       |       |     |     |        |
|-------|-------|-----|-----|--------|
| 2.26* | 2.35* | --- | --- | مختلفة |
| 0.80  | ---   | --- | --- | مضللة  |

نتيح لنا هذه النتائج صياغة عدد من الاستنتاجات الواردة في الفقرتين (4.1.1) و(4.1.2)، ومقارنتها بنتائج دراسة إروخو (1986)، خصوصًا فيما يتعلق بأنواع التعابير الاصطلاحية المتطابقة، والمشابهة، والمختلفة.

#### 1.1.4. نشاطان اثنان للفهم

لقد تبين أن استنتاج معنى التعابير المتطابقة (identiques) كان الأكثر نجاحًا بين الأنواع الخمسة المدروسة من التعابير الاصطلاحية (EI). أمّا معنى التعابير المشابهة (similaires) مثل tomber à l'eau الذي يقابله في الصينية (pào-tàng) ويعني حرفيًا «يغمر في الحساء» أي «أن يُحبَط» أو «أن يُلغى»، فقد تبين أن استنتاجه كان أسهل بكثير من فهم التعابير المختلفة (différentes) مثل tourner autour du pot الذي يقابله في الصينية (guǎi-wān-mò-jiǎo)، ويعني حرفيًا «يدور بالمنعطفات»، أي «أن يلتف في الحديث ولا يصرح مباشرة». في حين أن نوعي التعابير الخاصة (spécifiques) والأصدقاء المزيّفين (faux-amis) طرحا صعوبات أكبر على المتعلمين في مرحلة الفهم؛ حيث واجه المتعلمون أكبر قدر من العسر في التعابير المزيّفة، لا بسبب تدخل اللغة (ل1) فحسب. بل أيضًا نتيجة اعتمادهم المفرط على أوجه الشبه اللفظي أو التركيبي بين اللغتين. ففي غياب الدعم السياقي، لجأ المتعلمون إلى الاستعانة بالمماثلات المعجمية أو الاستعارية في لغتهم (ل1) لتخمين معنى التعبير المجهول. وهذا ما يفسّر الصعوبات البالغة التي واجهوها مع التعابير المختلفة والخاصة التي تفتقر إلى أيّ مقابلٍ دلاليّ أو معجميّ في لغتهم الأصلية.

وبعد أن تعرّف المتعلمون على هذه التعابير في جلسة التعلّم، أظهرت نتائج الفهم بعض الفروق الدقيقة. إذ ظلّ معدّل النجاح الأعلى في التعابير المتطابقة، تليه التعابير المشابهة، في حين بقيت النسبة الأدنى في التعابير المختلفة. ومع ذلك، تبين أن المتعلمين ينجحون أحيانًا في تمييز المعنى الصحيح لبعض التعابير المشابهة وإن أخفقوا في استرجاع معناها الكامل في التعابير المختلفة. وهذه النتيجة لا تتطابق تمامًا مع ما

توصل إليه إروخو (1986) الذي لاحظ أداءً متقاربًا في النوعين معًا. وفي سياق بحثنا هذا، يُلاحظ أنّ التعابير المشابهة لم تكن أسهل من المتطابقة فحسب في الفهم، بل كذلك في الاستنتاج والتعرّف، بينما لم يكن أثر التشابه اللفظي أو المجازي كافيًا لتيسير فهم التعابير الأخرى.

وفي الخلاصة، يبدو أنّ المتعلمين يجدون صعوبة شديدة في التعرّف على معنى التعابير المضللة والخاصة، باعتبار أنّ هذين النوعين يفتقران إلى أيّ تكافؤ دلاليّ أو تركيبيّ مع ما في لغتهم (ل1).

#### 2.1.4. نشاط الإنتاج

تمكّن المتعلمون من إنتاج التعابير الاصطلاحية (EI) المتطابقة والمشابهة والمختلفة بنسب نجاحٍ متقاربة، إذ لم تُسجَل فروق ذات دلالة إحصائية بين معدلات النجاح في هذه الأنواع الثلاثة، رغم التباينات القائمة بينها على المستوى المعجمي. وتتعارض هذه الملاحظات مع ما توصل إليه إروخو (1986)، الذي لاحظ أنّ المتعلمين الفنزويليين واجهوا صعوباتٍ أكبر في إنتاج التعابير الإنجليزية المشابهة (similaires) مقارنةً بالمتطابقة (identiques)، وأنّ التعابير المختلفة كانت الأصعب على الإطلاق.

أمّا في دراستنا، فقد ظهرت الفروق الإحصائية المهمة فقط بين فئتين من التعابير:

تلك التي تمتلك تكافؤًا دلاليًا مع نظيراتها في اللغة (ل1)، وتلك التي لا تمتلكه، أي التعابير المزيفة (faux-amis) والخاصة (spécifiques). فقد كشفت النتائج أنّ المتعلمين نجحوا نجاحًا أوضح في إنتاج التعابير المتطابقة والمختلفة مقارنةً بصعوبة ملحوظة في إنتاج التعابير المزيفة والخاصة.

#### 2.4. أزمنة [مدة أو فترة] التفكير

كما تُبيّن النتائج المعروضة في الجدول رقم (3)، فإنّ نشاط الفهم كان أنجح من نشاط الإنتاج. علاوةً على ذلك، فإنّ الفارق الملحوظ في أزمنة [أو فترات] التفكير بين

الاختبارين، كما هو مبين في الجدول رقم (5)، يبدو أنه يُؤيد فرضية غيبس وأوبرايان (1990) Gibbs & O'Brien، التي ترى أن فك الترميز (décodage) للجمل ذات البنية الاصطلاحية — مثل التعابير الاصطلاحية (EI) المستخدمة في هذه الدراسة — أسهل من ترميزها (encodage) لدى المتعلمين الأجانب. وبالإضافة إلى ذلك، أظهرت التحليلات الإحصائية فروقاً ذات دلالة واضحة في مدة التفكير المطلوبة من المتعلمين لإنجاز نشاطي الفهم والإنتاج، وذلك تبعاً لأنواع التعابير الاصطلاحية التي تعاملوا معها خلال الاختبارين.

الجدول 5. المتوسطات والانحرافات المعيارية ومقياس F لمدة التفكير حسب نوع التعابير الاصطلاحية

| نوع التعابير الاصطلاحية | الإنتاج <sup>7</sup> | الفهم    |
|-------------------------|----------------------|----------|
| متطابقة                 |                      |          |
| M                       | 16'42                | 1'58     |
| SD                      | 10'94                | 0'85     |
| مشابهة                  |                      |          |
| M                       | 13'01                | 3'32     |
| SD                      | 10'34                | 1'38     |
| مختلفة                  |                      |          |
| M                       | 11'66                | 2'38     |
| SD                      | 6'52                 | 1'50     |
| الكلمات المضللة         |                      |          |
| M                       | 10'67                | 2'73     |
| SD                      | 5'94                 | 1'36     |
| خاصة                    |                      |          |
| M                       | 10'23                | 2'70     |
| SD                      | 6'60                 | 1'07     |
| (4.34) F                | 12.42*               | 29.86*** |

أجرينا اختبارات المقارنة لتحديد الفروقات الدالة إحصائيًا، وقد عُرضت نتائجها في الجدول رقم 6.

الجدول 6. مقارنة الفروقات الدالة إحصائيًا في زمن التفكير بين الأنواع المختلفة من التعابير الاصطلاحية (EI)

| نوع التعابير الاصطلاحية | مشابهة | مختلفة | مضللة   | خاصة    |
|-------------------------|--------|--------|---------|---------|
| استنتاج المعنى          |        |        |         |         |
| متطابقة                 | 2.34*  | 2.76** | 3.26**  | 3.25**  |
| مشابهة                  | ---    | 0.43   | 0.57    | 1.63    |
| مختلفة                  | ---    | ---    | 0.64    | 1.14    |
| مضللة                   | ---    | ---    | ---     | 0.66    |
| الاستيعاب               |        |        |         |         |
| متطابقة                 | 3.25** | 3.09** | 4.22*** | 4.08*** |
| مشابهة                  | ---    | 0.68   | 1.93    | 2.13*   |
| مختلفة                  | ---    | ---    | 1.35    | 1.63    |
| مضللة                   | ---    | ---    | ---     | 0.31    |

وفقًا لنتائج المقارنات اللاحقة (post-hoc)، يتطلب إنتاج التعابير الاصطلاحية المتطابقة زمن تفكير أطول بكثير من الأنواع الأخرى من التعابير، وهي فروقات لوحظت بوضوح. وتشير هذه النتائج إلى أن إنتاج هذه التعابير يستدعي جهدًا إدراكيًا أكبر من الجهد اللازم للأنواع الأخرى. وفي المقابل، يحدث عكس ذلك في مرحلة الفهم، إذ تتم معالجة التعابير المتطابقة بسرعة أكبر من غيرها. ففي الواقع، يُظهر تحليلنا أن التعابير المتطابقة تُفهم بسرعة تفوق الأنواع الأخرى، وهو ما يتفق مع نتائج تشيشليتسكا وهيريديا (2013) اللذين تناولا زمن تثبيت النظر أثناء فهم التعابير الاصطلاحية الإنجليزية المتطابقة والمختلفة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية غير الناطقين بها. وقد لاحظنا أن التعابير المتطابقة تؤدي إلى زمن أطول في تثبيت النظر مقارنة بالتعابير الاصطلاحية غير المتطابقة، مما يعني أن هذا الزمن الإضافي يُعزى إلى

البحث عن تعادل دلالي في اللغة الأم (ل 1) ومحاولة كبح تأثيرها في المعالجة الإدراكية. غير أن نتائج دراستنا جاءت معاكسة لهذه الفرضية، مما يوحي بأن هذا التفسير لا يصلح في سياق بحثنا. وسنعود لاحقًا إلى هذه المسألة عند مناقشة استراتيجيات التأويل في القسم 4.4.

### 3.4 مستوى إتقان اللغة الفرنسية لدى المتعلمين

لتحديد ما إذا كانت أداءات المتعلمين المرتبطة بالتعابير الاصطلاحية تختلف باختلاف مستوى إتقانهم للغة الفرنسية، أنجزنا الجدول المقارن الآتي:

الجدول 7. المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (F) حسب مستوى إتقان اللغة الفرنسية لدى المتعلمين

| مستوى اللغة الفرنسية | استنتاج المعنى | الإنتاج | الفهم |
|----------------------|----------------|---------|-------|
| B1                   |                |         |       |
| M                    | 0.23           | 0.63    | 0.90  |
| SD                   | 0.08           | 0.16    | 0.12  |
| B2                   |                |         |       |
| M                    | 0.23           | 0.61    | 0.86  |
| SD                   | 0.11           | 0.17    | 0.11  |
| C1                   |                |         |       |
| M                    | 0.23           | 0.58    | 0.80  |
| SD                   | 0.10           | 0.18    | 0.12  |
| F (2.10)             | 0.017          | 0.429   | 4.811 |

فمن جهة لا تُظهر النتائج أي فروق دالة إحصائية بين أداءات المجموعات المختلفة من المتعلمين في الاختبارات، ومن جهة أخرى، فإن المتعلمين من المستوى (س2) لم يُدرجوا ضمن دراستنا، لذا لا نعلم ما إذا كانوا سيُظهرون سهولة أكبر في اكتساب التعابير الاصطلاحية مقارنةً بالمشركين الحاليين.

ولا شيء في نتائجنا يتيح تفسيراً قاطعاً لهذه المسألة سوى احتمالين اثنين: يتعلق أولهما بالكفاءات الخاصة المطلوبة لإتقان التعابير الاصطلاحية، وأما الثاني فيتصل بخصوصية الفئة المشاركة في هذه الدراسة.

يشير كتشكتش Kecskés (2000) إلى أن القدرة على استنباط المعنى الاصطلاحي للتعبير — سواء في سياق أو بدونه — لا تسير بالضرورة جنباً إلى جنب مع مستوى إتقان القواعد في اللغة الثانية (ل 2) التي تُستخدم عادةً كمؤشر على كفاءة المتعلم فيها. وهذا القول ينطبق أيضاً على عملية إنتاج التعابير الاصطلاحية، إذ إنّ إتقانها يستلزم من جهة، امتلاك أبعاد لغوية تتجاوز الكفاءات النحوية البحتة، وتشمل كفاءات لغوية خاصة بالتعابير الاصطلاحية نفسها، أي القدرة على حفظ وإنتاج سلسلة من الكلمات في صيغها الاصطلاحية الثابتة، المجازية أو المجملّة، ومن جهة أخرى، يمكن أن يُعزى سبب المشكلات التي يواجهها المتعلمون إلى سياق التعلّم نفسه؛ فالمتعلمون الذين يدرسون الفرنسية في بيئات جغرافية وثقافية بعيدة عن محيط اللغة، لا يتعرضون بالقدر الكافي للتعابير الاصطلاحية خلال مسارهم الدراسي. وفضلاً على ذلك فالتعليم يركّز في الغالب على تدريس القواعد النحوية أكثر من توجيه الانتباه إلى تلك التعابير الاصطلاحية.

#### 4.4 استراتيجيات التأويل وحفظ التعابير الاصطلاحية

يُتيح لنا تحليل الاستراتيجيات فهماً أعمق للطريقة التي يتناول بها المتعلمون التعابير الاصطلاحية في اللغة (ل 2) ضمن سياقٍ زمنيٍّ محدّد. ومن خلال حصر هذه الاستراتيجيات ومقارنتها بين المتعلمين، تمكّننا من تحديد عمليات المعالجة الذهنية المشتركة بينهم في مسار اكتساب هذه التعابير. ولئن كان هذا التحليل لا يدّعي الإحاطة بجميع الأساليب الممكنة، فإنّنا نركّز على الاستراتيجيات الأكثر شيوعاً، سواء في استنتاج معنى التعابير الاصطلاحية غير المألوفة أو في حفظ التعابير التي سبق تعلّمها.



#### 1.4.4. استراتيجيات التأويل

يُعدّ اللجوء إلى تعبيرٍ اصطلاحيٍّ صينيٍّ من أكثر الاستراتيجيات استخدامًا لدى المتعلمين عند محاولة استنتاج معنى تعبيرٍ فرنسيٍّ مجهول، خصوصًا حين يكون بينهما تقابلٌ من حيث الترجمة الحرفية لمكوّناته. وقد كشفت تحليلات الخطاب المستخلصة من عملية التفكير المعبر عنه لفظيًا (think-aloud protocol) أنّ هذه الاستراتيجية — وإن كانت شائعة — فهي ليست دائمًا الخيار الأول لدى المتعلم، بل تُستعمل أساسًا عندما يكون بين التعبير الفرنسي وتعبيرٍ صينيٍّ ما تكافؤٌ معجميٌّ تامّ، كما هو الحال في التعابير المتطابقة (identiques)، أو حين يكون التعبير الفرنسي صديقيًا مزيفًا (faux-ami) يثير التباسًا دلاليًا. وفيما يلي بعض الأمثلة من أقوال المتعلمين حول التعبير الفرنسي perdre la face («فقدان الوجه»):

- 1- المتعلّم 1: Perdre la face... أظنّ أنّ هذا من المحتمل أن يعني الشيء نفسه كما في الصينية/ وعلى كل حال ليس هناك ترجمة حرفية تقابل معنى مطابقا[...]. ربما يعني الإقدام على القيام بشيء حتى ولو أد ذلك إلى فقدان الكرامة.
- 2- المتعلّم 4: في الصينية / يعني ذلك يفقد كرامته/ ويفترض أن يستعمل الفرنسيون معنى آخر [...] أظنّ أنّ له دلالةً سلبية.
- 3- المتعلّم 5: قد لا يكون المعنى نفسه في الفرنسية //، لكن إن كان عليّ التخمين ولا أدري بالضبط ما أقترحه [...] نعم، فسأخمن معنى عكسه، ربّما أن يكون فخورًا.

يلاحظ بوضوح أنّ المتعلّمين قد أبدوا تردّدًا ملحوظًا في إسناد المعنى ذاته للتعبير الفرنسي perdre la face («فقدان الوجه») كما هو الحال في نظيره الصيني (diū liǎn)، الذي يعني حرفيًا «فقدان الوجه» واصطلاحًا «خسارة الكرامة». ويُعزى هذا التردّد إلى إدراكهم الحادّ للمسافة البينية اللغوية بين لغتهم (ل1) واللغة الثانية (ل2). كما يبدو أنّ هؤلاء المتعلّمين يعتقدون بأنّ التعابير الاصطلاحية تمثّل عناصرَ مخصوصةً بكلّ

لغة، ولا يمكن نقلها نقلاً مباشراً من لغةٍ إلى أخرى. ومن ثمّ، فقد اقترح بعضهم معاني مغايرةً بل ومناقضةً أحياناً لمعنى التعبير المكافئ في لغتهم (ل 1).

ومن الجدير بالملاحظة أنّ الطبيعة النفسية (psychotypologie)، للمتعلمين (حسب تعبير (Kellerman 1977)، تبدو وكأنّها تتطور مع مسار تعلّم التعابير الاصطلاحية في اللغة الثانية (ل 2). فالمتعلمون الذين كانوا في البداية يرفضون فكرة التكافؤ التامّ بين تعبيرٍ في اللغة الثانية ونظيره في اللغة (ل 1)، أخذوا تدريجياً يتراجعون عن موقفهم مع اكتشافهم لتعابيرٍ متطابقةٍ أو مشابهةٍ أخرى في اللغتين. ومع ذلك، ما زال من غير المعلوم إلى أيّ حدّ يمكن أن تتبدّل هذه الرؤية بعمق، أو ما إذا كان أثرها النفسي المعرفي (psychotypologie) يظلّ كامناً على نحوٍ مستمرّ. ونحن نفترض أنّ هذه البنية الذهنية لا تتغير جذرياً، وإنّما يمتدّ تأثيرها بشكلٍ خفيٍّ وغير مباشر. وتستند فرضيتنا هذه إلى ملاحظة أنّ إنتاج التعابير المتطابقة استغرق من المتعلّمين زمنَ تفكيرٍ أطول من التعابير الأخرى (انظر القسم 4.2). ويُشير هذا التطوّر الزمنيّ إلى جهدٍ إضافيٍّ يبذله المتعلّمون في استدعاء التعابير الاصطلاحية ثم إعادة إنتاجها.

فعلى المستوى النظري، يفترض أن تُيسّر المطابقة الحرفية بين تعبيرٍ في اللغة الثانية وآخر في اللغة الأمّ عمليةً استرجاع المعنى وإعادة بنائه في اللغة الهدف، غير أنّ الواقع يُظهر أنّ الأمر ليس بهذه البساطة. ويبدو لنا أنّ المتعلّم، الذي لم يكن بعدُ مهياً نفسياً لتقبّل وجود تكافؤٍ تامٍّ بين اللغتين، قد عانى من نقلٍ سلبيٍّ (transfer) في المراحل الأولى من التعلم. غير أنّ التجربة المكتسبة من خلال التعامل مع التعابير المتطابقة خلال مرحلة التعلّم قد خفّفت تدريجياً من هذا الأثر.

إلى جانب الرجوع المباشر إلى التعابير في اللغة (ل 1) لاستنتاج معنى تعبيرٍ مجهولٍ في اللغة الثانية، كثيراً ما يركّز المتعلمون على مفردةٍ بعينها داخل التعبير الاصطلاحي فيحلّلونها من زاوية القيمة الدلالية أو الأخلاقية (القيمة الأكسيولوجية)، وغالباً ما يربطونها بالنظام المفهوميّ في لغتهم الأمّ. ويمكن توضيح ذلك من خلال التعابير التي تتضمّن ألفاظاً دالةً على الألوان، مثل donner carte blanche («منح

تفويضٍ مطلق») avoir la main verte («امتلاك يدٍ خضراء» أي: مهارة في الزراعة). فحين تُربط دلالة اللون الأبيض في اللغة الفرنسية بمفهوم الصفاء والنقاء (pureté)، يمكن أن يُفسَّر التعبير donner carte blanche على أنه يعني «تقديم مديحٍ أو ثناء». غير أنّ معظم المتعلمين قد ربطوا هذا التعبير بمفهوم العدم أو الفراغ (vide)، فأعطوه معنىً سلبياً كـ«عدم الردّ» أو «تقديم وعدٍ زائف». وفيما يخصّ التعبير avoir la main verte، فقد لاحظنا تعدّدًا في التأويلات المجازية المرتبطة باللون الأخضر، الذي يتأرجح في الثقافة الرمزية بين دلالة النمو والحياة من جهة، والعفن والتحلّل من جهةٍ أخرى، كما أشار إلى ذلك شوفاليي وغيربرانت (1982: Chevalier & Gheerbrant 1002) في معجم الرموز. وعليه، فقد فُسِّر هذا التعبير تارةً تفسيرًا إيجابيًا على نحو «القدرة على حماية البيئة» أو «كون الشخص خدومًا» أو «مجتهدًا في عمله»، وتارةً أخرى فُسِّر تفسيرًا سلبياً بمعنى «كونه لصًا» أو «واقفًا في ضائقة» أو «شخصًا حسودًا أو كسولًا».

#### 2.4.4. استراتيجيات الحفظ

يميل المتعلّمون في عملية حفظ التعابير الاصطلاحية، إلى استخدام الاستراتيجية نفسها التي يعتمدونها في التأويل، إذ يلجؤون أيضًا إلى التعابير الاصطلاحية المعروفة في لغتهم الأم (ل1). وفيما يلي بعض الشهادات<sup>8</sup> التي أدلى بها المشاركون في هذه الدراسة:

(4) عبارة: tourner la page [قلب الصفحة] ماذا تعني لك هذه العبارة؟

المتعلّم 7: ذلك يعني (عبارة مماثلة تماما في الصينية) (قلب الصفحة) فقلب الصفحة بالصينية يمكن فهمها بمعنى تجاوز حدث مضى.

(5) المتعلم 12: ذلك بسيط (بالنسبة لعبارة: perdre la face) فذلك ترجمة مباشرة للتعبير الصيني.

(6) المتعلم 20: (murmure en français) التي تعني: chercher la petite bête بالفرنسية petite bête جعلتني أفكر في [الأشواك] (باعتبارها العبارة

## الصينية الجاهزة (Chercher-arêtes).

تقوم هذه الاستراتيجية على تقليص الطابع الاعتباري في التعابير الفرنسية من خلال استثمار تراكيب اصطلاحية مألوفة في اللغة (ل 1). وهكذا، يُلاحظ أنّ المتعلمين يعتمدون على ما لديهم من مكافئات لغوية وثقافية في لغتهم الأولى لتسهيل ترسيخ التعابير الفرنسية الجديدة في ذاكرتهم. وقد لاحظنا أنّ التعابير الصينية التي استُعين بها خلال الحفظ تنوّعت في نوعها وفي مدى قربها من التعابير الفرنسية المستهدفة من حيث الشكل أو الدلالة. وقد استخرجنا من هذه الشهادات نماذج ذهنية توضّح طرائق الحفظ التي استخدمها المتعلمون، مبيّنين العلاقة التي ربطوها بين التعابير الفرنسية ونظيراتها في لغتهم الأمّ، وهو ما يُفصّل في الجدول الآتي:

الجدول 8. التعابير الاصطلاحية في اللغة (ل 1) التي استخدمها المتعلمون لتذكّر التعابير الفرنسية "Tomber à l'eau" و "Avoir le bras long"

| مصادر التعابير الاصطلاحية (El sources)                                         | العناصر المستحضرة |        | التعابير الاصطلاحية المستهدفة (El cible) |
|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------|------------------------------------------|
|                                                                                | معجمي             | دلالي  |                                          |
| piào-tàng ، حرفيًا: "يغمر الحساء"، مجازًا: "الفشل"                             | الماء             | الفشل  | Tomber à l'eau                           |
| dǎ-shǐ-piào ، حرفيًا: "يلعب بحجر الارتداد"، مجازًا: "باطل"                     |                   |        |                                          |
| zhúǐn-dǎ-shǐ ، حرفيًا: "ضرب حجر البامبو في الماء"، مجازًا: "بدون جدوى"         |                   |        |                                          |
| shǒu-yán-tiān-liáng ، حرفيًا: "يد-فم-تعبر-السماء"، مجازًا: "امتلاك قدرة عظيمة" | اليد أو الذراع    | السلطة | Avoir le bras long                       |
| yī-shǒu-zhē-tiān ، حرفيًا: "يد-تخفي-السماء"، مجازًا: "خداع"                    |                   |        |                                          |

|                                                                                        |       |        |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------|--|
| الرأي العام                                                                            |       |        |  |
| حرفيًا: biān-cháng-mò-jí،<br>"سوط طويل لا يصل إلى الهدف"،<br>مجازًا: "خارج متناول أحد" | الطول | السلطة |  |

لكي يتذكر المتعلمون التعبير "Tomber à l'eau" من النوع المشابه (similaire)، فقد ربطوه بتعابير صينية تعبّر عن المفهوم العام للفشل، مستخدمين كلمات تدل على نوع من السائل (مثل الحساء والماء). أما فيما يتعلق بالتعبير "Avoir le bras long" من النوع المضلل (faux-ami)، فقد استعان المتعلمون بتعابير صينية تستحضر فكرة القدرة أو النفوذ من خلال الكلمة "يد" أو شيء قريب منها مثل السوط.

إن تعددية التعابير الاصطلاحية في اللغة (ل 1) المستخدمة بمثابة المرجع، تظهر من جهة الاعتماد على اللغة (ل 1) في تعلم اللغة الثانية (ل 2)، وتظهر من جهة أخرى، الإبداع اللغوي لدى المتعلمين أثناء إقامة نوع من المكافأة المفهومية بين التعابير في اللغتين (ل 1) و(ل 2)، على نحو يتجاوز التقابل الصوري أو الدلالي المباشر الذي تقترحه فئتنا التصنيفية التي تجعل كل تعبير اصطلاحى في ل 2 نموذجاً متميزاً.

ويبدو أن جملة من الاستراتيجيات الأخرى تكشف معالجة سطحية للتعابير الاصطلاحية بغرض حفظها. فالمتعلمون غالباً ما يكتفون، على سبيل المثال، بربط المعنى الحرفي للنص المتعلق بالتعبير الاصطلاحى بمعناه الاصطلاحى دون تطوير تحليل استدلالى معمق، على شاكلة قولهم: "تلك العبارة يقابلها ذلك المعنى" على نحو:

(7) المُجَرَّب (E): ((يشير إلى donner carte blanche)) ماذا يعني هذا التعبير؟

المتعلم 9: يعني "منح السلطة أو حرية التصرف".

E: وكيف حفظت هذا المعنى؟

المتعلم 9: أظن أنى تذكرت المعنى فقط لأنك شرحت لي المرة الماضية.

E: هل تظن أنك ستنساه لاحقاً؟ ألم تستخدم وسيلة لتذكره؟

المتعلم 9: لا، لا أظن أنى سأنساه بعد ذلك.

(8) E: ((يشير إلى prendre la mouche)) كيف حفظت هذا التعبير؟

المتعلم 10: "إمساك الذبابة" يعني أن يغضب الشخص ليس غير ذلك.

وتكشف استراتيجيات أخرى عن أثر التعلم المتعمد على الطريقة التي يحفظ بها المتعلمون التعابير الاصطلاحية. ففي الواقع صرح عدد من المتعلمين بأنهم تمكنوا من حفظ التعبير الاصطلاحي عبر تذكر الأخطاء التي ارتكبوها أثناء تمرين المراجعة، أو عبر استحضار قائمة مجموع التعابير الاصطلاحية التي تمت معالجتها خلال جلسة التعلم.

## 5. المناقشة والتطبيقات التعليمية للتراكيب الاصطلاحية

تؤكد دراستنا أن درجة التكافؤ البيئي اللغوي (équivalence interlinguistique) بين التعابير الاصطلاحية في اللغة (ل 1) وتلك في اللغة الثانية (ل 2) تؤثر تأثيراً مباشراً في الطريقة التي يدرك بها المتعلمون هذه التعابير ويكتسبونها. ومع ذلك، تُظهر نتائجنا أن التفاعل بين اللغتين (ل 1) و (ل 2) في سياق اكتساب التعابير الاصطلاحية لا يتجلى بالطريقة نفسها التي وصفها Irujo (1986)، بل يختلف عنها في بعض الجوانب، كما لاحظت دراسات أخرى توصّلت إلى نتائج مقاربة مع نتائج Irujo.

في دراستنا التي تناولت اللغتين الفرنسية والصينية، تبين أن أداء المتعلمين في استنتاج معاني الأنواع الثلاثة من التعابير الاصطلاحية المتكافئة (المتطابقة، والمشابهة، والمختلفة) يتراجع مع انخفاض درجة التكافؤ البيئي اللغوي (équivalence interlinguistique). وفي نشاط خاص بالفهم، برز تفاوت واضح في الأداء بين التعابير المتطابقة (identiques) وتلك غير المتطابقة (non-identiques) من الناحية المعجمية، التي تضمّ التعابير المشابهة (similaires) والمختلفة (différente). وعلى خلاف ما ذهب إليه Irujo (1986)، فإن المتعلمين الصينيين لم يتمكنوا من فهم التعابير المشابهة بنفس السهولة التي فهموا بها التعابير المتطابقة، ويُحتمل أن يُعزى ذلك إلى البعد بين اللغتين الأم والثانية، ممّا يُضعف الأثر الإيجابي لظاهرة النقل اللغوي (transfer). ويبدو أن الفروق الطفيفة في البنية المعجمية بين التعابير قد تُقلّل

من فاعلية البحث عن نظائرها في اللغة الأم، ومن ثمّ تُضعف أداء المتعلّمين فيما يتعلق بالفهم. أمّا في جانب الإنتاج، فقد وُجد أنّ كلّاً من التعابير المتطابقة والمشابهة تطرح صعوباتٍ جمة على المتعلّمين، وإنّ كانت لأسبابٍ مختلفة. فالظاهر أن إنتاج التعابير الاصطلاحية المتطابقة، يبدو أنه يتلقى أكثر تأثيراً سلبياً بفعل الطبيعة النفسية (psychotypologie). أمّا فيما يخص التعابير المشابهة، فقد يُعزى ضعف أدائها إلى الالتباس أو التداخل بينها وبين نظائرها في (ل 1). وفيما يتعلّق بالتعابير المختلفة (différentes)، فإنّ صعوبتها الكبرى تكمن في استدعاء صورةٍ مجازيةٍ جديدةٍ بالكامل، بعيدةٍ عن كلّ ما هو مألوف في اللغة الأولى. وبالنسبة إلى التعابير التي تُعدّ أصدقاء كاذبين (faux-amis) أو تعبيرات مخصصة (spécifiques)، فالنتائج تشير إلى أنّ الصعوبة الأكبر تظهر حين يكون المعنى الحرفي للتعبير الاصطلاحي في اللغة الثانية لا يستدعي أيّ صورةٍ مجازيةٍ مشابهة في (ل 1)؛ وذلك حتى وإن حاول المتعلّمون ربط هذه التعابير بتعابير معروفة لديهم فهي لا تُسهّم غالباً في تحسين أدائهم أو تسهيل اكتسابهم لها.

من المألوف أن يتغذّى تعليم اللغات الأجنبية من نتائج البحوث المنجزة في ميادين علمية متعدّدة، لا سيّما في علم النفس اللغوي (psycholinguistique) واكتساب اللغات. وقد أكّد العديد من الباحثين، من أمثال Syder و Pawley (1983) المشار إليهما من قبل Edmonds (في 2013)، أنّ فهم التعابير الاصطلاحية وإنتاجها يتطلبان قدراتٍ نفسيةً لغويةً خاصةً لدى المتكلمين. وانطلاقاً من هذا المنظور، يبدو أن تعليمية مخصصة لتعليم واكتساب الوحدات الاصطلاحية (unités phraséologiques)<sup>iii</sup> — وهو ما سمّاه Khün (1985) نقلاً عن González-Rey, (2010) بالتعليمية الاصطلاحية (phraséodidactique)<sup>iv</sup> — قد اكتسب مشروعيةً علميةً واضحة. وقد سعت معظم المقترحات التعليمية التي وُضعت في هذا الإطار، مثل مقترحي González-Rey (2010) و (De Serres 2011)، إلى تحسين اكتساب الوحدات الاصطلاحية من خلال تطوير استراتيجياتٍ تعليمية فعّالة تُعنى بتقوية مهارات الترميز (encodage) وفكّ الترميز (décodage) لدى المتعلّمين. وبناءً على نتائج دراستنا، يبدو من الضروريّ أخذ نوع التعبير الاصطلاحي بعين الاعتبار من حيث درجة التكافؤ بين

اللغات عند وضع البرامج التعليمية. وانطلاقاً من هذا المعطى، سنقدّم فيما يلي جملةً من الاقتراحات التعليمية العملية، مستندين في ذلك إلى ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج دقيقة.

بادئ ذي بدء، من الضروريّ تعديل طرائق التعليم تبعاً لمدى القرب أو البعد اللغوي بين اللغة (ل1) واللغة ا (ل2)، سواء من حيث الأنماط اللسانية أو من حيث أنواع التكافؤ البيئيّ اللغويّ، القائم على المعنى (المعنى الاصطلاحي) أو على الشكل (التحليل المعجمي والصورة الاستعارية). وحين تكون اللغتان متباعدتين من الناحية النمطية، وبالنظر إلى الجانب الطبيعي النفسي، فإنه ينبغي تنبيه المتعلّمين إلى المسافة الموضوعية الفاصلة بين اللغتين. ولموازنة تصوّر الذهنيّ الذي قد يُنشئ صورةً لغتين متباعدتين تماماً لدى المتعلمين، فإنه يمكن للأستاذ أن يعرفهم على أوجه التشابه الكامنة بينهما، فيتناول مثلاً أصول التعابير الاصطلاحية المتكافئة في اللغتين. من ذلك مثلاً: التعبير الفرنسي *perdre la face* («فقدان الوجه») المستعار من اللغة الصينية *huò-zhòng-qǐ-lǐ*، «انتزاع الكسثناء من النار» أي «الاستفادة من الموقف بأقصى ما يمكن»، والمأخوذ من خرافة لافونتان: *La Fontaine*. كما يمكن التطرّق إلى بعض التعابير الكونية المشتركة التي تستند إلى تجارب إنسانية عامة، سواء أكانت جسدية مثل التعبير *"se serrer la ceinture"* («شدّ الحزام») ونظيره الصيني *léijǐn-kǒu-yāo* (رفع الدّ، أي «تقييد الإنفاق»، أو تاريخية مثل التعبير *hisser le drapeau blanc* («رفع الراية البيضاء») المقابل للصيني *jǐ-bái-qí*، أي «الاستسلام». ويمكن لمثل هذا النشاط اللسانيّ الصوري (*métalinguistique*)، الذي يُشرك المتعلّمين في التفكير في علاقات التكافؤ البيئيّ بين التعابير الاصطلاحية في اللغتين الأولى والثانية، أن يُسهم أيضاً في الحدّ من الأثر النفسيّ السلبيّ للجانب الطبيعي النفسي في عملية التعلّم.

وبالإضافة إلى ذلك، وبالنظر إلى نتائج دراستنا التي أظهرت محدودية الأثر الإيجابي للنقل اللغوي من اللغة (ل1)، بات من الضروري تنويع الأنشطة التعليمية بما يُعين المتعلمين على بناء صورٍ مجازيةٍ للتعابير الاصطلاحية غير المتطابقة (*non-identiques*)، بغية التخفيف من شعورهم بالاعتباطية أو الغرابة تجاهها. ومن



الوسائل الناجعة في ذلك تشجيعهم على ابتكار أصلٍ معنويٍّ جديدٍ للتعبير، أو صياغة صورةٍ مجازيةٍ مزدوجة تجمع بين المعنى الحرفي والمعنى الاصطلاحي في آنٍ واحد. ولجعل المعنى الاصطلاحي أكثر بروزاً من المعنى الحرفي لنفس التعبير، يُستحسن تعريض المتعلمين لعددٍ كبيرٍ من التعابير المستخدمة في سياقاتٍ واقعيةٍ، وتشجيعهم على توظيفها في مواقف تواصلية متنوعة، مع مراعاة اختلاف السجلات اللغوية والأبعاد التداولية والضمنية للخطاب. وبالنظر إلى التأثير المتعلق بأشكال التعرض للتعابير الاصطلاحية (فيما يخص الاختلاف بين التطابقات السياقية (concordanciers) والقواميس، كما ميزها تاين Tyne، (2014)، فيبدو أنّ التعلّم القائم على المدونات اللغوية (apprentissage par corpus)، سواء باستثمار المدونات النصّية الإلكترونية أو المدونات السمعية البصرية (نفكر مثلاً في موقع <sup>9</sup>Youfrenghish)، يمكن أن يكون مفيداً.

## 6. الحدود والآفاق

في ضوء نتائج دراستنا، نودّ أن نُبرز هنا بعض الحدود التي عرفها البحث، مع اقتراح سُبُلٍ مستقبليةٍ للبحث في اكتساب التعابير الاصطلاحية (EI) في اللغات الأجنبية.

أولاً، وبالنظر إلى التباينات في النتائج مقارنةً بدراساتٍ أخرى أُنجزت في مجال اللغات الهندو-أوروبية، تدعونا هذه الدراسة إلى إعادة تقييم دور القرب اللغوي بين اللغة (ل1) واللغة (ل2). ويمكن تعميق هذا المسار البحثي عبر تحليل العوامل اللغوية والمجازية التي تقف وراء هذه الفروق. كما يمكن إعادة تطبيق هذه الدراسة التجريبية في سياقات تعليمية أخرى لتعلّم اللغة الفرنسية، مثلاً لدى المتعلمين اليابانيين أو الكوريين.

ثانياً، إنّ اختبارات الفهم والإنتاج التي صممناها ونفّذناها في هذه الدراسة تهدف إلى محاكاة المواقف التي قد يواجه فيها المتعلّم تعبيراً اصطلاحياً (EI) في سياقٍ تواصلٍ. غير أنّنا ندرك تماماً التعقيد الملازم للمواقف التواصلية الحقيقية، ومن ثمة الفارق بين الأداء الذي سُجّل في هذه الاختبارات وذلك الذي قد يُلاحظ في وضعٍ واقعيٍّ

أصيل. فعلى سبيل المثال، قد يتمكن المتعلم من استنتاج معنى تعبيرٍ اصطلاحيٍّ انطلاقاً من السياق، غير أنّ هذا الفهم قد يكون سطحيّاً أو مؤقتاً في غياب إطارٍ تواصلٍ فعليٍّ — شفاهياً كان أو غير شفاهي — يُيسّر عملية الاستنباط. ولهذا، فإنّ علينا تفسير نتائجنا بحذرٍ نسبيٍّ. إذ تُظهر النتائج، مثلاً، أنّ مستوى الصعوبة في نشاط الإنتاج كان أعلى منه في نشاط الفهم، غير أنّ هذا الفارق قد لا يحتفظ بالقيمة نفسها في موقفٍ تواصلٍ حقيقيٍّ، حيث يمكن أن يسهم السياقُ الفعليُّ في دعم فهم المتعلم للتعبير الاصطلاحي. وقد يُشكّل السياق فعلاً عوناً إضافياً للفهم، كما يشير إلى ذلك بريسلي Pressley وآخرون (1987) (نقلاً عن Bogaards, 1994) حين قالوا: «إنّ استخدام السياق قد يدفع بعض المتعلمين — حتى المتقدمين منهم — إلى استنتاجاتٍ خاطئة تماماً بشأن دلالة الكلمات». وفعلاً، قد تُسهم بعض التعبيرات إرباك المتعلمين، إذا ما استُخدمت خارج إطارها الدلالي الخاص، مثل التعبير الفرنسي *donner sa langue au chat* («أن يعطي لسانه للقط») الذي لا يُستخدم إلا في مواقف محددة من الدعابة أو الاعتراف بالعجز عن الجواب. لذلك، فإنّ إنتاج هذا النوع من التعبيرات سيكون أكثر صعوبة، ويتطلّب من المتعلمين انتباهاً أكبر لمختلف معطيات السياق. ولكي نُفسّر نتائج الفهم والإنتاج بدقة تربوية وتعليمية، لا بدّ من تجاوز القياس الكمي البسيط إلى تحليلٍ نوعيٍّ للأخطاء التي يرتكبها المتعلمون في استخدامهم للتعبيرات الاصطلاحية. فهذا التحليل من شأنه أن يكشف عن طبيعة الصعوبات الحقيقية التي تواجه المتعلمين، سواء كانت لفظية أو نحوية أو صوتية أو دلالية، إذ إنّ النجاح في اختبارٍ واحدٍ من هذه الجوانب يستدعي تضافر عدّة كفاءاتٍ لغويةٍ في آنٍ واحد.

أخيراً، تكشف دراستنا أنّ أداء المتعلمين في فهم التعبيرات الاصطلاحية وإنتاجها لا يرتبط ارتباطاً مباشراً بمستواهم في اللغة الفرنسية. غير أنّه سيكون من الخطأ الاستنتاج بأنّ التعبيرات الاصطلاحية تمثل عقبةً كبرى في مسار تعلّم لغةٍ ثانية (ل 2). وكما أشرنا سابقاً (انظر القسم 4.3)، فإنّ هذا الأمر يُعزى في الأساس إلى سياق التعلّم ذاته. ومن المفيد توسيع نطاق هذا البحث بدراسة العوامل المتعلّقة بأنماط الاكتساب، كأن نقارن بين أداء متعلّمي اللغة الفرنسية في بلدانهم الأصلية وأداء أولئك

اكتساب التعابير الاصطلاحية فيما وراء المسافة البينية اللغوية

---

الذين يتعلّمونها داخل فرنسا، أو بين المتعلّمين المنخرطين بكثافة في الممارسات اللغوية اليومية الغنية بالتعابير الاصطلاحية في اللغة الثانية، وأولئك الذين تقلّ فرص تعرّضهم لها.

## الإحالات:

<sup>1</sup> لا تتطابق قابلية التحليل (décomposabilité) التي حددها أبال (Abel) (2003) تمامًا مع تلك التي وضعها ناياك (Nayak) وغييس (Gibbs) (1990)، مؤلفا نموذج قابلية التحليل في التعابير الاصطلاحية؛ حيث ميّزا بين ثلاثة مستويات للتحليل:

- قابلية التحليل العادية (normally decomposable) مثل التعبير "pop the question" ، 'demander un mariage' («طلب الزواج»);
- قابلية التحليل غير المعتادة (abnormally decomposable) مثل meet your maker : 'mourir' («توفي»)،
- وغير القابلة للتحليل (non-decomposable) مثل kick the bucket : 'mourir' («مات»).

يعتمد هذا التمييز على التحليل المعجمي التركيبي (analyse lexico-syntaxique). وفي سياق دراستنا، نستخدم مفهوم قابلية التحليل كما عرّفه أبال (2003).

<sup>2</sup> يشير هذا إلى المتعلمين الذين كانت لغاتهم الأمّ الإسبانية أو اليابانية أو الكورية أو الروسية أو التركية، والذين كان عليهم تفسير معاني التعابير الاصطلاحية الإنجليزية في سياقات محددة.

<sup>3</sup> يُقابل هذا المفهوم مصطلح language-neutral "اللغة الطبيعية": ويشير إلى التعابير أو المصطلحات التي نُقلت بالاستعارة أو الاقتراض، سواء على مستوى البنية أو التركيب أو حتى في "أعراف" conventions الكتابة. أما عناصر "الكلام الخاص" specific language- فهي التي لا تنطبق عليها هذه الخصائص.

<sup>4</sup> وفقًا لدراستنا التمهيدية (البحث التجريبي الأولي).

<sup>5</sup> اختير الفاصل الزمني بين الاختبارين بحيث لا يكون قصيرًا جدًا — حتى يُتجنب أثر الاستدعاء القريب — ولا طويلًا جدًا، بما يُقلّل خطر فقدان الاتصال لدى المشاركين مع واحدة أو أكثر من التعابير الاصطلاحية الخمسة عشر المستخدمة في التجربة.

<sup>6</sup> تشير العلامات (النجوم) إلى درجة الدلالة الإحصائية، حيث يعبر عدد النجوم عن مستوى الاحتمال الذي يميّز الفروق بين النتائج.

<sup>7</sup> يشير زمن [أو مدة] التفكير الذي تم الحصول عليه في اختبار الإنتاج إلى مجموع الوقت الذي خصّصه المتعلم لقراءة الفقرة المرافقة وللتوقف أثناء كتابة التعبير الاصطلاحي.

<sup>8</sup> تُرجمت جميع الحوارات المنقولة إلى اللغة الفرنسية. وقد اتّبعَت عملية التفريغ الكتابي للمقابلات بروتوكول (ICOR 2007)

<sup>9</sup> موقع Youglish: <https://youglish.com/french>

### تعليقات المترجم:

- (i) يمكن مقابلة مصطلح psychotypologie بعبارة " الطبيعة النفسية أو الجانب النفسي".
- (ii) القابلية للتحليل décomposables الدلالي أو التركيبي.
- (iii) يشير مصطلح الوحدات الاصطلاحية (unités phraséologiques) إلى تلك التعابير الثابتة أو شبه الثابتة في اللغة.
- (iv) مصطلح (phraséodidactique) يمكن ترجمته بـ " تعليمية الوحدات الاصطلاحية".
- (v) بخصوص " زمن التفكير " أفضل استعمال "فترة أو مدة...." لأن كلمة زمن تنصرف دلالتها في الغالب إلى الدلالة الفلسفية.
- (vi) مصطلح " Non-compositionnalité sémantique " يمكن مقابلته بـ " التفكك الدلالي " أو " استحالة التشكيل الدلالي".

## قائمة المراجع:

- Abel, B. (2003). English idioms in the first and second language lexicon: A dual representation approach. *Second Language Research*, 19(4) : 329-358.
- Bally, C. (1909). *Traité de Stylistique française*. Paris : Klincksieck.
- Bobrow, S. A., Bell, S. M. (1973). On catching on to idiomatic expressions. *Memory & Cognition*, 1(3) : 343-346.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Édition Didier.
- Bonin, P., Méot, A., Bugaiska, A. (2013). Norms and comprehension times for 305 French idiomatic expressions. *Behavior research methods*, 45(4) : 1259-1271.
- Cacciari, C., Tabossi, P. (1988). On acquisition orders. *Second Language Development: Trends and Issues*. Gunter Narr Verlag.
- Cacciari, C., Tabossi, P. (1993). *Idioms: processing, structure, and interpretation*. Mahwah : Erlbaum.
- Cailles, S. (2009). Descriptions de 300 expressions idiomatiques : familiarité, connaissance de leur signification, plausibilité littérale, décomposabilité et prédictibilité. *L'Année psychologique*, 109(3) : 463-508.
- Chevalier, J., Gheerbrant, A. (1982). *Dictionnaire des symboles*. Bouquins Éditions.
- Cieśllicka, A. (2006). Literal salience in on-line processing of idiomatic expressions by second language learners. *Second Language Research* 22(2): 115-144.
- Cieśllicka, A., Heredia, R. R. (2013). The multiple determinants of eye movement patterns in bilingual figurative processing. In 25th APS Annual Convention. Washington, DC.
- Cooper, T. C. (1999). Processing of idioms by L2 learners of English. *TESOL Quarterly*, 33(2) : 233-267.
- De Serres, L. (2011). Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde : de la théorie à la pédagogie. *Revue canadienne de linguistique*

appliquée, 14(2) : 129-155.

Edmonds, A. (2013). Une approche psycholinguistique des phénomènes phraséologiques : le cas des expressions conventionnelles. *Langages*, 189(1) : 121-138.

Gibbs, R.W. (1980). Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation. *Memory & cognition* 8(20): 149-156.

Gibbs, R. W., O'Brien, J. (1990). Idioms and mental imagery: The metaphorical motivation for idiomatic meaning. *Cognition*, 36 : 35-68.

González-Rey, I. (2010). La phraséologie en action : les expressions figées comme objet d'enseignement. *La Culture de l'autre : l'enseignement des langues à l'Université-Actes*.

Guerrero, L.D.C. (2017). Transfert dans l'acquisition des expressions idiomatiques en français langue étrangère. *Rastros Rostros*, 35 : 1-15.

Hu, H. (2023). La phraséologie comparative français/chinois basée sur la notion de l'équivalence. *Lexique [en ligne]*, <http://www.peren-revues.fr/lexique/894>

Irujo, S. (1986). Don't put your leg in your mouth: transfer in the acquisition of idioms in a second language. *TESOL Quarterly*, 20(2): 287-304.

Kellerman, E. (1977). Towards a characterization of the strategy of transfer in second language acquisition. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2(1): 58-145.

Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: where are we now? *Studies in Second Language Acquisition*, 2: 37-57.

Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass et L. Selinker (éds), *Language Transfer in Language Learning*, 112-134. Newbury House, Rowley.

Kecskés, I. (2000). A cognitive-pragmatic approach to situation-bound utterances. *Journal of Pragmatics*, 32(5): 605-625.

Qualls, C. D., Treaster, B., Blood, G. W., Hammer, C. S. (2003). Lexicalization of idioms in urban fifth graders: a reaction time study, *Journal of Communication Disorders*, 36: 245-261.



- Laufer, B. (2000). Avoidance of idioms in a second language: the effect of L1-L2 degree of similarity. *Studia Linguistica*, 54(2) : 186-196.
- Le, T. H., Armand, F. (2014). Enseigner des expressions figées métaphoriques françaises avec l'approche de traduction/comparaison à des apprenants vietnamiens. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17(2): 23-44.
- Liontas, J. I. (2002). Context and idiom understanding in second languages. *EUROSLA Yearbook*, 2(1) : 155-195.
- Mel'čuk, I. (1993). La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, 92 : 82-113.
- Nayak, N. P., Gibbs, R. W. (1990). Conceptual knowledge in the interpretation of idioms. *Journal of Experimental Psychology*, 119(3) : 315-330.
- Rey, A. (1973). La phraséologie et son image dans les dictionnaires de l'âge classique. *Mélanges de Linguistique Française et de Philologie et Littérature médiévales offerts à M. Paul Imbs*. Paris: Klincksieck.
- Rohani G., Ketabi, S., Tavakoli, M. (2012). The effect of context on the EFL learners' idiom processing strategies. *English Language Teaching*, 5 (9): 104-114.
- Swinney, D. A., Cutler, A. (1979). The access and processing of idiomatic expressions. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(5) : 523-534.
- Tyne, H. (2014). Traitement des expressions idiomatiques en français L2 : questions d'influence. *Mélanges CRAPEL*, 35 : 115-134.

## التعريف بالمؤلفة:

من أصول صينية، أستاذة محاضرة في قسم علوم اللغة في جامعة ليل (الفرنسية) ومنتمية إلى مخبر "Textes, Langage, Savoirs" UMR. نالت شهادات أكاديمية عليا في علوم اللغة من جامعة ليل (فرنسا)، تهتم في بحوثها بنقل عناصر اللغة الأولى ودوره في تعلم التعبيرات الاصطلاحية لدى متعلمي اللغة الفرنسية باعتبارها لغة ثانية وأجنبية، وتشتغل خاصة على طرق تعليم التعبيرات الاصطلاحية وتعلمها في اللغة الفرنسية، كما تهتم بتعليم قضايا أيقونية المعنى في التعبيرات.

كما تشتغل في بحوثها على التأثيرات العابرة للغة الأولى على اكتساب التعبيرات الاصطلاحية والبعد الرقمي في تدريس اللغات، مع اهتمام خاص منها بالمقارنة بين اللغتين الفرنسية والصينية.

لها منشورات علمية متعددة في مجالات اشتغالها ولها مشاركات في الملتقيات العلمية والأيام الدراسية وورشات تكوين الطلبة في مجال البحث العلمي.

## الملخص

يمثل اكتساب التعبيرات الاصطلاحية في اللغة الفرنسية في الغالب، تحدياً عسيراً للمتعلمين الأجانب، وذلك لما تنسم به هذه التعبيرات من تفكك دلاليّ ومن قيود نحوية تقيد استعمالها. غير أنّ جميع هذه التعبيرات لا تتصف بدرجة واحدة من الصعوبة؛ فمدى تأثر المتعلم ببلغته الأولى (ل1) يعدّ عنصراً محورياً في عملية اكتساب اللغة الأجنبية. وقد أبانت دراسات سابقة أنّ معرفة المتعلمين بالتعبيرات الاصطلاحية في لغتهم الأولى قد تكون عامل تسهيل أو تعسير في تعلم نظائرها في اللغة الثانية (ل2). ولذلك تسعى هذه الدراسة إلى استجلاء مسألة مفادها: هل تصلح الملاحظات المستندة إلى اللغات الأوروبية المتقاربة للتطبيق على اللغات البعيدة عنها من حيث البنية والقرب اللغوية أو الثقافية، كما هو الشأن بين الصينية والفرنسية؟

ولفهم أدقّ لاكتساب التعبيرات الاصطلاحية في اللغة الثانية حين تكون اللغة الأولى والثانية متباعدين، أجرينا تجربة مخبرية على تسعة وثلاثين متعلماً صينياً في مستوى

متوسط من إتقان اللغة الفرنسية. وتشير نتائج هذه التجربة إلى أنّه، على الرغم من التباعد الكبير بين اللغتين، فإنّ التكافؤ اللغوي المفهومي يضطلع بدورٍ مؤثرٍ في فاعلية الفهم والإنتاج اللغوي لهاته التعابير. غير أنّ أثر هذا العامل يتجلّى على نحوٍ مغاير لما بيّنته الدراسات السابقة في سياق اللغات المتقاربة. ومن ثمّ تبرز أهمية الوعي بخصوصيّات اللغات البعيدة عند تناول عمليّة اكتساب التعابير الاصطلاحية، إذ إنّ مراعاة تلك الفروق تمكّن من فهمٍ أعمقٍ لطرائق اكتسابها ومن تطوير سُبُلٍ أنجع لتعليمها.

### الكلمات الدّالة:

التعابير الاصطلاحية، التكافؤ البيني اللغوي، اكتساب، تعليمية، النقل التعليمي.



# إعداد أداة للتكوين الذاتي من أجل دعم تخطيط الأنشطة المعجمية في التعليم الابتدائي \*

تأليف: كارولين برو

جامعة مونتريال - كندا

ترجمة: صليحة مكي

## 1. مقدّمة

على الرّغم من أنّ المفردات هي من صميم الكفاءة اللّغوية، لكن يبدو أن أساتذة التّعليم الابتدائي يخصّصون وقتًا محدودًا لتدريس المعجم (Scott et al., 2003). فضلًا عن ذلك، فإنّ قدرًا كبيرًا من التّدخّلات المعجمية تكون عفوية أكثر منها مخطّطة (Anctil et al., 2018 ; Scott et al., 2003). وتسمح المقاربة التعليمية التي وضعها ميسي (Messier، 2014) بتحديد العوائق التي يواجهها الأساتذة فيما يخصّ تدريس المعجم. وتتكوّن هذه المقاربة التعليمية من خمس مراحل هي: (1) تشخيص الوضع التربوي، (2) تحديد الهدف التّعليمي، (3) تحديد الاستراتيجية التربوية، (4) تنفيذ الفعل التربوي، (5) تقويم التعلّم. يبدو للوهلة الأولى أنّ المعلّمين قادرين على تحديد الحاجات المعجمية للتلاميذ (Anctil, 2017 ; Charles, 2008). غير أنّ المرحلة الثانية، المعنية بتحديد فيها الهدف التعليمي تبعًا لحاجات التلاميذ، تُشكّل تحدّيًا كبيرًا لهيئة

---

\* العنوان الأصلي للمقال:

L'élaboration d'un outil d'autoformation pour soutenir la planification d'activités lexicales au primaire. SHS Web of Conferences, 191, 07010.  
<https://doi.org/10.1051/shsconf/202419107010>

التعليم في الكيبك، إذ إنّ البرامج التعليمية قد أصبحت قديمة. ويُحدّد في وثيقتين محتوى ما ينبغي تدريسه: Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, 2001) و Progression des apprentissages (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2009). ولا تأخذ هاتان الوثيقتان في الحسبان آخر المعارف المنبثقة عن البحوث في تعليمية المعجم. فعلى سبيل المثال، لا تتناول أيّ منهما تعليم الكلمات وفق المقاربة التي اقترحتها (Beck et ses collaboratrices 2013)، إذ يتمّ توضيح المحتويات المتعلّقة بالجانب الإملائي للكلمات فقط. كما أنّ الحسن المعجمي (Scott et Nagy, 2009 ; Tremblay, 2021) غائبٌ أيضًا عن هذه التوجيهات. أمّا المرحلة التي تُحدّد فيها الاستراتيجية التعليمية، فلا تبدو أكثر يُسرًا. وتُظهر البحوث التي تهتمّ بالممارسات التعليمية للمعجم أنّ المعلّمين يقترحون أساليب تعليمية محدودة (Anctil et al., 2018 ; Dreyfus, 2004) (Scott et al., 2003)، كما يشكون من نقصٍ في التكوين فيما يتعلّق بتعليم المعجم وتعلّمه (Anctil, 2010 ; Tremblay, 2009). وخلاصة القول إنّ المعلّمين يواجهون صعوباتٍ في مرحلة التخطيط للأنشطة المعجمية.

نصف في هذا المقال مراحل تطوير أداةٍ للتكوين الذاتي موجّهةٍ إلى العاملين في المجال التربوي، تُسهم في دعم تخطيط الأنشطة المعجمية. كما نُبرز العناصر الأساسية التي يقوم عليها هذا النوع من الأدوات، إلى جانب حاجات التكوين التي عبّر عنها المهنيون التربويون الذين تمّت مقابلتهم في مجال تعليمية المعجم.

## 2. الإطار النظري

ترتكز أداة التكوين الذاتي على مفاهيم متصلة بتطوّر اللغة، وتعلّم المعجم، وتنمية الكفاءة المعجمية، وتعليم المعجم. ويقدم هذا القسم مكونات تعليم معجمي عالي الجودة. لقد اقترح عدد من الباحثين خطوطاً توجيهية في تعليم المعجم، واعتمد غرافس Graves (2016) على دراساتٍ تجريبية سمحت بتحديد الإجراءات التعليمية التي تدعّم التعلّم المعجمي من حيث الكم والكيف، ليقترح برنامجًا يقوم على أربع تدخلاتٍ ثبتت فعاليتها.

== إعداد أداة للتكوين الذاتي من أجل دعم تخطيط الأنشطة المعجمية في التعليم الابتدائي

ويشير المكوّن الأوّل إلى أهمية تعريض التلاميذ للغّة غنيّة قصد تشجيع التعلّم العرضي. ولتحقيق ذلك، يمكن للمعلّمين أن يكونوا نماذج لغوية جيّدة للمتحدثين، وأن ينظّموا أنشطة قرائية متنوعة. فالمطالعة الذاتية تُيسّر اكتساب المفردات (Nagy et al., 1985) بغضّ النظر عن نوع النصّ المقروء (Krashen, 2003). وقد أظهر تحليل فوقي أجراه سوانبورن وغلوبير (Swanborn et de Glopper, 1999) عن التعلّم العرضي أثناء القراءة أنّ القارئ يتعلّم ما بين 5% و15% من الكلمات الجديدة المقروءة. ويتأثر هذا التعلّم بمهارة القارئ على استنتاج معنى الكلمة المجهولة وتذكّرها. كما أنّ القراءات الجهرية، حتى في غياب تدخل مباشرٍ من المعلّم، تُسهّم بدورها في اكتساب المفردات (Brett et al., 1996 ; Elley, 1989).

أما المكوّن الثاني فيشير إلى تعليم الكلمات الجديدة ضمن مقارنةٍ تحثّ على إعادة استخدامها. فقد اقترحت بيك وآخرون (Beck et ses collaboratrices, 2013) منهجًا تعليميًا من أربع مراحل يتيح تكرار التعرّض للكلمات المنتمية إلى السجل الأدبي والعمل عليها بعمق. ويتجسّد هذا المنهج في: (1) الاختيار المسبق للكلمات، (2) عرضها في سياقٍ حقيقي كقراءة كتاب موجه للأطفال، (3) الرجوع لاحقًا إلى الكلمات المستهدفة، (4) تنظيم أنشطة ترسّخ المفردات المستهدفة عبر أنشطة قصيرة وشيّقة. أمّا فيما يتعلّق بالكلمات الأكثر تجريّدًا، فقد لخصّ بولي (Boulet, 2021) المراحل التي تمكّن المتعلّمين من بلوغ فهمٍ مفاهيمي أدقّ؛ إذ ينبغي أن يُوجّه التلاميذ إلى "تسمية المفاهيم المدروسة، وربط تسميتها بخصائصها، والتمييز بين الأمثلة والنماذج المناقضة، وتبرير هذا التمييز من خلال عرض السمات المميّزة للمفاهيم" (ص. 60). واقترحت من جهتها، Sauvageau et ses collaboratrices (2021) منهجًا لتدريس المفردات المتعدّدة التخصصات، أي تلك الكلمات التي يمكن أن يتغيّر معناها تبعًا للمادة التي تُدرّس ضمنها. وقد وضعن مقطعًا تعليميًا في ست خطوات، يُدعى فيه التلاميذ إلى: (1) اكتشاف الكلمة في سياقها، وتُسمّى «الكلمة الرئيسة»، (2) استخراج كلماتٍ مرتبطةٍ بها، (3) تنظيمها وتصنيفها، (4) شرح المعاني المختلفة للكلمة الرئيسة، (5) استبدالها بمترادفاتٍ داخل الجمل أو التلاعب بمختلف توافقاتها اللفظية مع الأفعال، (6) إعادة توظيفها في سياقاتٍ جديدة.

في حين أن المكوّن الثالث الذي لخصه غرافس (2016)، فيشير إلى حال تعليم المتعلّم كيف يكون مستقلاً من خلال استراتيجيات متنوعة تمكّنه من استنتاج المعنى المعجمي للكلمات. وتتمثّل الاستراتيجية الأولى في ملاحظة البنية الصرفية للكلمة المجهولة (Padak et al., 2008 ; Stahl et Nagy, 2006). وقد سمحت الدراسات التي تناولت تعليم اللواحق بملاحظة قدرة التلاميذ على استنتاج معنى الكلمات (Graves et al., 1989 ; White et al., 1979). وتتمثّل الاستراتيجية الثانية في مراقبة الاستراتيجيات السياقية (المشاهد التوضيحية، مواضع الكلمة في الجملة، تواجدها المتزامن مع كلمات أخرى، إلخ). غير أنّ بيك وزملاؤه (1983) بيّنوا أنّ السياق لا يوفّر دائماً مؤشرات دقيقة تساعد المتعلّم على استنتاج معنى الكلمة. وأخيراً، تُشير الاستراتيجية الثالثة إلى اللجوء إلى موارد خارجية مثل القواميس. ومع ذلك، فقد أظهرت دراسات الصعوبة التي يواجهها التلاميذ في استخدام القاموس استخداماً سليماً وفي اختيار المعنى المناسب للكلمة حسب السياق (McKeown, 1993 ; Miller et al., 1987). وقد حدّد سينكاستر (Singcastor, 2021) من ناحية أخرى، مجموعة المعارف والمهارات الضرورية لاستعمال القواميس، التي يمكن أن تفسّر هذه الصعوبات.

ويشير المكوّن الرابع الذي اقترحه غرافس (2016) إلى أهمية تنمية علاقة إيجابية مع الكلمات. وقد أعيد تناول هذا البعد الوجداني في الأدبيات العلمية الفرنكوفونية ضمن مفهوم الحسن المعجمي (Tremblay et al., 2021 ; Tremblay et Ronveaux, 2018). إنّ تنمية علاقة إيجابية لدى المتعلمين تجاه الكلمات تشمل جملة المواقف والقيم المرتبطة بتعلّم المعجم. ويشير ترامبلاي (2021) إلى أنّ الحسن المعجمي يدعم اكتساب المفردات، ويطوّر الكفاءة المعجمية على نطاق واسع. وينبني هذا الطرح على فرضية مفادها أنّ التلميذ كلّما ازداد حساسيّةً للكلمات واهتماماً بها، كلّما ازدادت قابليته لتعلّمها تعلّماً ذاتياً.

ونضيف مكوّنًا أخيراً يتمثّل في تعليم كيفية بناء اللغة من منظور معجميّ (Grossmann, 2011)؛ فالمعارف المتصلة ببنية المعجم تمكّن المتحدثين من تنظيم



== إعداد أداة للتكوين الذاتي من أجل دعم تخطيط الأنشطة المعجمية في التعليم الابتدائي

معجمهم الذهني الخاص (Aitchison, 2012)، كما تساعدهم على تنمية تفكير نظري صوري [métalinguistique] معجمي يتيح لهم تحليل اختياراتهم المعجمية الذاتية (Grossmann, 2011).

نذكر بأن هدفنا في هذا المقال هو وصف مراحل تطوير أداة للتكوين الذاتي تُسهم في دعم تخطيط الأنشطة المعجمية. وقد مكن عددٌ من المفاهيم المطروحة في هذا القسم من رسم الخطوط العريضة لنموذجٍ أوليٍّ لأداة التكوين الذاتي في صيغة رقمية، أنجز على منصة Genial.ly.

### 3. المنهجية

لإعداد أداة التكوين الذاتي، تم إنجاز بحث وتطوير (Bergeron et al., 2020)، ويتميز هذا النوع من المقاربات بأنشطة البحث وأنشطة التطوير. وتتألف هذه المقاربة من خمس مراحل مرنة ومتكررة، كما هو مبين في الشكل (1). ويرتبط بكل مرحلة من مراحل التطوير (المشار إليها بالأشهر) مجموعة من الأنشطة البحثية (الموضحة ضمن إطارات).



شكل رقم 1. مراحل البحث والتطوير، وفق نموذج برجieron وزملاؤه (2020) (Bergeron et ses collaborateurs)

يعرض هذا القسم ثلاث محطات جرى خلالها لقاء بين مستخدمين مستهدفين و/أو خبراء في تعليمية اللغة الفرنسية، بغرض توجيه عملية تصميم الأداة نحو مزيد من التطوير والتحسين، وذلك خلال مرحلة استكشاف الحاجات وأثناء الاختبارات.

### 1.3. احتياجات المهنيين التربويين في مجال التخطيط

ولكي تكون أداة التكوين الذاتي منسجمة مع الممارسات الراهنة للمهنيين التربويين الذين يضطلعون بمهام التخطيط في إطار وظائفهم (المعلمون المرسمون، المعلمون المساعدون، اختصاصيو التربية العلاجية، المستشارون التربويون)، فقد كان من الضروري استكشاف احتياجاتهم في مجال التخطيط. ولهذا الغرض، أُجريت مقابلات شبة موجّهة مع تسعة عشر مهنيًا من قطاع التربية، بهدف رسم صورة شاملة لممارساتهم في التخطيط، واستخلاص المكونات الأساسية لمورد يُسهم في دعمه. ويعرض الجدول رقم 1 صورةً عامّة لهؤلاء المهنيين الذين تمت مقابلتهم.

جدول رقم 1. لمحة عن المشاركين في مرحلة استكشاف الاحتياجات

| الفئة المستهدفة                                       | المعلمون المرسمون | المستشارون التربويون | المعلمون المساعدون | اختصاصيو التربية العلاجية |
|-------------------------------------------------------|-------------------|----------------------|--------------------|---------------------------|
| المجموع الكلي= 19                                     | 9                 | 3                    | 6                  | 1                         |
| الخبرة                                                |                   |                      |                    |                           |
| 0 – 4 سنوات                                           | 3                 | -                    | -                  | -                         |
| 5 – 9 سنوات                                           | 1                 | -                    | 2                  | -                         |
| 10 – 19 سنة                                           | 3                 | 3                    | 4                  | -                         |
| 20 سنة فأكثر                                          | 2                 | -                    | -                  | 1                         |
| مراكز الخدمات المدرسية (CSS) التي يعمل فيها المشاركون |                   |                      |                    |                           |
| مراكز الخدمات المدرسية العدد الكلي = 9                | 5                 | 3                    | 1                  | 1                         |
| المستوى الدراسي للتلاميذ الذين يُرافقهم المشاركون     |                   |                      |                    |                           |
| الدورة الأولى                                         | 3                 | -                    | 1                  | -                         |
| الدورة الثانية                                        | 5                 | -                    | 1                  | -                         |
| الدورة الثالثة                                        | 1                 | -                    | 1                  | -                         |
| متعدّد الأعمار                                        | 1                 | -                    | 3                  | 1                         |

ينحدر هؤلاء المشاركون من عدّة مناطق في الكيبك، ولديهم سنوات خبرة

== إعداد أداة للتكوين الذاتي من أجل دعم تخطيط الأنشطة المعجمية في التعليم الابتدائي

متفاوتة، كما يعملون مع تلاميذ من مستوياتٍ دراسيةٍ مختلفة. وقد أُجريت المقابلات مع المعلمين المرسمين واختصاصيي التربية العلاجية معًا، والمستشارين التربويين والمعلمين المساعدين كذلك. وطُرحت على المعلمين المرسمين أسئلةٌ تتعلق بعاداتهم في التخطيط؛ مثل نوع التخطيط الذي يضعونه، والمصادر التي يرجعون إليها، والوسائط التي يستخدمونها، والصّعوبات التي تعترضهم. أمّا المستشارون التربويون والمعلمون المساعدون، فقد طُلب منهم الإجابة عن الأسئلة نفسها مع مراعاة الفرق التي يرافقونها في عملية التخطيط. ويُشار إلى أنّ هذه الأسئلة تناولت عاداتهم العامة في التخطيط، بالنظر إلى أنّ الدراسات حول ممارسات تدريس المعجم أظهرت أنّ التدخّلات كانت في معظمها عفويةً (Anctil et al., 2018 ; Scott et al., 2003)، وأنّ المعلمين في حاجةٍ إلى تحديث معارفهم (Anctil, 2010 ; Tremblay, 2009). وقد مكّنت الإجابات التي جُمعت خلال هذه المرحلة من تحليل الاحتياجات من تحسين النموذج الأولي الذي تمّ تصميمه في ختام مرحلة الهيكلية.

### 2.3. الاختبارات الوظيفية

في إطار البحث والتطوير وبعد إعداد نسخة مقبولة من المنتج، يُنتظر أن تخضع هذه النسخة لاختبارٍ وظيفي؛ أي إلى تقييمٍ من قبل الخبراء في سياقٍ غير واقعي (Harvey et Loiselle, 2009 ; McKenney et Reeves, 2012 ; Nonnon, 1993). وقد تمّت استشارة ثمانية خبراء؛ يمتلك اثنان منهم خبرةً في الميدان المدرسي فضلًا عن إنجازهما بحثًا وتطويرًا على مستوى الدّكتوراه في تعليمية اللّغة الفرنسية. أمّا الخبراء الستة الآخرون فهم طلبة دكتوراه مهتمّون بتدريس المعجم والمفردات. أُتيح لهؤلاء الخبراء استخدام أداة التكوين الذاتي لمُدّةٍ تقارب الشهر، ودُعوا إلى ملء استبانة تتضمن أسئلةً مفتوحةً وعباراتٍ تقييميةً وُضعت وفق مقياس ليكرت (Likert). وقد تناولت أسئلة الاستبانة عباراتها أربعة معايير للتقييم اقترحتها برجيرون وزملاؤه (2021) هي: الجدوى (أي إمكانية بلوغ الهدف المنشود)، وسهولة الاستخدام، والقيمة التقديرية (جاذبية المنتج)، ومدى توافق المنتج المطوّر مع المعارف المستخلصة من البحث العلمي.

### 3.3. الاختبارات التجريبية

بعد إخضاع المنتج المطوّر للاختبارات الوظيفية وتحسين النموذج الأولي، فإنّه من المناسب الانتقال إلى الاختبار التجريبي؛ أي إلى استعمال الأداة في سياقٍ واقعيٍّ من قبل المستخدمين المستهدفين (McKenney et Reeves, 2009 ; Harvey et Loiselle, 1993 ; Nonnon, 2012). وقد تمّت ملاحظة ستة عشر مستخدماً مستهدفاً — اثنين من اختصاصيي التربية العلاجية، وثمانية معلّمين مرسمين، وثلاثة معلّمين مساعدين، وثلاثة مستشارين تربويين — أثناء استخدامهم لأداة التكوين الذاتي فرادى أو بمرافقة أحد الزملاء؛ وذلك من خلال تقاسم الشاشة أثناء التصقّح. ومن خلال وضع المشاركين في مواقف تشبه سياقات التخطيط، لاحظنا أنهم يتصفحون الأداة للعثور على المعلومات المتعلقة بالموقف المعروض. ولتوضيح فترة الملاحظة هذه، نقدّم مثلاً عن إحدى وضعيات المحاكاة المقترحة: «أنت معلّم في الطّور الثاني، وتتوقّع أن يكتب تلامذتك قصصاً خياليةً مُعادّة الصياغة. فما هو النّشاط الذي يمكن إضافته إلى مقطعك التّعليمي من أجل معالجة البعد المعجبي في الكتابة؟» وبعد مرحلة الملاحظة، أُجري نقاشٌ تقييميٌّ حول تجربة الاستخدام في شكل مقابلاتٍ شبه موجّهة.

### 4. النتائج

نعرض النتائج وفق كلّ مرحلةٍ من المراحل السابقة، وهي: استكشاف احتياجات المهنيين التربويين في مجال التخطيط (القسم 1.4)، والتّعليقات التي قدّمها الخبراء في إطار الاختبارات الوظيفية (القسم 2.4)، والاحتياجات التكوينية التي برزت خلال الاختبارات الميدانية (القسم 3.4).

#### 1.4. النتائج المستخلصة من مرحلة استكشاف الاحتياجات

نذكر بأنّ مرحلة الاستكشاف كانت ترمي إلى هدفين اثنين: استكشاف الاحتياجات في مجال التخطيط، واستخلاص المكونات الأساسية لموردٍ يُسهم في دعم عملية التخطيط.

== إعداد أداة للتكوين الذاتي من أجل دعم تخطيط الأنشطة المعجمية في التعليم الابتدائي

#### 1.1.4. عادات التخطيط

تم تحديد أربع خطوات [مقاربات] مختلفة في التخطيط من قبل المشاركين في المقابلات شبه الموجهة: تتمثل المقاربة الأولى في البدء بتحديد فترات التقييم، ثم توزيع عددٍ من الحصص الكافية في المقابل؛ لتمكين التلاميذ من استيعاب المحتويات التعليمية. أما المقاربة الثانية فتعتمد على ترتيب المحتويات في شكل مقاطع حسب عدد الأنشطة التي تمّ إيجادها أو تنفيذها في الماضي والمرتبطة بالمحتوى المراد تدريسه. في حين تقوم المقاربة الثالثة على ترتيب المحتويات زمنياً لكن حسب درجة الدعم التربوي الموجه للتلميذ؛ وبهذه الطريقة يخصص المعلم فترات زمنية لوضع نماذج ولجعل التلاميذ يقومون بعمل جماعي أولاً ثم بشكل مستقل. وتقوم المقاربة الرابعة على التخطيط وفق موضوع معين، مع محاولة ربط أكبر قدر ممكن من المضامين المتخصصة والمتعددة التخصصات. والجدير بالذكر أنّ كلّ واحدةٍ من هذه المقاربات الأربع قد لاحظها معلمين مرسّمين على الأقل. ويمكن أن تتداخل كفايات التخطيط هذه أيضاً؛ فبعض المشاركين ( $n = 4$ ) أشاروا إلى توظيف أكثر من مقاربة واحدة ضمن ممارساتهم التخطيطية.

يبدو أنّ المشاركين يُفضّلون أنماطاً متعدّدة من التخطيط؛ منها التخطيط اليومي، والأسبوعي، والشهري، والمتدرّج، والسّنوي. ولكن يبدو أنّ نوعين من التخطيط هما الأكثر شيوعاً؛ إذ تحدّث جميع المشاركين ( $n = 19$ ) عن التخطيط الأسبوعي، في حين أشار معظمهم تقريباً ( $n = 18$ ) إلى اعتماد التخطيط الشّهري.

ومن بين الموارد التي يستعين بها المشاركون، أُشير إلى التخطيط السّنوي بوصفه مورداً مساعداً في عملية التخطيط ( $n = 7$ )؛ إذ يتيح هذا النوع من التخطيط رؤيةً شاملةً عن المضامين التعليمية المراد تدريسها. ومع ذلك، فقد ذكر بعض المشاركون أنّهم لا يفضّلون الرّجوع إليه بسبب ثقله (وثيقة مفروضة وكثيرة المحتويات)، في حين نبّه المستشارون التربويون إلى احتمال الانحراف نحو تعليم يقتصر على المضامين

المقرّرة دون مراعاة الاحتياجات الفعلية للتلاميذ. كما أشار العديد من المشاركين (n = 5) تلقائياً إلى الأهمية الكبيرة التي تحتلها الموارد التربوية الرقمية؛ إذ يفضّل بعضهم استخدامها لاستلهم أفكار تُثري ما أنجزوه في السابق، في حين يلجأ آخرون إليها للعثور على موادّ وأفكارٍ جديدة لمعالجة محتوياتٍ محدّدة. وأخيراً، يبدو أنّ الزملاء يشكّلون مرجعاً أساسياً في عملية التخطيط؛ فجميع المعلمين المرسمين الذين لهم زملاء يدرّسون في المستوى نفسه أكّدوا على أهمية مساهمتهم، خاصّة في تبادل الأفكار أو المادة.

ومن بين الصعوبات التي واجهها العديد من المشاركين، نذكر عامل الوقت بوصفه إحدى أبرز الإشكالات (n = 4)؛ فقد أشار بعضهم إلى أنّ الوقت لا يكفي لتخطيط أنشطةٍ تستجيب لاحتياجات تلاميذهم، وهذا ما يعكس استنتاجات Bergeron (2016). في حين ذكر آخرون أنّ الوقت لا يكفي لتنفيذ ما خُطّط له أصلاً؛ إذ يحول الروتين اليومي والظروف الطارئة دون إنجاز ما تمّ التخطيط له. كما أشارت أربع مشاركاتٍ إلى صعوبة امتلاك رؤية بعيدة المدى؛ وهي عقبة تؤثر بدورها في سير عملية التخطيط. فالإكتفاء برؤية قصيرة أو متوسطة المدى يبدو أنه يُضعف الصلات الممكنة بين مختلف التعلّيمات، مما يُفضي إلى تدرّسٍ مجزأ للمضامين بدل اعتماد التدرّج الحلزوني الذي يُتيح معالجة المحتويات نفسها في سياقاتٍ متنوّعة، ولا سيما ضمن مهامٍ أصيلةٍ في القراءة والكتابة والتعبير الشفاهي.

#### 2.1.4 المكونات الأساسية لموردٍ داعم لعملية التخطيط

لإعداد أداةٍ للتكوين الذاتي تكون منسجمةً مع الممارسات الرّاهنة للمهنيين في ميدان التربية، طلبنا من المشاركين تحديد المكونات الجوهرية لمورد يُسهّم في دعم عملية التخطيط. ولدعم التبادل، وقدّمنا لهم نموذجاً أولياً جزئياً من أداة التكوين الذاتي. والجدول رقم 2 يقدم خلاصةً للخصائص التي تمّ تحديدها خلال هذه المرحلة.

جدول رقم 2. الخصائص الأساسية لموردٍ داعم لعملية التخطيط كما حدّدها

المشاركات خلال مرحلة استكشاف الاحتياجات

## == إعداد أداة للتكوين الذاتي من أجل دعم تخطيط الأنشطة المعجمية في التعليم الابتدائي

| الخصائص الأساسية لموردٍ داعم لعملية التخطيط والمرتبطة بمعايير الجدوى وسهولة الاستخدام والقيمة التقديرية                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| الجدوى                                                                                                                                                                                                                                                                     | سهولة الاستخدام                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | القيمة التقديرية                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- أمثلة ملموسة (الجدول المرجعية، وأثار أعمال التلاميذ، وغيرها) (n = 6)</li> <li>- آليات وأدوات خاصة بتدريس المعجم</li> <li>- قائمة ببلوغرافية شاملة لكتب الأطفال المقترحة</li> <li>- تصحيح نموذجي في حال تطلب النشاط ذلك</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- إمكانية البحث وفق معايير محدّدة (حسب المحتوى والمستوى الدراسي) (n=8)</li> <li>- سهولة الوصول إلى الأداة دون الحاجة إلى قراءة دليل أو وثيقة تمهيدية مسبقاً (n = 3)</li> <li>- مقترحات للأنشطة التي يمكن الوصول إليها من خلال البحث عن طريق المحتوى المعجمي</li> <li>- معلومات مبسطة تسمح باستعمال الأداة حتى وإن كانت معارف المستخدم محدودة في الموضوع</li> <li>- إمكانية الحصول على رؤية شاملة لجميع الأنشطة</li> <li>- إمكانية تحديد خيار ضمن قائمة من الإجراءات</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- تصميم واضح للمعلومات على شكل قوائم أو مخططات أو جداول (n = 4)</li> <li>- تصميم بصري جذاب</li> <li>- إدراج صفحات أغلفة كتب الأطفال المقترحة</li> </ul> |

يبدو أنّ الخصائص المتعلقة بسهولة استخدام الأداة هي التي تغطي على غيرها. والجدير بالذكر أنّ المشاركين سألوا عن الخصائص السلبية لمورد التخطيط. وقد تمثّلت أبرز هذه الجوانب السلبية في ضرورة قراءة كمّ كبيرٍ من النصوص لفهم النشاط المقترح (n=9)، والاضطرار إلى دفع مقابلٍ ماليٍّ للاطلاع على مورد التخطيط (n=2).

### 2.4. الاختبارات الوظيفية

قدّم الخبراء الثمانية الذين تمت استشارتهم ما يقرب من مئة اقتراحٍ للتعديل؛ تناولت جوانب الجدوى، وسهولة الاستخدام، والقيمة التقديرية، ومدى توافق أداة

التكوين الذاتي مع المعارف المستمدّة من البحث العلمي. ولتوضيح أمثلة عن التغذية الراجعة، يعرض الجدول رقم 3 مسارات للتّعديل فيما يتعلّق بملاءمة أداة التّكوين الذاتي مع المعارف المستخلصة من البحث.

جدول رقم 3. مقترحات الخبراء للتّعديل بخصوص توافق الأداة ككل مع المعارف المستخلصة من البحث

| مقترحات التعديل المتعلقة بأداة التكوين الذاتي في مجملها                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- تخصيص قسم لمعالجة المفردات التخصصية</li> <li>- إضافة عناصر في الخلفية تُبرز مشروعية اللّجوء إلى اللّغة الأم وسبل توظيف الرّصيد اللّغوي للمتعلّمين</li> <li>- اختيار الألفاظ</li> <li>- توحيد المصطلحات المستعملة (نشاط مدمج أو سياق، وجانب من الكلمة في مقابل بُعد الكلمة).</li> <li>- توضيح الفكرة الكامنة خلف الأنشطة التي تُوظّف فيها الكلمات وتُعالج بعمق.</li> <li>- إعادة النظر في اختيار مصطلحي الاكتساب والتعلّم</li> </ul> |
| المراجع                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- إدراج المراجع داخل الوحدات المعجمية.</li> <li>- تخصيص قسم يضمّ قائمة المصادر كاملة</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

وقد ساهمت هذه الاقتراحات في مجملها في تحسين النموذج الأوّلي الذي تمّ تطويره.

### 3.4. الاختبارات التجريبية

في الجزء الأول من اللقاءات، أتاح تتبّع المشاركين أثناء تصفّحهم الحرّ للأداة التأكّد من الحاجة إلى تحديث معارف المعلّمين التي أشار إليها كلّ من Anctil (2010) و Tremblay (2009). فقد سأل بعض المشاركين تلقائيًا عن معنى بعض الكلمات، مثل الفرق بين المعجم والإملاء. بينما تجنّب آخرون الدخول إلى قسمٍ بدت لهم مفرداته كثيرةً أو غير مألوفة، مثل القسم المعنون "مكونات التعليم المعجمي عالي الجودة". وفي مرحلة وضعيات المحاكاة، أظهرت إحدى هذه الوضعيات بشكلٍ خاص



== إعداد أداة للتكوين الذاتي من أجل دعم تخطيط الأنشطة المعجمية في التعليم الابتدائي

بعض الاحتياجات التكوينية الدقيقة؛ فقد طُلب من المشاركين الانتقال إلى صفحة المحتويات المعجمية الواردة في وثيقة تدرّج التعلّّات (MÉLS, 2009)، واختيار محتوى يحتاجون فيه إلى توضيحٍ إضافي. وكان الهدف أن يطلّعوا على صفحة الشرح الخاصة بذلك المحتوى المعجمي المسمّى وأن يعلّقوا على مدى وضوح التفسيرات المقدّمة. ويعرض الجدول رقم 4 هذه المحتويات.

جدول رقم 4. المحتويات المعجمية التي حدّدها المشاركون لتعميقها خلال الاختبارات التجريبية

| المحتوى المعجمي             | تكرار الإجابة |
|-----------------------------|---------------|
| تعدّد المعاني               | 4             |
| مداخل القواميس              | 2             |
| تكوين الكلمات بوجه عام      | 1             |
| الاشتقاق                    | 1             |
| ترتيب درجات الشدّة          | 1             |
| التشابه اللفظي              | 1             |
| المتلازمات اللفظية          | 1             |
| التعابير الثابتة (العبارات) | 1             |

أشار المشاركون إلى أكثر من ثمانية محتوياتٍ معجميةٍ مختلفة؛ تتعلّق بالعلاقات المعجمية، وخصائص الكلمات، وتكوينها، واستعمال القواميس، وهو ما يؤكّد الحاجة الواسعة إلى تحديث المعارف في مجال المعجم. ويُشار إلى أنّ بعض المشاركين حضروا اللقاء رفقة زميلٍ أو أكثر، مما أسفر عن تسجيل اثنتي عشرة إجابةً إجمالاً. وقد أوضحت إحدى المستشارات التربويات أنّه لا حاجةً إلى توضيحاتٍ بخصوص المحتويات المعجمية.

وأخيراً، وكما حدث في الاختبارات الوظيفية، فقد قدّم المهنيون التربويون الذين شاركوا في هذه المرحلة عشرات المقترحات تتعلّق بجوانب الجدوى وسهولة الاستخدام والقيمة التقديرية للأداة.

## 5. مناقشة

أتاحت المعطيات التي جُمعت خلال مرحلتي استكشاف الاحتياجات والاختبارات التطبيقية تطوير أكثر من أربع عشرة نسخة من أداة التكوين الذاتي. ويعرض هذا القسم لقطاتٍ من الشاشة للنسخة الأخيرة من الأداة؛ قصد توضيح الكيفية التي أُخذت بها الملاحظات والتعقيبات التي تم جمعها بعين الاعتبار.

### خياراتٌ متعدّدة انطلاقاً من القائمة الرئيسة

استجابةً للحاجة إلى تحديث المعارف، تُقدّم القائمة الرئيسة (الشكل رقم 2) مجموعةً من الوحدات الموجزة التي تتناول موضوعي تعلّم المعجم وتعليمه. ولأنّ مرحلة استكشاف الاحتياجات أظهرت أنّ قراءة دليلٍ أو وثيقةٍ تمهيدية قبل استعمال المورد تُعدّ من الخصائص السّلبية، فقد أُتيح للمستخدمين الاختيار بين الاطّلاع على الوحدات المعلوماتية أو الانتقال مباشرةً إلى الأنشطة المعجمية.



شكل رقم 2. القائمة الرئيسة في النسخة النهائية من أداة التكوين الذاتي

### الوحدات المعلوماتية

تتناول الوحدات المخصّصة لتعلّم المعجم معرفة الكلمة ( ; Nation, 2001

== إعداد أداة للتكوين الذاتي من أجل دعم تخطيط الأنشطة المعجمية في التعليم الابتدائي

Berthiaume et al., (Polguère, 2008)، والتمييز بين المعجم والمفردات والإملاء (Anderson et Nagy, 1992 ; Polguère, 2008)، ومسالك تعلّم الكلمات (Beck et McKeown, 1991 ; Nagy et Scott, 2000)، والكفاءة المعجمية (Sardier, 2000)، أما الوحدات التي تُعنى بتدريس المعجم، فتتناول التهيئة المادية للفصل الدراسي (Brabbham et Villaume, 2001 ; Malette et Vinet, 2009)، والمبادئ الأساسية لتناول المعجم (Garcia-Debanc et Aurnague, 2003 ; Beck et al., 2013 ; Picoche et Souhaité, 2004 ; Stahl et Nagy, 2006)، والتدخلات التي تُسهم في تثبيت الكلمات المكتسبة وإعادة توظيفها (Graves, 2016 ; Nagy et Scott, 2000)، إضافةً إلى علامات التخطيط (Proulx, 2023). وانطلاقاً من كون التصميم الواضح والمنسّق من المكوّنات الجوهرية لأي موردٍ داعمٍ للتخطيط، فقد عُرضت المعلومات بأسلوبٍ تخطيطيٍّ مبسّطٍ مع إمكانية الاطلاع على تفاصيل إضافية بالنقر على الأيقونات. ويوضّح الشكل رقم 3 إحدى الوحدات المتاحة من خلال تعلّم الكلمات. وتعرض الشاشة اليسرى الوحدة بدون تفاعلية، بينما تُبيّن الشاشة اليمنى كيفية ظهور المعلومات الإضافية بعد الضغط على الأيقونة (السهم الأحمر).

Apprentissage du lexique / Qu'est-ce qu'un mot?

## Quelles sont les dimensions d'un mot?

**1. La forme**, tant à l'oral qu'à l'écrit

- forme orale du mot: comment le mot se prononce
- forme écrite du mot: comment le mot s'orthographe

Dans la phrase: **Je mange une orange.**

Forme orale: le mot se prononce [ɔʁɑ̃ʒ]  
Forme écrite: le mot s'orthographe orange.

**2. Le sens**

- concept auquel fait référence le mot dans le contexte de la phrase

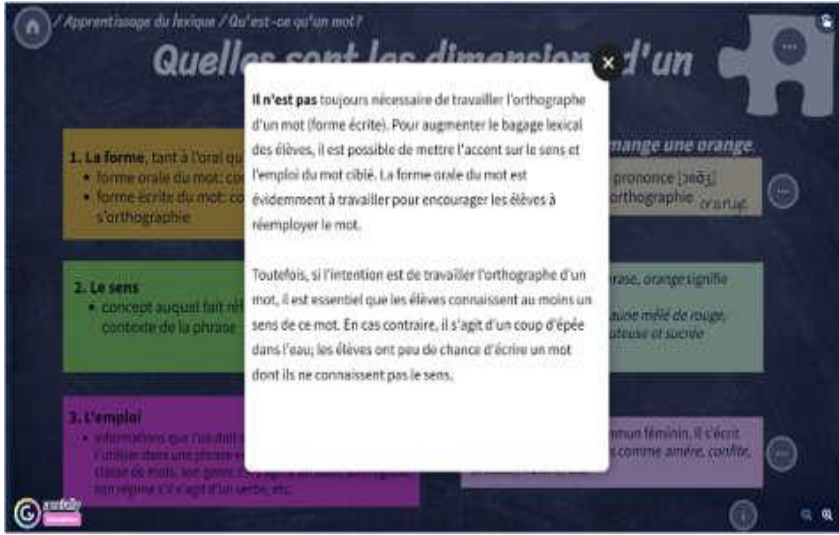
Dans le contexte de la phrase, orange signifie

Fruit de l'orange, d'un jaune mêlé de rouge, apprécié pour sa pulpe juteuse et sucrée (tiré d'Antidote)

**3. L'emploi**

- informations que l'on doit savoir sur le mot pour bien l'utiliser dans une phrase en compagnie d'autres mots: sa classe de mots, son genre: il s'agit d'un nom, son registre, son régime s'il s'agit d'un verbe, etc.

Orange est un nom commun féminin, il s'écrit parfois avec des adjectifs comme amère, confite, pressée, fraîche, etc.



شكل رقم 3. وحدة معلوماتية مخصصة لأبعاد الكلمة

### مسالك متعددة للوصول إلى مقترحات الأنشطة

لقد أظهرت النقاشات المتعلقة بممارسات التخطيط أن المهنيين في ميدان التربية يعتمدون مقاربات مختلفة لتنظيم عملية التخطيط. واحتراما لهذا التنوع في أساليب العمل، تقترح قائمة الأنشطة عدّة مراحل تسمح للمستخدمين باختيار أنسب نشاط معجمي وفقا للغاية التعليمية المنشودة. وهكذا، فبإمكان البعض اختيار النشاط استنادًا إلى محتوى مستمد من وثيقة تدريج التعلّيمات (MÉLS, 2009) (PDA)، أو حسب أحد مكونات التعليم المعجمي، أو حتى عبر كلمة مفتاحية، إذ إنّ خاصية البحث وفق معايير محدّدة برزت باعتبارها عنصراً أساسياً في أي موردٍ داعمٍ للتخطيط. وعلى هذا المنوال، يمكن للمستخدم اختيار المستوى الدراسي الذي يدرّسه ليصل إلى قائمة تعرض الأنشطة المناسبة.

وفي ضوء الصعوبة المرتبطة بإدارة الوقت، تُقدّم قائمة الأنشطة أنشطة معجمية تكميلية لتعزيز الأنشطة المخطّط لها سلفاً في مجالات القراءة أو الكتابة أو التواصل الشفاهي.

إعداد أداة للتكوين الذاتي من أجل دعم تخطيط الأنشطة المعجمية في التعليم الابتدائي



شكل رقم 4. قائمة الأنشطة

أنشطة منظّمة في شكل مقاطع

ومن أجل تقديم أنشطة منفصلة ومتكاملة في الوقت نفسه ضمن أنشطة التواصل، جرى اقتراح عدّة أنشطة للمحتوى المعجمي نفسه. فعلى سبيل المثال، بالنسبة لترتيب الشدة في عمل أدبي للأطفال، يتم اقتراح عمل آخر في سياق الكتابة.



شكل رقم 5. مقترحات لأنشطة للعمل على ترتيب الشدة تتيح تخطيطًا منظّمًا في شكل مقطع

## علامات التخطيط

لدى دعم التنظيم المدروس للمضامين ومساندة المستخدمين الراغبين في تبني رؤية بعيدة المدى لتخطيط الأنشطة المعجمية، جرى اقتراح علامات توجيهية تساعد على إعداد تخطيط سنوي متكامل. وتجمع هذه العلامات بين مكونات التعليم المعجمي (Graves, 2016 ; Grossmann, 2011)، من خلال اقتراح أنشطة لتعليم الكلمات ولرصد كيفية تنظيم المعجم ولتدريب المتعلمين على الاستدلال المعجمي ولتنمية الحس المعجمي.



شكل رقم 6. وحدة معلوماتية تتناول علامات التخطيط

## 6. خاتمة

عملنا في هذا المقال على وصف مراحل تصميم أداة للتكوين الذاتي تُسهم في دعم تخطيط الأنشطة المعجمية. ومن المهمّ التوضيح أنّ الاختبارات أُجريت باستخدام إصدارات جزئية من الأداة؛ مما يعني أنّ بعض الأقسام لم تكن موضوعاً لتغذية راجعة. لذلك، يبدو من الضروري إخضاع الأداة لاختبار منهجي لاحقاً، أي استخدامها من قبل عدد كبير من المستخدمين من أجل قياس آثار المنتج (McKenney et Reeve, 2012 ; Nonnon, 1993 ; Van der Maren, 2014) أو

== إعداد أداة للتكوين الذاتي من أجل دعم تخطيط الأنشطة المعجمية في التعليم الابتدائي

تحسينها (Harvey et Loisselle, 2009). ومن شأن هذا الاختبار المنهجي أن يتيح الحصول على تعليقات حول سهولة العثور على الأنشطة، ومدى ملاءمتها وسهولة إدراجها في التخطيط. ومن ناحية أخرى، يبدو لنا من الضروري التحقق مما إذا كان استخدام الأداة يتيح تحديث معارف المستخدمين. ويمكن في هذا الصدد إعداد استبانة تتناول المبادئ الكبرى في تعليمية المعجم وبعض الظواهر المعجمية، تُملأ قبل استعمال الأداة في بداية العام الدراسي وفي نهايته.

وللتحقق من جودة الأنشطة المقترحة، يمكن دراسة إنتاجات التلاميذ الشفاهية والكتابية على السواء؛ لتوثيق تقدمهم فيما يتعلق بالأنشطة التي تمت ممارستها في القسم والمحتويات التي تمت دراستها.

وفي الختام، نأمل أن يُتيح استخدام هذه الأداة من قبل المعلمين تعريض تلاميذهم لمجموعةٍ واسعةٍ من السياقات الغنية والأنشطة المحفزة التي تسمح لهم بتنمية كفاءتهم المعجمية. وإذ ندرك أهمية المفردات في الفهم وفي النجاح الدراسي، فإنّه يبدو لنا جوهرياً تخصيص الوقت والجهد لتطوير الكفاءة المعجمية لدى التلاميذ.

## قائمة المراجع:

- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon* (4e éd.). Wiley Blackwell.
- Antil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* [thèse de doctorat inédite, Université de Montréal]. Papyrus. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5077/Antil\\_Dominic\\_2011\\_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5077/Antil_Dominic_2011_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Antil, D. (2017). L'enseignement du vocabulaire au 1er cycle du primaire. *Formation et profession*, 25(3), 109. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.a131>
- Antil, D., Singcater, M. et Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La Lettre de l'AIRDF*, 64, 19–25.
- Anderson, R. C. et Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. *American Educator*, 16(14–18), 44–47.
- Baumann, J. F., Kame'enui, E. J. et Ash, G. (2003). Research on vocabulary instruction: Voltaire redux. Dans J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire et J. Jensen (dir.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (vol. 1, pp. 752–785). Lawrence Erlbaum Associates.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., et McCaslin, E. S. (1983). Vocabulary Development: All Contexts Are Not Created Equal. *The Elementary School Journal*, 83(3), 177–181.
- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. Dans R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal et P. D. Pearson (dir.), *Handbook of reading research* (vol. 2, pp. 789–814). Longman.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- Bergeron, L. (2016). *La planification de l'enseignement et la gestion pédagogique de la diversité des besoins en classe ordinaire : une recherche collaborative au*



primaire [thèse de doctorat inédite]. <http://depote.uqtr.ca/id/eprint/8015/1/031617937.pdf>

Bergeron, L., Rousseau, N., Bergeron, G., Dumont, M., Massé, M., St-Vincent, L. et Voyer, D. (2020). Démarche itérative de recherche-développement. Document inédit, Laboratoire sur la recherche développement au service de la diversité, Université du Québec à Trois-Rivières.

Bergeron, L., Rousseau, N. et Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs* (pp. 25–44). Les Presses de l'Université du Québec.

Berthiaume, R., Anctil, D., Bourcier, A., Brossard, S., Luquette, M. et Daigle, D. (2020). *Le vocabulaire pour mieux lire et écrire : Plus de 300 activités sur le sens, la forme et l'utilisation des mots - 6 à 12 ans*. Chenelière Éducation.

Boulet, M. (2021). Développement et mise à l'essai d'un dispositif didactique pour construire des concepts abstraits au premier cycle du primaire : l'exemple des concepts de temps, d'espace et de société en univers social [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.

Brabbham, E. G. et Villaume, S. K. (2001). Questions and Answers. *The Reading Teacher*, 54(7), 700–702.

Brett, A., Rothlein, L. et Hurley, M. (1996). Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations of target words. *The Elementary School Journal*, 96(4), 415–422.

Charles, F. (2008). Du mot au "mot juste": conceptions et représentations dans l'enseignement/apprentissage du lexique au cycle 3 de l'école élémentaire [thèse de doctorat inédite, Université Paris Descartes]. <https://www.theses.fr/2008PA05H055>

Dreyfus, M. (2004, août). Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire. Communication présentée dans le cadre du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, Canada.

- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174–187.
- Garcia-Debanc, C. et Aurnague, M. (2020). Quelle programmation des activités d'étude de la langue sur le lexique en fin d'école primaire pour susciter le réemploi en production écrite ? *Repères*, 61, 17–33. <https://doi.org/10.4000/reperes.2542>
- Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: Learning and instruction* (2e éd.). Teachers College Press.
- Graves, M. F. et Hammond, H. K. (1979). A validated procedure for teaching prefixes and its effect on students' ability to assign meaning to novel words. Dans M. L. Kamil et A. J. Moe (dir.), *Perspectives on reading research and instruction* (pp. 2–10). National Reading Conference.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149–150, 163–183.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95–117.
- Krashen, S. D. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Heinemann.
- Malette, R. et Vinet, C. (2009). *Les murs de mots*. Chenelière Éducation.
- McKenney, S. E. et Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Taylor & Francis. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1894834>
- McKeown, M. G. (1993). Creating effective definitions for young word learners. *Reading Research Quarterly*, 28(1), 17–31.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C. et Perfetti, C. A. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. *Journal of Literacy Research*, 15(1), 3–18.
- Messier, G. (2014). Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme

méthode en pédagogie [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.

Miller, G. A. et Gildea, P. M. (1987). How children learn words. *Scientific American*, 257(3), 94–99.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2009). Progression des apprentissages au primaire - français, langue d'enseignement. Gouvernement du Québec. <http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>

Nagy, W. E., Herman, P. A. et Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233–253.

Nagy, W. E. et Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. Dans M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research* (vol. 3, pp. 269–284). Lawrence Erlbaum Associates.

Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Nonnon, P. (1993). Proposition d'un modèle de recherche-développement technologique en éducation. Dans B. Denis et G.L. Baron (dir.), *Regard sur la robotique pédagogique* (pp. 147–154). Université de Liège I.N.R.P.

Padak, N., Newton, E., Rasinski, T. et Newton, R. M. (2008). Getting to the root of word study: Teaching Latin and Greek word roots in elementary and middle grades. Dans A. Farstrup et S. J. Samuels (dir.), *What research has to say about vocabulary instruction* (pp. 6–31). International Reading Association.

Picoche, J. et Souhaité, S. (2004). L'utilisation du dictionnaire du français usuel pour l'enseignement du vocabulaire. Dans É. Calaque et J. David (dir.), *Didactique du*

- lexique : contextes, démarches, supports (pp. 213–225). De Boeck Supérieur.
- Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales*. Presses Université de Montréal.
- Proulx, C. (2023). Des balises pour planifier ses interventions lexicales. *Le Pollen*, 41, 256–262.
- Sardier, A. (2015). *Construire la compétence lexicale : quelle place en didactique pour le cotexte ?* [Thèse de doctorat inédite, Université Grenoble Alpes]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01424599>
- Sauvageau, C., Beaudoin, A. et Tremblay, O. (2021). Observer, comprendre, représenter... Des verbes transdisciplinaires à enseigner au 1er cycle. *Vivre le primaire*, 34(2), 9–23.
- Scott, J. A., Jamieson-Noel, D. et Asselin, M. (2003). Vocabulary instruction throughout the day in twenty-three canadian upper-elementary classrooms. *The Elementary School Journal*, 103(3), <https://doi.org/10.1086/499726>
- Scott, J. A. et Nagy, W. E. (2009). Developing word consciousness. Dans M. Graves (dir.), *Essential readings on vocabulary instruction* (pp. 106–117). International Reading Association. [http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/developing\\_word\\_consciousness.pdf](http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/developing_word_consciousness.pdf)
- Singcaster, M. (2021). *Description de pratiques d'enseignement visant à former les élèves à l'utilisation du dictionnaire électronique en classe de français au secondaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25700>
- Stahl, S. A. et Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Routledge.
- Swanborn, M. S. L. et de Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 69(3), 261–285.
- Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique* [Université de Montreal].

Papyrus. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3598/Tremblay\\_Ophelie\\_2009\\_these.pdf?sequence=6](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3598/Tremblay_Ophelie_2009_these.pdf?sequence=6)

Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale »: l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques*, 189–190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9999>

Tremblay, O. et Ancil, D. (2020). Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes. *Lidil*, 62, 1–14. <https://doi.org/10.4000/lidil.7872>

Tremblay, O. et Gagné, A. (2019, août). Le concept de sensibilité lexicale en question : enjeux affectifs, théoriques et didactiques. Communication présentée dans le cadre du 14e colloque de l'AIRDF, Lyon, France.

Tremblay, O. et Ronveaux, C. (2018). Aimer les mots, discipliner le lexique. *La lettre*, 64, 15–19.

Van der Maren, J.-M. (2014). La recherche appliquée pour les professionnels : Education, (para) médical, travail social. De Boeck Supérieur.

White, T. G., Sowell, J. et Yanagihara, A. (1989). Teaching elementary students to use word-part clues. *The Reading Teacher*, 42(4), 302–308.

## التعريف بالمؤلفة:

كارولين برو باحثة في علوم التربية بجامعة مونتريال، متخصصة في تعليمية اللغة وتعليم المفردات. تركز أبحاثها على تطوير تعليم المعجم في المرحلة الابتدائية، ولا سيما دعم تخطيط التدريس وتنمية الرصيد والحساسية المعجمية لدى المتعلمين، وقد شاركت في مشاريع بحثية وأنشطة علمية في هذا المجال.

البريد الإلكتروني: caroline.proulx.5@umontreal.ca

## الملخص

يبدو أنّ معلّمي المرحلة الابتدائية يواجهون عقبات في مرحلة التخطيط للأنشطة المعجمية. إذ تُبيّن البحوث التي تناولت ممارسات تعليم المعجم أنّ التدخّلات تأتي في هذا المجال في الغالب عفويةً أكثر منها مخطّطة (Ancil و آخرون، 2018؛ Scott و آخرون، 2003). ويمكن تفسير هذا الوضع جزئياً في الكيبك بقدّم التّوجيهات الوزارية، مثل برنامج التكوين في المدرسة الكيبككية (Ministère de l'Éducation، 2001)، أو تدّرج التعلّّمات (Ministère de l'Éducation، du Loisir et du Sport) [MÉLS]، 2009 التي لا تراعي أحدث التوصيات في مجال تعليم المعجم وتعلّمه؛ كالتعليم المباشر للكلمات ضمن مقارنة تشجّع على إعادة توظيفها (Beck و آخرون، 2013)، أو تنمية الحسّ المعجمي (Tremblay، 2021). وقد أُجري بحث وتطوير (Bergeron و آخرون، 2020)، يهدف إلى تطوير أداة للتكوين الذاتي تُسهم في دعم التخطيط الخاص بالأنشطة المعجمية. كما جرى استكشاف حاجات الفاعلين التربويين في مجال التخطيط من خلال مقابلات شبه موجّهة مع 19 مختصّاً في التّربية (معلّمون مرسمون، معلّمون مساعدون، استشاريون تربويون، أخصائيو التّربية العلاجية). وبعد ذلك، عُرض نموذج أوّلي من الأداة على ثمانية خبراء؛ (من خلال استبانة) للتجريب، ثم على ستة عشر مختصّاً في التّربية؛ (من خلال الملاحظة والمقابلات شبه الموجّهة) لاختبار ميداني. وقد أفضت هذه الاختبارات إلى اقتراح

== إعداد أداة للتكوين الذاتي من أجل دعم تخطيط الأنشطة المعجمية في التعليم الابتدائي

تعديلات تتعلق بجوانب الجدوى وسهولة الاستخدام والقيمة التقديرية للأداة (Bergeron وآخرون، 2021). وقد أدت هذه المقترحات إلى تحسين الأداة عبر أكثر من أربعة عشر إصداراً مختلفاً. ومن شأن اختبار منهجي واسع النطاق على عدد كبير من المستخدمين المستهدفين أن يساهم في توثيق ممارساتهم في تخطيط الأنشطة المعجمية، وقياس آثار استخدام الأداة على معارفهم في مجال تعليم المعجم وتعلمه.

### الكلمات الدالة:

تعليمية المعجم- أداة التكوين الذاتي- التعليم الابتدائي- الكفاءة اللغوية- تخطيط الأنشطة المعجمية.





# تعليم لغة في قيد التحول<sup>١</sup>: تأنيثُ مسمّيات المهن<sup>٢</sup> في تعليمية الفرنسية بوصفها لغةً أجنبية\*

تأليف: إليونوردو بومون

جامعة لوران - فرنسا

ترجمة: سعيدة كحيل

## 1. مقدمة

يُعدّ تأنيث مسميات المهن من أسرع التحوّلات التي شهدتها اللغة الفرنسية في العقود الأخيرة. فمنذ صدور أولى التوصيات الرسمية بهذا الشأن في كيبك عام 1979، وصولاً إلى اعتراف الأكاديمية الفرنسية بها في عام 2019، أخذت هذه الظاهرة تفرض نفسها تدريجيّاً في الاستعمال اللغوي. ففي سنة 1991، وبينما كانت الأكاديمية الفرنسية، لا تزال تُعارض بشدّة هذا التوجّه، عُيّن إدِيث كريسون (Édith Cresson) في منصب «رئيس الوزراء» (Premier ministre) بصيغة المذكر. أما في عام 2022، ورغم تساؤل عدد من الوسائل الإعلامية في البداية - مثل صحيفة لوفيجارو (Le Figaro): «هل إليزابيت بورن رئيسة أم رئيس للوزراء؟» (16 مايو 2022<sup>١</sup>) - فسرعان ما فرضت صيغة «رئيسة الوزراء» (Première ministre) نفسها. وهكذا، وفي غضون ثلاثة عقود فقط، يبدو أنّ صيغة التأنيث أصبحت مقبولة

---

\* العنوان الأصلي للمقال:

Éléonore de Beaumont, « Enseigner une langue qui évolue : la féminisation des noms de métiers en didactique du FLE », Lidil [En ligne], 69 | 2024, mis en ligne le 01 mai 2024, consulté le 09 avril 2025. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/12663> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.12663>

نسبياً لدى الناطقين بالفرنسية، حتى في فرنسا، حيث كان الثقل الرمزي للأكاديمية الفرنسية عائناً أمام هذا التطور لمدة طويلة، مقارنةً بالمناطق الفرنكوفونية<sup>iii</sup> الأخرى في الشمال العالمي.

تمثل هذه التحوّلات قضية محورية في تعليم الفرنسية بوصفها لغةً أجنبية، ولاسيّما بالنسبة لهيئة التدريس التي ينبغي عليها أن تكثّف خطاها بالاستناد إلى استعمالات الناطقين بالفرنسية. وهي دعوة إلى إعادة النظر في مدى تأثير الهيئات اللغوية المرجعية - خاصة الأكاديمية الفرنسية أو المعاجم - على الممارسات التعليمية في تدريس الفرنسية لغير الناطقين بها. كما تفرز هذه التحوّلات وضعا لغوياً تتجاوز فيه معايير صغرى متنافسة، ونمثل له بما يُلاحظ من تردّد بين صيغ: *auteur*، *autrice*، ومن هنا، تُطرح جملةٌ من التساؤلات: هل تأخذ تعليمية الفرنسية بوصفها لغةً أجنبية في الحسبان هذا التطور الحديث للفرنسية؟ وكيف يتمّ تقديم مسمّيات المهن بصيغتها المؤنثة في البرامج التعليمية؟ وكيف تُعيد هذه التحوّلات صياغة العلاقة بين المعيارية اللغوية والهيئات التقنية في إطار تعليم الفرنسية وتعلّمها بوصفها لغةً أجنبية؟ ينبني هذا المقال على دراسة ميدانية أُنجزت خلال عامي 2021 و2022، ضمن مقارنة نوعية تركز على عدّة أدوات منهجية مفصّلة في القسم (1.3). شملت مقابلات فردية ومجموعات نقاش شبه موجّه مع عشر معلّّمت ومعلّّمين، وواحد وعشرين متعلّمة ومتعلّماً للفرنسية بوصفها لغةً أجنبية، إضافة إلى مجموعة نقاش أُجري مع ثلاث مدرّسات ومدرّسين للفرنسية أثناء تحضيرهم لحصة تعليمية من المستوى الأول A1 حول مسمّيات المهن، كما استُكملت المعطيات بتحليل محتوى خمسة سندات تعليمية استُخدمت فعلياً أو أُشير إليها من قبل أفراد العينة التعليمية.

## 2. تأنيث مسمّيات المهن: تحديات سياسية واجتماعية لتحوّل حديث في اللغة الفرنسية

لقد بيّن اللسانيون على نطاق واسع أن تأنيث مسمّيات المهن لا يُعدّ، في جوهره، مسألةً نحوية، بل هو في المقام الأول قضية اجتماعية وسياسية:

» إن تحقيق المساواة في المعجم لا يُعدّ، في جوهره، مسألة لغوية أو حتى نحوية. ذلك أن عددًا كبيرًا من الأسماء المؤنثة التي تُطلق على المهن والألقاب والرتب والوظائف موجود سلفاً في اللغة، فيما تُشتق الصيغ الأخرى بسهولة. إنما كانت هذه الصيغ كامنّة وغير مُفعّلة، وما حال دون استعمالها لم يكن النحو، بل الشروط الاجتماعية التي أخّرت تداولها. (Cerquiglini et coll., 1999، ص 8)

إن العودة إلى «الظروف الاجتماعية» التي شكّلت تاريخيًا أنماط استخدام الصيغ المؤنثة لمسمّيات المهن، لا تُعدّ بالضرورة ذات صلة مباشرة بمجال تعليمية الفرنسية لغةً أجنبية، الذي ينصبّ اهتمامه أساسًا على الاستعمال الراهن في اللغة الفرنسية المعاصرة. ومع ذلك، فإنّ مسألة "غياب" بعض الأسماء المؤنثة - سواء أكان هذا الغياب حقيقيًا أم مزعومًا- تبرز باستمرار خلال الممارسة الصفّية، من قبل المتعلّمين والمدرّسين على حد سواء، كما كشفت نتائج دراساتي الميدانية؛ وعليه، فمن المفيد العودة بإيجاز إلى خلفيات هذه الإشكالية.

## 1.2. الصيغ المؤنثة لمسمّيات المهن الرفيعة: موضوعٌ لخطابٍ إيديولوجي

أظهرت أبحاث اللسانيات التاريخية أن اشتقاق الصيغ المؤنثة في اللغة الفرنسية يتمّ بسهولة، على غرار ما كان عليه الأمر في اللاتينية من خلال تناوب اللواحق<sup>iv</sup> (alternance suffixale)، وهو ما يُمارسه الناطقون بالفرنسية دون عناء يُذكر. ويبيّن سيركيليني (Cerquiglini) وزملاؤه (1999) أنّ هذه الصيغ كانت حاضرة منذ زمن بعيد في نصوص تعود إلى العصور الوسطى، سواء فيما يتعلّق بالمهن ذات المكانة الاجتماعية المتواضعة (مثل: tavernière [ساقية الحانة]، marchande [بائعة]) أو تلك التي كانت تُعدّ من المهن الرفيعة والمعتبرة (مثل: mairesse [رئيسة بلدية]، medecines [طبيبات]، chirurgienne<sup>v</sup> [جراحَة]). وقد بيّنت كلّ من إيفان (Évain، 2008) وفيينو (Viennot، 2014) كيف أنّ الصيغ المؤنثة المرتبطة بالمناصب الاجتماعية الرفيعة كانت، على مرّ الزمن، موضوعًا لخطابٍ إيديولوجي ذي طابع تمييزي ضد النساء، ساهم - بحسب تحليلهما - في اندثار تدريجي لهذه الصيغ من الاستعمال الفعلي في الفضاء الفرانكفوني. أوردت فيينو (2014) مثالًا على ذلك من

كتاب أندري دو بوازريغار (Andry de Boisregard) الصادر سنة 1689، حيث جاء فيه ما يلي:

« يجب أن يُقال : هذه المرأة شاعر، وفيلسوف، وطبيب، ومؤلف؛ ولا يُقال : poétesse [شاعرة]، philosophe [فيلسوفة]، et médecin [طبيبة]، و autrice [مؤلفة]، و peintresse [رَسَّامة]، إلى آخره. » (ص 228، أورده فيينو، 2014، ص 50).

ونجد المنطق ذاته بعد مرور ما يقارب مئة وخمسين عامًا، في الطبعة الأولى من كتاب القواعد القومية (Grammaire nationale) لبِشَرِل (Bescherelle):

« رغم وجود عدد كبير من النساء اللواتي يُدرّسن، أو يَنقُشن، أو يؤلفن، أو يترجمن، وما إلى ذلك، فإننا لا نقول: professeuse [معلّمة]، و graveuse [نقّاشة]، و compositrice [مؤلفة موسيقية] ، و traductrice [مترجمة]، بل نقول: professeur [أستاذ]، و graveur [نقاش]، و compositeur [مؤلف]، و traducteur [مترجم]، إلخ، وذلك لأن هذه الكلمات لم تُصغ أساسًا إلا للإشارة إلى الرجال الذين يمتهنون هذه المهن. » (ص 38، أورده فيينو، 2014، ص 59).

تُظهر هذه الاقتباسات عدّة أمور بالغة الأهمية: (1) أولاً : أنّ النساء مارسن هذه المهن منذ زمن بعيد؛ (2) ثانياً : أنّ صيغاً مؤنثة، منتظمة من حيث البنية الصرفية، كانت تُستعمل للإشارة إليهن منذ وقت طويل - بل إنّ استشهد النحويين بهذه الصيغ بصفتها "خاطئة" يُعدّ في حدّ ذاته دليلاً على أنّها كانت رائجة ومُتداولة في الاستعمال؛ (3) ثالثاً وأخيراً : أنّ هذه الصيغ المؤنثة، التي تُطلق على مهن ذات مكانة اجتماعية مرموقة، كانت موضع خطابٍ تمييزي قائم على التحيّز الجنسي، صاغه أشخاص كانوا يتمتعون بسلطة لغوية مكّنتهم من التأثير في أنماط الاستعمال.

## 2.2. تحد سياسي واجتماعي

لقد استُخدمت حجّتان أساسيتان لمعارضة استعمال بعض الصيغ المؤنثة في

مسمّيات المهنة. يتمثّل أوّل هذه الحجج في الادّعاء بأنّ بعض المهنة لا تليق بالنساء؛ غير أنّ هذا الطرح قد تراجع تدريجيّاً مع تطبيع دخول النساء إلى عدد كبير من هذه المهنة خلال القرن العشرين. وترى ميشيل (Michel، 2016) أنّ تأنيث المسمّيات المهنية ينبع، في هذا السياق، من «رغبة في إعادة التوازن إلى اللغة؛ إذ يتمثّل الهدف في جعل حضور النساء في سوق العمل أكثر وضوحاً ومرئيّة، من خلال الاستناد تحديداً إلى العلاقة المعلّلة بين الجنس البيولوجي والنوع النحوي في تسمية الأشخاص» (ص 101).

الحجّة الثانية تتمثّل في ما يُعرف بالقيمة التعميمية للمذكّر، أي قدرته على الإشارة إلى الأشخاص من كلا الجنسين. فوفقاً للأكاديمية الفرنسية (2014)، فإنّ عبارة «وزير» (un ministre) يمكن أن تُحيل إلى رجل أو امرأة على حدّ سواء. غير أنّ هذه الحيادية النحوية تُثير تساؤلاً جوهريّاً وفق هذا الطرح: هل تُفضي فعلاً إلى حيادية مماثلة في تمثّلنا الذهنية؟ تشير دراسات حديثة في علم النفس اللغوي (Brauer, 2008; Chatard-Pannetier et coll., 2005; Gygax et coll., 2019; Richy & Burnett, 2021) إلى عكس ذلك تماماً، إذ تبين أنّ هذه "القيمة التعميمية" المزعومة تُنتج في الواقع تمثّلات يغلب عليها الطابع الذكوري. «[...] إنّ النوع النحوي المذكّر في اللغة الفرنسية يُحدث انحيازاً ذكورياً في تأويل المركّبات الاسمية الدالّة على البشر، وهو انحياز يتجاوز مجرّد الصور النمطية، رغم أنّ لهذه الصور دوراً في ذلك أيضاً.» (Richy & Burnett, 2021, § 6) ولذلك انعكاسات مهمّة؛ فقد بيّنت دراسة شاتار-بانيتيه وآخرين (Chatard-Pannetier, 2005) أنّ الفتيات المراهقات يبدن ثقة أكبر في قدراتهن على النجاح الدراسي عندما تُقدّم لهن المهنة بصيغتي المذكّر والمؤنث معاً، مقارنةً بما إذا قُدِّمت حصريّاً بصيغة المذكّر فقط.

### 3.2. تحوّل حديث: السياسات اللغوية وأنماط الاستعمال

انبثقت أولى السياسات اللغوية الهادفة إلى تأنيث مسمّيات المهنة في كندا (Arbour et coll., 2014، ص 32)، ففي عام 1979، أصدر المكتب الكيبيكي للغة الفرنسية (Office québécois de la langue française – OQLF) أول توصية

رسمية تُشجّع على تأنيث أسماء المهن والألقاب والوظائف، تلتها لاحقاً إصداراتٌ إجرائية في شكل دليلين توجيهيين، أحدهما سنة 1986، والثاني سنة 1990. وقد أوصت بالتخلي عن بعض الاقتراحات الأولى، كاستخدام تراكيب اسمية مكوّنة من لفظة «امرأة» مضافةً إلى المسَمّى المهني مثل: (femme-ingénieur أي "امرأة مهندسة")، لصالح توليد صيغ مؤنثة جديدة على هيئة ألفاظ مستحدثة (néologismes)، مثل: (ingénieure "مهندسة"). وفي السياق ذاته، أقرّ كانتون جنيف في سويسرا، سنة 1980، قانوناً يُوصي بتأنيث مسمّيات المهن في الوثائق الرسمية.

أنشئت لجنة مصطلحية مختصة بتأنيث مسمّيات المهن في فرنسا سنة 1984. غير أنّ أعمال هذه اللجنة سرعان ما تعرّضت لهجوم من قبل الأكاديميين دوميزيل Dumézil وليفي ستروس Lévi-Strauss، اللذين وجّها نقداً لاذعاً في إطار خطاب تصفه أودين-غرافو (Houdebine-Gravaud, 1999) بأنه: «خطاب سياسي تمييزي قائم على نزعة تقنية/صفوية» (ص 44). وقد ارتكز هذا الخطاب على بلاغة تنمّ عن كراهية ضمنية للنساء، إذ هاجم أصحابه من وصفوهنّ بـ «السادجات المتصنّعات والسطحيات»، اللواتي «يجتمعن في موعد الشاي من أجل أن يُلبسن المفردات تنانير»؛ وذلك في إشارة تهكمية إلى محاولات تأنيث المصطلحات. («Les cadres oui sans le d», Le Monde, 28 avril 1984, cité par Houdebine-Gravaud, 1999, p. 44) وقد أصدرت اللجنة سنة 1986 منشوراً رسمياً (circulaire) يُوصي باعتماد التأنيث. (وتُشير أودين-غرافو إلى دلالة هذا المصطلح قائلة: «إنّ لفظ circulaire موقّق، إذ إنّ المنشور يُوصي ولا يُملي» (ص 38، 1999). لكن، وبالرغم من هذه التوصية، فإنّ اللجنة فقدت مصداقيتها نتيجة اعتراض الأكاديمية الفرنسية، الأمر الذي حال دون تطبيق توصياتها على أرض الواقع.

صدر مرسوم في بلجيكا بتاريخ 21 يونيو-1993 يُوصي بتأنيث مسمّيات المهن. وفي العام التالي، قامت لجنة مكوّنة من لسانين ونواب برلمانيين بنشر دليل بعنوان «التحويل إلى التأنيث (Mettre au féminin) سنة 1994».

لم تعد قضية تأنيث مسميات المهن إلى الواجهة في فرنسا إلا سنة 1998، وذلك في أعقاب تعيين عدد من النساء في مناصب وزارية ضمن حكومة جوسبان، حيث طالبن بأن يُنادى عليهنّ بلفظ «السيدة الوزيرة (Madame la ministre)»، خلافاً لما كانت توصي به الأكاديمية الفرنسية، التي كانت تصرّ على الصيغة «Madame le ministre» (السيدة الوزير). وقد دفع هذا التطوّر رئيس الوزراء إلى إصدار منشورٍ رسميٍّ (circulaire) يُوصي باعتماد التأنيث في الإدارة العمومية. كما أنشأ لجنة جديدة تضمّ عدداً من اللسانيين، وقد أسفر عملها عن إصدار دليلٍ عملي سنة 1999. وقد أثارت هذه الخطوة من جديد ردود فعلٍ من قبل الأكاديمية الفرنسية، التي أعادت التأكيد على دورها بصفتها «الوصيّة» على ما يُعرف بـ «الاستعمال» (2014)، أو بالأحرى على «الاستعمال السليم» (le bon usage) (ص 4، 2014).

ورغم أنّ الأكاديمية الفرنسية لا تضمّ في عضويتها أيّ اختصاصي في اللسانيات، وبالتالي فهي تفتقر من الناحية العلمية إلى الشرعية اللازمة للتدخل في القضايا اللغوية، فإنّها تظلّ مع ذلك جهةً لغوية ذات نفوذ قوي (Coady، 2020، ص 69). وعلى خلاف التوجّه المحافظ والتقني الذي يتّبعه أعضاء الأكاديمية، فإنّ اللجان الكندية والفرنسية والسويسرية والبلجيكية تتّبع مقاربة هي أقرب إلى اللسانيات الاجتماعية: «في بلجيكا، كما في كيبيك، تركّز على حرية المستعملين. وعليه، يُوصى هناك بالتعايش بين الصيغ المختلفة...» (Fracchiolla, 2008, § 17)

لقد أثّرت هذه السياسات اللغوية على أنماط الاستعمال لدى الناطقين بالفرنسية. ففي عام 2005، قامت فوجيمورا (Fujimura) بدراسة خيارات الصحافة الفرنسية بين عامي 1988 و2001، ولاحظت أن عدداً من الأسماء المؤنثة - مثل "وزيرة" (ministre) أو "نايبة" (députée) - استُعملت على نحوٍ ملحوظ أكثر في فرنسا بدءاً من سنة 1998، أي منذ صدور منشور جوسبان المتعلّق بتأنيث اللغة في الإدارة. غير أنّ صيغاً أخرى، مثل "باحثة" (chercheuse) أو "أستاذة" (professeure)، ما تزال تواجه مقاومة أكبر في تقبلها واستعمالها. أما في

سويسرا، فقد أجرى إلميجر (Elmiger) سنة 2008 دراسة ميدانية توصل من خلالها إلى ما يلي:

« يتجه الاختيار الأول عند تسمية امرأة نحو صيغة يتوافق فيها النوع النحوي مع الجنس البيولوجي للشخص، أي اسم مؤنث دالّ على شخص. ويجري اختيار الصيغة المؤنثة بشكل تلقائي، حتى في الحالات التي لم تكن مألوفة إلا في الآونة الأخيرة - كما هو الحال، مثلاً، مع صيغتي gministre و cheffe - (ص 251)

وفقاً لما أورده إلميجر (2008)، فإن أول معيار لقبول الصيغة المؤنثة هو عنصر "الاعتياد"<sup>vi</sup>. إذ يقول: «تُعتبر الصيغة المؤنثة، التي قد تُعدّ إشكالية من حيث المبدأ، مقبولة متى كانت مألوفة ومعروفة ومعترفاً بها كخيار لغوي سليم» (ص 251) وفي عام 2014، نشرت آربور (Arbour) وزميلاتها دراسة مقارنة تناولت أنماط الاستعمال في الصحافة بين كندا وأوروبا. وقد لاحظن وجود فروق استعمالية بين السياقين، أبرزها أن الصيغ المؤنثة المنتهية باللاحقة -eure- تحظى بتأييد أوسع في كندا، حيث يُنظر إلى اللاحقة -euse- على أنها تنطوي على دلالة قذحية أو مسيئة. ويبدو أنه لا توجد معطيات أو دراسات موثقة بشأن استعمال الفرنكوفونيين المقيمين في بلدان غير غربية.

إن التأنيث المعجمي فيما يتعلق بمسميات المهن والألقاب والوظائف يمثل تحدياً مزدوجاً في تعليم الفرنسية بوصفها لغةً أجنبية: من جهة أولى، هو تحدٍ يتعلق بتطور الخيارات البيداغوجية، بما يستدعي تكييف محتوى التدريس ليتماشى مع أحدث التحوّلات في أنماط الاستعمال اللغوي؛ ومن جهة ثانية، هو تحدٍ متّصل بتعليم ظاهرة التنوع اللغوي (variation) وتعلّمه أي إدراك تنوّع الصيغ وتعدّدها. ذلك أنّ الاستعمال ما يزال غير مستقر تماماً بخصوص بعض الصيغ المؤنثة، كما أنّ بعض أوجه هذا التنوّع تدخل في نطاق التنوّع الدياتوبيقي<sup>vii</sup> (variation diatopique)، أي التنوّع الجغرافي في الاستعمال؛ فعلى سبيل المثال، تُعدّ صيغة



chercheure [باحثة] أكثر شيوعًا في كندا، بينما تسود صيغة chercheuse [باحثة] في السياق الأوروبي.

### 3. تعليم مسمّيات المهن وتعلّمها في ظل التأنيث: دراسة ميدانية

#### 1.3. سياق الدراسة ومنهجيتها

يرتكز هذا المقال على دراسة ميدانية أُجريت خلال عامي 2021 و2022، في تدريس اللغة الفرنسية لغةً أجنبيةً في تركيا لمجموعة من الراشدين الناطقين باللغة التركية. وتكمن أهمية اختيار هذا الجمهور في بعدين أساسيين: الأول، إن التوجّه إلى جمهور راشد يُتيح إمكان التطرّق بعمق إلى التحديات السياسية والاجتماعية المرتبطة بتأنيث مسمّيات المهن في اللغة الفرنسية؛ والثاني، يوفّر الاشتغال مع جمهور ناطق بالتركية فرصةً بيداغوجية خاصة، إذ تُعدّ اللغة التركية خالية من التصنيف النحوي الجنسي (genre grammatical)، مما يُبرز الفرق البنوي الجوهري بينها وبين الفرنسية، ويُتيح دراسة التفاعل بين نظامين لغويين مختلفين في هذا الجانب.

اعتمدت هذه الدراسة الميدانية على أدوات منهجية متنوعة، تمثّلت في ما يلي:

- عشر مقابلات شبه موجّهة مع معلّّات ومعلّّمين في المعهد الفرنسي بإسطنبول، بلامح مختلفة؛ تضمّت العيّنة ثماني نساء ورجلين، تراوحت أعمارهم بين 25 و60 سنة. خمسٌ من المشاركين كانت الفرنسية لغتهم الأولى، بينما كانت اللغة الأولى لإحدى المعلّّات هي العربية، وثلاثة كانت لغتهم التركية، في حين تتقن إحدى المدرّسات الفرنسية والتركية على حدّ سواء؛
- مجموعة نقاش تضمّت ثلاث معلّّات من جامعة غلطة سراي (Galatasaray) (إسطنبول)، كنّ بصدد تحضير حصّة من المستوى الأول A1 حول مسمّيات المهن. تتراوح أعمار المشاركات في هذه المجموعة حول الثلاثين عامًا، إحداهن تتحدث الفرنسية لغة أولى، واثنان تتحدثان التركية؛

- خمس مجموعات نقاش مع واحد وعشرين طالبًا وطالبة من الناطقين باللغة

التركية، ينتمون إلى جامعة غلطة سراي (إسطنبول)، تتراوح مستوياتهم بين المتوسط والمتقدم، وتتراوح أعمارهم بين 20 و24 سنة. وتضمنت العيّنة: خمسة ذكور، وثلاث عشرة أنثى، وثلاثة أشخاص غير ثنائيين؛

▪ تحليل محتوى خمس سندات تعليمية تمّ استخدامها أو الإشارة إليها من أفراد العيّنة من المعلمين والمعلمات، وتتعلّق بالصفحات المخصّصة لمسمّيات المهن باللغة الفرنسية في كل من:

Le nouveau Taxi 1 (2009), La grammaire progressive du français – niveau débutant (2010), Édito A1 (2016), Défi 1 (2018), Édito B1 (2018).

### 2.3. التمثّلات السلبية: مسألة "التحيّز الجنسي" للغة

أشار عدد من المعلمّات والمعلّمين إلى أنّ مسألة ما يُعرف بـ «التحيّز الجنسي» في اللغة الفرنسية تُثار باستمرار داخل الفصول الدراسية. وفيما يتعلّق بمسمّيات المهن، فإنّ ما يُثير الاستغراب بشكل خاص هو غياب الصيغة المؤنثة لاسمين على وجه التحديد: «هو طبيب، وهي طبيبة» (المعلّمة 1)، و«أسماء مثل أستاذ، لا يوجد لها مكافئ مؤنث» (الطالبة 6). وتقرّر إحدى المعلمّات بأنّ هذا الأمر يُعد إشكالا لدى المتعلّمين، قائلة: «لأنّه من غير المعقول أن تكون هناك + صيغة للرجال دون أن تقابلها صيغة + للنساء»<sup>2</sup> (المعلّمة 1). وعندما سُئلت معلّمة أخرى عمّا إذا كانت قد تلقت من قبل ردود فعل من الطلبة بشأن «التحيّز الجنسي» في اللغة، أجابت: «نعم، لقد واجهت هذا النوع من المواقف، وخصوصًا فيما يتعلّق بأسماء المهن. فقد + حدث وأن قالت لي إحدى الطالبات ذات مرة: هذا أمر ذكوري للغاية، لم لا تتطوّر هذه المهن؟» (المعلّمة 5).

يعتمد المعلّمون والمعلّمات على تفسير ذي طابع تاريخي، فتقول إحدى المدرّسات: «وعندما [...] تقول لهم إن السبب هو أنه في الماضي لم تكن هناك نساء طبيبات ولا أستاذات، حينها يهزون تمامًا» (المعلّمة 1). وتضيف أخرى: «أنا لا أرى في

ذلك تمييزاً ضد النساء، بل التاريخ هو من صاغ هذا الواقع؛ ++ فالمرأة لا تشتغل إلا منذ مئة عام، ولذلك لا يمكن المقارنة» (المعلمة 5). يتّضح إذًا أن المعلّمين والمعلّّمات المشاركين في هذه الدراسة يستندون إلى تصورات خاطئة، ولا يملكون معرفة دقيقة بتاريخ الخطابات التمييزية الجنسية التي استهدفت مسمّيات المهن ذات المكانة المرموقة.

### 3.3. علاقة المعلّّمات والمعلّمين بالمعيار اللغوي

لفهم الخيارات البيداغوجية التي يتّبعها المعلّمون والمعلّّمات، انطلقتُ أولاً من دراسة علاقتهم بالمعيار اللغوي، وبالأكاديمية الفرنسية بصفتها مؤسسة تقنية توجّهية. وفي مستهلّ المقابلة، طرحت عليهم السؤال التالي: هل توافقون أم لا على هذه المقولة: «يجب أن تبقى اللغة في أقلّ قدر من التغيّر حفاظاً على صلتها بتاريخها» ثمانية من أصل عشرة من المشاركين والمشاركات عبّروا عن عدم موافقتهم على هذه الفكرة، لأنّ «اللغة حية» (المعلمة 2)، ولأنّ «اللغة تتطور بطبيعتها حتى من دون تدخلنا» (المعلّم 8). في المقابل، ترى معلّمتان أنّ تطوّر اللغة، وإن كان أمراً لا مفرّ منه، يُعدّ مرادفاً لما يُمكن تسميته "الاقتفار اللغوي".

طرحتُ أيضاً على المعلّّمات والمعلّمين سؤالاً حول رأيهم في العبارة التالية: «يجب الالتزام بالقواعد التي تقرّها الأكاديمية الفرنسية». وقد عبّرت ستّ معلّّمات عن موافقتهم على هذا الطرح، ما يعني أنّ أغلبية بسيطة من المشاركين تعتبر الأكاديمية جهةً لغوية ذات مشروعية. في المقابل، عبّر ثلاثة من المدرّسين والمدرّسات عن رفضهم لهذه الفكرة، بينما قدّم أحد المعلّمين إجابةً أكثر تحفظاً. وقد طُرحت جملة من الحجج في هذا السياق: أولاً، شدّد شخصان على ضرورة وجود هيئة تضمن استقرار المعيار اللغوي، وإن كانت إحداها لا تعترف بشرعية الأكاديمية الفرنسية بصفتها جهة تقنية، نظراً لطبيعة الآلية التي يتمّ من خلالها اختيار أعضائها. ثمّ أشار أحد المعلّمين إلى أنّ وجود قاعدة لغوية مشتركة يُعدّ أمراً ضرورياً لضمان التفاهم بين المتحدّثين، خاصّة في سياق تدريس اللغة الفرنسية لغةً أجنبية في الجامعة. وأكّد على أهمية مراعاة المعايير الضمنية السائدة في الوسط الجامعي،

و«الإلزامات اللغوية» المرتبطة به (المعلم 3)، إذا أراد المعلمون (والمعلمات) تمكين المتعلمين (والمتعلمات) من النجاح داخل فضاء جامعي ناطق بالفرنسية. ومع ذلك، فقد طوّر هذا المدرّس فكرة مفادها أنّ التنوّع اللغوي ينقل "أنماطاً ذهنية"، ويُضفي بذلك "ثراءً فكرياً وتعبيراً على اللغة.

### 4.3. المعلمون والمعلّمات، والمتعلّمون والمتعلّمات، في مواجهة التنوّع اللغوي

كان جميع المدرّسين والمدرّسات الذين شملتهم المقابلات ضمن هذه الدراسة على دراية مسبقة بموضوع تأنيث مسمّيات المهن. وقد أشار عددٌ من المتحدّثين بالفرنسية بوصفها لغة أولى إلى شعور بالارتباك أو الحيرة الذي قد يرافق هذا التحوّل اللغوي أحياناً. تقول إحدى المدرّسات:

« هو سائق، وهي + سائقة؟ على كلّ حال، كما ترين + وفي كل مرة أبحث وأنسى + ثم لا أجد صيغة مُرضية، وبالتالي + فلا أدري ماذا أقول لهم » (المعلّمة 1)

« نعم... أظنّ أنّ هذا الأمر لم يُوضّح أبداً، ولكنه يطرح إشكالاً بالنسبة لي ولهم أيضاً. في الحقيقة + عندما يستخدمونه في تعبير كتابي، أو + عندما يتساءلون: هل نقول (ال) الصيغة المذكورة أم المؤنثة؟ وأنا كذلك، أظنّ أنّه إلى حدّ ما + لا أدري حقّاً إن كان ينبغي أن أستخدم + الصيغة المؤنثة أم لا. ففي وقت من الأوقات، كان يُقال: السيدة الأستاذ، والسيدة العمدة. لذا نحاول متابعة النقاش، لكن كما قيل في البداية: من هو المرجع؟ » (المعلّمة 6)

« أعترف أنّ الأمر معقّد نوعاً ما، لأنني حتى أنا لا أعرف إن كان بالإمكان إضافة (ة) + أحياناً أو لا ++ لأنّ كل المهن ليست + لم تُؤنّث بعد، + لا في فرنسا ولا في غيرها ++ (مهندس) أظنّ أن فيه (ة)، لكن [غير مسموع] ، يعني فيما يخص المهن ++ يبدو أن الأمر يتمّ + بحسب

الإحساس اللحظي نوعًا ما + إذا قرّرت + بصراحة، الأمر غير واضح  
تمامًا في ذهني، أعترف بذلك.» (المعلّم 8)

ما يتبيّن أولاً من هذه الشهادات هو أن المدرّسين والمدرّسات الناطقين بالفرنسية بوصفها لغة أولى يتردّدون في صياغة بعض الصيغ المؤنثة أو في قبولها. وهذا التردد يربك موقفهم المهني ويضعف الطابع المعياري لخطابهم داخل الإطار التعليمي. وتُظهر أقوالهم أنّهم على وعي بهذا التحوّل اللغوي الحديث، غير أنّهم في الوقت ذاته يحتاجون إلى إطار مرجعي واضح يوجّه اختياراتهم. وقد عبّرت إحدى المدرّسات صراحةً عن ذلك، متسائلةً عن «المرجع» الذي ينبغي الالتزام به.

وتحدّث أحد المعلّمين عن وجود نوع من المخاوف قائلاً: «هناك دائماً، في الواقع، نوع من الخوف يلزم الأساتذة جميعهم + إنّ الخوف من أن يُعلّموا شيئاً لا وجود له أصلاً.» (المعلّم 8) أما بالنسبة لمعلّمة أخرى، فإنّ تدريس التنوع اللغوي قد يكون مصدراً للقلق لدى المتعلّمين:

« ثم إنّ هناك مواقف معيّنة + مثلاً، auteur [مؤلف]، أُضيفت لها تاء في فترة من الفترات + أو عندما نعرض عليهم خيار auteur/autrice [مؤلف/مؤلفة] + في الحقيقة، تبدأ حالة الهلع لديهم عندما نخبرهم بأنّ هناك عددًا كبيرًا من الخيارات الممكنة، فهم لا يحبّون هذا الأمر كثيرًا.» (المعلّمة أ، لغتها الأولى هي الفرنسية)

إن ترك حرية الاختيار للمعلّمتين والمتعلّمين قد يُنظر إليه من قبل المعلّمتين والمعلّمين على أنه نوع من المجازفة، لما قد يحدثه من إرباك في العملية التعليمية. أمّا من جهة المتعلّمين، فتبدو مخاوفهم مرتبطة أساسًا بعدم اليقين بخصوص مدى وجود صيغة معيّنة من عدمها: «أحيانًا توجد صيغ مؤنثة بديلة [...] وأحيانًا لا توجد وبالتالي لا أتمكّن من إيجاد الكلمة المناسبة، وهذا يعيقني قليلًا أثناء الحديث + فهل أقول: طبيبة أم طبيب؟ أو امرأة طبيب مثلًا؟» (المتعلم/ة 10) وترى فيينو (2014) أنّ هذه اللايقينية اللغوية تكشف عن كون اللغة تمثّل «أداة تمييز بين من يعرفون ومن لا يعرفون» (ص 116)، ويمكن، في نظرها، تجاوز هذا الإرباك من خلال اعتماد

تأنيث منهجي ومنظم؛ إذ تقول: «كلّما زاد عدد الاستثناءات داخل هذه السلاسل اللغوية، ازدادت صعوبة حفظها، وازدادت معه أهمية تلقّي تعليم خاصّ حول "الاستعمال الصحيح"». (المصدر نفسه)

في المقابل، أبدت إحدى المعلّّات انفتاحًا كبيرًا تجاه مسألة التنوّع اللغوي . وقد أوضحت في حديثها أنها تعلم بأنّ «الأكاديمية الفرنسية قامت بتأنيث بعض المهن» (المعلّمة 5). ثمّ شرحت بعضًا من تجاربها الصّفيّة قائلة:

« على سبيل المثال، كلمة أستاذة : (une prof) ما زالت الغالبة تكتبها إلى اليوم مع حرف (r) فقط في النهاية، + فأقول لهم: نعم، هذا ليس خطأ. [تقلّد صوت الطلاب] "آه، لماذا؟ هذا تمييز ضد النساء!" ثم تعود إلى نبرتها العادية] مثل écrivain، écrivaine، auteur، autrice + يقولون لي مثل هذه الملاحظات، فأقدّم لهم الصيغ وأقول لهم: يمكنكم اعتمادها، + فليس فيها خطأ.» (المعلّمة 5)

يبدو أنّ هذه المعلّمة مرتاحة إزاء التعايش بين عدّة صيغ لغوية، رغم ما قد يطرأ بينها من تنافس في الاستعمال. وربّما يعود ذلك إلى معرفتها بخطاب الأكاديمية الفرنسية منذ سنة 2019، إذ يبدو أنّها تستند إلى مؤسّسة تعتبرها شرعية وموثوقة، وهو ما يضيف في المقابل شرعية على خطابها داخل الصفّ. وبهذا، يمكنها أن تواجه المواقف السلبية لدى المتعلّمين والمتعلّّات إزاء ما يُنظر إليه على أنّه "تمييز لغوي"، من خلال تدريس صيغة مؤنثة لا تشكّك في وجودها ولا في مشروعيتها. ومع ذلك، فإنّ مسألة الاعتراف المؤسّساتي بهذه الصيغ تظلّ ذات أهمية بارزة؛ إذ تقول معلّمة أخرى: «أشرح لهم أنّها ليست معترفًا بها رسميًا بعد، ولكنّها صيغة حديثة جدًّا». (المعلّمة 7، التركية هي لغتها الأولى).

تنعكس هذه المقاربة البيداغوجية في خطابات بعض المتعلّمين والمتعلّّات، الذين يُدركون وجود تفاوت في مدى قبول الصيغ المختلفة في تلقي أحد الطلبة:

«هل الصيغة المؤنثة لكلمة أستاذ تُعدّ، مثلاً، مقبولة + ومستعملة

بشكل عام؟ لأننا كنّا نضيف (ة) في آخرها، لكن يبدو لي أنّ ذلك لم يُعمّم بعد بالشكل الكامل.» (الطالب 14)

إنّ تعايش عدّة صيغ لغوية قد يؤدّي بدوره إلى شعورٍ بالقلق، وربما إلى لايقينية لغوية تُربك المتعلّمين في إنتاجهم وفهمهم.

### 5.3. توضيح الخيارات البيداغوجية لدى المعلّات والمعلّمين

أفضت المقابلات الفردية ومجموعة النقاش إلى تحديد خمسة عوامل رئيسية يبدو أنّها تؤثر في الاختيارات البيداغوجية للمعلّمين والمعلّات، وهي: (1) الاحتكاك الشخصي باستعمالات الناطقين بالفرنسية؛ (2) الأكاديمية الفرنسية (3) كتب تعليم الفرنسية بوصفها لغة أجنبية (FLE)؛ (4) المعاجم اللغوية؛ (5) الحساسية الشخصية تجاه القضايا النسوية.

بدايةً، أشار عدد من المدرّسين والمدرّسات إلى أنهم يستندون في اختيارهم إلى استعمالات الناطقين بالفرنسية، ويبرز هذا التوجّه بشكل خاص لدى المدرّسين الذين ليست الفرنسية لغتهم الأولى، والذين يسعون إلى مواكبة تحولات اللغة الفرنسية. تقول إحدى المدرّسات مثلاً: «أضيف التاء ++ في professeure [أستاذة]، لقد أجريت بحثاً صغيراً على الإنترنت + ورأيت أنّ عددًا لا بأس به من الناس يستخدمونها، فاتخذت قراري بناءً على ذلك.» (المعلّمة 5، لغتها الأولى التركية) يمثل هذا الموقف إذاً خياراً مقصوداً لدى المدرّسة، من دون أيّ إحالة إلى الأكاديمية الفرنسية؛ إذ يُعدّ الاستعمال المنتشر بين المتحدثين بالفرنسية هو المرجع المعياري الذي ينبغي تدريسه. وتستند أخريات إلى تجربتهن الشخصية في تلقّي اللغة الفرنسية؛ فتقول معلّمة أخرى: «ما زلتُ أرى في بعض المقالات كلمة écrivain [كاتبة] تُستعمل للدلالة على امرأة، ولذلك أجدني مضطّرة لإخبار الطلبة بذلك + فأقول لهم: يمكنكم أن تروا هذا، لكن صيغة المؤنث مقبولة أيضًا.» (المعلّمة 5، لغتها الأولى العربية) وفي موضع آخر، تروي قائلة: «نعم، رأيت كلمة mairresse [رئيسة بلدية]، فقلت في نفسي: كيف لم أذكر هذه الصيغة لطلابي؟!» هنا، يبدو أن الاستعمال المثبت في النصوص يفرض نوعاً من الالتزام البيداغوجي بذكر الصيغة

داخل القسم. وتُبرّر المعلّمة اختيارها بتقديم الصيغ المتنافسة على أنّه ضرورة تعليمية:

« إذا صاروا يتقنون الفرنسية، فسوف يقرؤون مقالات، ولذلك ينبغي أن يعرفوا هذه الصيغ. ++ فهذه [الصيغة] صحيحة، وتلك صحيحة أيضًا. + فيجب أن يعرفوا كليهما، وعلى كلٍّ منهم أن يختار ما يناسبه. ++ لكن يجب علينا أن نعرض عليهم الخيارين. » (المعلّمة 5)

تسعى هذه المعلّمة إلى تهيئة طلبتها ليفهموا ويُحسنوا التواصل مع ناطقين آخرين بالفرنسية، وتؤكد في حديثها على البُعد التربوي الذي يُنبّي المسؤولية الفردية لدى المعلّمين؛ إذ يتمثل هدفها في جعلهم واعين بخياراتهم اللغوية، ومسؤولين عنها.

ومن جهة أخرى، يرى أحد المدرّسين - وهو بالمناسبة من المؤيدين لفكرة تعليم «اللغة المتداولة التي بصدد التطوّر» - أنّه من المهمّ تدريس الأسماء التي تستعمل فعليًا من قبل الناطقين بالفرنسية، لكن دون الذهاب إلى حدّ إدخال صيغ مؤنثة نادرة جدًّا في الاستعمال. عندما طرحَتْ عليه مسألة صيغة professeuse [مُدْرَسَة]، وهي صيغة نادرة لكنها أكثر اتّساقًا من الناحية الصرفية مقارنةً ب professeure، أجابني مستفسرًا: « أنت تقولين لي إنّ professeuse تُقال... لكن، هل تُقال بما فيه الكفاية في اللغة المتداولة لندرسها فعلاً؟ » (المعلّم 8، لغته الأولى الفرنسية)

وتظلّ الأكاديمية الفرنسية مرجعًا يُستند إليه باستمرار. وقد أدّى التقرير الصادر عنها سنة 2019، والذي شكّل تحوُّلاً ملحوظًا في موقفها، إلى إضفاء قدر من الشرعية على هذه الصيغ المؤنثة "الجديدة" في نظر بعض المدرّسات. (كما عبّرت إحداهن بالقول: « قامت الأكاديمية الفرنسية بتأنيث بعض المهن » (المعلّمة 5)). غير أنّ الموقف المحافظ الذي تبنته الأكاديمية لسنوات، والذي عُرف بمعارضته العلنية لتأنيث اللغة، يبدو أنّه ترك أثرًا بالغًا في تمثّلات المتعلّمين والمدرّسين لهذه الصيغ المؤنثة، من حيث شرعيّتها وقبولها الاجتماعي.

من جهة أخرى، من المعروف أن كتب تعليم الفرنسية بوصفها لغة أجنبية



(FLE) تمارس نوعًا من السلطة المعيارية على كلٍّ من المتعلّم والمعلّم على السواء (Rancho, 2016، ص 42). وقد أشار عدد من المدرّسين والمدرّسات إلى الخيارات اللغوية التي تعتمد عليها هذه الكتب، فقال أحدهم: «كلمة professeure، التاء فيها موجودة أصلًا في كتاب Édito » (المعلّم 8)، وقالت أخرى: «مؤخرًا رأيت في كتاب بلجيكي موجّه للأطفال أنّه كُتب: docteur/docteure» (المعلّمة 5). وخلال جلسة النقاش التي جمعت ثلاث معلّّات كنّ يُحضرنّ لحصة في المستوى الأول A1 حول مسمّيات المهن، قمنا معًا بمراجعة عدد من الكتب التعليمية المختلفة (أنظر الشكل 1).

**الشكل 1: مقارنة بين أربعة كتب تعليمية في تعليم الفرنسية لغة أجنبية (FLE) في المستوى الأول A1 حول تأنيث مسمّيات المهن.**

| الطبعة                                                               | الاستثناءات المذكورة في الدرس                                                                                                                                                         | أمثلة على الأسماء المتعلقة بالتأنيث                              |
|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Le nouveau Taxi ! (2009, p. 16)                                      | « دائماً بصيغة المذكر: الأستاذ<br>« (le professeur)                                                                                                                                   | في التمرين 1: «هي أستاذ»                                         |
| La grammaire progressive du français – niveau débutant (2010, p. 12) | بعض المهن لا تتغيّر في صيغة التأنيث:<br>هو أستاذ، هي أستاذ.<br>هو طبيب، هي طبيب.<br>هو كاتب، هي كاتب.<br>هو مؤلّف، هي مؤلّف.<br>لكن نلاحظ بشكل متزايد:<br>هي أستاذة / كاتبة / مؤلّفة. |                                                                  |
| Édito A1 (2016, p. 42)                                               |                                                                                                                                                                                       | في تمرين الاكتشاف وردت كلمة: «أستاذ».                            |
| Défi 1 (2018, p. 31)                                                 |                                                                                                                                                                                       | في الدرس لا يوجد ذكر لكلمة أستاذ، ولكن ورد: «هو معلّم - هي ....» |

تُعدّ كلمة professeur·e [أستاذ/أستاذة] مثالاً تمثيليّاً واضحاً للتطوّر الذي

شهدته اللغة في هذا السياق، حيث ننتقل من القاعدة القديمة -التي كانت تقضي بعدم تصريف الاسم أو أداة التعريف - كما في سنة 2009، إلى الإشارة إلى وجود اختلافات في الاستعمال سنة 2010، ثم إلى اعتماد الصيغة الصرفية (professeure) كقاعدة مقررة في عام 2016. أما عدم ورود هذه الكلمة في درس من دروس كتاب (Défi 1) في 2018، فيمكن تأويله بطريقتين: إمّا باعتباره تجنبًا مقصودًا لمصطلح يُعدّ إشكاليًا، أو على العكس، بوصفه علامةً على تبني صيغة professeure بشكل شائع ومستقرّ إلى درجة لم تعد تستدعي التنويه بها في الدرس. ومن المثير للاهتمام ملاحظة أن الكتب التعليمية الأحدث لا تذكر شيئًا عن النقاش أو التعايش بين الصيغ المختلفة، في مستوى المستوى الأول A1. غير أنّ هذه النقاشات تظهر بالفعل في كتاب Édito B1 (2018)، ضمن قسم «الحضارة».

تُعدّ المعاجم عاملًا مهمًا آخر في تحديد الخيارات البيداغوجية للمعلّمين والمعلّلمات، وإن كان قليلًا ما يستشهد بها، مقارنةً بالأكاديمية الفرنسية، بوصفها سلطة لغوية مرجعية في خطابات المشاركين في هذه الدراسة. وقد أشارت إحدى المدرّسات إلى أنّها تمنح طلبتها قدرًا كبيرًا من الاستقلالية في هذا المجال، قائلة:

« ليس من واجبي أن أعدّ معهم القائمة كاملة داخل الصف، ولا أن أقدم لهم اللائحة مكتملة + الأمر راجع إليهم أيضًا، مثلًا + حين يقدّمون شخصًا، أو يقدّمون كاتبًا... + أو كاتبة،+ عليهم هم أيضًا أن يتحقّقوا بأنفسهم مما إذا كانت هناك صيغة مؤنثة، وأن يلجؤوا إلى المعاجم والقواميس وما إلى ذلك. » (المعلّمة Z، لغتها الأولى هي التركية)

وبما أنّ الصيغ المؤنثة لمسمّيات المهن باتت موجودة في المعاجم، فإنّ هذه الإستراتيجية تُسهم أيضًا في إضفاء الشرعية عليها، بحكم أنّها تُقدّم من خلال مصدر موثوق وذو سلطة لغوية.

وفي سياقٍ آخر، تُعدّ حساسية المعلّمين والمعلّلمات الشخصية عاملًا مهمًا في تحديد اختياراتهم البيداغوجية. فقد أوضحت لي إحدى المعلّلمات، على سبيل المثال،

أنّها ترى أنّ اللغة الفرنسية "لغة ذات طابع تمييزي ضد النساء"، وأنّ قرارها إدخال صيغ مؤنثة نابعة من حركة التانيث كان خياراً شخصياً: «اتّخذت هذا القرار + لأنه أمر مهمّ بالنسبة لي» (المعلّمة 7، لغتها الأم هي التركية).

### 6.3. الجدل حول اللغة: إثراء لعملية تعليم الفرنسية وتعلّمها بوصفها لغة أجنبية

لقد أثارت مسألة تانيث أسماء المهن جدلاً واسعاً. وهذه المناقشات حول اللغة تُعدّ جزءاً لا يتجزأ من تعليم الفرنسية لغة أجنبية، إذ أنّ تكوين ثقافة لغوية يقتضي أيضاً «الوعي بطبيعة وأهمية البعد الثقافي للسلوك اللغوي» (Holec، 1991، ص 3). وقد أولى عدد من المعلّمين والمعلّّمات المشاركين في الدراسة أهمية كبرى لهذا الجانب، وإنّ كانت هذه القضايا تُعدّ غالباً معقّدة أكثر من اللازم في المستوى الأول A1، خصوصاً عند تعلّم أسماء المهن. وقد قرّرت إحدى المعلّّمات تناول هذا الموضوع بشكل أعمق في المستويين الأعلى B2 و C1، مبرّرة ذلك بأهمية مهارة الحجاج في التحضير لاجتياز امتحاني DELF و DALF، إذ تُدرّج النقاشات حول اللغة ضمن موضوعات المجتمع والحجاج، وتنسجم بذلك انسجاماً تامّاً مع الأهداف البيداغوجية.

« في الواقع، يعجبهم أن يتلقّوا هذه المعلومات أعني أن يتمّ + كيف أقول + إدخالهم في النقاش وإطلاعهم على الأمور [...] فامتلاك هذه المعلومات يُعدّ مكسباً + كغيرها من المعارف + وبعدها يكون لهم الخيار، + نعم، ++ أعتقد أنهم يدركون في مستويي B2 و C1 أنّه بإمكانك إتقان اللغة إلى درجة تخوّل لك الاختيار ++ والدفاع عن اختيارك إذا طُرحت تساؤلات حول سبب استعمالك لتلك الصيغة » (المعلّمة 6، لغتها الأم هي الفرنسية).

إنّ التطرّق إلى هذه النقاشات يُفضي إلى تعليم يُنمّي حسّ المسؤولية، ويتيح لكلّ واحد وواحدة أن يُجري اختياراته اللغوية عن وعي وبصيرة، وأن يكون قادراً على الدفاع عنها.

## خاتمة:

تُثير عملية تأنيث أسماء المهن تساؤلاتٍ جوهريةً في ميدان تعليم الفرنسية لغةً بوصفها أجنبية. فهي تُذكر أولاً بأنَّ تحول اللغة التي تُعيد النظر في مفهوم "الفرنسية المعيارية" لها مكانٌ مشروعٌ داخل تعليم اللغة الفرنسية، سواء تعلّق الأمر بتأنيث أسماء المهن، أو باستخدام اللغة العامية، أو بالأشكال الشفاهية من التعبير، ما دام الهدف يتمثّل في تمكين المتعلّّمين والمتعلّّمين من فهم الناطقين بالفرنسية والتواصل معهم.

وقد يُشكّل تعليم تأنيث أسماء المهن فرصةً لإبراز أنّ تحول اللغة الفرنسية لا يقتصر على فرنسا الميتروبوليتانية، وذلك من خلال شرح أنّ هذه التحوّلات قد بدأت أساساً في كيبك وبلجيكا وسويسرا. وهكذا، يمكن لتأنيث أسماء المهن أن يُسهّم في إحداث نوعٍ من اللامركزية في تعليم اللغة الفرنسية وتعلّمها.

من جهةٍ أخرى، يُتيح تدريس هذا التطوّر إقامةً علاقةً نقدية مع المعرفة؛ فالحديث عن التأنيث، أو بالأحرى عن "نزع الطابع الذكوري" (Viennot, 2014) من أسماء المهن، يُمكن من توضيح الدور الذي اضطلعت به الخطابات الذكورية في تاريخ اللغة. كما يسمح هذا التعليم بالردّ على المواقف السلبية التي قد يُبديها بعض المتعلّّمين والمتعلّّمين تجاه ما يُسمّى "ذكورية اللغة الفرنسية"، من خلال الكشف عن وجود بدائل تعبيرية أخرى، وترك حرية تبنيها للمتعلّّمين، استناداً إلى تأمّلٍ نقدي في السلطة التي تمارسها اللغة.

## الإحالات

1. <<https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/madame-la-premiere-ministre-que-faudra-t-il-dire-si-une-femme-est-nommee-a-la-tete-du-gouvernement-20220516>> (consulté le 21 septembre 2022).
2. نقلت الاقتباسات كما هي، دون أي تعديل يجعلها مطابقة للمعايير النحوية. رموز التنقيط المستخدمة في التفريغ: + وقفة قصيرة، ++ وقفة طويلة، خط مائل: يشير إلى اقتباس مباشر.

## تعليقات المترجمة:

<sup>i</sup> Une langue qui évolue الترجمة الحرفية لغة في طور التطور ، الترجمة السياقية الدقيقة لغة في قيد التحول. الفرق بين évolution في الخطاب العام والاختيار المصطلحي في سياق البحث مهم: قد تعني، كلمة évolution في اللغة الفرنسية عمومًا التطور، التغير التدريجي، أما كلمة التحول. فهي أوسع من كلمة développement التي تحيل أكثر إلى "التطور نحو التقدم".

في هذا المقال féminisation des noms de métiers ... لا تعرض الكاتبة قضية التأنيث كتطور طبيعي أو تقدّم بالضرورة، بل في صميم تحول لغوي-اجتماعي بكل تداعياته (mutation / transformation) من بنية تذكيرية إلى بنية مؤنثة.

<sup>ii</sup> مسميات المهن: (Job Titles / Appellations professionnelles) المسميات الوظيفية هي عبارات اصطلاحية تُستخدم للدلالة على موقع الفرد أو وظيفته داخل تنظيم مهني أو مؤسسة ما. وتُعدّ هذه المسميات أداةً للتعريف بالهوية المهنية، وتحديد نطاق المسؤوليات والمهام، فضلاً عن كونها وسيلة للتدرج الوظيفي وإبراز الوضع الاجتماعي والاقتصادي لصاحبها. وتختلف المسميات المهنية باختلاف القطاعات والسياقات الثقافية واللغوية، غير أنّها تؤدي دوراً أساسياً في التواصل التنظيمي والتوصيف الوظيفي، وتدخل في أنظمة الموارد البشرية والاتفاقيات الجماعية والتشريعات العمالية.

ينظر في: أنظمة العمل الدولية، التصنيف الدولي المعياري للمهن، ISCO-08، 2012. International Labour Organization (ILO). International Standard Classification of Occupations: ISCO-08. Geneva: ILO, 2012.

<sup>iii</sup> الفرنكفونية (La Francophonie) مصطلح يشير، في معناه المعاصر، إلى الفضاء اللغوي-الثقافي والسياسي الذي يجمع الدول والمجتمعات التي تعتمد الفرنسية لغةً رسمية أو ثقافة مشتركة. وهو لا يقتصر على البعد اللغوي فحسب، بل يتسع ليشمل أبعاداً جيوسياسية واقتصادية وثقافية، حيث يمثل إطاراً للتعاون والتبادل بين أعضائه، وقد تكرّس هذا المفهوم مؤسسياً بإنشاء "المنظمة الدولية للفرنكفونية" عام 1970. ينظر في:

Calvet, L.-J. (1999). La Francophonie: Histoire, mythes et enjeux. Paris: Flammarion.

<sup>iv</sup> تناوب اللواحق: تستخدم العبارة المصطلحية "تناوب اللواحق (Suffix Alternation)" في الدراسات اللسانية لوصف الظاهرة التي يتم فيها تعاقب أو تبديل صيغ لاحقة صرفية معينة في الكلمة تبعاً للسياق النحوي أو الصرفي أو الصوتي. ويدخل هذا المفهوم ضمن علم الصرف (morphology)، ولا سيما في إطار دراسة الاشتقاق والتصريف حيث يمكن أن نحل لاحقة مكان أخرى للدلالة على وظيفة صرفية أو نحوية محددة. من أهم اللغات التي تتميز بهذه الظاهرة الثرية اللغة العربية واللغة الإنجليزية.

مثال في اللغة الإنجليزية: تناوب اللواحق مثل -ic و-ical (economic / economical).  
مثال في العربية: يظهر في الاشتقاق تناوب بين -ون و-ين في جمع المذكر السالم (معلمون / معلمين) تبعاً للموقع الإعرابي.  
ينظر في:

Booij, G. (2007). The Grammar of Words: An Introduction to Linguistic Morphology. Oxford University Press

<sup>v</sup> في الفرنسية القديمة والوسطى (من القرن 12 إلى 16 تقريباً) كان الحرف ch أحياناً يُختصر إلى c أو يُكتب بطريقة غير مستقرة، فنجد مثلاً *chirurgien*, *chirurgienne*، إلى جانب *chirurgien*.

سبب الكتابة *Cirurgienne* بدل *Chirurgienne*  
التطور الصوتي: في اللاتينية المتأخرة والفرنسية القديمة إذ لم يكن النطق الصوتي للحرف "chi" مستقرّاً، فظهر أحياناً على شكل "ci".  
وغياب التقييس الإملائي: لم يكن للفرنسية القديمة قواعد إملاء مضبوطة كما اليوم، فكان نفس الكاتب أحياناً يكتب الكلمة بأكثر من شكل.  
والاقتراض المباشر من اللاتينية: الصيغة *chirurgien(ne)* أقرب إلى *chirurgus* اللاتينية، قبل أن يستقر الشكل المحدث "*chirurgien(ne)*" مع الإصلاحات الإملائية الحديثة.  
لمزيد من التوسع ينظر في:

Greimas, A. J. & Keane, T. (1992). Dictionnaire de l'ancien français. Paris: Larousse.

Rey, A. (dir.) (1998). Dictionnaire historique de la langue française. Paris: Le Robert.

vi الاعتياد اللغوي (Familiarité linguistique)

هي ميل المتكلم إلى قبول صيغة أو تركيب معين لأنه مألوف في سمعه واستعمال جماعته اللغوية، حتى وإن لم يكن مطابقاً دائماً للقواعد الصارمة. ويرتبط الاعتياد اللغوي بالجانب النفسي والاجتماعي للغة، أي بما تعود عليه الناس من صور لغوية متداولة، ويؤدي الاعتياد إلى الاستعمال الذي هو الاستعمال عنده هو المرجع الأساس في دراسة اللغة، لأنه يمثل ما هو حيّ ومتداول في المجتمع، بينما القاعدة النحوية ليست سوى تقنين أو وصف لهذا الاستعمال.

يقول تمام حسان:

"إن الذوق اللغوي أو الاعتياد اللغوي وليد التكرار والاستعمال، فما يألفه الذوق يثبت في اللغة، وما ينفر منه يسقط منها"

تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، 1979، ص 74

vii المصطلح الأصلي: مشكل مركب مصطلحي الأول بمعنى تنوع بينما تجب مناقشة اشتقاق المصطلح الثاني Variation diatopique

• (dia-من اليونانية: δία) تعني "عبر" أو "بحسب".

• (τόπος) topos تعني "المكان" أو "الموضع".

• -ique: لاحقة فرنسية) عن اللاتينية (icus- لتشكيل الصفات.

إذن "diatopique = ما يختلف باختلاف المكان".

والمقابل "diversité diatopique = التنوع بحسب المكان".

يستعمل المصطلح في اللسانيات الاجتماعية (خاصة عند كوسيريو Coseriu بمعنى: التنوع الدياتوبويقي أحد أبعاد التنوع اللغوي الذي يُحيل إلى الاختلافات اللسانية المرتبطة بالتوزيع الجغرافي للمتكلمين، أي الفروق بين اللهجات المحلية أو الإقليمية ضمن اللغة الواحدة. ويظهر في مستوى النطق والتركيب بصفة خاصة. للتوسع في تعريف المصطلح ينظر في:

Coseriu, Eugenio. Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft.  
Tübingen: Francke, 1970



وعن خيارات ترجمته إلى اللغة العربية نلاحظ استعمال الوحدة المصطلحية المقابلة بالترجمة الحرفية والتكافؤ الوظيفي التنوع الجغرافي، والترجمة شائعة لكنها عامة لأن معنى الجغرافي أعم وتفتقر إلى الدقة السياقية. والترجمة الثانية التنوع اللهجي وإن كانت دقيقة إذا حصرنا الدلالة في اللهجة لكنها لا تشمل الفروق في اللغة المعيارية ذاتها. يحظى هذا المركب المصطلحي بالتواتر في أدبيات الترجمة اللسانية.

غير أنني أفضل الترجمة بالمصطلح المركب التنوع الإقليمي وأراه الأدق لأنه يحيل مباشرة على دلالة المكان المحدد topos وله علاقة مباشرة بمجال اللسانيات الاجتماعية، ويتميز عن التنوع الجغرافي الذي يتناول فروقا شاملة وعالمية، بينما يخصص التنوع الإقليمي طبيعة الدراسة في البعد المكاني للتنوع اللغوي، ويشير إلى الاختلافات اللسانية (صوتية أو معجمية أو نحوية) الناتجة عن تباين المواطن الجغرافية للمتكلمين داخل اللغة الواحدة. أي الخصوصيات اللغوية في لغة من اللغات. وأكد أن طبيعة الدراسة ستختلف.

## قائمة المراجع

- Académie française. (2014). La féminisation des noms de métiers, fonctions, grades ou titres. Mise au point de l'Académie française.
- Académie française. (2019). La féminisation des noms de métiers et de fonctions.
- Alcaraz, Marion, Braud, Céline, Calvez, Aurélien, Cornuau, Guillaume, Jacob, Anne, Vidal, Sandrine & Pinson, Cécile. (2016). Édito A1. Didier FLE.
- Arbour, Marie-Ève, De Nayves, Hélène & Royer, Ariane. (2014). Féminisation linguistique : étude comparative de l'implantation de variantes féminines marquées au Canada et en Europe. *Langage et société*, 148(2), 31-51. <https://doi.org/10.3917/lis.148.0031>.
- Brauer, Markus. (2008). Un ministre peut-il tomber enceinte ? L'impact du générique masculin sur les représentations mentales. *L'Année psychologique*, 108(2), 243-272.
- Capelle, Guy & Ménand, Robert. (2009). *Le Nouveau Taxi! 1 – Livre de l'élève*. Hachette.
- Cerquiglini, Bernard, Becquer, Annie, Coutier, Martine, Cholewka, Nicole, Frecher, Josette & Mathieu, Marie-Josèphe. (1999). *Femme, j'écris ton nom*. Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions (CNRS/INaLF [Institut national de la langue française]).
- Chatard-Pannetier, Armand, Guimont, Serge & Martinot, Delphine. (2005). Impact de la féminisation lexicale des professions sur l'auto-efficacité des élèves : une remise en cause de l'universalisme masculin ? *L'Année psychologique*, 105(2), 249-272. <https://doi.org/10.3406/psy.2005.29694>.
- Coady, Ann. (2020). Jardin à la française ou parc à l'anglaise ? Les idéologies linguistiques : des freins au langage non sexiste. *Cahiers du genre*, 69(2), 59-83. <https://doi.org/10.3917/cdge.069.0059>.

- Denyer, Monique. (2018). Défi 1. Maison des langues.
- Dufour, Marion, Mainguet, Julie, Mottironi, Eugénie, Opatski, Sergueï, Perrard, Marion & Tabareau, Ghislaine. (2018). Édito B1. Didier FLE.
- Elmiger, Daniel. (2008). La féminisation de la langue en français et en allemand. Querelle entre spécialistes et réception par le grand public. Honoré Champion.
- Évain, Aurore. (2008). Histoire d'« autrice », de l'époque latine à nos jours. Femmes et langues, Séméion. Travaux de sémiologie, 6, 53-62. [www.auroreevain.com/2016/09/25/histoire-d-autrice/](http://www.auroreevain.com/2016/09/25/histoire-d-autrice/).
- Fracchiolla, Béatrice. (2008). Anthropologie de la communication : la question du féminin en français. CORELA – Cognition, Représentation, Langage, 6. <https://doi.org/10.4000/corela.286>.
- Fujimura, Itsuko. (2005). La féminisation des noms de métiers et des titres dans la presse française (1988-2001). Mots. Les langages du politique, 78, 37-52. <https://doi.org/10.4000/mots.355>.
- Grégoire, Maïa. (2010). Grammaire progressive du français. Niveau débutant. CLE International.
- Gygax, Pascal, Elmiger, Daniel, Zufferey, Sandrine, Garnham, Alan, Sczesny, Sabine, Von Stockhausen, Lisa, Braun, Friederike & Oakhill, Jane. (2019). A Language Index of Grammatical Gender Dimensions to Study the Impact of Grammatical Gender on the Way We Perceive Women and Men. Frontiers in Psychology, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01604>.
- Holec, Henri. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. Éducation permanente, 107.
- Houdebine-Gravaud, Anne-Marie. (1999). Femmes / langue / féminisation : une expérience de politique linguistique en France. Nouvelles questions féministes, 20(1), 23-52.

- Michel, Lucy. (2016). La relation entre genre grammatical et dénomination de la personne en langue française : approches sémantiques (Thèse de doctorat non publiée). Université de Bourgogne, Dijon.
- Moreau, Marie-Louise & Dister, Anne. (1994). Mettre au féminin. Guide de féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Office québécois de la langue française. (1986). Titres et fonctions au féminin : essai d'orientation de l'usage.
- Office québécois de la langue française. (1990). Au féminin. Guide de féminisation des titres de fonction et des textes.
- Ranchon, Grâce. (2016). Une didactique de la langue, de la culture, et du genre. Le manuel de FLE : discours et réalisations (Thèse de doctorat non publiée). Université Jean Monnet Saint-Étienne.
- Richy, Célia & Burnett, Heather. (2021). Démêler les effets des stéréotypes et le genre grammatical dans le biais masculin : une approche expérimentale. GLAD! Revue sur le langage, le genre, les sexualités, 10. <https://doi.org/10.4000/glad.2839>.
- Viennot, Éliane. (2014). Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! Petite histoire des résistances de la langue française. Éditions iXe.

## التعريف بالمؤلفة:

إليونور دو بومون (Éléonore de Beaumont) باحثة فرنسية متخصصة في علم اللغة وتعليم اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية (FLE) تعمل في المختبر ATILF : (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française) التابع لجامعة لورين، ضمن فريق "ديداكتيك اللغة والتواصل / علم اللغة التحليلي" (مركز علم تعليم اللغة وتحليلها) يمكن زيارة هذه الروابط. لمزيد من التعرف على المؤلفة وأعمالها:

IDREF: <https://idref.fr/236664670> •

VIAF: <http://viaf.org/viaf/75156251800507991499> •

• جامعة لورين، ATILF UMR 7118 CNRS/UL

## ملخص المقال:

تتناول هذه الدراسة إحدى التحوّلات المعاصرة التي شهدتها اللغة الفرنسية، والمتمثلة في تأنيث مسمّيات المهن، في مجال تعليمية الفرنسية بوصفها لغة أجنبية (FLE). وبعد عرضٍ زمني لمسار هذا التحوّل وسببٍ لمختلف أبعاده السياسية والاجتماعية، تركز الباحثة على دراسة ميدانية أُجريت خلال عامي 2021 و2022 مع عيّنة من المعلّمين والمعلّمات، والمتعلّمين والمتعلّمات لتحليل كيفية إدماج الأسماء المؤنثة الناتجة عن هذا التحوّل في تعليم الفرنسية بوصفها لغة أجنبية. وتبرز نتائج الدراسة العلاقة الوثيقة، والمتوتّرة أحياناً، بين التحوّل والتنوّع اللغوي من جهة، وسلطة المعايير والهيئات اللغوية المعيارية من جهة أخرى. غير أنّ هذا التطوّر يكشف أيضاً عن إمكانات تربوية جديدة، إذ يمثل فرصة لتوجيه أنظار المتعلّمين نحو استعمال الناطقين باللغة الفرنسية، وينبّي حسّاً نقديّاً تجاه المعرفة، بما يسهم في تطوير وعي لغوي يقط وممارسات تواصلية أكثر إدراكاً وسداداً.

الكلمات المفتاحية: تعليمية الفرنسية بوصفها لغة أجنبية، التأنيث اللغوي، النوع الاجتماعي واللغة، مسمّيات المهن.



# التباين وعدم التماثل الدلالي في تعليم اللغة الفرنسية لغةً أجنبيةً: رهانات دراسة مقارنة بين الفرنسية والإيطالية من أجل معالجة تربوية متعددة اللغات في السياق الجامعي \*

تأليف: كلاوديا دامليو

جامعة سافوا مون بلان وجامعة دراسات تورينو

ترجمة: عمر لحسن

## 1. البدايات:

على امتداد التاريخ، ما برح الكتاب واللسانيون والفيلولوجيون والفلاسفة والشعراء يتساءلون عن العلاقة بين اللغة والفكر، ثم تطوّر السؤال في العصور الحديثة إلى النظر في وشائج اللغة بالثقافة، بل وبـ «رؤية العالم» التي تعبّر عنها. ونحن، من موقع يتقاطع فيه تعليم اللغات والثقافات مع علم الترجمة، نسعى إلى تحديد وجوه الصلة بين المعجم اللغوي وتقسيم الواقع خارج اللغة في الذهن الإنساني، على يقين بأن التفكير فوق اللغوي التعددي في أقسام تعليم اللغات الأجنبية يمكن أن يمدّ الدرس بفائدة جليّة في رفع الإيهام عن الوحدات المعجمية، سواء أكانت في لغة الأم<sup>iii</sup> أم في اللغة الأجنبية، أثناء عمليّة تعليم اللغة والثقافة

---

\* العنوان الأصلي للمقال:

Divergence et anisomorphisme sémantique en classe de FLE: les enjeux d'une étude comparée français-italien pour une remédiation didactique plurilingue en contexte universitaire. URL : [https://www.shs-](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2024/11/shsconf_cmlf2024_07002.pdf)

[conferences.org/articles/shsconf/pdf/2024/11/shsconf\\_cmlf2024\\_07002.pdf](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2024/11/shsconf_cmlf2024_07002.pdf);

DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202419107002>

وتعلّمهما.

لقد أبرز الإطار المرجعي للمقاربات التعددية للغات والثقافات (CARAP)<sup>iv</sup> قبل نحو عقدٍ من الزمن أهمية هذا النمط من التفكير في المعجم، بأحد المؤشرات الفرعية التي تُدرج ضمن الكفاءات الواجب اكتسابها كي يُمكن المتعلم من التأمل فيما يمتلكه من معارف سابقة، إذ ينص على أن المطلوب هو: «القدرة على بناء مجموعة من الفروض أو "نحوٍ من الفروض" يخصّ التماثل أو عدم التماثل بين اللغات» (Candelier et al., 2012: 54).

خلال الثلاثين سنة الماضية، نهضت أبحاثٌ كثيرة تخالف المناهج التعليمية السائدة التي كانت تعتمد حصراً على اللغة الأجنبية، وتتجنّب استعمال لغة الأم، فدعت إلى إعادة إدخال الترجمة في تعليم اللغات بعد أن نُحيت جانباً لما يزيد على قرنٍ من الزمان (Colina & Albrecht, 2021). وقد ظلّت الترجمة، في الواقع، حاضرةً بصورةٍ غير رسمية بين أيدي الأساتذة والطلبة على السواء (Cook, 2001)، لما تنطوي عليه من تمرينٍ كاملٍ يجمع بين الفهم والتأويل؛ إذ لا يتمكن الطالب من ترجمة نصٍّ إلا بعد أن يدرك معناه، وهو إدراكٌ يستدعي توظيف معارفه الاجتماعية-الثقافية واللغوية والتداولية. وغاية المنهج التعليمي الذي يدمج الترجمة أن يُكسب المتعلم كفاءة لغوية موسّعة في اللغتين المعنيتين (أو أكثر)، بتأمّلٍ دقيقٍ في اللغة الأصل، وهي غالباً لغة الأم، وفي اللغة المستهدفة، وهي عادةً اللغة الأجنبية. فبفضل هذا التمرين يدرك المتعلم أن اللغات ليست متماثلة البنية، ولا متكافئة الأشكال؛ ومن ثَمَّ، فإن دارس اللغات الأجنبية يتعرض خلال مسيرته التعليمية لأنواعٍ شتى من الفجوات أو الثغرات اللغوية (Adamska-Sałaciak, 2010; Szerszunowicz, 2015).

في هذه المرحلة، مرحلة الوعي بالفجوات اللغوية، يتجلى دور أستاذ اللغة الذي يدرك -كما قيل بحق- إنه «ليس ثمة معجمان في لغتين يمثلان العالم تمثيلاً واحداً تاماً، لما في الكون من تفرّعٍ لغويٍّ وثقافيٍّ، واختلافٍ في طرائق إدراك البشر للواقع عبر العوالم كافة»<sup>1</sup>. (Giunchiglia et al., 2023: 11054). وانطلاقاً من هذا الافتراض،



\_\_\_\_\_ التباين وعدم التماثل الدلالي في تعليم اللغة الفرنسية لغةً أجنبيةً

يمكن للأستاذ أن يُنشئ أنشطة قائمةً على دراسة المقابلات الترجمية المتكافئة (أو غير المتكافئة)، قصدَ تنمية وعيٍ فوق لغويٍّ تعدديٍّ أعمق لدى طلبة اللغات الأجنبية.

ينصرف مشروعنا البحثي إذًا إلى دراسة ظاهرة عدم التماثل الدلالي، إذ نعدّها ظاهرةً بالغة الأهمية وجديرة بالتأمل. وهي، فضلًا عن ذلك، نمطٌ من الالتباس اللغوي الشائع بين الناطقين بالإيطالية ممن يتعلّمون اللغة الفرنسية لغةً أجنبية (FLE)، لما بين اللغتين -وهما من الأسرة الرومانية<sup>v</sup>- من قرابة لغوية وثيقة كثيرًا ما تُفضي إلى ما يُسمّى بـ«التشابهات الكاذبة» (Fausses analogies)<sup>vi</sup> في المجال الدلالي (Vergne, 2020).

وعليه، فإن غايتنا أن نسلط الضوء على مظاهر الالتباس بين الفرنسية والإيطالية، كما تتجلى في جملةٍ من المواضيع، ضمن مجموعةٍ من النصوص الكتابية التي أبدعها تلاميذ ناطقون باللغة الإيطالية، لنستخلص منها فرصًا للتفكير فوق اللغوي. ونعتمد في ذلك على آلياتٍ تنتمي إلى حقل علم الترجمة واللسانيات التقابلية<sup>vii</sup>، قصدَ تنمية الكفاءة المعجمية والدلالية لدى المتعلمين الناطقين باللغة الإيطالية للفرنسية لغةً أجنبية، الذين انتقلوا إلى متابعة دراساتهم الجامعية في فرنسا بعد أن أنهوا تعليمهم في إيطاليا.

وبعد استحضار الأساس النظري الذي يُبرز اختلافَ تقسيم الواقع تبعًا لاختلاف اللغات، وبيان دور تعليم اللغات والثقافات في معالجة ظاهرة عدم التماثل الدلالي، سأتناول انطلاقًا من تجربة ميدانية أُجريت في سياقٍ جامعيٍّ ناطق بالفرنسية، تأملًا في سُبُل التعامل مع عدم التماثل الدلالي داخل أقسام تعليم الفرنسية لغةً أجنبية، مستعينًا في ذلك بتمثيلٍ للشبكة الدلالية متعددة اللغات.

## 2. الإطار النظري

في هذا القسم، سنفصّل المفاهيم النظرية التي تقوم عليها هذه الدراسة، وهي: التكافؤ (équivalence) والتباين (divergence) وعدم التماثل (anisomorphisme) والعلاقة بين الألفاظ التحتية أو الفوقية بين اللغات (hyponymie et hyperonymie)

(interlinguistiques)<sup>viii</sup>، ثم ننتقل بعد ذلك إلى تحليل التعليمات الرسمية المعمول بها في إيطاليا، التي تُدرج ضمنها مسألة التفكير فوق اللغوي. وتُعدّ هذه الخطوة أساسية لفهم ما إذا كانت الوثائق المؤسسية تفسح المجال لإبداع الأستاذ والمتعلم معاً في مواجهة تعقيد اللغات وتداخلها. وسنختتم هذا القسم بعرض الموارد التعليمية الراهنة المتاحة لكلّ من المتعلّم والمتعلّم، التي تمكّنهما من إقامة تفاعلٍ تقابليّ حيويّ بين لغة الأم واللغة الأجنبية.

## 1.2. تقسيمُ الواقع في اللغة ومسألة التكافؤ: مفهومَا عدم التماثل الدلالي والفرعية المعجمية بين اللغات

يُظهر من المعجم أن اللغات لا تُجزّئ الواقع بالطريقة نفسها، إذ يعكس كل نظام لغوي رؤيةً مميزةً للعالم. فحين يتعلّم المرء مفرداتٍ لغةٍ أجنبية، لا مناصّ له من البحث عن نقاط المقابلة والتكافؤ بين اللغات التي يعرفها واللغة التي يتعلّمها. وغالبًا ما تكون هذه المقابلات متأثرةً بالثقافة المرجعية لكلّ من اللغتين المعنيتين (انظر (Tallarico, 2013).

يبدو من الملائم، في هذا المقام، أن نحدّد بعض المفاهيم الضرورية لمسار تفكيرنا، مبتدئين بمفهوم التكافؤ (équivalence) (انظر: Zgusta, 1979 و1987). فقد عرّف قاموس علم المعجميات (*Dictionary of Lexicography*) هذا المفهوم بأنه: «العلاقة بين كلماتٍ أو عباراتٍ في لغتين أو أكثر تشترك في المعنى نفسه. وبسبب مشكلة عدم التماثل، فإن التكافؤ يكون في معظم السياقات جزئيًا أو نسبيًا أكثر من كونه تامًا أو دقيقًا.»<sup>2</sup> (Hartmann & James, Dictionary of Lexicography, 1988: 51).

والمسألة التي تثيرها هذه المقولة هي مسألة عدم التماثل، التي يعرفها قاموس تريكاني الإيطالي على الإنترنت (Treccani) (انظر Diadori, 2012) بأنها: «عدم التماثل في الكيفية التي تُنظّم بها اللغات بنياتها الصوتية-الصرفية (phonomorphologiques)، والتركيبية (syntaxiques)، والدلالية (sémantiques)»<sup>3</sup>. وفي مدونة هذه الدراسة، ينحصر عدم التماثل في المستوى الدلالي تحديدًا، أي فيما يُعرّف بأنه: «الظاهرة التي

التباين وعدم التماثل الدلالي في تعليم اللغة الفرنسية لغةً أجنبيةً

يكون فيها لعلامتين في لغتين مختلفتين مجال استعمالٍ متقاربٍ جدًا، غير أنَّ معانيهما لا تتطابق تطابقًا تامًّا.<sup>4</sup> (المصدر نفسه).

وتُظهر الحالات الواردة في بيانات بحثنا (انظر النقطة 5) وجود تباينٍ بين العناصر المعجمية في الإيطالية ونظيراتها في الفرنسية، أي أن «ترجمة كلمةٍ في لغةٍ ما بكلمتين أو أكثر في اللغة الأخرى»<sup>5</sup> (Dictionary of Lexicography, 1988: 45). ولهذا سنستخدم مصطلح التباين (divergence)، إذ نعدّ اللغة الإيطالية لغة الأصل، ويُشكّل ما يقابلها من كلماتٍ فرنسيةٍ مجموعةً متباينة تمثل اللغة المستهدفة. أما لو كانت اللغة الأصل في البحث هي الفرنسية، واشتملت على أكثر من لفظٍ مقابلٍ لمفردةٍ واحدةٍ في الإيطالية، لكان الأنسب تسميته التقارب (convergence) باتجاه اللغة الإيطالية.

وقد بيّنت الدراسات الحديثة في هذا الموضوع أنَّ التباين قد ينطوي أحيانًا على علاقةٍ دلاليةٍ دقيقةٍ بين وحدتين معجميتين تُعرفان بالفرعية والفوقية المعجمية بين اللغات، أي حين يكون «لكلمة في اللغة الأصلية مقابلٌ ترجيٌّ في اللغة المستهدفة، غير أنه أكثر عمومية [...] أو أكثر تخصيصًا [...]». ففي الحالة الأولى يكون المقابل الترجيبي بمثابة فوقيّ معجميّ بين اللغات (hyperonyme interlinguistique) للكلمة في اللغة الأصلية. أما في الحالة الثانية فيُعدّ فرعياً معجمياً بين اللغات»<sup>6</sup> (Bentivogli & Pianta, 2000: 665). فعلى سبيل المثال، في حال الكلمتين house وhome في الإنجليزية، نجد أن الكلمة الإيطالية casa تمثل المقابلَ الترجيبيَّ الوحيدَ لهما، غير أنها أعمُّ دلالةً منهما، ومن ثَمَّ فهي تُعدُّ فوقياً معجمياً بين اللغات لما تحمله من معنى أشمل. ويضيف بنتيفولي (Bentivogli) وبيانتا (Pianta) أنه «باصطلاح مجموعة الترجمة (TGR)<sup>ix</sup> نعني مجموعةً من المترادفات الإيطالية التي تنقل معنى كلمةٍ إنجليزيةٍ واحدة»<sup>7</sup> (Bentivogli & Pianta, 2000: 666). ثم يعرض المؤلفان أربع فئاتٍ فرعيةٍ ممكنةٍ لهذه المجموعات، هي:

— «أن تشتمل مجموعة الترجمة على كلمةٍ بسيطةٍ واحدة؛

— أن تضم تعبيرًا مصنفًا صراحةً بوصفه متلازمةً لفظية (collocation) في القاموس الإيطالي أحادي اللغة؛

— أن تحتوي جملة واحدة مميزةً بوضوح على أنها تركيبٌ حرٌّ من الكلمات في قاموس Collins؛

— أن تتكوّن من ظرف متعدد الكلمات ذي البنية (in + modo/maniera + ADJ) أو (con + N)، أو من فعلٍ مركّبٍ ذي الصيغة (fare + V).<sup>8</sup> (المرجع السابق)

وسنعمد في بحثنا على الحالة الأولى لإجراء تجربةٍ تعليميةٍ قائمةٍ على التأمل والتفكير، مستخدمين في ذلك ثلاث وحداتٍ معجميةٍ إيطاليةٍ تُظهر تباينًا واضحًا مع نظيراتها في الفرنسية.

وكما تشير التوجيهات الوطنية (Indicazioni Nazionali) الصادرة عن وزارة التعليم والجامعة والبحث في إيطاليا (MIUR, 2012: 30) إلى أنّ «التأمل في اللغة يشمل كذلك المعجم، الذي تُستكشف خصائصه الأساسية وتُعرّف، مثل العلاقات الدلالية وآليات توليد الكلمات»<sup>9</sup>، فقد أجرينا هذه التجربة على عينةٍ من الطلبة الذين تابعوا تعليمهم في إيطاليا إلى غاية مرحلة الليسانس، سعيًا إلى إدراك مدى اشتغال التفكير فوق اللغوي داخل الأقسام الإيطالية، وإلى أي حدٍّ تمكّن المتعلمون من استبطانه وترسيخه، وما نوع العلاقات الدلالية التي تُدرّس في أقسام تعليم الفرنسية لغةً أجنبية (FLE).

## 2.2 التفكير فوق اللغوي في المدرسة الإيطالية: «التعليمية فوق العرفانية»<sup>x</sup> (la didattica metacognitiva)

كما يشير فويبيه (Fouillet, 2023: 41)، فإنّ «التفكير فوق اللغوي يمكن تمييزه بسهولةٍ في ميدان تعليم اللغات والثقافات»، إذ يتمثّل هذا النشاط في الوعي بآلية عمل لغةٍ واحدةٍ أو أكثر، عبر «التعبير اللفظي عن القاعدة التي تحكم النظام اللغوي المدروس» (المرجع السابق).

\_\_\_\_\_ التباين وعدم التماثل الدلالي في تعليم اللغة الفرنسية لغةً أجنبيةً

في سنة 2004، صاغت الجمعية الإيطالية "جيسل" (Gisel)<sup>10</sup> -وهي شبكة من الأساتذة واللسانيين تُعنى بالتكوين والتدخل التربوي- تعريفها الخاص لمفهوم التفكير فوق اللغوي، مبيّنةً أنه «يسهم [...] في تعلّم اللغات الثانية والأجنبية والكلاسيكية، إذ يوفّر أساساً مرجعياً تصنيفياً يقوم عليه التفكير التقابلي»<sup>11</sup> (Gisel, 2004: 8).

لقد أدرجت البرامج الدراسية الإيطالية لسنة 2006 هذا النمط من التفكير ضمن الكفاءات العملية (savoir-faire)، عبر مفهوم «التعليمية ما فوق العرفانية» (didactique métacognitive)، أي بوصفه كفاءةً أساسيةً للتعلّم الدائم<sup>xi</sup> (apprentissage permanent)، ومنهجاً تربوياً يهدف إلى تعليم المتعلّم كيف يتعلّم، قصدَ تعزيز تنمية ذاتية في تنظيم عملية التعلّم وضبطِ فعّالٍ للعمليات المعرفية، وغايته أن يضمن للمتعلّم تعلّماً أكثر فاعليّةً واستدامة (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, 2006). وبحسب لو دوكا (Lo Duca, 2016)، وهي لسانية وأستاذة لغة الإيطالية وتعليميتها في الجامعة، فإن التعليمية ما وراء العرفانية حين تُطبّق على التفكير فوق اللغوي تتجسّد في أربع مراحل أساسية:

1. التساؤل عن معطيات اللغة والتفكير فيها؛
  2. ملاحظة الأشكال والبُنى المختلفة في اللغة، ومقارنتها وتنظيمها؛
  3. صياغة فرضياتٍ تتعلّق بالقواعد؛
  4. التحقق من الفرضيات المصوغة عبر إعادة مساءلة المعطيات اللغوية.
- تتيح هذه الطريقة، التي يضعها المعلمُ أوّلاً، للمتعلّمين تطوير تفكير شامل (360°) واكتساب قدر من الاستقلالية في الاستدلالات فوق اللغوية ذات الطابع العلمي:

ويتمثّل الدور الأبرز للتفكير في اللغة على الأرجح في دوره فوق المعرفي: إذ يسهم هذا التفكير في تنمية القدرة على التصنيف والربط والتحليل والاستنباط

والاستدلال، اعتمادًا على منهج علمي.<sup>12</sup> (Indicazioni Nazionali, MIUR 2012: 30)

وعليه، فإن مهمة الأستاذ تتمثل في أن يُنشئ -عن وعي وتخطيط- سلسلة من الإجراءات التعليمية التي من شأنها أن تؤثر إيجابيًا في الطرائق التي يتعلّم بها الطالب ويدرس. ومن ثمّ ينبغي على الأساتذة أن يُعينوا المتعلّمين على «الارتقاء إلى مستوى ثالث من المعرفة، متمفصل وصرّح، يرفع تلك المعرفة الضمنية وغير الواعية إلى مرتبة الوعي الكامل»<sup>13</sup> (Lo Duca, 2004: 21-22).

إنّ التفكير فوق اللغوي كما تصفه وزارة التعليم والجامعة والبحث الإيطالية (MIUR) لا يقتصر على لغة الأم للمتعلّمين، ذلك أنّ اللغات-الثقافات الأجنبية تُسهم بدورها في هذا النوع من التفكير إسهامًا موازيًا ومتكافئًا:

إنّ التفكير في اللغة، إذا أُنجز بطريقة استقرائية ومن غير إدخال مبكّر للمصطلحات التقنية، يُسهم في تعزيز مرونة أوسع في فهم النصوص، وفي تأمل المتعلّم لإنتاجاته اللغوية ومناقشتها. وهو مرتبط ارتباطًا وثيقًا أيضًا بالتفكير في اللغات الأخرى التي تشكّل رصيد المتعلّم اللغوي، ضمن منظور تعددي لغوي وثقافي<sup>14</sup>. (Indicazioni Nazionali, MIUR, 2012: 30).

ومع ذلك، فإنّ تعليم القواعد اللغوية في المدرسة الإيطالية -سواء أكان في لغة الأم أم في اللغات الأجنبية- لا يبدو تعلّمًا مستديمًا ولا مثيرًا، كما تذكر لو دوكا (Lo Duca, 2016)، إذ ترى أنّ إحدى الأسباب الأربعة التي حدّتها هي ضعف منهج التفكير في اللغة المعتمد عادةً في المدارس. وقد مكّنتها خبرتها من أن تخلص إلى أنّ التلاميذ غير معتادين على ملاحظة الظواهر اللغوية وتحليلها بعناية وفضول علمي.

ومن ثمّ يمكننا أن نستنتج أنّه، على الرغم من أنّ التوجيهات الرسمية للتربية الوطنية الإيطالية تمنح مكانةً للتفكير فوق اللغوي، وتُبرز فوائده التربوية والمعرفية، فإنّ هذا النمط من التعلّم لا يُمارَس فعليًا في الأقسام التعليمية بالقدر الكافي، وربما بسبب ضيق الوقت أو نقص التكوين للمعلمين.

التباين وعدم التماثل الدلالي في تعليم اللغة الفرنسية لغةً أجنبيةً

### 2.3 الموارد في تعليمية اللغات والثقافات في مواجهة عدم التماثل: اللسانيات التقابلية في قسم تعليم الفرنسية لغةً أجنبية

إذا كان عدم التماثل الدلالي بين اللغات يمسّ الطالب المتعلّم للغة أجنبية عن قرب، فإنّ الأدبيات العلمية الحديثة تميل إلى معالجة هذا المفهوم ضمن مجالي الترجمة الآلية (TAL) واللسانيات الحاسوبية أكثر من تناوله في ميدان تعليم اللغات والثقافات (انظر Beinborn & Choenni, 2020؛ Giunchiglia et al., 2023؛ Poibeau, 2003 و Ziering et al., 2013). غير أنّ حضور أستاذ اللغة ما زال أساسيًا في عملية الوساطة بين المتعلّم والمصادر الإلكترونية، وفي تمكينه من استيعاب الفروق الدقيقة في المعاني بين وحدتين أو أكثر من الوحدات المعجمية. ذلك أنّ التعليمات الرسمية للأساتذة في إيطاليا تؤكد أنّ «التأمل في اللغة يشمل أيضًا المعجم، الذي تُستكشف خصائصه الأساسية وتُحدّد، مثل العلاقات الدلالية وآليات توليد الكلمات»<sup>15</sup>. (Indicazioni Nazionali, MIUR, 2012: 30). وعليه، فمع أنّ القواميس الثنائية اللغة المتاحة عبر الإنترنت (ولا نعي هنا أنظمة الترجمة الآلية للنصوص مثل Google Translate و DeepL) تُعدّ أدوات تعليمية جوهريّة في أقسام اللغات، فإنّ التفكير فوق اللغوي يظلّ قادرًا على أن يُنَيّ لدى المتعلّمين وعيًا أعمق في كيفية استخدام هذه الموارد واستثمارها على نحوٍ نقديّ وفعال.

وبالإضافة إلى ذلك، ومنذ نشوء المقاربة النسبية<sup>xii</sup> (approche relativiste) وما تبعها من دراساتٍ في الحتمية اللغوية<sup>xiii</sup> (déterminisme linguistique) (انظر Whorf, 1970 [1956]؛ Wierzbicka, 1988)، نعلم أنّ كلّ لغةٍ تؤدّي وظيفة تصنيف العالم وتمييزه، تعكس طريقة إدراك الواقع وتأويله لدى الجماعة الناطقة بها. غير أنّه لا ينبغي أن ننسى أنّ الإنسان ليس أسيرًا للغة أمّه؛ إذ يتيح تعلّم لغة أجنبية إثراءً طريقتنا في تصوّر الواقع وجعلها أكثر إبداعًا.

لقد سعى عددٌ من مؤلّفي كتب تعليم الفرنسية لغةً أجنبية (FLE) الموجّهة إلى الناطقين بالإيطالية في فتراتٍ متعاقبة إلى إبراز اختلاف التصنيف اللغوي بين الثقافتين واللغتين المعنيتين. ومن هؤلاء على سبيل المثال: كوبولاني وغاردير

(Coppolani & Gardair, 1972)، وبوش (Boch, 1988)، وبيدو (Bidaud, 1994)، وكيس (Kiss, 2002)، وبيّاكو وكوستانزو (Beacco & Costanzo, 2014)، وبرجيه وآخرون (Berger et al., 2020). وقد رصد هؤلاء الباحثون إشكالاتٍ تقابلية متعددة في مختلف مجالات توسيع هذه المقاربة، مثل الصوتيات والنحو والمعجم والتركيب، بل وحتى الثقافة نفسها.

وبتحليل الكتاب التعليمي الذي ألفه كوبولاني وغاردير (Coppolani & Gardair)، نلاحظ أنّ عنايةً خاصةً قد أُوليت للمعجم؛ إذ خُصّص له الحيز الأوسع من محتوى الكتاب. فقد تناولت الجزء الأول منه الصوتيات في نحو ثلاثين صفحة، وخصّص الجزء الثاني للمعجم في إحدى وسبعين صفحةً كاملة، في حين خُصّص الجزء الثالث للتركيب النحوي في إحدى وثلاثين صفحة. ويُشكّل عدم التماثل الدلالي الظاهرة الرئيسة التي برزت في الصفحات المخصّصة للمعجم؛ إذ خُصّصت إحدى وخمسون صفحة لعرض المقابلات الترجمية من الإيطالية إلى الفرنسية (انظر الملحق 1)، واثنان وعشرون صفحة لما يقابلها من الفرنسية إلى الإيطالية. وتلي المخططات الشجرية (arborescences) التي توضّح التباين بين اللغتين سلسلةً من التمارين التطبيقية موجّهةً إلى المتعلّمين. وتميّز هذا الكتاب بإرساء تناغم دقيق بين النظرية النحوية والتطبيق العملي، فجمع بين الوظيفة التعليمية والتدريبية في آنٍ واحد، ليكون بحقّ «كتيّب إرشادٍ» موجّهًا للناطقين بالإيطالية، ودفترَ تمارين يروم إزالة الالتباس بين هاتين اللغتين الرومانيتين وتقريب معانيهما في ذهن المتعلّم.

في عام 1988، وضع بوش من جهته كتابًا مدرسيًا بعنوان «الأصدقاء المزيّفون بالمرصاد» «Les faux amis aux aguets»، ليحصر الالتباسات المعجمية والدلالية بين الإيطالية والفرنسية، مبيّنًا مقصده بقوله: «ليس من دور المعاجم الكشف عن الفخاخ المحتملة، ولا أن تقارن بين المداخل لتبيّن أيّها الأنسب استعمالًا وأيّها ينبغي تجنّبه تمامًا. لقد أخذنا نحن على عاتقنا هذه المهمة»<sup>16</sup>. (Boch, 1988)، مقدّمة غير مرقّمة).



\_\_\_\_\_ التباين وعدم التماثل الدلالي في تعليم اللغة الفرنسية لغةً أجنبيةً

ولذلك لا يقدّم بوش في هذا الكتاب تمارينَ تطبيقية، بل يجمع -بأسلوبٍ ساخرٍ بعض الشيء- جملةً من الصعوبات التي يواجهها الناطقون بالإيطالية في تعلم اللغة الفرنسية، عارضاً نماذج مثل: *gli amici d'antan*، و *i longilinei*، و *i brevilinei*، و *gli ospiti*، و *transessuali*، و *plurali alquanto singolari*، و *essere o non essere*، و *gli ospiti italiani nella lingua francese*، و *francesi nella lingua italiana*. وكما نلاحظ، يركّز بوش هو أيضاً على المعجم، غير أنّ هذا العمل يبدو أقرب إلى معجمٍ منه إلى كتابٍ تعليميٍّ؛ إذ تُساق الكلمات الإيطالية -وهي هنا اللغة الأصلية- متتابعةً الواحدة تلو الأخرى، وتصاحبها شروحٌ تهدف إلى رفع الالتباس عن بعض الألفاظ الفرنسية (انظر الملحق 2).

وفي سنة 1994، نشرت فرانسواز بيدو (Françoise Bidaud) -وكانت حينها أستاذةً في جامعة بيزا (Università di Pisa) ومكوّنةً لأساتذة المستقبل- أول كتابٍ نحويٍّ موجّهٍ إلى الناطقين بالإيطالية، أعقبته في السنوات التالية عدّة طبعاتٍ منقّحة. أمّا من حيث التنظيم العام، فإنّ هذا الكتاب يُقدّم على هيئة قواعد تقليدية في تعليم الفرنسية لغةً أجنبيةً (FLE)، غير أنّه، كما تقول المؤلفة نفسها:

«يُراد للنصّ أن يكون أداةً للتفكير اللغوي بالمعنى الدقيق للكلمة ( *stricto sensu*)، يتجاوز إطار تعلّم لغةٍ أجنبيةٍ -الفرنسية- ليترك أثراً بيّناً في لغة الأم، (الإيطالية)» (Bidaud, 2021)، مقدّمة الطبعة الثالثة غير المرقّمة). فالكاتبة -في واقع الأمر- تحثُّ قراءها بصورةٍ منهجيةٍ متكرّرة على مقارنة البنى اللغوية، والتأمّل في بعض الصيغ التعبيرية، والانتباه إلى الحالات النحوية التي تختلف فيها الفرنسية عن الإيطالية.

أمّا المثال الأخير الذي نذكره فهو كتابٌ تعليميٌّ يُستعمل في بعض المدارس المتوسطة الإيطالية، وهو بعنوان « 1 Allez ! » من تأليف برجييه (Berger) وبرنار (Bernard) وبوييه (Boyer)، وقد صدر سنة 2020 عن دار النشر Black Cat—CIDEB. ويتميّز هذا المؤلّف بقدرٍ من الابتكار، إذ يعرض بانتظام مقارناتٍ بين الفرنسية والإيطالية لا في الجوانب اللغوية الخالصة فحسب، بل في الأبعاد اللسانية-الاجتماعية

والثقافية أيضًا. كما تشتمل بعض الإطارات الجانبية على إبرازٍ لظاهرة عدم التماثل الدلالي (انظر الملحق 3)، مثل كلمة feu (نار)، التي تُترجم إلى semaforo أو fuoco في الإيطالية، و enfants (أطفال) التي تقابلها bambini وfigli، وكذلك bureau (مكتب) التي يمكن أن تعني studio أو scrivania بحسب السياق.

وخلاصة القول إنَّ جميع المؤلفين الذين أشرنا إليهم قد قاموا بحصر المشكلات المحتملة -ولا سيَّما المعجمية منها- التي تواجه الناطقين بالإيطالية عند تعلّمهم الفرنسية لغةً أجنبية، ضمن رؤيةٍ تعليمية تهدف إلى إرساء تفاعلٍ تقابليٍّ أساسيٍّ بين لغة الأم واللغة الأجنبية.

وعلى الرغم من أنَّ الكتب التعليمية المذكورة آنفًا تُقدِّم تركيزًا واضحًا على الإشكالات التي قد تعترض تعلّم اللغة الأجنبية بمختلف وجوهها، فإنَّ أقسام تعليم الفرنسية لغةً أجنبية (FLE) في المدارس العمومية الإيطالية تعتمد في الغالب كتبًا تعليميةً أقلَّ طابعًا تقابليًا.

### 3. الميدان والمدونة والتحليل الاستكشافي

أثناء جمع معطيات أطروحتنا الذي أنجز مع عَيْنَةٍ من الناطقين بالإيطالية المتعلّمين للفرنسية في مستويي B1-B2 بمنطقة بيمونت (Piémont) في إيطاليا، لاحظنا وجود عددٍ لافٍ من الأخطاء الناتجة عن تطابقاتٍ دلاليةٍ جزئية بين الفرنسية والإيطالية: هذه الأخطاء التي لاحظها الأساتذة غالبا دون تعليق، وأحيانًا أخرى يتغاضون عنها تمامًا، ربّما بسبب وجود الغموض نفسه في الرصيد اللساني للأستاذ، أو استنادًا إلى الفكرة القائلة إنَّها فروقٌ دلاليةٌ دقيقة جدا وأخطاء ليست بالضرورة خطيرة. ومن هنا بدا لنا من المفيد أن نقوم بحصر أكثر هذه الأخطاء شيوعًا تمهيدًا لإجراء عملٍ تجريبيٍّ تطبيقيٍّ يُسهّم في فهم طبيعتها وسبل معالجتها.

لقد قمنا بتحليل 346 إنتاجًا كتابيًا باللغة الفرنسية صاغها تلاميذ ناطقون بالإيطالية أثناء الاختبارات الرسمية خلال العام الدراسي. وقد أحصينا 74 حالة من الالتباس الدلالي في المجموع، ولاحظنا أنَّ المتعلّمين يخلطون في استعمال بعض

التباين وعدم التماثل الدلالي في تعليم اللغة الفرنسية لغةً أجنبيةً

الألفاظ نتيجة انتقالٍ لسانيٍّ دلاليّ، مرتبطٍ باختلاف تقسيم الواقع الخارجي بين اللغتين. وكما بيّنا آنفاً، فإنّ هذه الأخطاء كانت في معظمها مصحوبةً بتصحيحاتٍ غامضة من الأساتذة، في حين أنّ التفكير فوق اللغوي، يمكن أن يكون مرحلةً أساسيةً في معالجة مثل هذه الالتباسات. وكما يشير ديوي (Dewey):

حين تبرز حالةٌ تنطوي على صعوبةٍ ما، تبدأ عملية التفكير، شريطة أن يُقدّم من يواجهها على التعامل معها بدلاً من الفرار منها. فهو يُراقب أولاً ويتذكّر ملاحظاته السابقة، وهذه تمثل عناصر المشكلة. ثم تتولّد لديه اقتراحاتٌ لأفعالٍ ممكنةٍ لحلّ الموقف. وبالمقارنة بين هذه الاقتراحات يُقدّر أنّها أصلح لتقديم حلٍّ مُرضٍ. بعد ذلك يُعاد النظر في الوقائع على ضوء الحلّ المحتمل، وتُراجع الملاحظات لتجريب قيمة هذا الحلّ. فإن قيلَ توقّف التفكير، وإن رُفِضَ أفرزت الوقائع الجديدة اقتراحاتٍ أخرى تُصحّح الحلّ المرفوض أو تبتكر بديلاً جديداً، وهكذا دواليك حتى يُستَبان الحلّ الذي يستوفي جميع شروط المسألة التي أثارها غموض الموقف.» (Dewey, 1938)، منقول عن (Jamet, 2013: 110)

وانطلاقاً من هذه الفرضية، سعيّنا إلى تصوّر مسارٍ تأمليٍّ ممكنٍ (اقتراحٍ لعملٍ ممكنٍ كما يشير إليه ديوي) يمكن تطبيقه مع الأساتذة والمتعلّمين في أقسام تعليم الفرنسية لغةً أجنبية (FLE)، بغية توضيح بعض حالات عدم التماثل الدلالي بين الإيطالية والفرنسية وتجسيدها. فذلك من شأنه أن يُسهّم في إغناء تصوّر الواقع كما تعكسه لغة الأم، وأن يرسّخ موقفاً مغايراً في عملية تعليم اللغة الفرنسية وتعلّمها.

#### 4. التساؤلات والأهداف

انطلاقاً من التحليل الأوّلي للبيانات، أردنا أن نفهم ما إذا كانت بعض مشكلات الترجمة والتحويلات المعجمية ناتجة عن نقصٍ في التفكير فوق اللغوي في لغة الأم، أم عن فقرٍ في المفردات في اللغة الأجنبية، أم عن رغبةٍ في تمثّل الواقع الخارجي وتقسيمه على النحو نفسه الذي تُجزيّه به لغة الأم.

كانت الأسئلة التي طرحناها على أنفسنا على النحو الآتي: (أ) ما درجة التفكير فوق اللغوي في لغة الأم لدى جمهورٍ ناطقٍ بالإيطالية؟ (ب) هل يؤدي نقص التفكير فوق اللغوي في لغة الأم إلى نقصٍ مماثلٍ في اللغة الأجنبية؟ (ج) هل عاش الطلبةُ تجربةً أثر عدم التماثل في أقسام تعليم الفرنسية لغةً أجنبية (FLE)؟ (د) وكيف يمكن معالجة هذا الظاهرة في القسم الدراسي؟

وكان الهدف من ذلك هو استجلاء ما إذا كان العمل القائم على التفكير فوق اللغوي في كلٍّ من لغة الأم واللغة الأجنبية، متبوعًا بمقارنةٍ بين اللغات الكبرى والصغرى، قادرًا على إزالة الغموض الناشئ عن التطابقات الجزئية بين الفرنسية والإيطالية، بل وبين لغاتٍ أخرى كذلك.

## 5. الإطار المنهجي

من أجل حث متعلّمي الفرنسية لغةً أجنبية (FLE) من الناطقين بالإيطالية على التأمل في ظاهرة عدم التماثل الدلالي، وضعنا بروتوكولًا من ستّ مراحل استندنا في بنائه إلى المراحل الأربع الأساسية التي حدّدها Lo Duca (2016) (انظر النقطة 2.2).

1- في مستهلّ بحثنا قمنا بإعداد مدوّنتنا اعتمادًا على جمع بياناتٍ من إنتاجاتٍ كتابيةٍ لتلاميذ ناطقين بالإيطالية.

1أ. اختيار الوحدات المعجمية (lexies): انطلاقًا من هذه المدوّنة، اخترنا ثلاث وحدات في اللغة الإيطالية هي: «campo»، و«parte»، و«provare»، وهي مفردات بدت أنها تُحدث صعوبةً لدى المتعلّمين.

وفي دراستنا هذه، أخذنا بعين الاعتبار النوع الأول فقط من مجموعات الترجمة (TGR) الذي عرضه بنتيفولي وبيانتا (2000)، وهو النوع الذي يضمّ كلماتٍ بسيطةً فحسب. وفيما يلي نعرض قائمة الكلمات الأربع في الفرنسية التي تقابل كلمةً واحدةً بسيطةً في الإيطالية، والتي اعتمدناها لهذا العمل التطبيقي:

- CAMPO – camp, champ, domaine, terrain;
- PARTE – part, partie, partition, pièce;
- PROVARE – éprouver, essayer, prouver, répéter.

إنّ مجموعات الترجمة المكوّنة من أربع كلمات فرنسيةٍ تقابل كلّ كلمةٍ إيطاليةٍ واحدةٍ تمثّل ظاهرةً التفرّع أو التباين الدلالي في اللغة المصدر، أي الإيطالية، وهي لغة الأم للمتعلّمين الذين شاركوا في جمع البيانات، وكذلك لغة الطلبة الذين خضعوا للتجربة التطبيقية المنجزة في بيئةٍ جامعيةٍ ناطقةٍ بالفرنسية. تمّ اختيار هذه الوحدات المعجمية وفق معيارين اثنين: أكثرها وروداً في الإنتاجات الكتابية، وحضورها في الأدبيات المقارنة المميّنة أعلاه. وكما يظهر في الحالات المعروضة في الملحق، فقد سبق أن تناول بوخ (Boch, 1972) وكوبولاني وغاردير (Coppolani & Gardair, 1988) العناصر المعجمية الثلاث المحددة في دراستهما، واقترحا لها عدة ترجمات، وهي مكافئات ترجمية حرصنا على اعتمادها بدقة في هذا العمل.

1ب. اختيار الجمهور المستهدف: بعد ذلك حددنا الميدان الأنسب لتجربتنا التطبيقية، والمتمثّل في واحدٍ وعشرين طالباً ناطقاً بالإيطالية من طلبة السنة الثالثة في تخصّص اللغات والآداب والحضارات الأجنبية (L3 LLCER) بجامعة Savoie Mont Blanc في مدينة شامبيري (Chambéry)، ممن يتراوح مستواهم في الفرنسية بين B2 وC1، ويتحدثون عدة لغات أجنبية أخرى. وقد أجرينا تجربةً مدتها ساعة ونصف مع هذا الجمهور الجامعي، بدلاً من طلبة المرحلة الثانوية، لأننا أردنا طرح تفكيرٍ فوق لغويٍّ أعمق مع متعلّمين يمتلكون مستوى أكثر تقدّماً في اللغة الفرنسية.

2- أجرينا استبياناً أولياً (الملحق 4، الاستبيان 1) تناول موضوع التفكير فوق اللغوي في لغة الأم، بغرض التحقق مما إذا كان الطلبة يدركون الحقول الدلالية المتعددة التي تغطيها الكلمات الإيطالية « campo » و« parte » و« provare ». بعد ذلك، طُلِب من المتعلّمين، في مجموعات ثنائية، أن يُنشئوا جملتين بالإيطالية لكل كلمةٍ من هذه الكلمات الثلاث بحيث تُبرزان سياقاتٍ دلاليةً مختلفة. ثم قمنا، مع الطلبة داخل القسم، بفحص تلك السياقات في قاموس Nuovo De Mauro الإيطالي أحادي اللغة على الإنترنت.

3- بعد ذلك، طلبنا من الطلبة، في مجموعاتٍ ثنائية، ترجمة ستّ جملٍ من الإيطالية إلى الفرنسية (الملحق 4، الاستبيان 2) من دون الاستعانة بأيّ أدواتٍ

للترجمة، بواقع جملتين لكل وحدة معجمية من الوحدات الثلاث، بغية تنمية وعيهم، بطريقة استقرائية، بأن هذه الوحدات الإيطالية الثلاث تمتلك أكثر من ترجمة واحدة في اللغة الفرنسية. ولم نقترح أربع جمل لكل كلمة إيطالية لضيق الوقت. وقد كانت الجمل التي أعدناها كما يلي:

- «Il campo di concentramento di Auschwitz è il più conosciuto.»  
"معسكر أوشفيتز هو الأشهر بين معسكرات الاعتقال"
- «Il campo di studi di Kant è la filosofia.»  
"ميدان دراسة كانط هو الفلسفة"
- «La parte di torta che ho mangiato era enorme.»  
"قطعة الحلوى التي أكلتها كانت ضخمة"
- «La parte dei violini è molto toccante.»  
"مقطع الكمانات مؤثر جداً"
- «Ieri con il coro abbiamo provato per due ore.»  
"تدربنا أمس مع الجوقة ساعتين كاملتين"
- «Provo dei sentimenti molto forti per te.»  
"أشعر تجاهك بمشاعر قوية جداً"

لقد قررنا أن يعمل المشاركون في أزواج ثنائية حتى يتمكنوا من التساؤل بعمق عن المشكلات المحتملة، ولتبادلوا فيما بينهم الآراء والأفكار بشأنها.

4- عمل الطلبة بشكل فردي على التفكير في الصعوبات التي واجهوها أثناء الترجمة إلى الفرنسية، بملء استبائي خاص (الملحق 4، الاستبيان 3). ثم قاموا، في إطار النقاش الجماعي داخل القسم، بعرض شكوكهم وتساؤلاتهم ومواطن ترددهم بشأن الترجمات التي أنجزوها.

5- اشتملت المرحلة ما قبل الأخيرة على مهمة تهدف إلى إثارة وعي المتعلمين بظاهرة عدم التماثل الدلالي وبمجموعات الترجمة (TGR). وقد قدمنا شرحاً لهذه الظاهرة بتعريفها وإيراد أمثلة متعددة اللغات (إيطالية-فرنسية-إنجليزية)،

مُمثَّلة بصيغٍ بيانيةٍ ورسومية على غرار ما قدّمه كوبولاني وقاردير (1972) وبرغير Berger (2020). وجرى عرض هذه المادة في القسم بطريقةٍ مباشرة باستخدام عرضٍ مرئيٍّ صُمِّمَ بوساطة أداة كانفا Canva<sup>XIV</sup>

6- ختامًا، قدّمنا للمتعلمين ثلاثَ تمثيلاتٍ بيانيةً مختلفةً للشبكة الدلالية متعدّدة اللغات، رغبةً في معرفة ما إذا كانت إحدى هذه التمثيلات أكثرَ فاعليّةً في إزالة الغموض المتعلّق بظاهرة عدم التماثل الدلالي، بحسب رأي المشاركين في هذه التجربة. وقد أجاب المتعلمون عن استبيانٍ أخيرٍ خصص لهذا الغرض (الملحق 4، الاستبيان 4).

#### جدول 1. الجدول الموجز لبروتوكول التجربة التطبيقية

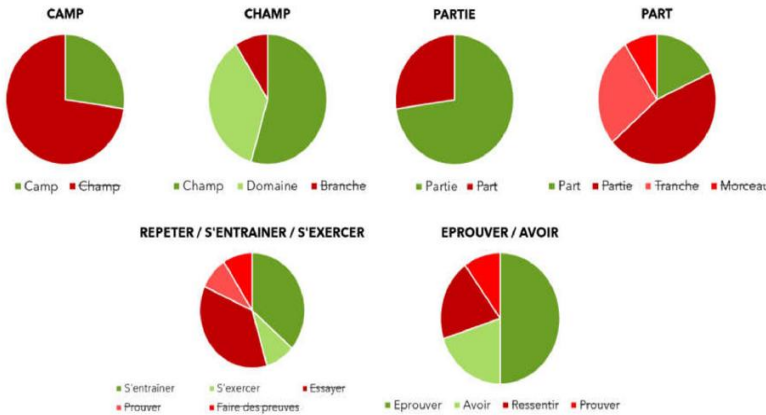
| الخطوة                                                                      | الهدف                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. تحديد مدوّنّة البيانات وميدان التجربة التطبيقية.                         | تحديد مدوّنّة تمثيلية تُبرز ظاهرة عدم التماثل الدلالي، واختيار جمهورٍ ملائمٍ لخوض تفكيرٍ فوق لغويٍّ معمّق.                             |
| 2. استبيان حول التفكير فوق اللغوي في لغة الأم والتحقّق من السياقات الدلالية | فهم ما إذا كان الطلبة يدركون الحقول الدلالية المتعدّدة التي تغطّيها الكلمات الإيطالية «campo» و«parte» و«provere» في لغتهم الأمّ (LM). |
| 3. ترجمة ستّ جمليّ من الإيطالية إلى الفرنسية في مجموعاتٍ ثنائية             | جعلُ المتعلّمين يدركون بطريقةٍ استقرائية أنّ بعض الكلمات الإيطالية (LM) تمتلك أكثرَ من ترجمةٍ واحدةٍ في الفرنسية (LE).                 |
| 4. التفكير الجماعي وتقاسم الصعوبات التي واجهت المتعلّمين أثناء الترجمة      | تأكيدُ الفرضيّات الأولى وفهم ما إذا كان الطلبة واعين بظاهرة عدم التماثل الدلالي (anisomorphisme sémantique) أم لا.                     |
| 5. إدراك عدم التماثل الدلالي واستنتاجه استقرائيًا                           | جعلُ الطلبة يكتشفون ظاهرة عدم التماثل الدلالي (anisomorphisme sémantique) بطريقةٍ استقرائيةٍ، مع شرح هذا المفهوم وتوضيحه لهم.          |

| الهدف                                                                                                      | الخطوة                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| التحقّق من فعالية هذا النوع من التمثيل المتعدد اللغات وفهم ما إذا كان يمكن أن يشكّل أداة مساعدة للمتعلمين. | 6. تمثيل الشبكة الدلالية متعدّدة اللغات |

## 6. النتائج:

بوجه عام، ومنذ النشاط الأول المتعلّق بالتفكير في لغة الأم، لاحظنا صعوبة واضحة لدى المتعلّمين في حصر الاستخدامات الدلالية المختلفة للكلمات الإيطالية «campo» و«parte» و«provare». ومع ذلك، فإنّ العمل الثنائي اللاحق أسهم في تحفيز التفكير فوق اللغوي لديهم. وقد جاءت الإجابات متفاوتة: فبالنسبة إلى كلمة «campo»، توصّل الطلبة إلى 6 من أصل 15 استعمالاً وردت في القاموس، وكلمة «parte» إلى 8 من أصل 10، وكلمة «provare» إلى 5 من أصل 8.

أمّا فيما يخصّ ترجمة الجمل الستّ المسبقة الصوغ (انظر النقطة 5، المرحلة الثالثة من بروتوكول التجربة)، فقد تبين أنّ ترجمة بعض العبارات كانت إشكاليةً بالنسبة للمشاركين. ويظهر الرسم البياني رقم 1 أدناه درجة النجاح النسبي في هذه الترجمات، حيث يرمز اللون الأخضر الداكن إلى الترجمات الصحيحة، والأخضر الفاتح إلى الترجمات المقبولة، والأحمر إلى الإجابات التي اعتبرناها خاطئة.



رسم بياني 1. ترجمات الوحدات المعجمية الثلاث في سياق الترجمة



\_\_\_\_\_ التباين وعدم التماثل الدلالي في تعليم اللغة الفرنسية لغةً أجنبيةً

يتّضح من النتائج أنّ تعبير « camp de concentration » ليس متلازمةً لفظيةً مألوفةً لدى المتعلمين. أما في حالة « part de gâteau » فقد استخدم الطلبة غالباً كلمة « partie » بدلاً من « part ». وفيما يخصّ ترجمة الجملة « Ieri con il coro abbiamo provato per due ore »، فإنّ الفعل « répéter »، الذي كنّا نتوقعه الإجابة الصحيحة، فلم يستعمله المشاركون إطلاقاً.

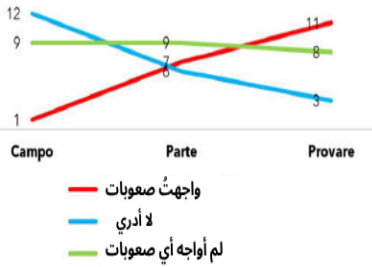
وعلاوةً على ذلك، وبناءً على هذه النتائج، لاحظنا أنّه يوجد سياقٌ واحد وكلمةٌ واحدة تكون أكثر تحكُّماً وإتقاناً لدى المتعلمين: إذ بدأ أنّ كلمة « champ » هي الأكثر إلماماً بنسبة 55% مقابل 27% لكلمة « camp »، وكلمة « partie » بنسبة 73% مقابل 18% لـ « part »، أمّا الفعل « éprouver » فكان الأكثر شيوعاً بنسبة 50% مقابل 36% لـ « répéter »، وهي المفردات التي تبين أنّها الأقرب إلى مألوف المشاركين ومعرفتهم.

وفيما يتعلق بالسؤال الأساسي: «هل يدرك المتعلمون مبدأ التطابق 1 : X؟»، فقد فوجئنا إيجابياً بأنّ 72% من الحالات ترجم فيها المتعلمون الكلمات الإيطالية « campo » و « provare » و « parte » إلى كلماتٍ مختلفةٍ في السياقين المقترحين، حتى وإن لم تكن الإجابة صحيحة. وقد مكّنا هذا الجانب من الاستنتاج بأنّ وعياً بظاهرة عدم التماثل الدلالي موجودٌ بالفعل ضمن عملية الترجمة لدى هؤلاء الطلبة.

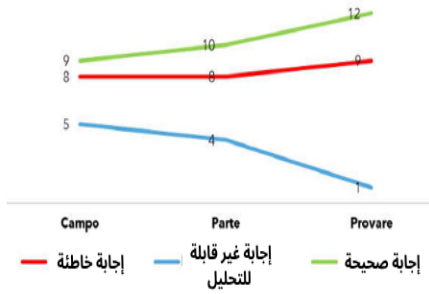
أما فيما يخصّ المناقشة الجماعية للصعوبات التي واجهها المتعلمون (انظر النقطة 5، المرحلة الرابعة من بروتوكول التجربة التطبيقية)، فقد تأكّدت فرضياتي؛ إذ عبّر الطلبة في إجاباتهم عن ملاحظاتٍ مثل: « كانت لديّ شكوك تتعلّق بالمفردات، مثل الفرق بين camp و champ، أو بين part و partie [...] »، « العثور على الترجمة الصحيحة للكلمة بحسب السياق »، « [...] كان من الصعب إيجاد الكلمة التي تُعبّر عن المعنى نفسه للكلمة الإيطالية »، و « إنّ المشكلات الرئيسة التي واجهتها في الترجمة تتعلّق باستعمال المفردات واختيار الكلمة المناسبة<sup>17</sup>. (الإجابات المستخلصة بعد تعبئة الاستبيان الثالث، الملحق 4). وقد أشار 68% من المشاركين إلى أنّهم واجهوا مشكلاتٍ تتعلّق بالمعجم والسياق والتطابق واختيار المصطلح الصحيح والمعنى الأنسب

والمفردات "المتخصصة"، وهي بالضبط الجوانب الجوهرية التي شكّلت محور تجربتنا التطبيقية.

هل واجهت صعوبات أثناء ترجمة الكلمات  
campo و parte و provare؟



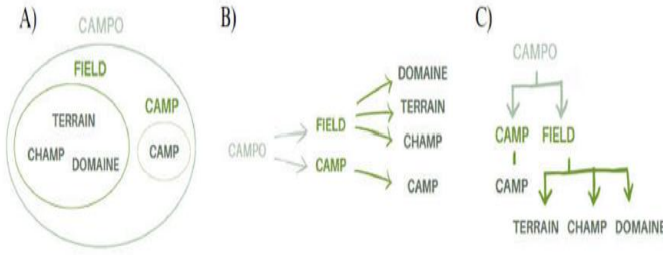
ترجمات الكلمات campo و parte و provare



رسم بياني 2. الصعوبات الترجمية التي رسم بياني 3. الترجمات المنجزة في تمت مواجهتها مجموعات ثنائية

علاوةً على ذلك، سألنا المشاركين عما إذا كانوا قد واجهوا صعوباتٍ أثناء التعامل مع الوحدات الإيطالية الثلاث متعددة المعاني (انظر الرسوم البيانية 2 و3). وقد تبين أنّ مشاركا واحداً فقط صرّح بأنه واجه صعوبةً مع الكلمة « campo »، في حين أنّ ما يصل إلى أحد عشر مشاركا أشاروا إلى وجود صعوباتٍ مع الكلمة «provare». وعند مقارنة النتائج مع الترجمات الخاطئة، يمكننا ملاحظة أنّ الطلبة لم يدركوا أنّ كلمة « campo » قد تُشكّل فعلاً وحدةً معجميةً إشكالية. كما أنّ البيانات المتعلقة بخيار « je ne sais pas » (لا أدري) تُعدّ بدورها معيّنة؛ إذ أظهر عددٌ من الطلبة أنّهم غير قادرين على إبداء رأيٍ واضحٍ حول وجود مشكلةٍ ترجميّةٍ في « campo » و« parte ».

ومن جهةٍ أخرى، تناول أحد أسئلتنا البحثيّة أنجع تمثيلٍ تعليميٍ لظاهرة التباين الدلالي (divergence) بالنسبة إلى جمهورٍ غير متخصص. ولهذا طلبنا من المشاركين، الذين يتحدثون الإيطالية والإنجليزية والفرنسية أساساً، أن يصوّتوا لصالح واحدةٍ من ثلاث تمثيلاتٍ بيانيةٍ ممكنة للشبكة الدلالية متعددة اللغات (إيطالية-إنجليزية-فرنسية)، كما هو مبين في الشكل 1 أدناه.



شكل 1. تمثيلات التباين الدلالي (divergence sémantique)

إنّ تحليل الإجابات يتيح لنا التأكيد أنّ التمثيل الشكلي الأكثر تفضيلاً هو النموذج من النوع (B)، إذ حاز على 57% من أصوات الطلبة. ويلاحظ أنّ هذا التمثيل هو نفسه الذي استُخدم سابقاً لتوضيح التباين بين الإيطالية والفرنسية لدى Coppolani و Gardair (1972) و Berger وزملائه (2020). أما النموذج (C) فقد حصل على 28% من الأصوات، في حين نال النموذج 14% (A) فقط.

وقد مكّنتنا هذه التمثيلات من بلورة امتدادٍ بيداغوجيٍّ جديد يأخذ في الحسبان البنية التفريعية لشبكةٍ دلاليةٍ تضم أكثر من ثلاث لغات.

## 7. الامتداد التعليمي والفوائد

لتحقيق وعيٍ أعمق بظاهرة عدم التماثل الدلالي في أقسام تعليم الفرنسية لغةً أجنبيةً (FLE)، نقترح امتداداً تربوياً متعدد اللغات يقوم على إعداد جداولٍ للمقابلات أو لغياب المقابلات المعجمية (انظر الجدول 2)، على أن تُملأ هذه الجداول بالاعتماد على وسائط متنوعة، مثل القواميس الثنائية اللغة (راجع lexicographical equivalence, Adamska-Sałaciak 2010)، والقواميس أحادية اللغة، إضافةً إلى مقابلاتٍ قصيرةٍ مع متحدثين أصليين للغات المدروسة.

الجدول 2. جدول المقابلات وعدم المقابلات المعجمية<sup>18</sup>

| الإيطالية | الصقلية | الببدموننتية | الإسبانية | الإنجليزية | الألمانية | البروفانسية الفرنسية | الفرنسية |
|-----------|---------|--------------|-----------|------------|-----------|----------------------|----------|
|           |         |              |           |            |           | Isan                 | camp     |
|           |         |              |           | Field      | ?         | ?                    | terrain  |
| campu     | campu   | ?            | Campo     |            |           | Camp                 | domaine  |
| campu     |         |              |           | Camp       | lager     |                      | camp     |

في نشاطنا المقترح، نرغب في إدماج ما يقارب عشر لغات، بناءً على اختياراتٍ تقابليةٍ محدّدة مسبقاً. وسيكون من الضروري أخذ اللغات التي يتحدثها المتعلمون ويدرسونها بعين الاعتبار؛ ففي سياق هذه التجربة يشمل ذلك الإيطالية والفرنسية والإسبانية والإنجليزية والألمانية. غير أنّ الفكرة تتجاوز ذلك لتشمل أيضاً بعض اللغات الصغرى المتداولة في إيطاليا، مثل الفرنكو-بروفانسالية (francoprovençal)، والبييموننتية (piémontais)، والصقلية (sicilien). وتستند هذه المبادرة كذلك إلى وصفين من أوصاف CARAP نذكرهما فيما يلي: «تقبل اللغات والثقافات الصغرى في القسم قبولاً إيجابياً»، و«الانفتاح على اللغات والثقافات قليلة التقدير {اللغات والثقافات الصغرى، لغات وثقافات المهاجرين...}» (Candelier et al., 2012: 42-43).

تتعدّد الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها في هذا المشروع. فالغاية الرئيسية هي إذكاء الوعي بالتنوع اللغوي في إيطاليا، مع السعي إلى حثّ المتعلمين على النظر إلى هذه اللغات من منظورٍ جديدٍ أكثر تفاعلاً، إذ تُعدّ غالباً لغاتٍ قليلة المكانة وأقلّ أهميةً، لا سيّما عندما يتعلّق الأمر باستخدامها في تعلّم لغةٍ أجنبيةٍ ضمن إطارٍ مؤسّسيٍّ كالمدرسة. وفي الواقع، تُعدّ هذه التجربة أيضاً خطوةً في السياسة اللسانية<sup>XV</sup> (glottopolitique)، لا بمعنى إحياء اللغات، بل بمعنى تعزيز الوعي بها، ولا سيّما اللغات الصغرى التي ما زالت حاضرةً في المشهد اللغوي الإيطالي.

هدفٌ آخر يتمثل في جعل المتعلمين يتأملون في لغتهم الأصلية، بغية تعميق وعيهم بفروق المعاني الدقيقة فيها، وتعويدهم على إدراك أنه ليس بالضرورة أن تقوم بين اللغات التي يدرسونها علاقة تطابقٍ واحدٍ لواحد (1:1). ومن ثمّ، فإنّ غاية الجدول ليست العثور على المقابلات الصحيحة بقدر ما هي تنمية الوعي لدى المتعلمين بأنّ: «الانتماء إلى الفئة الفرعية نفسها [...] لا يعني بالضرورة وجود تشابه أكبر في الطريقة التي تُبنى بها القطعة ذاتها من الواقع»<sup>19</sup>. (Guerini & Dal Negro 2007: 120)

## 8. خاتمة

بعد هذه التجربة الموجزة توصّلنا إلى جملةٍ من النتائج. في المقام الأول، وفيما يخصّ التفكير في لغة الأم، يمكننا أن نستنتج -استنادًا إلى إجابات المشاركين في الاستبيانات (الملحق 4) - أنّ نصفهم فقط يفكّرون فعلاً في السياقات الدلالية المتعددة للكلمات الإيطالية أثناء الترجمة، على الرغم من أنّ 93% منهم يقرّون بأهمية التأمّل في لغة الأم قبل الشروع في أيّ عملٍ ترجميٍّ. ومن ثمّ، سيكون من المفيد أن يولي الأساتذة مزيداً من الأهمية لهذه المرحلة التمهيديّة من التفكير في لغة الأم قبل الانتقال إلى الترجمة إلى اللغة الأجنبية، سواء أكان ذلك في نصٍّ كاملٍ أو خطابٍ أو جملةٍ أو حتى كلمةٍ مفردة.

ثانياً، وفيما يتعلّق بتمرين الترجمة إلى اللغة الفرنسية، تبين أنّ 52% من المشاركين لم يكونوا على وعيٍ بالفروق الدلالية بين الكلمات المختارة ولا بالتباين بين الإيطالية والفرنسية، رغم أنّ 72% منهم استخدموا، أثناء الترجمة، كلمةً مختلفةً لترجمة المفردات الإيطالية « campo » و« provare » و« parte » في الجملتين المقترحتين. كما لاحظنا أنّ 60% من المشاركين صرّحوا بأنّ شخصاً ما (أستاذ أو غيره) قد سبق أن وجّههم للتفكير في مسألة التطابق الجزئي بين الفرنسية والإيطالية. ومع ذلك، أقرّ 67% منهم بأنهم، رغم طرحهم لأسئلةٍ مماثلةٍ سابقاً، لم يتمكّنوا من الوصول إلى إجاباتٍ مرضية. ولعلّ هذا ما يفسّر أنّ 62% من المشاركين اعترفوا بأنّ تجربة التفكير التحليلي التي أجروها في القسم يمكن أن تكون مفيدةً لتناول كلماتٍ أخرى، بل ولأنشطتهم المستقبلية أيضاً، حيث سيظلّ استخدام اللغات الأجنبية عنصراً جوهرياً

فيها.

تدفعنا هذه النتائج الأخيرة إلى إعادة التفكير في دور أستاذ اللغة الأجنبية في زمننا الراهن. فعلى الرغم من أنّ الأساتذة (وكذلك المتعلمين) باتوا يمتلكون كمّاً هائلاً من الوسائط الرقمية المجانية المتاحة عبر الإنترنت -مثل القواميس الأحادية اللغة باللغتين الأم والأجنبية، والقواميس الثنائية والمتعددة اللغات، والخرائط المعجمية التفاعلية، والمدوّنات اللغوية، والمواقع والتطبيقات الخاصة بتعليم اللغات الأجنبية، وغيرها- فإنّ التفكير فوق اللغوي داخل القسم يبدو اليوم أحد الوسائل القليلة القادرة على إعادة مسألة الألفاظ ومعانها. إنّه، في جوهره، لحظة تأمل نقديّ مميّزة في الفروق الدقيقة بين اللغات، وسبيلٌ إلى إحياء الوعي بالظلال الدلالية المتشابكة التي تنسجها كلّ لغةٍ على حدة.

ختاماً، يبدو أنّ التجربة قد أثارت اهتمام المتعلمين الذين شاركوا فيها بفاعليّة ملحوظة، إذ قدّموا أمثلةً أخرى عن حالات عدم التماثل التي واجهوها خلال مسارهم بوصفهم متعلمين متعددي اللغات، وبيّنوا كيف تمكّنوا من حلّها بالاستعانة بذوي الخبرة في المجال اللغوي.

يبدو لنا، والحال هذه، أنه سيكون من الوجيه فسخ المجال للطلبة أمام هذا النمط من النقاشات فوق اللغوية في جميع مستويات تعلّم اللغة، وذلك بغية تعزيز استقلالية المتعلمين، ومساعدتهم على تنمية روح نقديّة تجاه اللغة، سواء فيما يتعلّق بلغتهم الأم (L1) أم باللغة الأجنبية التي يتعلمونها.

## الإحالات:

لقد قمنا بترجمة الاقتباسات الواردة في المتن، وفيما يلي النصوص الأصلية لتلك الاقتباسات باللغات التي وردت بها:

- 1- No two vocabularies represent the world in exactly the same way, due to the pervasiveness of diversity in language, culture, and in how reality is perceived differently around the world.
- 2- The relationship between words or phrases, from two or more languages, which share the same MEANING. Because of the problem of ANISOMORPHISM, equivalence is 'partial' or 'relative' rather than 'full' or 'exact' for most contexts.
- 3- L'asimmetria nel modo in cui le lingue organizzano le loro strutture fonomorfologiche, sintattiche e semantiche.
- 4- Il fenomeno per cui, in due lingue diverse, due segni con un ambito d'uso assai simile presentano significati non perfettamente sovrapponibili.
- 5- The rendering of a word in one language by two or more words in the other language.
- 6- The translation equivalent of a source language exists but it is more general [...] or more specific [...]. In the former case the TE is a sort of crosslinguistic hypernym of the source language word and in the latter case it is a crosslinguistic hyponym.
- 7- By translation group (TGR) we mean a group of Italian synonyms translating a sense of an English word.
- 8- The TGR includes one simple word. The TGR includes a phrase explicitly listed as collocation in the Italian monolingual dictionary. The TGR includes only a phrase explicitly marked as free combination of words in the Collins. The TGR includes a multiword adverb with the structure in + modo/maniera + ADJ or con + N, or a multiword verb with structure fare + V.
- 9- La riflessione sulla lingua riguarda anche il lessico, di cui verranno esplorate e definite le caratteristiche fondamentali, come le relazioni di significato e i meccanismi di formazione delle parole.
- 10- Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica.

11- Contribuisce inoltre all'apprendimento di lingue seconde, straniere, classiche, fornendo una base categoriale di riferimento comune a riflessioni contrastive.

12- Il ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico.

13- Accedere a un terzo livello di conoscenza, articolata ed esplicita, che solleva quella conoscenza inconsapevole e irriflessa a livello di piena consapevolezza.

14- La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni. Essa, inoltre, si intreccia con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale.

15 La riflessione sulla lingua riguarda anche il lessico, di cui verranno esplorate e definite le caratteristiche fondamentali, come le relazioni di significato e i meccanismi di formazione delle parole.

16- Non è compito dei dizionari richiamare su possibili tranelli o mettere più voci a confronto per stabilire quale sia meglio usare e quale si debba assolutamente scartare. Questo compito ce lo siamo assunto noi.

17- « Ho avuto dubbi sul lessico: per esempio sulla differenza tra "camp" e "champ"; "part" e "partie"; [...]. », « Trovare la traduzione corretta del vocabolo in base al contesto », "[...] è stato difficile trovare la parola da utilizzare che avesse lo stesso significato della parola in italiano » et « I principali problemi della traduzione che ho riscontrato riguardano il dubbio sull'uso del vocabolario, sulla scelta di quale parola adeguata utilizzare.

18- Pour cette activité, il sera demandé aux apprenants de remplir les cases qui présentent des points d'interrogation.

19- Il fatto di appartenere ad uno stesso sottogruppo [...] non implica necessariamente la presenza di maggiori somiglianze nel modo di strutturare lo stesso segmento di realtà.



## - تعليقات المترجم:

<sup>i-</sup> مصطلح *réflexion métalinguistique* يقابله في العربية التفكير فوق اللغوي، يعني التفكير في اللغة ذاتها، أي قدرة المتعلم على مراقبة اللغة التي يستعملها، وتحليل بنيتها وقواعدها، والانتباه إلى كيفية تشكّل الجمل والمعاني. إنه نشاط ذهني يسمح للمتعلم بأن يفكر في اللغة ولا يكتفي باستعمالها، مثل: المقارنة بين لغتين، وملاحظة قواعد النحو والصرف، وفهم لماذا تُستعمل بنية لغوية معيّنة، وتحليل معنى كلمة أو تركيب ما. إنها مهارة مهمة في تعلم اللغات الأجنبية لأنها تساعد المتعلم على اكتساب وعي لغوي أعمق وتحسين استعماله للغة.

<sup>ii-</sup> الترجمة الأدق والأكثر شيوعاً أكاديمياً لمصطلح: *métalinguistique* فوق لغوي أو ما وراء لغوي. والمصطلح يتكوّن من جزأين:

*méta-* ما وراء / فوق

*-linguistique* لغوي

وبذلك يعني كل ما يتجاوز اللغة ليصف اللغة نفسها؛ أي التفكير في اللغة من داخل

اللغة، أو استخدام اللغة للحديث عن ذاتها.

<sup>iii-</sup> أترجم *langue maternelle* بالمصطلح العربي لغة الأم. أما مصطلح اللغة الأم *langue mère*، فيشير إلى اللغة الأصلية التي تنحدر منها مجموعة من اللغات، كاللغة السنسكريتية التي ينحدر منها مجموع اللغات الهندية الأوروبية.

<sup>vi-</sup> يُعدّ الإطار المرجعي للمقاربات التعددية للغات والثقافات (CARAP) مشروعاً تربوياً ولسانياً أنجزه المركز الأوروبي للغات الحديثة (CELV) التابع لمجلس أوروبا، ونُشر رسمياً سنة 2007. يهدف هذا الإطار إلى تعزيز الكفاءات التعددية لدى المتعلمين، أي القدرة على التفاعل والتفكير عبر لغات وثقافات متعددة، بدل حصر التعليم في لغة واحدة منعزلة. يهدف بشكل أساسي إلى تقديم منظومة مرجعية لتوصيف ما يُسمّى الكفاءات المتعدّدة اللغوية والثقافية لدى المتعلمين، عبر: تحديد المعارف، والقدرات / المهارات، والمواقف والقيم المرتبطة بتعليم وتعلّم اللغات من منظور تعددي. والمقاربات التعددية: هي الطرائق التعليمية التي: تشرك أكثر من لغة وثقافة واحدة في عملية التعليم والتعلّم، وتُبرز العلاقات والروابط بين اللغات (من حيث الأصل، أو البنية، أو المعنى)، وتُنمّي لدى المتعلم

الوعي فوق-اللغوي (*conscience métalinguistique*) والوعي بين الثقافات (*intercultural awareness*) من أمثلة هذه المقاربات: التربية متعددة اللغات والثقافات (EMILE / CLIL) ، والتدريس المقارن بين اللغات، والتربية عبر الترجمة، والتربية اللغوية الشاملة.

<sup>v</sup> - اللغات الرومانية (*les langues romanes*) هي مجموعة من اللغات التي تطوّرت من اللغة اللاتينية، أي لغة الرومان. لذلك تُسمّى أحياناً اللغات اللاتينية أو اللغات ذات الأصل اللاتيني. وأهم اللغات الرومانية هي: الفرنسية، والإيطالية، والإسبانية، والبرتغالية، والرومانية، والكتلانية، والأوكيتانية والسردنية. ومن خصائصها المشتركة: أنها تنحدر جميعها من اللاتينية العامية (*Latin vulgaire*) ، وتتقاسم الكثير من المفردات المتشابهة، وتشارك في بنى نحوية وصرفية قريبة، وتعتمد غالباً على تصريفات الأفعال ونظام الجنس (مذكر/مؤنث).

<sup>vi</sup> - التشابهات الكاذبة (*Fausse analogies*) هي أخطاء لغوية تحدث عندما يعتمد المتعلّم على تشابه سطحي أو ظاهري بين كلمتين أو قاعدتين في لغتين مختلفتين، فيظنّ أن لهما نفس المعنى أو نفس الاستخدام، بينما هما في الحقيقة مختلفتان. بمعنى آخر، هي استنتاجات خاطئة يبنيها المتعلّم عندما يقيس ظاهرة لغوية في لغة أجنبية على أخرى موجودة في لغته الأصلية أو في لغة يعرفها، اعتماداً على التشابه الشكلي فقط، كأن يعتقد بأن قاعدة نحوية في لغة ما تعمل بنفس الطريقة في لغة أخرى لمجرد وجود شبه شكلي. باختصار، التشابهات الكاذبة هي أخطاء ناتجة عن قياس لغوي غير صحيح بسبب الاعتماد على تشابه مظهري دون فهم دقيق للاختلافات الحقيقية.

<sup>vii</sup> - اللسانيات التقابلية (*linguistique contrastive*): فرع من اللسانيات يهدف إلى مقارنة لغتين أو أكثر من أسرتين مختلفتين كالفرنسية والعربية، من حيث البنية والصوت والصرف والنحو والدلالة، بهدف تحديد أوجه التشابه والاختلاف بينهما. وتستخدم اللسانيات التقابلية لفهم الصعوبات التي قد يواجهها المتعلّم عند تعلم لغة أجنبية، وللتنبؤ بالأخطاء المحتملة الناتجة عن تأثير لغة الأم، ولتحسين طرائق تدريس اللغات وتصميم مواد تعليمية فعّالة. فاللسانيات التقابلية هي دراسة مقارنة بين اللغات تهدف إلى فهم الاختلافات البنوية بينها، خصوصاً من أجل تحسين تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها.

التباين وعدم التماثل الدلالي في تعليم اللغة الفرنسية لغةً أجنبيةً

viii - الفوقية / العمومية (hyperonymie) التحتية / الفرعية (hyponymie) هما علاقات دلالية هرمية بين الكلمات (أو "المفردات") الموجودة في لغات مختلفة. التضمن اللغوي المشترك هو علاقة مصطلح عام (التضمن اللغوي المشترك) بمصطلحات أكثر تحديداً (التضمنات اللغوية المشتركة) التي يشملها، مثل "فاكهة" التي تعدّ التضمن اللغوي المشترك لكلمتي "تفاحة" و"موز". أما التضمن اللغوي المشترك فهو عكس ذلك، حيث تُدرج الكلمة المحددة (التضمن اللغوي المشترك) في معنى المصطلح الأكثر عمومية (التضمن اللغوي المشترك). يمكن لدراسة هذه العلاقات عبر اللغات أن تكشف عن الاختلافات الثقافية في كيفية تصنيف العالم.

ix - عبارة (TGR) groupe de traduction هي اختصار يُستخدم غالباً في الأبحاث اللسانية أو التعليمية، وخاصة في مجال الترجمة أو تحليل المتن. يشير المصطلح إلى مجموعة من العناصر اللغوية التي تم تجميعها بهدف تحليل طرائق ترجمتها بين لغتين أو أكثر. وقد تكون هذه العناصر: مفردات، أو عبارات، أو وحدات دلالية، أو أمثلة من المدونة (corpus)، أو حتى مصطلحات ذات صعوبات ترجمية. في الدراسات اللسانية أو المعجمية، يُستخدم مفهوم (TGR) Groupe de traduction للإشارة إلى: مجموعة من الكلمات أو الوحدات الدلالية التي تُدرّس من حيث مقابلاتها في اللغات الأخرى، أو إلى مجموعات تُنظم تحليلياً لتوضيح العلاقات بين الأصل والترجمة.

x - يشير مصطلح التعليمية فوق العرفانية إلى مجموعة من الأساليب والإجراءات التعليمية التي تهدف إلى تنمية قدرة المتعلّم على الوعي بعملياته العقلية، وفهم كيفية تفكيره وتعلّمه، ثم تنظيم هذه العمليات من أجل التعلم بشكل أكثر فاعلية. ويركّز هذا التوجّه على كيفية التعلّم، وليس على المحتوى فقط، بمساعدة المتعلّم على فهم طريقة تفكيره وحلّه للمشكلات، والتعرّف على استراتيجياته في التعلّم، واكتشاف الأخطاء وكيفية تصحيحها، والتخطيط والمراقبة والتقويم الذاتي لعمله. فهي تهدف إلى جعل المتعلّم فاعلاً واعياً في عملية التعلّم، قادراً على ضبط تعلّمه وتنميته بشكل مستقل.

xi - التعلّم الدائم أو التعلّم المستمر يشير إلى العملية التي يستمر فيها الفرد في اكتساب المعارف والمهارات طوال حياته، سواء داخل المؤسسات التعليمية الرسمية أو خارجها، وبشكل منظم أو غير رسمي. ويقوم هذا المفهوم على فكرة أن التعلّم لا يقتصر على مرحلة عمرية معينة أو على المدرسة فقط، بل هو مسار مستمر مدى الحياة يساعد الفرد على:

التكيف مع التغيرات العلمية والتقنية، وتطوير مهاراته المهنية والشخصية، تجديد معارفه باستمرار، وتحسين قدرته على الاندماج في المجتمع وسوق العمل. إنه يعني أن يتبنى الفرد موقفًا يجعل من التعلم عادة مستمرة ترافقه في كل مراحل حياته.

xii- المقاربة النسبية (Approche relativiste) تعني طريقة في التفكير أو التحليل تقوم على مبدأ النسبية، أي أن الحقائق أو الأحكام أو القيم لا تُعدّ مطلقة، بل تعتمد على السياق أو الثقافة أو وجهة نظر الفرد. وتفترض هذه المقاربة أن ما يُعدّ صحيحًا أو مقبولًا في ثقافة ما قد لا يكون كذلك في ثقافة أخرى، وأن تفسير الظواهر يتغير بحسب الإطار الاجتماعي أو التاريخي، وأن المعرفة نفسها تُفهم في ضوء الظروف المحيطة بها. فهي تشير إلى النظر إلى الأمور من زوايا متعددة وربطها بالسياق بدلاً من التعامل معها كحقائق ثابتة أو مطلقة. وفي مجال التعليمية، تؤدي المقاربة النسبية دورًا أساسيًا في جعل التعلم أكثر انفتاحًا، ومرونة، وارتباطًا بالسياق، كما تساعد على تطوير التفكير النقدي واحترام الاختلافات بين المتعلمين.

xiii- الحتمية اللغوية (Déterminisme linguistique) مفهوم ينتهي إلى مجال علم اللسانيات العرفانية والفلسفة اللغوية، ويعني أن اللغة التي يتحدث بها الإنسان تحدّد أو تقيّد طريقة تفكيره وإدراكه للعالم. وفقًا لهذا التصور، لا تقتصر اللغة على كونها وسيلة للتواصل فقط، بل هي إطار ذهني يوجّه كيفية رؤيتنا للأشياء، وتصنيفنا للأفكار، واستيعابنا للواقع. أهم ما تعنيه الحتمية اللغوية:

1. اللغة تفرض حدود الفكر: ما لا تتيح اللغة التعبير عنه يصبح من الصعب التفكير فيه بوضوح.

2. الاختلاف بين اللغات يعني اختلافًا في طرق التفكير: فكل لغة تعكس رؤية ثقافية معينة للعالم.

3. الكلمات والمفاهيم تؤثر في الإدراك: فامتلاك مفردات معينة أو غيابها يغيّر طريقة فهم المتحدثين لمحيطهم.

مثال مبسّط: إذا كانت لغة ما تمتلك العديد من الكلمات لوصف نوع معيّن من الظواهر (مثل الثلج عند شعوب الإسكيمو، أو التمرور في الصحراء)، فإن متحدثي هذه اللغة يلاحظون تفاصيل لا ينتبه إليها متحدثو لغات أخرى.

\_\_\_\_\_ التباين وعدم التماثل الدلالي في تعليم اللغة الفرنسية لغةً أجنبيةً

xiv- منصّة كانفا (Canva) هي أداة تصميم رسومي عبر الإنترنت تسمح للمستخدمين بإنشاء تصاميم متنوعة بسهولة، دون الحاجة إلى خبرة متقدمة في التصميم. وتسمح هذه المنصة بإنشاء عروض تقديمية، وتصميم منشورات لوسائل التواصل الاجتماعي، وإعداد ملصقات، وبطاقات، وشعارات، ومطويات، وتصميم أفلام قصيرة، تحرير. تمتاز المنصة بوجود قوالب جاهزة يمكن تعديلها بسهولة، مما يجعلها مناسبة للطلاب، والمعلّمين، والمسوقين، وكل من يحتاج إلى تصميمات بسرعة وجودة جيدة.

xv- السياسة اللسانية *glottopolitique* مجال دراسي يهتمّ بالسياسات اللسانية والإجراءات التي تعتمدها الدول أو المؤسسات أو الجماعات لتنظيم استعمال اللغات داخل المجتمع. يشمل كل القرارات والتدخلات التي تؤثر في: مكانة اللغات (رسمية، وطنية، جهوية...)، وتعليم اللغات والتخطيط لها، وحماية اللغات المهددة، وانتشار لغة ما على حساب أخرى، والعلاقة بين اللغة والسلطة والهوية بمعنى آخر، السياسة اللسانية تدرس كيف تُستخدم اللغة بوصفها أداة سياسية واجتماعية، وكيف تُصاغ القرارات التي تحدد من يتكلم ماذا، وفي أي سياق، ولأي غاية.

## قائمة المراجع:

- Adamska-Sałaciak, A. (2010). Examining equivalence. *International Journal of Lexicography*, 23(4), 387–409.
- Beinborn, L. & Choenni, R. (2020). Semantic Drift in Multilingual Representations. *Computational Linguistics*, 46(3), 571–603.
- Bentivogli, L. & Pianta, E. (2000). Looking for lexical gaps. *Proceedings of the ninth EURALEX international congress*. Universität Stuttgart, 8–12.
- Candelier, M. et al. (2012). CARAP: cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.
- Colina S. & Albrecht, S. (2021). Incorporating Translation in the World Language Classroom. A teacher's guide to best practice. Disponible à l'adresse: <https://opentextbooks.library.arizona.edu/scolina/>.
- Cook, V. (2001). Utiliser la langue maternelle en classe. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 57(3), 402-423.
- Dewey, J. (1938). *Logic. The Theory of Inquiry*. New York : Henry Holt and Company.
- Diadori, P. (2012). *Teorica e tecnica della traduzione. Strategie, testi e contesti*. Milan : Le Monnier Università.
- Fouillet, R. (2023). Grammaire, réflexion métalinguistique et réflexivité grammaticale dans la didactique de l'intercompréhension. *L'Information Grammaticale*, 177, 38-45.
- Giscel = Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica costituito in seno alla Società di Linguistica Italiana (2004). Idee per un curriculum di educazione linguistica democratica. Disponibile à l'adresse: [https://giscel.it/wp-content/uploads/archivio/riforma\\_moratti/2004/2004-09%20Idee%20per%20un%20curricolo%20di%20educazione%20linguistica%20democratica.pdf](https://giscel.it/wp-content/uploads/archivio/riforma_moratti/2004/2004-09%20Idee%20per%20un%20curricolo%20di%20educazione%20linguistica%20democratica.pdf)

20democratica.pdf

Giunchiglia, F., Bella, G., Nair, N. C., Chi, Y. & Xu, K. (2023). Representing Interlingual Meaning in Lexical Databases. *Artificial Intelligence Review*, 56, 11053-11069.

Guerini, F. & Dal Negro, S. (2007). *Contatto. Dinamiche ed esiti del plurilinguismo*. Rome: Aracne.

Jamet, C. (2005). Identification de problèmes et contrastivité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38, 95-113.

Lo Duca, M. G. (2004). *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Rome: Carocci.

Lo Duca, M. G. (2016). *Didattica metacognitiva e riflessione sulla lingua (I parte e II parte)*. Catane. Disponibile à l'adresse :  
<https://www.youtube.com/watch?v=2PNGuVGDoRg>.

MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Disponibile à l'adresse :  
[https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf)

Poibeau, T. (2003). *Extraction automatique d'information, du texte brut au web sémantique*. Paris, Hermès.

Poibeau, T. (2016). Traduire sans comprendre ? La place de la sémantique en traduction automatique, *Langages*, 201, 77-90.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*. Disponibile à l'adresse:  
<https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>

Szerszunowicz, J. (2015). Lacunarity, lexicography and beyond: integration of the

- introduction of a linguocultural concept and the development of L2 learners' dictionary skills. *Lexicography ASIALEX*, 2, 101–118.
- Tallarico, G. (2013). Les apports de la lexicographie bilingue à l'interculturel. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 170, 139-152.
- Vergne, M. (2020). Analyse et classement des fausses analogies entre l'italien et le français: les (re)connaître, les enseigner, Repères DoRiF. Disponible à l'adresse: <https://www.dorif.it/reperes/michel-vergne-analyse-et-classement-des-fausse-analogies-entre-litalien-et-le-francais-les-reconnaître-les-enseigner/>.
- Whorf, B. L. (1970 [1956]). *Linguaggio, pensiero e realtà*. Turin: Boringhieri.
- Wierzbicka, A. (1988). The semantics and lexicography of "natural kinds". Dans K. Hyldgaard-Jensen et A. Zettersten (dir.), *Symposium on Lexicography III. Proceedings of the Third International Symposium on Lexicography*, May 14-16, 1986 at the University of Copenhagen (pp. 1-532). Tübingen: Niemeyer.
- Zgusta, L. (1979). Equivalents and Explanations in Bilingual Dictionaries. Dans Jazayery, M. A., E. Polome' and W. Winter (eds), *Studies in Honor of Archibald A. Hill* (vol. IV, pp. 385-392). Mouton: The Hague. Repris dans Zgusta, L. (2006). *Lexicography Then and Now*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Zgusta, L. (1987). Translational Equivalence in a Bilingual Dictionary: *Bahukos'yam'*. *Dictionaries*, 9, 1–47. Repris dans Zgusta, L. (2006). *Lexicography Then and Now: Selected Essays* (pp. 236-261). Tübingen: Max Niemeyer.
- Ziering, P., van der Plas, L. & Schütze. H. (2013). Multilingual Lexicon Bootstrapping - Improving a Lexicon Induction System Using a Parallel Corpus. Dans Ruslan Mitkov, Jong C. Park, *Proceedings of the Sixth International Joint Conference on Natural Language Processing* (pp. 844–848). Nagoya: Asian Federation of Natural Language Processing.



Beacco, J.-C. & Costanzo, E. (2014). Grammaire contrastive pour italophones. CLE International – Loescher Editore.

Berger, C., Bernard, O. & Boyer, D. (2020). Allez! 1 - Livre de l'élève et cahier. Per la scuola media. DeA Scuola & Black Cat-CIDEB.

Bidaud, F. (1994). Grammaire du français pour italophones. Florence: Scandicci.

Boch, R. (1988). Les faux amis aux aguets. Dizionario di false analogie e ambigue affinità tra francese e italiano. Bologne : Zanichelli.

Coppolani, R. & Gardair, M. (1972). De l'italien au français: esercizi di francese ad uso degli studenti italiani. Florence: Le Monnier.

Hartmann, R. R. K & James, G. (1988). Dictionary of Lexicography. Disponible à l'adresse : <https://nubip.edu.ua/>.

Il nuovo De Mauro online. Disponible à l'adresse : <https://dizionario.internazionale.it/>.

Kiss, M. (2002). Les pièges du vocabulaire bilingue : les faux amis, Revue d'études françaises, 7.

Vocabolario Treccani online. Disponible à l'adresse : <https://www.treccani.it/vocabolario/>.

## التعريف بالمؤلفة:

كلاوديا داميليو: طالبة دكتوراه في علوم اللغة مخبر LLSETI (وهو مخبر يهتم باللغات، والآداب (الأدب)، والمجتمعات، والدراسات العابرة للحدود، والدراسات الدولية). بجامعة سافوا مون بلان (Université Savoie Mont Blanc)، وجامعة تورينو Torino في إيطاليا. يتوجه بحثها نحو دراسة التفاعل بين الدولة والفرد في محور "التفاعل بين اللغة والثقافة وحركات السكان". أما موضوع رسالتها فيتمثل في: «مقارنة اللغات والتحويلات بين اللغات: نحو تعليم متعدد-اللساني للفرنسية لغةً أجنبيةً». وتركّز في بحثها على مفهوم التفاهم المتبادل بين اللغات الرومانية (intercompréhension) وكيف يمكن استغلال هذا التفاهم لتعليم اللغة بطريقة متعددة اللغات. يكتسب بحثها أهميته من حيث إنه يسعى إلى إعادة التفكير في طرائق تدريس اللغات الرومانية باستغلال القرب اللغوي بينها، خصوصاً عبر استراتيجيات التفاهم المتبادل، وهو نهج قد يقدم بديلاً فعالاً وأكثر تكاملاً من الأساليب التقليدية لتعليم اللغات. وهي تدرس حالياً في ماجستير تعليم اللغة الفرنسية لغة أجنبية، وتدرس اللغة الإيطالية ضمن برامج ترانزفيرسال LLSETI.

## الملخص

إذا كان الناطقون باللغة الإيطالية يتعلّمون اللغة الفرنسية بيسرٍ ظاهر، فإن أوراق إجابات التلاميذ تكشف مع ذلك عن كمٍ وافر من الأخطاء المتصلة بانتقال البُنى بين اللغتين، ولا سيما في المستوى الدلالي منها. من خلال جمع البيانات في إحدى الثانويات الإيطالية، وقفنا على عددٍ من أزواج الألفاظ التي تثير عُسرًا في الترجمة والاستخدام، من قبيل: (camp/champ (campo، و (provare) essayer/éprouver، و (parte) part/parti. وعليه يهدف هذا المقال إلى إلقاء الضوء على هذه الوحدات اللفظية وتحليلها تحليلًا تقابليًا، مستجلبًا مدى انعكاس التفكير فوق اللغوي (réflexion métalinguistique)<sup>1</sup> على لغة الأم لدى المتعلمين الناطقين بالإيطالية. فهل يؤدي غياب هذا التفكير في لغة الأم إلى غيابه في اللغة الأجنبية؟ وهل اختبر الطلاب أثر عدم التماثل الدلالي (anisomorphisme sémantique) في أقسام تعليم الفرنسية لغةً أجنبية؟ وكيف يمكن معالجة هذا الظاهرة في القسم الدراسي؟ يسعى هذا

===== التباين وعدم التماثل الدلالي في تعليم اللغة الفرنسية لغةً أجنبيةً

البحث إلى الإجابة عن هذه الأسئلة بإعادة النظر في المقارنة اللغوية بوصفها أداة تعليمية ناجعة في المحيط الجامعي. وبعد تحديد بعض المفاهيم الأساسية، نقترح تمريناً في التفكير فوق اللغوي بين اللغتين الفرنسية والإيطالية، يهدف إلى إنشاء أداة مقارنة بين اللغات الرومانية والجرمانية -سواء أكانت لغات كبرى أم صغرى- تُعين المتعلمين على إدراك الفروق الدقيقة في الدلالة، وتبين لهم غياب المطابقة التامة (1:1) بين الوحدات المعجمية.

**الكلمات الدالة:** التباين؛ التماثل الدلالي؛ اللغة الفرنسية؛ الوحدات اللفظية.

فيما يلي أهمّ التعليمات والأسئلة الواردة في الاستبيانات التي استُخدمت أثناء التجربة التطبيقية:

### الاستبيان 1: التفكير فوق اللغوي في لغة الأمّ (LM)

سنأمل معًا في الكلمات الواردة في المقتطف الآتي: *provere*, *parte*, *campo* اعملوا في مجموعاتٍ ثنائية، وحاولوا تحديد السياقات الدلالية المختلفة التي يمكن استعمال هذه الكلمات فيها، ثم كُونوا جملتين بالإيطالية لكلّ حالة.  
المدة المخصّصة للنشاط: من 15 إلى 20 دقيقة.  
ملاحظة: لا يُسمح باستخدام القواميس.

### الاستبيان 2: الترجمة إلى اللغة الفرنسية (LE)

سنركّز الآن على عملية الترجمة.  
اعملوا في مجموعاتٍ ثنائية، وحاولوا ترجمة الجمل الستّ المختارة إلى اللغة الفرنسية.  
المدة المخصّصة للنشاط: 15 دقيقة.

### الاستبيان 3: تقاسم المشكلات التي واجهتموها أثناء الترجمة

اعملوا بشكلٍ فردي، وتأملوا في الصعوبات التي واجهتموها أثناء الترجمة إلى الفرنسية.

- ما أبرز المشكلات التي واجهتموها في أثناء الترجمة إلى الفرنسية؟
- ما الكلمات التي سبّبت لكم أكبر قدرٍ من الصعوبة؟
- هل كان من الصعب ترجمة الكلمات « *campo* » و « *parte* » و « *provere* »؟ وإن كانت الإجابة نعم، فلماذا؟

بعد ذلك، ستقومون ضمن المجموعة الصفّية بمناقشة المشكلات الترجمية المرتبطة بهذه الجمل وتقاسمها مع زملائكم.

### الاستبيان 4: التأمل في المشكلات الترجمية وتمثيل الشبكة الدلالية

- هل تعتقد أنّ تجربة التفكير التي أجريناها اليوم في القسم يمكن أن تساعدك أيضًا في التعامل مع كلماتٍ أخرى؟

- أوافق بشدة | أوافق | لا أدري | لا أوافق | لا أوافق بشدة
- هل تعتقد أنّ هذا النوع من التفكير يمكن أن يكون مفيداً لدراستك ولتقبلك المهني؟
- أوافق بشدة | أوافق | لا أدري | لا أوافق | لا أوافق بشدة
- عبّر عن موافقتك أو عدم موافقتك على كلّ من العبارات التالية: أوافق بشدة | أوافق | لا أدري | لا أوافق | لا أوافق بشدة
- لم يخطر ببالي من قبل أنّ للكلمات *campo* و *parte* و *provare* في الإيطالية سياقاتٍ دلاليةً متعددة.
- لم يدفعني أحدٌ من قبل إلى التفكير في السياقات الدلالية المختلفة لهذه الكلمات في الإيطالية.
- لم أكن أعلم أنّ هناك فروقاً دلالية بين الكلمات الفرنسية المختلفة (مثل *champ* / *camp / terrain...*)، وأنه توجد عدة كلمات في الفرنسية للتعبير عن المفهوم نفسه في الإيطالية.
- لم يدفعني أحدٌ من قبل إلى التفكير في التطابقات الجزئية بين الفرنسية والإيطالية.
- أرى أنّه من المفيد التأمل في لغتي الأمّ قبل الشروع في أيّ عملٍ ترجمي.
- في العادة، لا أقارن كثيراً بين اللغات التي أعرفها.
- عموماً، لا نقوم في القسم بمقارنة اللغات التي نعرفها بهذا القدر من العمق.
- نظراً إلى عدم بلوغي مستوى متقدّم في الفرنسية، لم أطرح على نفسي من قبل مثل هذه الأسئلة الدلالية (المتعلقة بمقابلات *campo* و *parte* و *provare* بين الفرنسية والإيطالية).
- لقد طرحتُ هذه الأسئلة من قبل، لكنني لم أستطع العثور على إجاباتٍ مرضيةٍ بنسبة 100%.
- لقد طرحتُ هذه الأسئلة من قبل وتمكّنتُ من العثور على إجاباتٍ مرضية.
- لقد تأملتُ سابقاً في بعض الالتباسات الترجمية في لغاتٍ أخرى.
- ما هو التمثيل البياني الذي تراه أوضح لبيان التطابق الجزئي بين الكلمات المختلفة في النماذج A و B و C و D؟ ولماذا؟
- هل تعتقد أنّ التمثيل أو التمثيلات البيانية التي اخترتها يمكن أن تساعدك على

تبديد بعض الشكوك المتعلقة بالالتباس الدلالي؟  
أوافق بشدة | أوافق | لا أدري | لا أوافق | لا أوافق بشدة

### جدول المصطلحات الواردة في المقال

| المقابل بالفرنسية         | المقابل بالإنجليزية    | التعريف                                                                                                                                              | المصطلح بالعربية    |
|---------------------------|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| Équivalence lexicale      | Lexical equivalence    | العلاقة بين وحدات لغوية في لغتين تبدوان متقابلتين في المعنى، لكن غالباً ما يكون هذا التكافؤ نسبياً وغير تام نتيجة اختلاف الأنظمة الدلالية والثقافية. | التكافؤ المعجمي     |
| Divergence sémantique     | Semantic divergence    | اختلاف الحقول الدلالية بين لغتين بحيث تتوزع المعاني بطريقة لا تتطابق، مما يؤدي إلى صعوبة في إيجاد مقابل دقيق.                                        | التباين الدلالي     |
| Anisomorphisme sémantique | Semantic anisomorphism | عدم تطابق المعاني بين لغتين رغم وجود تشابه في الشكل أو بعض الاستخدامات، وهو ما يولد التباساً لدى متعلمي اللغات.                                      | عدم التماثل الدلالي |
| Lacunes lexicales         | Lexical gaps           | غياب كلمة أو مفهوم في لغة ما مقابل مفهوم موجود في لغة أخرى،                                                                                          | الفجوات المعجمية    |

|                               |                           |                                                                                                       |                        |
|-------------------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
|                               |                           | مما يستدعي الشرح أو التعويض أثناء الترجمة.                                                            |                        |
| Faux amis                     | False friends             | كلمات متشابهة صوتياً أو كتابياً بين لغتين لكنها مختلفة تماماً في المعنى، وتشكل مصدراً شائعاً للأخطاء. | التشابهات الكاذبة      |
| Hyponymie interlinguistique   | Crosslinguistic hyponymy  | علاقة تربط كلمة محدودة الدلالة بكلمة أوسع منها بين لغتين مختلفتين.                                    | الفرعية المعجمية       |
| Hyperonymie interlinguistique | Crosslinguistic hypernymy | علاقة تربط كلمة ذات معنى عام بأخرى أكثر تخصيصاً في لغة مختلفة.                                        | الفوقية المعجمية       |
| Réflexion métalinguistique    | Metalinguistic reflection | عملية تأمل يقوم بها المتعلم لملاحظة النظام اللغوي وتحليل قواعده واستعمالاته.                          | التفكير فوق اللغوي     |
| Didactique métacognitive      | Metacognitive didactics   | نهج تعليمي يركز على جعل المتعلم واعياً بطرق تعلمه وعملياته الذهنية لتنظيم تعلمه ذاتياً.               | التعليمية الميتامعرفية |
| Apprentissage permanent       | Lifelong learning         | مفهوم يركز على اكتساب المهارات والمعارف مدى الحياة خارج الإطار المدرسي فقط.                           | التعلم الدائم          |

|                           |                        |                                                                          |                       |
|---------------------------|------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| Politique linguistique    | Language policy        | إدارة المجتمع للغات المستعملة عبر تشريعات وتخطيط لغوي وتأثيرات اجتماعية. | السياسة اللغوية       |
| Glottopolitique           | Glottopolitics         | دراسة استعمالات اللغة وعلاقتها بالسلطة والهوية والتخطيط اللغوي.          | الغلطوسياسية          |
| Approche relativiste      | Relativist approach    | رؤية تؤكد أن المعرفة والمعنى نسبية وتتغير حسب الثقافة والسياق.           | المقاربة النسبية      |
| Déterminisme linguistique | Linguistic determinism | الفكرة القائلة بأن اللغة تؤثر في التفكير وتشكل إدراك الإنسان للواقع.     | الحتمية اللغوية       |
| Analyse contrastive       | Contrastive analysis   | تحليل اللغات عبر مقارنتها للكشف عن الفروق بين بنائها واستخدامها.         | المقاربة التقابلية    |
| Didactique contrastive    | Contrastive pedagogy   | توظيف المقارنة بين اللغات في القسم لتسهيل تعلم اللغة الأجنبية.           | التعليمية التقابلية   |
| Multilinguisme            | Multilingualism        | امتلاك الفرد أو الجماعة لمهارات في أكثر من لغة.                          | التعدد اللغوي         |
| Éducation plurilingue     | Plurilingual education | نهج تربوي ينمي قدرات المتعلم على الاستفادة من جميع لغاته.                | التربية متعددة اللغات |
| Lexique                   | Multilingual           | شبكة تربط بين مفردات                                                     | المعجم متعدد          |



\_\_\_\_\_ التباين وعدم التماثل الدلالي في تعليم اللغة الفرنسية لغةً أجنبيةً

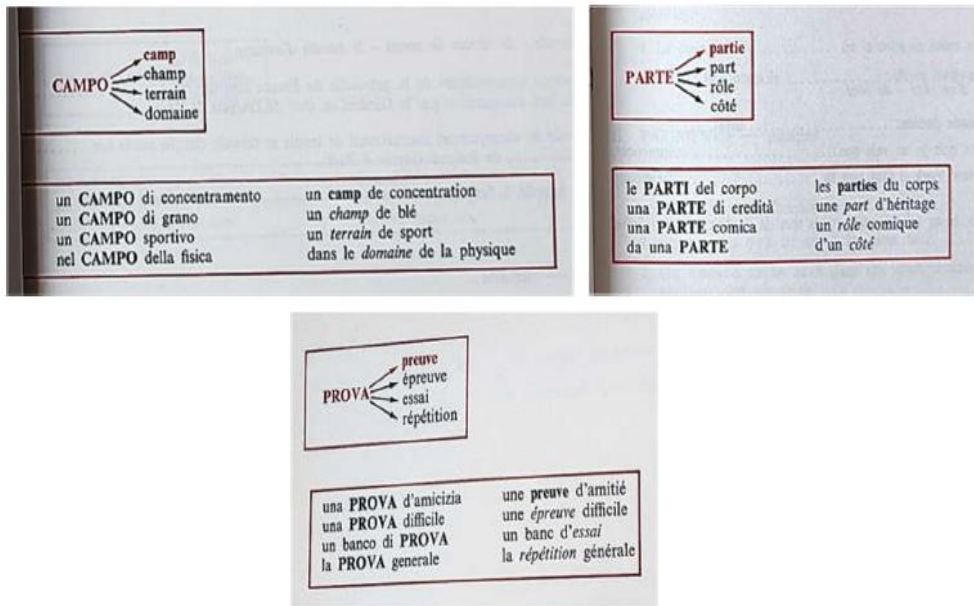
|                                        |                                 |                                                                    |                       |
|----------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| multilingue                            | lexicon                         | عدة لغات لتوضيح العلاقات الدلالية بينها.                           | اللغات                |
| Groupe de traduction                   | Translation group (TGR)         | مجموعة من الكلمات في لغة تشكل مقابلات لمعنى واحد في لغة أخرى.      | مجموعة الترجمة        |
| Conscience linguistique                | Language awareness              | قدرة المتعلم على إدراك خصائص اللغة ووظائفها وتنوعها.               | الوعي اللغوي          |
| Catégorisation linguistique            | Linguistic categorization       | الطريقة التي تعتمد عليها اللغة في تقسيم وإدراك العالم.             | التصنيف اللغوي للواقع |
| Contact linguistique                   | Language contact                | تأثير الاحتكاك بين اللغات داخل مجتمع أو لدى فرد متعدد اللغات.      | التفاعل اللغوي        |
| Interférence                           | Interference                    | انتقال عناصر لغوية من لغة إلى أخرى أثناء تعلم لغتين أو استعمالهما. | التداخل اللغوي        |
| Transfert                              | Transfer                        | استخدام متعمد أو غير متعمد لبنى من اللغة الأولى في اللغة الثانية.  | نقل البنى اللغوية     |
| Hypothèse de correspondance sémantique | Semantic equivalency assumption | افتراض خاطئ بأن كلمتين في لغتين مختلفتين تحملان المعنى نفسه.       | التماهي الدلالي       |
| Analyse sémantique                     | Semantic analysis               | عملية تحديد المعاني والعلاقات بين الوحدات المعجمية.                | التحليل الدلالي       |

|                                           |                                     |                                                                |                                 |
|-------------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| Valeur<br>pragmatique                     | Pragmatic value                     | الطريقة التي يغير بها<br>السياق معنى الجملة أو<br>الكلمة.      | القيمة<br>التداولية             |
| Polysémie                                 | Polysemy                            | امتلاك كلمة واحدة<br>لعدة معاني بحسب<br>السياق.                | التعدد الدلالي                  |
| Synonymie<br>partielle                    | Partial synonymy                    | تشابه بين كلمتين من<br>حيث المعنى مع اختلافات<br>دقيقة.        | الترادف الجزئي                  |
| Emprunt                                   | Borrowing                           | اعتماد لغة ما كلمة من<br>لغة أخرى مع تعديلها أو<br>بدون تعديل. | الاقتراض<br>اللغوي              |
| Cartographie<br>sémantique<br>multilingue | Multilingual<br>semantic<br>mapping | عرض بصري للعلاقات<br>بين مفردات اللغات<br>المختلفة.            | التمثيل الدلالي<br>متعدد اللغات |
| Analyse<br>sémantique<br>contrastive      | Contrastive<br>semantic analysis    | دراسة الفروق الدقيقة<br>بين دلالات الكلمات عبر<br>لغات مختلفة. | التحليل<br>التقابلي الدلالي     |
| Interprétation<br>interculturelle         | Cross-cultural<br>interpretation    | فهم النصوص أو<br>الألفاظ بناءً على<br>اختلافات ثقافية.         | التفسير المتعدد<br>الثقافات     |

## الملاحق

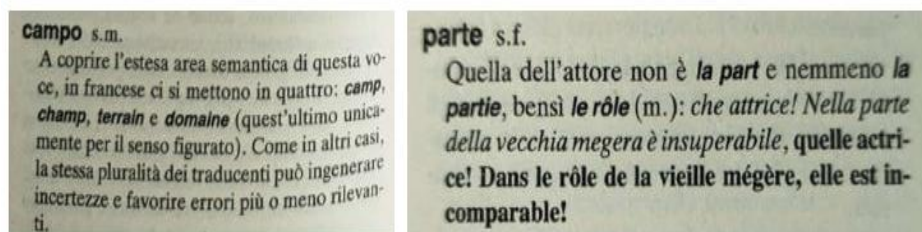
### ملحق 1

Coppolani et Gardair (1972), p. 37, p. 43 et p. 48.

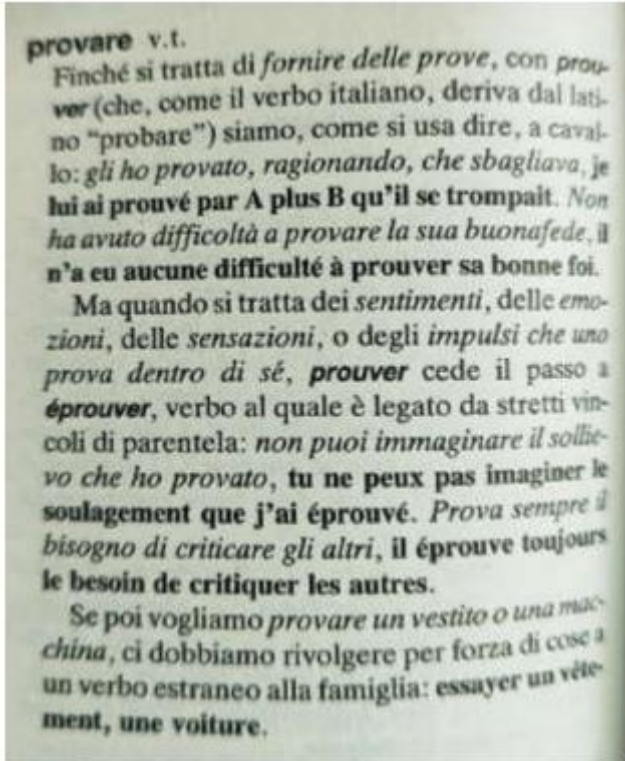


### ملحق 2

Boch (1988), pp. 28-29, p. 130 et p. 144.

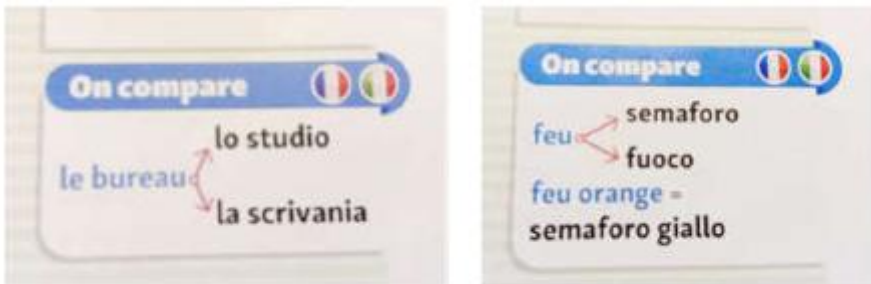


### ملحق 3



Berger (2020), p. n.d.

### ملحق 4



# التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة والكتابة التعاونية عبر الإنترنت: تصوّرات أساتذة الفرنسية لغةً ثانية \*

تأليف: كيفن بابان

جامعة كيبيك -كندا

غابرييل مشو

جامعة مونتريال

ترجمة: كريمة أوشيش

## مقدمة

في إطار مهام الكتابة التي توصف بأنها "تقليدية" (ورقة وقلم)، أو تلك التي تنجز باستخدام معالج النصوص مثل (MS Word)، يلجأ أساتذة اللغة الثانية (L2) بصورة اعتيادية إلى التغذية الراجعة التصحيحية غير المتزامنة لمساعدة متعلميهم على فهم أخطائهم الكتابية وتصحيحها. وبغض النظر عما إذا كانت هذه التغذية الراجعة مقدمة على شكل تعليقات كتابية أو صوتية-مرئية (Séror، 2012)، فإنها تظل نشاطا يستنزف وقت الأستاذ (Kim et coll.، 2020). ويضاف إلى ذلك حد آخر

---

\* العنوان الأصلي للمقال:

Papin, K. & Michaud, G. (2023). *Rétroaction corrective synchrone et écriture collaborative en ligne : perceptions d'enseignants de français langue seconde*. Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée, 26(2), 60–80. <https://doi.org/10.37213/cjal.2023.33027>

لهذه الممارسة، وهو أنّ المتعلمين، حين يصلهم التصحيح، قد لا يستحضرون الأفكار التي كانوا بصدد صياغتها ساعة الكتابة؛ لأنّ التغذية الراجعة لا تقدّم عادة إلا بعد مضي أيام على تحرير النص (Liu et Brown، 2015). وأمام هذه التحديات، برز بديل بيداغوجي يتمثل في تقديم التغذية الراجعة التصحيحية الكتابية المتزامنة، باستخدام منصات التحرير عبر الإنترنت مثل Google Docs (Bahari، 2020). استخدمت هذه الأدوات منذ قرابة عقد من الزمن في مهام الكتابة التعاونية المتزامنة في أقسام تعليم الفرنسية لغة ثانية (Qotb، 2014). وهي تفتح للأستاذ سبلا جديدة في الممارسة البيداغوجية؛ إذ تمكنه من تقديم تغذية راجعة تصحيحية كتابية متزامنة لعدة مجموعات من المتعلمين في آن واحد، مع متابعة الإجراءات التي يقوم بها هؤلاء المتعلمون لمعالجة الأخطاء سواء على المستوى الجزئي (مثل اختيار الكلمات أو القواعد النحوية) أو على المستوى الكلي (مثل بنية النص) (Bikowski et Vithanage، 2016). وقد ثبت، في سياق التعليم الحضوري، أنّ مجموعات الكتابة التعاونية التي تتلقى تغذية راجعة متزامنة تبلغ مستوى أعلى من الدقة في تصويب الأخطاء مقارنة بالمتعلمين الذين يعملون بصفة فردية مع تلقيهم التغذية الراجعة نفسها (Cho et coll.، 2022). ويعزى ذلك جزئيا إلى القيمة المضافة للتعاون بين الأقران وما ينجم عن ذلك من تشارك في بناء المعرفة (Long، 2017).

ومع ما خلفته جائحة كوفيد-19 من تحولات عميقة في أنماط التعليم، شاع استخدام برمجيات الاتصال المرئي مثل Zoom وMS Teams في ميدان تعليم اللغات الثانية (L2) وتعلّمها، وأضحى الأمر مألوفا بين الممارسين والمتعلمين (Kohnke et Moorhouse، 2020). وقد فتح هذا الانتشار آفاقا جديدة للكتابة التعاونية عبر الإنترنت؛ إذ أصبح بإمكان المتعلمين، إلى جانب التفاعل الكتابي وتبادل التعليقات الجانبية -في Google Docs مثلا- مشاهدة بعضهم البعض والتفاعل شفاهيا أثناء عملية الكتابة. وقد بدأ الاهتمام يتزايد بالكتابة التعاونية في اللغة الثانية عبر

الاتصال المرئي (Balaman، 2021؛ Aubrey، 2022)، في سياق يدعو فيه الباحثون إلى المزيد من الدراسات حول إمكانات الكتابة التعاونية عبر الإنترنت (Li et Zhang، 2023). ومن هنا تسعى هذه الدراسة الاستكشافية إلى رصد مزايا وتحديات تنفيذ مهام الكتابة التعاونية بالاعتماد على الاتصال المرئي يقدم فيها الأستاذ تغذية راجعة تصحيحية متزامنة لعدة مجموعات من المتعلمين. ويرى ماو ولي (Mao et Lee، 2020، ص. 8) أن فهم تصورات الأساتذة بخصوص التغذية الراجعة التصحيحية "سيكون له أثر بالغ في فعاليتها". وبهذا تتجلى الفائدة التي تقدمها هذه الدراسة للباحثين في ميدان اللغة الثانية، ولأساتذة الفرنسية لغة ثانية، ممن يسعون إلى تصور ووضع مهام كتابة تعاونية تدرج ضمنها التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة.

## الإطار النظري واستعراض الأدبيات

### الكتابة التعاونية والتغذية الراجعة التصحيحية الكتابية المتزامنة

يظهر أن الكتابة التعاونية (ÉC) والتغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة (RCÉS) من منظور معرفي (Long، 2017) وسوسيلوجي-ثقافي (Storch، 2017)، تحملان قدرة واضحة على دعم تنمية مهارات الكتابة في اللغة الثانية. وتعرف الكتابة التعاونية بأنها: «نشاط يقوم على عملية مشتركة ومتفاوض عليها لاتخاذ القرار، مع تحمل مسؤولية إنتاج النص بصفة جماعية» (Storch، 2013، ص. 3)، وتقوم هذه الممارسة على إشراك المتعلمين في التحرير المشترك للنصوص، مما يعزز التفاعل والتفاوض بينهم حول المعنى، ويتيح فرصا للاكتساب اللغوي (Long، 2017). كما تتيح الكتابة التعاونية التركيز على الجانب الشكلي من الكتابة (Swain، 2006)؛ بمنح المتعلمين فرصا متكررة لمراجعة النص أثناء عملية إنتاجه. ولإنجاز مهمة الكتابة التعاونية، يحتاج متعلمو اللغة الثانية إلى استخدام أنواع متعددة من الوظائف اللغوية شفافيا، مثل: التوضيح، والتأكيد، وإبداء الاختلاف، والتفصيل، والتبرير،

وطرح الأسئلة، وتقديم الاقتراحات (Kitjaroonchai et Suppasetserree، 2021). وخلال مراحل التخطيط والكتابة والمراجعة، يتعرض المتعلمون لمختلف المفردات الجديدة التي تعزز بنياتهم النحوية عبر التكرار وتحسن كفاءتهم الخطابية (Shili & Ouhaibia, 2021). وباختصار، تعد الكتابة التعاونية مجالا يشارك فيه المتعلمون بناء المعرفة وتعلم مهارات الكتابة من أقرانهم (Elabdali، 2021). ومع انتشار أدوات الويب 2.0، اتجه الباحثون إلى دراسة إمكانات الكتابة التعاونية عبر الإنترنت (M. Li، 2018). - إما عبر الويكيات والمنتديات والمدونات - أو في الزمن الحقيقي من خلال منصات التعديل النصي عبر الشبكة، مثل Google Docs. ومقارنة بالكتابة التعاونية الحضرية، يرجح أن تعزز الكتابة التعاونية عبر الإنترنت التعاون بين الأقران وتسهم في تحقيق أكبر قدر من التوازن في المساهمة النصية؛ باعتبار أن التفاعلات الإلكترونية تبدو أقل إرباكا للمتعلمين، الأمر الذي يشجعهم على المجازفة اللغوية (Wu، 2015).

ومن زاوية معرفية واجتماعية ثقافية كذلك، تعد التغذية الراجعة التصحيحية الكتابية (RCÉ) - وهي الكشف عن الأخطاء في نصوص المتعلمين، سواء تعلقت بالبنية اللغوية أو بالبناء الخطابي - عاملا مسهما في ترسيخ مهارات الكتابة؛ إذ تقوم على تفاعل اجتماعي بين المعلم والمتعلم أو بين الأقران، كما أنها تستنهض انتباه المتعلم إلى البنية اللغوية (Shintani et Aubrey، 2016). ومع انتشار منصّات تحرير النصوص عبر الإنترنت منذ أوائل الألفية، بدأ البحث يتجه إلى دراسة إمكانات تقديم التغذية الراجعة الكتابية عبر الإنترنت (Qotb، 2014). سواء بشكل فردي أو تعاوني. وتسمح هذه المنصّات بتقديم تغذية راجعة متزامنة تساعد المتعلمين على التركيز في الشكل والمعنى أثناء عملية الكتابة، بالمقارنة بالتغذية الراجعة غير المتزامنة (Liu et Brown، 2015). وقد تبين أن هذا الأسلوب من الممارسات البيداغوجية يسهم في الارتقاء بمستوى الدقة في إنتاجات المتعلمين (Shintani et



تقديم التغذية الراجعة المتزامنة في إطار الكتابة التعاونية عبر الإنترنت ما تزال مجالا بحثيا محدود الاستكشاف، مما يستدعي مزيدا من الدراسات، وبخاصة تلك التي تتناول تصورات الممارسين لهذا الأسلوب (Cho et coll., 2022).

### استعراض الأدبيات

نظرا لقلّة الدراسات التي تناولت تصورات أساتذة اللغة الثانية (L2) حول الاستخدام المزدوج لكل من التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة (RCÉS) والكتابة التعاونية عبر الإنترنت (ÉC)، تستعرض هذه الفقرة ما ورد في الأدبيات ذات الصلة من تصورات، سواء فيما يتعلق بالكتابة التعاونية عبر الإنترنت، أو بالتغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة. ونقصد بتصورات الأساتذة وجهات نظرهم تجاه ممارسة بيداغوجية معينة. وبالتحديد، فحص «وجهات نظر الأساتذة حول مدى فاعلية الممارسة البيداغوجية، ومزاياها، وإمكانية تطبيقها» (Zheng et coll., 2021، ص. 2)، فضلا عن تفضيلاتهم المتعلقة بكيفية تطبيقها وتنفيذها (Li, 2017).

### تصورات الأساتذة حول الكتابة التعاونية عبر الإنترنت

على عكس الدراسات التي تناولت تصورات المتعلمين حول الكتابة التعاونية حضورياً أو عبر الإنترنت (انظر مثلاً: Alharbi, 2020)، فإن البحوث التي تناولت وجهات نظر الأساتذة في هذا المجال ما تزال محدودة للغاية (Li et Zhang, 2023)، ومن بين هذه الدراسات النادرة ما قدمه (Bikowski et Vithanage, 2016)، حيث استقصيا آراء أستاذين جامعيين (N = 2) من أساتذة الإنجليزية لغة ثانية ممن اعتمدوا مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت، علما أن تنفيذ هذه المهام جرى داخل قاعة الدرس في سياق تعليمي حضوري. وخلال مقابلات شبه موجهة، رأى الأساتذة أن الكتابة التعاونية عبر الإنترنت تعين المتعلمين على تحسين مهارات الكتابة، وعلى

التخطيط الأمثل لعملية الكتابة، وعلى تعزيز الروابط بينهم وبين أقرانهم. كما أشاروا إلى أن التكنولوجيا تمنح المتعلمين قدرا من المرونة وحرية التصرف في الطريقة التي ينجزون بها مهام الكتابة التعاونية. وبناء على تجربتهم، حدد الأساتذة عددا من العوامل التي تسهم في نجاح الكتابة التعاونية عبر الإنترنت داخل القسم، أبرزها: تدريب المتعلمين على استعمال التكنولوجيا وعلى العمل التعاوني، تقديم تغذية راجعة شفاهية فورية بمتابعة مجموعات العمل داخل القسم ومتابعتها، وضمان إدماج مهمة الكتابة التعاونية بيداغوجيا داخل المنهاج، حتى يدرك المتعلمون قيمتها التعليمية. كما لاحظ الأساتذة أنّ تكرار تنفيذ مهام الكتابة التعاونية – وقد تضمنت الدراسة أربع مهام – يسهم في ظهور استراتيجيات تنظيمية ناجعة بين المتعلمين، مثل التشارك في صياغة الجمل، تقسيم المهمة بين الأفراد. ورأوا كذلك أنّ تكوين مجموعات من أربعة متعلمين يعد الأنسب، وأنّ الحفاظ على التشكيلات نفسها من مهمة إلى أخرى يعزز التعاون الفعال على المدى الطويل. ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة أجريت في بيئة حضورية رغم اعتماد Google Docs، واقتصرت على أستاذين فقط، مما يحد من قابلية تعميم نتائجها.

كشفت دراسة حديثة ذات صلة (Zheng et coll., 2021) عن تصورات 31 أستاذا صينيا من أساتذة الإنجليزية لغة أجنبية بخصوص الكتابة التعاونية داخل القسم. وقد أظهرت نتائج التحليل النوعي للمقابلات الجماعية أنّه – على الرغم من اتفاق المشاركين على أنّ الكتابة التعاونية ممارسة قابلة للتطبيق – إلا أن ثلثهم كان يحمل تصورات غير دقيقة حول مفهومها الحقيقي. فقد اعتبر بعض الأساتذة أنّ كل نشاط تعليمي ينجز ضمن مجموعة يعد كتابة تعاونية، دون اشتراط إنتاج نص مشترك بين أفراد المجموعة. كما تبين أنّ الممارسات التي صرح بها الأساتذة لا تعكس بالضرورة تصوراتهم الإيجابية تجاه قابلية تطبيق هذا الأسلوب. فعلى الرغم من أن معظمهم (24 من 31) رأوا أن تطبيق الكتابة التعاونية أمر ممكن من الناحية

اللوجستية، إلا أن أكثر من نصف العينة لم يسبق لهم مطلقاً تنفيذ هذا النوع من المهام في أقسامهم الدراسية. ومع أن هذه الدراسة الاستكشافية أسهمت في توضيح جانب من تصورات أساتذة اللغة الثانية حول الكتابة التعاونية – وخاصة فيما يتعلق بإمكانية تطبيقها – إلا أنها لم تميز بين الكتابة التعاونية التقليدية بالورقة والقلم، والكتابة التعاونية عبر الإنترنت. ويشير الباحثون أيضاً إلى أن تنوع خلفيات الأساتذة المشاركين – خاصة تفاوت خبراتهم السابقة مع الكتابة التعاونية – يشكل حداً في تفسير البيانات وتحليل النتائج.

وخلاصة القول: لا تزال الساحة البحثية إلى حد اليوم تفتقر إلى دراسات تتناول تصورات أساتذة اللغة الثانية حول مهام الكتابة التعاونية المنجزة في إطار درس اللغة الفرنسية لغة ثانية عبر الإنترنت، ولا سيما حين تتضمن هذه المهام مكوناً من مكونات الاتصال المرئي.

### تصورات الأساتذة حول التغذية الراجعة التصحيحية الكتابية المتزامنة عبر الإنترنت

على غرار الدراسات المتعلقة بالكتابة التعاونية، لا تزال تصورات الأساتذة بشأن التغذية الراجعة التصحيحية الكتابية المتزامنة (RCÉS) قليلة الاستكشاف في الأدبيات. ففي دراستهم التحليلية-التركيبية (meta-analysis) حول التغذية الراجعة التصحيحية الكتابية عبر الإنترنت متزامنة كانت أو غير متزامنة، قدمت شفاهياً أو كتابياً – لم يجد التميمي ومسعود (2021) أي دراسة تتناول تصورات أساتذة الإنجليزية لغة ثانية حول هذا النوع من التغذية الراجعة. ومع ذلك، توجد بعض الدراسات ذات الصلة. فعلى سبيل المثال، وعلى الرغم من أن هذا يختلف عن تقديم تغذية راجعة كتابية متزامنة أثناء كتابة المتعلمين لنصوصهم، فقد وجد أساتذة اللغة الثانية (N = 3) في دراسة إيني وأبتون (Ene et Upton 2018) أنه من المفيد

والملائم إجراء مناقشات متزامنة عبر الدردشة مع المتعلمين الذين سبق أن تلقوا تغذية راجعة تصحيحية غير متزامنة؛ إذ أتاحت هذه المناقشات المتزامنة للأساتذة فرصة الإجابة عن استفسارات المتعلمين بشأن نصوصهم، وتوضيح التغذية الراجعة غير المتزامنة المقدمة لهم سابقا كلما اقتضت الحاجة ذلك.

وفي الوقت الذي ما تزال فيه الدراسات المتعلقة بتصورات الأساتذة بشأن التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة (RCÉS) محدودة، فإنّ رؤيتهم للتغذية الراجعة التصحيحية الكتابية عموما (RCÉ) – ولاسيما غير المعتمدة على الوسائط الرقمية – قد حظيت باهتمام أوسع في الأدبيات البحثية. فقد كشف أمرهاين ونساجي (Amrhein et Nassaji, 2010)، في دراستهما حول الفعالية المدركة للتغذية الراجعة الكتابية، أنّ ما يقارب نصف أساتذة الإنجليزية لغة ثانية المستجيبين (45.2%) (N = 31) يفضلون تقديم قدر كبير من التغذية الراجعة، في حين يكفي نحو ربعهم تقريبا (25.8%) بالإشارة إلى الأخطاء التي تعيق وضوح الأفكار فحسب. ورغم إدراك 16.7% من المشاركين أنّ وسم جميع الأخطاء قد يحدث شعورا بالإحباط لدى المتعلمين، فإنّ 55.6% منهم يؤثرون تقديم تغذية راجعة مباشرة وبكم واسع، لاقتناعهم بأنّ المتعلمين يثمنون هذا النوع من التغذية، ويرغبون في التعرف على الصيغ الصحيحة التي ينبغي استخدامها في الكتابة. كما أبدى الأساتذة في هذه الدراسة تفضيلهم التعليق على مضمون النص وتنظيمه وبناء النحوية، أكثر من تعليقهم على أخطاء المفردات أو التهجئة أو علامات الترقيم. أما فيما يخص الفائدة المدركة من الأنماط المختلفة للتغذية الراجعة، فقد أبدى معظم الأساتذة ميلا نحو تفضيل التغذية الراجعة غير المباشرة (مثل التعليقات أو الإشارات فوق اللغوية) على التغذية الراجعة المباشرة إذ رأى 64.7% منهم أنّ المتعلمين ينبغي أن يكونوا قادرين على تصحيح أخطائهم بأنفسهم كجزء من عملية التعلم. ومع ذلك، رأى 26.7% من الأساتذة أنّ التغذية الراجعة المباشرة قد تكون مناسبة إذا أُرِفقت

بتفسير؛ إذ يتيح ذلك للمتعلمين فهم سبب الخطأ في صياغتهم بشكل أفضل. وتتوافق هذه النتائج، في جانبٍ منها، مع ما توصل إليه رجب وزملاؤه (2016) في دراسة أجريت على 184 أستاذاً سعودياً من أساتذة الإنجليزية لغة أجنبية في المستويات ما بعد الثانوية والجامعية. إذ لاحظ الباحثون أنه، على الرغم من اعتماد أغلبية هؤلاء الأساتذة التغذية الراجعة الكتابية غير المباشرة، فإن مستوى لجوئهم إلى التغذية الراجعة المستهدفة – أي تلك التي تركز على بنية نحوية محددة مثلاً – مقارنةً بالتغذية الراجعة غير المستهدفة، كان يختلف اختلافاً كبيراً من أستاذ لآخر. كما ظهرت اختلافات واضحة ومتباينة في تفضيلات الأساتذة بشأن كم التغذية الراجعة ونوعها، سواء في سياقات الإنجليزية لغة ثانية أو لغة أجنبية. فمثلاً، كشف غينيت وليستر (Guénette et Lyster 2013) أن الأساتذة المستقبليين للإنجليزية لغة ثانية (N = 18) يميلون، في 71% من حالات التغذية الراجعة المسجلة، إلى اعتماد التغذية الراجعة المباشرة، مع تركيز كبير على الأخطاء الجزيئية (مثل التهجئة واختيار المفردات). وفي المقابل، اعتمد أساتذة الإنجليزية لغة أجنبية (N = 47) في دراسة خنلارزاده وطهيري (Khanlarzadeh et Taheri 2017) تشكيلة متنوعة من استراتيجيات التغذية الراجعة غير المباشرة، كالتعليقات فوق اللغوية وطلبات التوضيح. كما أظهرت الدراسات تبانياً ملحوظاً في أهداف التغذية الراجعة. فقد قدم الأساتذة الثلاثون المشاركون في دراسة جودي وفروخي (Jodaie et Farrokhi 2012) تغذية راجعة غير انتقائية في معظمها؛ أي غير مركزة على نوع محدد من الأخطاء، خلافاً لنتائج غينيت وليستر (2013) خنلارزاده وطهيري (2017)، حيث فضل المشاركون التغذية الراجعة الانتقائية (مثل استهداف بنية نحوية معينة). وأظهرت نتائج أمرهاين ونساجي (2010) وأمتاكا (Atmaca 2016) كذلك أن تصورات الأساتذة والمعلمين بشأن التغذية الراجعة الكتابية تختلف على مستويات عدة، منها نوع الأخطاء التي ينبغي استهدافها. ومن الواضح، في ضوء هذه الدراسات،

أن ثمة فراغا بحثيا يخص تصورات أساتذة الفرنسية لغة ثانية بشأن التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة في سياق الكتابة التعاونية عبر الإنترنت. يقتضي هذا المجال إذن عناية خاصة لاستخلاص الدلالات البيداغوجية التي تساهم في تطوير تعليم اللغة الثانية عبر الوسائط الرقمية.

## سؤال البحث

لقد كشفت مراجعتنا للأدبيات المتعلقة بتصورات الأساتذة حول الكتابة التعاونية (ÉC) والتغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة عبر الإنترنت (RCÉS) عن جملة من الثغرات البحثية فأولا، وكما يشير لي وتشانغ Li et Zhang (2023)، ما يزال منظور الأساتذة تجاه الكتابة التعاونية - ولاسيما الكتابة التعاونية عبر الإنترنت - قليل التناول في الدراسات. ويرى الباحثان أنّ هذا الموضوع يفتح مسارا بحثيا واعداء، ويوصيان بضرورة التعمق أكثر في دراسة تصورات الأساتذة حول الكتابة التعاونية وكيفية تنفيذها ضمن مقاربة إيكولوجية (أي داخل قسم دراسي قائم فعليا، بدل الاختصار على دراسات شبه تجريبية في مختبرات الحواسيب)، وذلك انسجاما مع دعوة تشانغ وزملاؤه Zheng et coll (2021). وفيما يتعلق بالدراسات المعنية بالتغذية الراجعة التصحيحية، تتيح المقاربة الإيكولوجية فرصة أفضل لالتقاط تعقيد المنظومة التعليمية وما تنطوي عليه من عوامل سياقية وفردية متداخلة تتفاعل داخلها (To، 2022). وثانيا، هناك ندرة واضحة في الدراسات التي تبحث تصورات أساتذة اللغة الثانية (L2) بشأن التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة المقدمة عبر Google Docs ، ولا توجد - في حدود علمنا - أي دراسة عالجت هذا الموضوع في سياق الفرنسية لغة ثانية. فالمدونة العلمية المتوفرة حاليا حول خيارات الأساتذة وتفضيلاتهم في تقديم التغذية الراجعة الكتابية عبر Google Docs ما تزال محدودة (Alharbi، 2020). أما في سياق التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة عبر

الإنترنت، فما تزال الحاجة ماسة إلى دراسات توثق ممارسات الأساتذة الفعلية (Altamimi et Masood، 2021). وإضافة إلى ذلك، فإن الدراسات القليلة التي تناولت معتقدات الأساتذة وممارساتهم بشأن التغذية الراجعة التصحيحية في سياق الفرنسية لغة ثانية قد ركزت أساساً على التغذية الراجعة غير المتزامنة (Lira-Gonzales et coll.، 2021؛ Teye، 2019). وانطلاقاً من هذه الثغرات البحثية، تطرح هذه الدراسة الاستكشافية السؤال البحثي الآتي:

ما هي تصورات أساتذة الفرنسية لغة ثانية حول تنفيذ مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت، المرفوقة بتقديم تغذية راجعة تصحيحية متزامنة، من حيث الجدوى البيداغوجية، وتفضيلات الأساتذة، وإمكانيات التطبيق؟

## المنهجية

### السياق والمشاركون

يندرج هذا المقال في إطار مشروع بحثي أوسع يحمل عنوان «التغذية الراجعة التصحيحية الكتابية المتزامنة: الإمكانيات والحدود في أقسام تعليم اللغات الثانية». ونركز هنا على تصورات ثلاثة أساتذة مشاركين حول هذه الممارسة. وقد عرف اثنان منهم نفسيهما باعتبارهما امرأتين ( $n = 2$ )، فيما كان الثالث رجلاً ( $n = 1$ ). وكان هؤلاء الثلاثة جميعاً من الأساتذة ذوي الخبرة في تعليم الفرنسية لغة ثانية، ويدرسون في جامعة ناطقة بالإنجليزية تقع في إحدى المقاطعات الفرنكوفونية الكندية. عند إجراء الدراسة، كان كل أستاذ منهم مسؤولاً عن تدريس مقرر عن بعد في مستوى متوسط متقدم أو متقدم ( $B2 +$  إلى  $C2$  وفق الإطار الأوروبي المرجعي (CECR)، موجه نحو تنمية مهارات الكتابة (التواصل الكتابي والنحو). استمر المقرر الدراسي مدة ثلاثة عشر أسبوعاً، يتضمن لقاءين متزامنين أسبوعياً، مدة كل لقاء 80 دقيقة على منصة Zoom. وقد اعتمدت في هذا المقرر مقارنة تعليمية استقرائية، تفضي بالمتعلمين إلى

إنتاج ثلاثة إلى خمسة نصوص فردية (مثل المقال الحجاجي أو النص السردى) لأغراض التقييم خلال الفصل. وفي الدروس الثلاثة التي شملتها الدراسة، كان المتعلمون عادة يكتبون نصوصهم عبر برنامج MS Word، ثم يسلمونها إلى الأستاذ، الذي يقدم بدوره تغذية راجعة تصحيحية غير متزامنة (مباشرة وغير مباشرة). وكان الأساتذة قد تعرفوا إلى متعلمهم قبل التجربة بما لا يقل عن ثلاثة أشهر (أنظر الجدول 1). كان جميع الأساتذة والمتعلمون متواجدين ضمن نفس المنطقة الزمنية أثناء سير التجربة، وقد أثرنا الإبقاء على الأقسام القائمة أصلاً، لأن مثل هذا الترتيب، وفق لي Li (2018)، يسهم في بروز الفهم بين الثقافات والتواصل باللغة الثانية أثناء مهام الكتابة التعاونية. أما المتعلمون البالغون في الأقسام الثلاثة (N = 46)، فقد كانت لديهم خبرة تراوحت بين 4 و15 سنة في تعلم الفرنسية لغة ثانية. وكان معظمهم قد بدأ تعلمها في المدرسة الابتدائية أو الثانوية، بينما كان آخرون – وهم الطلبة الدوليون قد تابعوا دورات مكثفة بعد فترة وجيزة من قدومهم إلى كندا. وكانت الأقسام الثلاثة متقاربة من حيث الفئة العمرية ولغة الأم (L1)، وكانت الإنجليزية هي اللغة الأم الأكثر انتشاراً بين المتعلمين (73%). ومع ذلك، كان التواصل داخل القسم – بما في ذلك تعليمات المهام – يتم بالفرنسية حصرياً بين الأساتذة والمتعلمين.

#### جدول 1: خصائص الأساتذة المشاركين

| الأستاذة          | الجنس | خبرة التدريس<br>(بالسنوات) | عدد المتعلمين<br>في القسم | مدة معرفة الأستاذ<br>بالمتعلمين |
|-------------------|-------|----------------------------|---------------------------|---------------------------------|
| الأستاذة<br>(E1)1 | أنثى  | 5                          | 10                        | 7 أشهر                          |
| الأستاذ 2<br>(E2) | ذكر   | 8                          | 12                        | 3-7 أشهر                        |
| الأستاذة<br>(E3)3 | أنثى  | 19                         | 24                        | 3-7 أشهر                        |



## الإجراءات والأدوات

في سياق المقررات الخاصة بتعليم الفرنسية لغة ثانية، المقدمة عن بعد عبر منصة Zoom، تطوع الأساتذة الثلاثة - إلى جانب أقسامهم - للمشاركة في مهمتي كتابة تعاونية عبر الإنترنت، باستخدام GoogleDocs (من قبل الأساتذة والمتعلمين) و Zoom (من قبل المتعلمين). وقد وقع اختيار هذين التطبيقين بالنظر إلى ما يتمتع به كل من الأساتذة والمتعلمين من مستوى عالٍ من الإلمام بهما، تجنباً لظهور أثر الحداثة التقنية. أنجزت المهام خلال الساعات الرسمية المخصصة للدروس، ووفق الجدول الزمني المعتمد في الأقسام الثلاثة المشاركة في الدراسة. وقد شارك كل قسم في مهمتي كتابة تعاونية، استغرقت كل منهما خمسين دقيقة، بفواصل زمني قدره ثلاثة أسابيع بين المهمتين. وتمثلت المهام في أنشطة لتبادل الآراء تستند إلى موضوعات (مثل قضايا المجتمع) وأنماط نصية (مثل النصوص الحجاجية) المدرجة في المنهاج التعليمي لكل قسم. فعلى سبيل المثال، طلب من قسم الأستاذ الثاني (E2)، في المهمة الأولى، تحرير نص يتراوح بين 300 و400 كلمة حول إيجابيات وسلبيات إلزامية التلقيح ضد كوفيد-19.

وفي مستهل كل درس، كان الأستاذ يقدم للمتعلمين تعليمات المهمة التعاونية (ÉC)، ثم يقسم القسم إلى مجموعات للعمل التعاوني. بعد ذلك، يوجه كل فريق إلى غرفة نقاش مستقلة ضمن منصة Zoom. وابتداءً من تلك اللحظة، أصبح تواصل المتعلمين مع أستاذهم يتم عبر التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة (RCÉS) التي يدونها الأستاذ في مستند Google Docs. سواء من خلال تظليل الأخطاء، أو إضافة تعليقات متضمنة مؤشرات فوق لغوية في الهامش، أو تقديم تصويبات مباشرة - وقد تكونت المجموعات التعاونية من ثلاثة إلى أربعة متعلمين، تماشياً مع توصيات دوباو (Dobao 2012). وفي الحالات التي يتعذر فيها الالتزام بهذا العدد - كالحالة التي ينضم فيها طالب متأخر - كان يسمح بتشكيل مجموعة تزيد قليلاً عن العدد المحدد. وكان يترك للمتعلمين حرية تشكيل مجموعاتهم منذ المهمة الأولى. وهدفت هذه الإجراءات المنهجية إلى محاكاة ظروف القسم الواقعية وتعزيز الصدق الإيكولوجي، وفق ما توصي به الدراسات الحديثة حول الكتابة

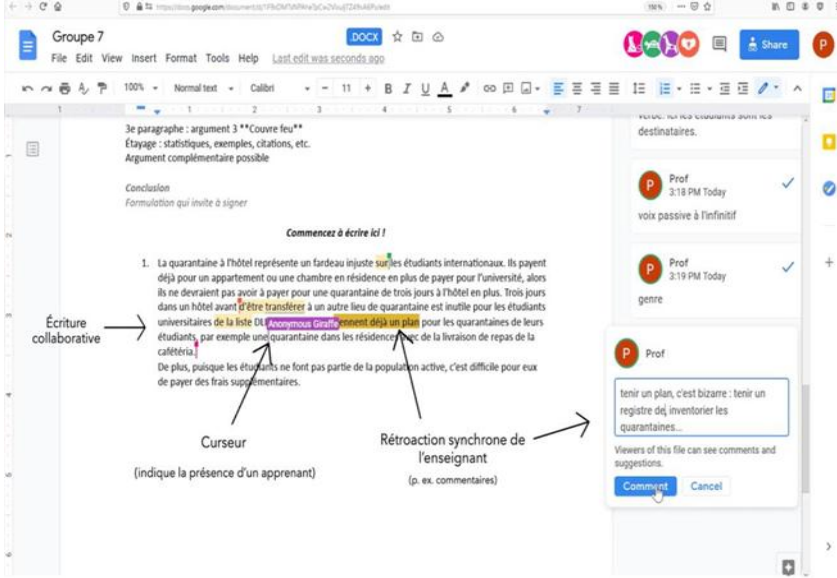
التعاونية (Yamashita، 2021).

وللشروع في تنفيذ المهام، كان يتعين على المتعلمين النقر على رابط مستند Google Docs- الذي أعد مسبقا لكل مجموعة- يضم تعليمات المهمة، وعلى صفحته يتعاون المتعلمون في كتابة النص المشترك. وقد طلب منهم صراحة العمل بشكل تعاوني فعال، وتجنب تقسيم العمل فيما بينهم (أي تجنب التعاون الشكلي). وفي إطار بروتوكول الكتابة بصوت عال (Komter, 2006)، طلب من المتعلمين أيضا أن يتواصلوا شفاهيا فيما بينهم داخل غرفة نقاش على منصة زوم (Zoom)، حيث كان بإمكانهم رؤية بعضهم افتراضيا. وقد منح المتعلمون حرية اختيار لغة التواصل التي يرغبون في استخدامها، وذلك تماشيا مع ما توصي به الأبحاث الحديثة حول التواصل متعدد اللغات أثناء إنجاز مهام الإنتاج الكتابي التعاوني (ÉC) (على سبيل المثال: Maatouk وPayant، 2022).

وخلال إنجاز المهام، كان بإمكان كل أستاذ الوصول إلى جميع مستندات Google Docs الخاصة بقسمه (من ثلاث مجموعات إلى ثماني مجموعات في كل قسم). وطلب منهم في إطار التجربة فتح كل مستند في علامة تبويب مستقلة في متصفح الإنترنت، والتنقل بين علامات التبويب المختلفة لتقديم التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة (RCÉS) لكل مجموعة على حدة (انظر الشكل 1). ونظرا للطابع الاستكشافي للدراسة، ترك تحديد كمية التغذية الراجعة ونوعها (مباشرة أو غير مباشرة)، وصيغتها (تعليقات، تظليل...) لخيارات كل أستاذ دون أي تقييد. غير أنه لم يسمح للأستاذة بدخول غرف النقاش في Zoom التي كان يعمل فيها المتعلمون أثناء المهمة؛ وبذلك انحصر التفاعل بين الأستاذة والمتعلمين حصريا ضمن منصة GoogleDocs. ولم يكن بوسع الأستاذة التعرف على هوية أي متعلم داخل المستند؛ لأن المتعلمين كانوا يستخدمون حسابات مجهولة الهوية. وأخيرا، وفي إطار بروتوكول التفكير بصوت عال، تم تسجيل نشاط الشاشة الخاص بالأستاذة (صوتا وصورة)، بهدف التقاط أي تأملات أو تفكير علني قد يصدر عنهم أثناء تقديم التغذية الراجعة المتزامنة.

## التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة والكتابة التعاونية عبر الإنترنت

شكل 1: توضيح سير مهمة كتابة تعاونية عبر الإنترنت مرفوقة بتغذية راجعة تصحيحية متزامنة (من منظور الأستاذ).



## أدوات جمع البيانات

بعد إتمام المهمتين، دعي الأساتذة الثلاثة للمشاركة في مقابلة جماعية شبه موجهة (استرجاع محفز) استمرت لمدة ستين دقيقة، أجريت مع الباحثين بهدف استكشاف تصوراتهم حول التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة أثناء مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت. أجريت المقابلة عبر منصة Zoom بعد بضعة أيام من إنجاز المهمة التعاونية الثانية، وسجلت بالصيغة الصوتية والمرئية، ثم نسخت نصيا تمهيدا لتحليل مضمونها. وتعد طريقة الاسترجاع المحفز ضربا من أساليب الاستبطان، تستكشف من خلالها العمليات الذهنية والاستراتيجيات التي يعتمد عليها المشاركون بعد إتمام مهمة أو نشاط ما (Mackey et al، 2000). وقد استند دليل المقابلة المكون من عشرة أسئلة (انظر الملحق أ) إلى دراسات سابقة تناولت تصورات الأساتذة بشأن التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة RCÉS والكتابة التعاونية (Amrhein et Nassaji، 2010؛

موضوعات من قبيل: مدى قابلية هذه الممارسة للتطبيق (صعوبتها أو سهولتها) مثل السؤال: «هل كان سهلاً أو صعباً متابعة عمل كل مجموعة وتقديم تعليقاتكم في الزمن الحقيقي؟». كيفية معالجة الخطأ مثل السؤال: «هل خيل إليكم أنّ الطلبة كانوا يستوعبون تعقيباتكم على الوجه الصحيح؟». جودة النصوص المنجزة مثل السؤال: «ما تقييّمكم لجودة نصوص المتعلمين عقب تلقّيهم تغذيتكم الراجعة؟». مدى رغبتهم في إعادة خوض التجربة مستقبلاً.

### ترميز البيانات وتحليلها

تم معالجة سؤال البحث: «ما هي تصورات أساتذة الفرنسية لغة ثانية بخصوص تنفيذ مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت، عند تقديم تغذية راجعة تصحيحية كتابية متزامنة، من حيث الجدوى البيداغوجية، والتفضيلات، وإمكانات التطبيق؟» من خلال تحليل دقيق للنص المفرغ من المقابلة الجماعية مع الأساتذة المشاركين. وبالنظر إلى الطابع الاستكشافي للدراسة، استعين بمنهج الترميز شبه المفتوح (Saldaña، 2013)، بما يتيح قدراً واسعاً من المرونة في تتبع الأنماط الدلالية واستنباط الدلالات الناشئة. وقد ضمت لائحة الرموز موضوعات محدّدة سلفاً - من ذلك: «سهولة تقديم التغذية الراجعة التصحيحية الكتابية المتزامنة» - إلى جانب موضوعات أخرى ظهرت أثناء التحليل، مثل: «العناصر المرتبطة بمحرز النصوص عبر الإنترنت». ويعرض الجدول 2 مثلاً توضيحياً للموضوعات والفئات والرموز التي تم اعتمادها في التحليل النوعي.

## الجدول 2: مقتطف من شبكة الترميز المعتمدة في التحليل النوعي

### لتصورات الأساتذة

| الموضوعات                                                                           | الفئات                                  | الرموز                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| السهولة المتصورة في تقديم التغذية الراجعة التصحيحية الكتابية المتزامنة عبر الإنترنت | الجانب التقني/عبر الإنترنت              | المزايا<br>التحديات                                               |
|                                                                                     | إدارة الوقت                             | الوقت المستغرق من طرف كل مجموعة<br>الصعوبات المرتبطة بتوقيت الدرس |
| عناصر خاصة بمحرر النصوص عبر الإنترنت                                                | الحضور الإنساني المدرك                  | ضعيف<br>متوسط<br>عال                                              |
|                                                                                     | متابعة معالجة التغذية الراجعة التصحيحية | وظيفة الحل<br>تعليق<br>تنسيق النص من قبل المتعلمين                |

وكما أشرنا سابقاً، تمّ تسجيل نشاط الأساتذة أثناء تنفيذ المهام باستخدام برنامج لالتقاط الفيديو من شاشة الحاسوب. ورغم أنه كان من المخطط في البداية ترميز هذه التسجيلات بهدف تحديد لحظات التفكير الذاتي المعبر عنه شفاهياً، والتي تكون قد ظهرت في سياق التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة (RCÉS)، إلا أننا عدلنا عن متابعة التحليل النوعي لهذا المتن الشفاهي نظراً لندرة تلك اللحظات المسجلة.

### النتائج والمناقشة

#### التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة والكتابة التعاونية عبر الإنترنت:

#### إمكانات بيداغوجية بيئة لأساتذة الفرنسية لغة ثانية

يهدف هذا المقال إلى استكشاف تصورات أساتذة الفرنسية لغة ثانية بشأن تقديم التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة أثناء مهام الكتابة التعاونية عبر

الإنترنت المنجزة على Google Docs، والتي تتضمن تفاعلات متزامنة بين المتعلمين عبر منصة Zoom. وقد كشفت تحليلات مضمون المقابلة الجماعية مع الأساتذة عن اهتمام بالغ بهذه الممارسة؛ إذ صرح جميع المشاركون بأن لها قيمة تربوية «واضحة» (E1)، ووصفها أحدهم بأنها «بالغة الجاذبية» (E3). بل أشار اثنان منهم إلى أنهما «استمتعا» بهذه التجربة (E2)، أو أنهما باتا «مقتنعين تماما» بهذه المقاربة في التدريس (E1). أوضحت المعلمة E3 أن أبرز مزايا هذا النمط من الكتابة والتغذية الراجعة تكمن في «تقارب الزمن بين التعليق والاستجابة»، أي شبه الفورية التي تسمح للمعلم بأن يرى أثر تعليقاته لحظة حدوثها. وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسات سابقة أبرزت النظرة الإيجابية للمعلمين تجاه التغذية الراجعة الكتابية غير المتزامنة (Amrhein et Nassaji، 2010؛ Jodaie et Farrokhi، 2012) وتجاه الكتابة التعاونية داخل القسم (Bikowski et Vithanage، 2016؛ Zheng et coll.، 2021). وتشير هذه المعطيات مجتمعة إلى أن التغذية الراجعة المتزامنة في سياق الكتابة التعاونية المدعومة بالتواصل المرئي تعد، في نظر أساتذة اللغة الثانية المشاركين، ممارسة بيداغوجية لا تقل وجاهة عن نظيراتها التقليدية.

رأى الأساتذة، مع ذلك، أن المهمة الثانية كانت أقل فعالية قليلا من حيث مستوى التعاون والتعلم. ويعزى ذلك، في نظرهم، إلى ظهور أنماط تعاونية أقرب إلى العمل التشاركي البسيط منها إلى التعاون الحقيقي داخل مجموعتين من المتعلمين خلال المهمة الثانية، وهو ما نتج عن تغير في دينامية العمل بعد أن اختل تركيب مجموعتين بسبب الغياب من جهة، أو بسبب انضمام متعلمين لم يشاركوا في المهمة الأولى من جهة أخرى. ورغم أنهم لم يتمكنوا من حضور تفاعلات المتعلمين في غرف النقاش عبر Zoom، فقد اتفق الأساتذة على أن احتمال غياب التعاون بين الطلبة يعد هو الآخر عاملا قد يحد من قدرة المتعلمين على معالجة أخطائهم بصورة فعالة،

وينعكس في النهاية على مسار التعلم. كما رأى الأساتذة أنّ وجود طالبين إلى ثلاثة في كل مجموعة هو العدد الأنسب لتيسير التعاون، وهو أقل بقليل مما توصي به معظم الدراسات حول الكتابة التعاونية، التي تقترح في الغالب أربعة طلاب لكل مجموعة (مثل: Bikowski et Vithanage، 2016؛ Dobao، 2012).

وعلاوة على ذلك، وفي سياق ما خلصت إليه الدراسات السابقة حول التغذية الراجعة التصحيحية والكتابة التعاونية عبر الإنترنت (مثل: Shintani، 2016)، رأى الأساتذة في دراستنا أن المهمتين ساعدتا المتعلمين على إدراك نقائصهم وعلى تركيز انتباههم على البنية والدلالة في آن واحد. وحسب التجربة التي رواها المشاركون في هذه الدراسة، فقد أدّى ذلك - في أغلب الحالات - إلى معالجة مناسبة للأخطاء التي كانوا قد أشاروا إليها. ورغم عدم وجود توافق بين الأساتذة حول ما إذا كانت التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة تمنع المتعلمين من تكرار الأخطاء نفسها في مجمل نصوصهم، إلا أنّ الرأي المشترك بينهم جميعاً يفيد أنّ تقديم التغذية الراجعة في صيغة رقمية يساعد المتعلمين على البقاء «يقظين» (E2) «وأكثر انتباهاً لأساليب كتابتهم»، وهو ما شمل - في تقديرهم - تطور «استراتيجيات لإعادة القراءة» (E2، E3). ورغم أنّ التنقل المتكرر بين الصياغة والمراجعة خلال عملية الكتابة ليس مقصوراً على الكتابة التعاونية، فقد ذكر الأساتذة الثلاثة أنهم لاحظوا تصحيحات تجرى مباشرة أمام أعينهم (إذ كانت حركة المؤشرات تكشف في الزمن الحقيقي عن عمل المتعلمين على مراجعة النص)، حتى في الجمل التي لم يتم بعد تحديد أي أخطاء فيها. غير أنّ الطابع المجهول لوجود المتعلمين - ولاسيما بسبب عدم تمكن الأساتذة من دخول غرف النقاش على Zoom أثناء التجربة - جعل من تخصيص التغذية الراجعة ومن تتبع التقدم الفردي أمراً بالغ الصعوبة. فقد وصفت E3 الأمر بأنه كان «محبطاً» لعدم معرفتها «من يكتب ماذا»، وإن كانت ترى في الوقت نفسه أنّ هذا القدر من المجهولية «خفف قليلاً من التوتر» الواقع على المتعلمين.

## تفضيلات متباينة بشأن كيفية تقديم التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة عبر الإنترنت

على الرغم من اتفاق الأساتذة الثلاثة على أهمية تقديم التغذية الراجعة التصحيحية لكل من المضمون والصياغة – انسجاماً مع ما توصل إليه Amrhein و (2010) Nassaji – فإن إفاداتهم خلال المقابلة تكشف عن نقاط تقارب وتباين تتعلق بثلاثة جوانب من التغذية الراجعة المتزامنة، وهي: نوع التغذية الراجعة، وهدفها، وتوقيت تقديمها. بالنسبة لنوع التغذية الراجعة اتفق جميع الأساتذة على أنهم قدموا في الغالب تغذية راجعة غير مباشرة، وذلك عبر التظليل والتعليقات في الهامش. وقد أشارت E1 إلى أنّ التظليل على الرغم من سرعته وعمليته، فإن التعليقات تتيح فتح "سلسلة نقاش" داخل Google Docs، وتمكن المتعلمين من طلب توضيحات كتابية حول التغذية الراجعة. ومع ذلك، تظهر تسجيلات نشاط الشاشة لدى الأساتذة الثلاثة أنّ متعلمين اثنين فقط (في قسم E1) تفاعلاً كتابياً مع أحد تعليقات الأساتذة بكلمة «شكراً». وقد بين الأساتذة أنهم يلجؤون إلى التظليل عندما تكون الأخطاء، في تقديرهم، سهلة التصحيح – مثل: إضافة s-، أو خطأ في المطابقة، أو خطأ صرفي – وفي المقابل، يلجأ الأساتذة إلى تقديم التغذية الراجعة غير المباشرة على شكل طلبات توضيح أو مؤشرات ميتالسانية في الحالات التي يصعب فيها تحديد الخطأ أو معالجته. وكانت غاية هذه التعليقات، على حد تعبير E2، هي «جعل المتعلمين يعملون الفكر» و«حثهم على البحث عن الإجابة». فعلى سبيل المثال، ذكرت E2 أنّها حاولت تنبيه الطلبة إلى الأنجليسيات<sup>2</sup> في كتابتهم من خلال طرح أسئلة من قبيل: «هل أنتم متأكدون أنّ هذه الكلمة تعني الشيء نفسه بالفرنسية؟». ورغم أنّ الأساتذة الثلاثة اعتمدوا بوجه عام التغذية الراجعة غير المباشرة – سواء تعلق الأمر بالمفردات أو القواعد – وهو ما يوافق نتائج ليرا-غونزالس وزملائه Lira-



Gonzles et coll. (2021). بشأن ممارسات التغذية الراجعة غير المتزامنة لدى أساتذة الفرنسية لغة ثانية، ويخالف ما توصل إليه جودي وفروخي (2012) وغينيت وليستر (2013) في سياق الإنجليزية لغة ثانية، فقد اختلفت الصيغة التي اتخذتها هذه التغذية غير المباشرة بين أستاذ وآخر، بل واختلفت أيضا بين المهمة الأولى والمهمة الثانية. فعلى سبيل المثال، صرّحت E2 بأنها انتقلت من التعليقات المكتوبة في المهمة الأولى إلى الاكتفاء شبه الكامل بالتظليل في المهمة الثانية، حرصا منها على تقديم أكبر قدر ممكن من التغذية الراجعة في الوقت المحدد. ويذكر هذا بنتائج Ng et Farrell (2003) التي تبين أن الأساتذة يمكنهم تعديل نوع التغذية الراجعة بما يتوافق مع العوامل السياقية، مثل ضيق الوقت.

لقد اختلفت وجهة استهداف التغذية الراجعة من أستاذ إلى آخر. فمن جهة، أشارت كل من E2 و E3 إلى أن تغذيتهما الراجعة التصحيحية المتزامنة كانت تتركز أساسا على الجوانب النحوية والدلالية؛ لأن صيغة المهام التي تقتضي تقديم التغذية الراجعة على نحو متزامن مع تقديم كتابة النص كانت، في تقديرهما، تحد من إمكانية إضافة تعليقات حول بنية النص وتنظيمه، نظرا لما يقتضيه ذلك من وقت أطول ومسافة زمنية تسمح بالتأمل الأعمق قبل تقديم هذا النوع من التعقيبات. أما E1 فقد صرحت بأنها قدمت تغذية راجعة متزامنة تشمل اللغة (المفردات، النحو) وتنظيم النص في آن معا، لأن هيكله النص كانت أحد الأهداف التعليمية الرئيسة في مقررها الدراسي. وتشير الممارسات المبلغ عنها في سياق التغذية الراجعة المتزامنة – المتسمة بتركيزها الكبير على الأخطاء المعجمية والنحوية – إلى وجود ميل للتشكيك في الفائدة المفترضة للتغذية الراجعة الشاملة (مثل: بنية النص) التي سبق أن أشار إليها أساتذة الإنجليزية ل.ث في دراسات سابقة حول التغذية الراجعة الكتابية ( Amrhein et Nassaji، 2010؛ Bikowski et Vithanage، 2016). ويبرز هذا بدوره أثر صيغة التقديم (متزامنة أم غير متزامنة) على الممارسات التي أعلنها أساتذة اللغة الثانية.

وأخيراً، أبدى E2 وE3 ملاحظة تتعلق بتوقيت تقديم التغذية الراجعة. لقد امتنع هؤلاء عن تقديم التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة في مرحلة مبكرة من عملية الكتابة، اتقاء. على حد تعبير E3. من «إفساد مبادرة الطلبة قبل أن تتبلور»، وتجنباً. كما قالت E2. «لإغراقهم بوابل من التعقيبات». وعلى الرغم من أن الأساتذة لم يكونوا متواجدين داخل غرف النقاش على Zoom مع المتعلمين، إلا أنهم ذكروا جميعاً أنهم كانوا يشعرون كما لو أن المتعلمين «يرونهم» داخل Google Docs بفضل ظهور مؤشر الفأرة، الأمر الذي جعلهم يشعرون بالقرب منهم بشكل كبير. وفي مثل هذه الحالات، كان الأساتذة يلاحظون أحياناً قيام بعض المتعلمين بتصحيح أخطائهم قبل أن يتمكن الأستاذ من تقديم التغذية الراجعة؛ إذ كان ظهور مؤشر الفأرة فوق كلمة معينة يفسر من قبل المتعلمين كإشارة ضمنية إلى أن خطأ ما – سواء كان نحوياً، مثل التصريف، أو معجمياً، مثل اختيار المفردة – ستم الإشارة إليه فوراً من قبل الأستاذ.

### التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة خلال مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت: ممارسة ينظر إليها عموماً أنها قابلة للتنفيذ

عندما طلب من الأساتذة الثلاثة وصف تجربتهم بوجه عام، فضلوا البدء بذكر الجوانب التقنية. فعلى الرغم من اتفاقهم على أن تنفيذ المهمتين التعاونيتين، وتقديم التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة، كان ميسوراً وسهل التطبيق، فقد أقرروا أيضاً بأن الجانب التقني قد أثار في نفوسهم «قدراً من التوتر» (E1)، ولاسيما خلال المهمة الأولى، التي كانت تتمثل في كتابة نص حجاجي من 300 إلى 400 كلمة حول التلقيح الإلزامي ضد كوفيد-19. غير أن هذا الارتباك كان – في تقديرهم – يتلاشى تدريجياً مع تكرار المهمة. وبين المشاركون كذلك أن تقديم التغذية الراجعة المتزامنة عبر Google Docs هو أمر سهل للغاية، مما يدل على شيوع التكنولوجيا

التعليمية واستقرار أدوات الاتصال المعززة بالحاسوب في ممارسات تعليم اللغات الثانية عبر الإنترنت (Kohnke et Moorhouse، 2020).

أشارت E3 إلى أن تقديم التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة يظل ممكناً حتى مع وجود ثماني مجموعات تعمل في الوقت نفسه، ولكن ازدياد عدد المجموعات يجعل من الصعب على الأستاذ الإكثار من التعليقات الكتابية بسبب ضيق الوقت. أما E2 فقد ذكرت أن التنقل بين أربع مجموعات فقط كان «صعباً» في حد ذاته، وهو ما يكشف عن اختلاف في التصورات بين الأساتذة بشأن العدد الأمثل من المجموعات التي يمكن إدارتها بالتوازي. وقد وجد E2 أيضاً أن تقديم قدر كافٍ من التغذية الراجعة في المهمة الأولى اعتماداً على التعليقات المكتوبة وحدها كان أمراً شاقاً؛ ولهذا اختار – في المهمة الثانية – الاعتماد على التظليل بشكل أساسي بهدف جعل تنفيذها وإدارتها أكثر سهولة. ومع ذلك، ذكر أنه لجأ إلى التعليقات المكتوبة عندما كان يدرك أن الخطأ سيكون صعباً على المتعلمين دون توضيح كتابي، أو «كحل أخير» عندما يلاحظ أن المتعلمين لم يتمكنوا من تصحيح خطأ كان قد ظلله سابقاً. وبين الأساتذة كذلك أن كمية التغذية الراجعة المتزامنة التي قدموها كانت تتغير تبعاً لوتيرة عمل كل مجموعة، مما دفعهم أحياناً إلى تقديم تعقيباتهم بشكل غير خطي وغير متساوٍ بين المجموعات، تبعاً للتقدم الذي كان يحرزها كل فريق.

أشار الأساتذة الثلاثة إلى صعوبة عملية أخرى تتعلق بمتابعة كيفية تعامل المتعلمين مع التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة أثناء انتقالهم من مستند Google Docs إلى آخر. وقد اعتبرت هذه المتابعة أشد صعوبة عندما كان المتعلمون يستخدمون وظيفة «حل تعليق» (Résoudre commentaire) بشأن بعض الملاحظات التي يتركها الأستاذ، أو عندما كانوا يحذفون التظليل ظناً منهم أن الخطأ قد عولج معالجة صحيحة. وفي مواجهة هذه الإشكالية، اقترحت E2 استخدام وضع “تتبع التعديلات” في الدورات المستقبلية لمهام الكتابة التعاونية عبر Google Docs،

بينما أوصت E1 بضرورة وضع توقعات واضحة للطلبة حول الطريقة التي ينبغي عليهم من خلالها معالجة الأخطاء والتحقق من صحتها، تفاديا لما وصفته بـ «لعبة القط والفأر». وعلى الرغم من هذه التحديات، رأى الأساتذة جميعا أنهم كانوا «أكثر فاعلية»، وأنهم قدموا أكبر قدر من التغذية الراجعة المتزامنة عبر الإنترنت مما كان بوسعهم تقديمه لو تم الانتقال بين مجموعات المتعلمين في فصل حضوري. غير أنهم أقرّوا بأن هذه الزيادة في الفاعلية قد تكون تحققت «على حساب العلاقة الإنسانية المباشرة» (E1) ضمن سياق التفاعل التربوي.

رأى المشاركون الثلاثة أن الوقت عامل أساسي يجب أخذه في الاعتبار عند تنفيذ مهام مستقبلية مشابهة. وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسات سابقة تناولت الكتابة التعاونية عبر الإنترنت (مثل: Bikowski et Vithanage، 2016). لقد أكدت E2 - على سبيل المثال - صعوبة متابعة معالجة الأخطاء وقياس مدى انخراط كل متعلم في المهمة، مع ضرورة الاستمرار في تقديم التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة لعدة مجموعات ضمن الوقت المخصص. ولهذا السبب، اختارت كل من E1 وE3 تقديم تغذية راجعة شفاهية عامة لكل القسم مباشرة بعد الانتهاء من كل مهمة، في حين قدم E2 متابعة بعد الحصّة عبر تغذية راجعة غير متزامنة، وإن كان قد عبر عن رغبته في الحصول على جلسة تقييم مباشرة مع المتعلمين في نهاية الحصّة «للحفاظ على الزخم» -أو دينامية العمل- (E2). وتنعكس هذه الاختلافات تباينا مماثلا لما برز في دراسات متعددة حول التغذية الراجعة غير المتزامنة (مثل: Atmaca، 2016؛ Jodaie et Farrokhi، 2012؛ Teye، 2019)، مما يستدعي مزيدا من البحث. كما تجسد ما ذكره فيبس وبورغ (Phipps et Borg، 2009) من أن العوامل السياقية - مثل ضيق الوقت أو متطلبات المهام - تؤثر في ممارسات الأساتذة في تقديم التغذية الراجعة التصحيحية. وبالنظر إلى القيود الزمنية، اقترحت E1 وE3 جمع عينة من الأخطاء الأكثر شيوعا التي تم رصدها في جميع

المجموعات، ونسخها في مستند Google Docs آخر، ثم مناقشتها مع كل القسم مباشرة بعد انتهاء المهمة. وفي سياق التفكير في تجارب لاحقة، اقترحت E2 كذلك زيارة وجيزة لكل غرفة من غرف النقاش في Zoom عند منتصف المهمة، وذلك بهدف إجراء متابعة أولية شفاهية مع المتعلمين وتوضيح أي صعوبات في فهم التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة التي تم تقديمها حتى تلك اللحظة. واتفق الأساتذة – في نهاية المطاف – على ضرورة تخصيص ما لا يقل عن 60 دقيقة للمهام المستقبلية في الكتابة التعاونية المصحوبة بتغذية راجعة متزامنة، بحيث تشمل هذه المدة: الإعداد للمهمة، وشرح التعليمات، ومرحلة الكتابة مع التغذية الراجعة، ثم جلسة تقييم بعدية.

### الدلالات البيداغوجية

استنادا إلى تصورات الأساتذة التي جمعت في هذا المقال، يمكن استخلاص عدد من التوصيات البيداغوجية أثناء التخطيط لمهام كتابة تعاونية تقدم خلالها تغذية راجعة تصحيحية كتابية متزامنة للمتعلمين في سياق اللغة الثانية. أولا، يستحسن اعتماد التغذية الراجعة المتزامنة غير المباشرة – بدل المباشرة – وذلك عبر طلبات التوضيح والمؤشرات الميثالسانية، لما تحدثه من إسهام في توليد حلقات نقاش لغوي بين المتعلمين، وتشجيعهم على التركيز المتوازي على الدلالة والصياغة. وهذا من أبرز مزايا الكتابة التعاونية في أقسام اللغة الثانية (Storch، 2013). كما ينبغي ألا تعامل هذه المهام على أنها تجارب معزولة، بل يفضل إدماجها بانتظام في تعليم اللغة الثانية. ويستند هذا الاقتراح إلى أمرين رئيسيين: انحسار التوتر التقني لدى الأساتذة في الدراسة الحالية مع المهمة الثانية، مما يدل على أن التكرار يسهم في تخفيف العبء الإداري والتقني. ما بينه كيم وزملاؤه Kim et colla (2020) في دراستهم حول التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة أثناء مهام الكتابة التعاونية في

القسم، من أن تكرار المهمة يفضي إلى تحسن في سلاسة الكتابة، وأن التغذية الراجعة المتزامنة تعين على رفع مستوى الدقة اللغوية، وهما هدفان تعليميان جوهريان في مجال الكتابة في سياق اللغة الثانية.

وكما اقترحت بحوث سابقة في مجال الكتابة التعاونية والتغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة، ينبغي على الأساتذة السعي لتكييف تغذيتهم الراجعة مع خصائص المتعلمين وتفضيلاتهم (Amrhein et Nassaji, 2010)، وتذكيرهم بأهمية التغذية الراجعة المتزامنة وتوضيح توقعات التعاون ضمن المجموعة (Atmaca, 2016). وبالنظر إلى مجهولية المتعلمين في الصيغة الحالية للمهام، نقترح على الأساتذة الراغبين في تطبيق مثل هذه الأنشطة عبر الإنترنت أن يقوموا بزيارات سريعة ومحدودة إلى مجموعات المتعلمين داخل غرف النقاش في Zoom، للتأكد من حسن فهمهم للتغذية الراجعة المتزامنة وكيفية معالجتها من طرف كل عضو في المجموعة. مع الأخذ في الاعتبار التحديات المتعلقة بمشاركة البيانات، يمكن اعتماد بديل آخر يتمثل في مطالبة المتعلمين بالدخول عبر حساب Google أثناء أداء المهمة، واستخدام وضع تتبع التعديلات؛ مما يتيح للأستاذ تقدير مساهمة كل متعلم في النص بدقة أكبر، بالإضافة إلى تمكينه من معرفة هوية المتعلم الذي يقوم بالتحرير في اللحظة نفسها داخل مستند Google Docs.

وفي سياق التعاون، يستحسن أن يطلب من المتعلمين تشكيل مجموعات من طالبين إلى ثلاثة طلاب، وتجنب — قدر الإمكان — تغيير تركيبة المجموعات من مهمة إلى أخرى؛ لأن مثل هذه التغييرات، حسب المشاركين في هذه الدراسة، أعاقَت التعاون خلال المهمة الثانية. وفي هذا الصدد، فإن تكثيف استخدام مهام الكتابة التعاونية — التي تسهم، حسب بيكوفسكي وفيثاناغ (Bikowski et Vithanage, 2016)، في تعزيز تطور الاستراتيجيات التنظيمية لدى المتعلمين — قد يلبي المخاوف التي أبدتها الأساتذة المشاركون بشأن المساهمة المتكافئة داخل مجموعات الكتابة

التعاونية. وأخيرا، من المهم تخصيص وقت كاف لإنجاز مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت لتمكين المعلم من تقديم تغذية راجعة لكل القسم، وتوفير الوقت الكافي لكل متعلم لطرح استفساراته وطلب التوضيحات اللازمة.

## خاتمة

تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها في استقصاء تصورات أساتذة الفرنسية لغة ثانية حول الممارسة البيداغوجية التي تجمع بين التغذية الراجعة التصحيحية الكتابية المتزامنة والكتابة التعاونية أثناء إنجاز مهام على منصة تحرير نصوص عبر الإنترنت (Google Docs) يتفاعل فيها المتعلمون تفاعلا متزامنا عبر الفيديو (Zoom). وقد رأى الأساتذة الثلاثة المشاركون في هذه التجربة أنّ لهذه الممارسة إمكانات في مجال تعليم الكتابة وتعلمها في اللغة الثانية. وتتوافق تصوراتهم الإيجابية بشأن فوائد التعاون المتزامن بين المتعلمين في معالجة الأخطاء مع ما خلصت إليه شينتاني (Shintani 2016) من أنّ التغذية الراجعة المتزامنة تسهم في تنبيه المتعلمين إلى نقائصهم اللغوية، وتحسن في الوقت نفسه مستويات التصحيح الذاتي لديهم. وعلاوة على ذلك، ورغم أن هذا المقال لم يتناول العوائد التعليمية بصورة مباشرة، إلا أنه يقدم إضاءة خاصة على السؤال الذي طرحه لي وتشانغ (Li et Zhang 2023)، وهو: هل تمتلك الكتابة التعاونية بمساعدة الحاسوب القدرة نفسها التي تمتلكها الكتابة التعاونية الحضورية في تعزيز البناء المشترك للمعرفة اللغوية؟ ومن النتائج اللافتة أيضا أنّ تقديم التغذية الراجعة المتزامنة خلال مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت يعد - في مجمله - قابلا للتنفيذ وعمليا. وهو أمر مشجع، إذ إنّ إمكانات التعلم، والتركيز على المعنى، والجانب العملي، تعد معايير رئيسة في تقييم مدى ملائمة مهام تعلم اللغات الثانية بمساعدة الحاسوب (Chapelle, 2001).

على الرغم من اتخاذنا جميع الاحتياطات اللازمة لضمان مصداقية النتائج،

فإنّ لهذه الدراسة جملة من الحدود. فبحكم السياق الطبيعي الذي أجريت فيه (مثل: قيود الوقت)، كانت المهمة الثانية في قسم E3 أقصر من المهمة الأولى، وقد يكون لذلك أثر على التصور العام لتلك المعلمة. ومع ذلك، نرى أنّ مقاربتنا المنهجية مكنت من تحقيق درجة مرضية من الصدق البيئي (Erlam et Tolosam، 2022). زيادة على هذا، ورغم أنّ كل مشارك نفذ مهمتين اثنتين، فإن استكشاف التصورات على المدى البعيد كان خارجا عن نطاق هذه الدراسة.

بناء على نتائج البحث الحالي، سيكون من المفيد في الدراسات المقبلة التعمق في استكشاف إمكانات التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة أثناء مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت، المدعومة بالتواصل عبر الفيديو، بهدف تحديد الممارسات الأمثل لتعزيز تعليم الكتابة في اللغة الثانية. ويمكن أن يسهم قياس تطور مهارات الكتابة، مثل الكفاءة اللغوية أو الكفاءة الخطابية، بعد أداء مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت، في تحديد نوع وكمية التغذية الراجعة المتزامنة الأكثر فاعلية في التعلم. كما يمكن للدراسات المستقبلية أن تربط بين تفضيلات المتعلمين وتفضيلات الأساتذة بشأن أنواع التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة عبر الإنترنت، على غرار ما أنجز سابقا في سياقات الكتابة الورقية (Atmaca، 2016؛ Amrhein et Nassaji، 2010). وأخيرا، وبما أن الأدبيات الحالية تركز في الغالب على المتعلمين الراشدين للغة الإنجليزية بصفتها لغة ثانية أو أجنبية، فإنّ استنساخ هذه الدراسة في سياقات تعليمية وتعليمية أخرى سيكون ذا جدوى.



## تعليقات المترجمة:

**المقاربة الإيكولوجية: Ecological Approach/ Approche Écologique المقاربة**  
الإيكولوجية في تعليم اللغات هي إطار شمولي يفسر التعلم بوصفه نتيجة تفاعل معقد بين عناصر متعددة داخل البيئة التعليمية، مثل المتعلم والمعلم والمهمة والوسائط الرقمية والزمن الحقيقي ودينامية المجموعة والسياق المؤسسي. تعتمد هذه المقاربة على أسس من السوسيو-ثقافية والإيكولوجيا البشرية ونظريات التفاعل، وترى أن الممارسات داخل القسم – كالكتابة التعاونية والتغذية الراجعة المتزامنة – لا يمكن فهمها من خلال عامل واحد معزول، بل من خلال شبكة من العلاقات والتأثيرات المتبادلة داخل "النظام التعليمي". وتعد مناسبة للبحوث الرقمية؛ لأنها تدمج الأبعاد اللغوية والتقنية والاجتماعية معا، رغم أنّ تحليلها معقد يصعب فيه تعميم النتائج. وبهذا التصور، تمنح المقاربة الإيكولوجية تفسيرا واقعيا لطبيعة التعلم كما يحدث فعليا داخل القسم أو عبر المنصات الرقمية.

**ii الأنجليسيات: Anglicisms / Anglicisms الأنجليسيات** هو تعريب لكلمة Anglicismes الفرنسية، ويقصد به الألفاظ والتعابير والمفاهيم المأخوذة من اللغة الإنجليزية والمستعملة داخل لغة أخرى كاللغة العربية أو الفرنسية أو غيرها.

● يمكن أن تظهر الأنجليسيات في عدة صور: كلمات دخيلة مباشرة، ألفاظ مترجمة حرفيا من الإنجليزية، استعمال تراكيب قريبة من الإنجليزية.

يعد هذا المفهوم محورا مهما في اللسانيات التطبيقية وعلم اللغة الاجتماعي، لما يكشفه من أشكال التداخل اللغوي الناتج عن تأثير اللغة الإنجليزية في تعليم اللغات الأجنبية أو الثانية وتعلمها. كما تحظى الأنجليسيات بأهمية خاصة في بيئات التعليم عن بعد، إذ تسهم الوسائط الرقمية – بما تفرضه من تواصل متعدد اللغات – في تعزيز احتمال تسرب بعض العناصر من اللغة الإنجليزية إلى اللغة المستهدفة. ومن ثم، فإن الوعي بوجود الأنجليسيات، وتحليل أنواعها ووظائفها، يعد شرطا أساسيا لفهم

ديناميات اكتساب اللغة وإنتاجها، وتطوير الممارسات البيداغوجية التي تراعي هذا التداخل وتحد من آثاره السلبية في التواصل الكتابي لدى المتعلمين.

### قائمة المراجع:

- Alharbi, M. A. (2020). Exploring the potential of Google Doc in facilitating innovative teaching and learning practices in an EFL writing course. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(3), 227–242. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1572157>
- Altamimi, O. A., & Masood, M. (2021). Teacher electronic written corrective feedback, trends and future directions. *Arab World English Journal*, 12(3), 308–322. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no3.21>
- Amrhein, H. R., & Nassaji, H. (2010). Written corrective feedback: What do students and teachers think is right and why? *Canadian Journal of Applied Linguistics / La revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 95–127. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19886>
- Atmaca, Ç. (2016). Contrasting perceptions of students and teachers: Written corrective feedback. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 166–182. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/36115/405548>
- Aubrey, S. (2022). Dynamic engagement in second language computer-mediated collaborative writing tasks: Does communication mode matter? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(1), 59–86. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.1.4>
- Bahari, A. (2020). Computer-mediated feedback for L2 learners: Challenges versus affordances. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(1), 24–38. <https://doi.org/10.1111/jcal.12481>
- Balaman, U. (2021). The interactional organization of video-mediated collaborative writing: Focus on repair practices. *TESOL Quarterly*, 55(3), 979–993. <https://doi.org/10.1002/tesq.3034>

- Bikowski, D., & Vithanage, R. (2016). Effects of web-based collaborative writing on individual L2 writing development. *Language Learning & Technology*, 20(1), 79–99. <http://dx.doi.org/10125/44447>
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524681>
- Cho, H., Kim, Y., & Park, S. (2022). Comparing students' responses to synchronous written corrective feedback during individual and collaborative writing tasks. *Language Awareness*, 31(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1937194>
- Dobao, A. F. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), 40–58. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002>
- Elabdali, R. (2021). Are two heads really better than one? A meta-analysis of the L2 learning benefits of collaborative writing. *Journal of Second Language Writing*, 52, 100788. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100788>
- Ene, E., & Upton, T. A. (2018). Synchronous and asynchronous teacher electronic feedback and learner uptake in ESL composition. *Journal of Second Language Writing*, 41, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.05.005>
- Erlam, R., & Tolosam, C. (2022). Pedagogical realities of implementing task-based language teaching. *Benjamins*. <https://doi.org/10.1075/tblt.14>
- Guénette, D., & Lyster, R. (2013). Written corrective feedback and its challenges for preservice ESL teachers. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 69(2), 129–153. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1346>
- Jodaie, M., & Farrokhi, F. (2012). An exploration of private language institute teachers' perceptions of written grammar feedback in EFL classes. *English Language Teaching*, 5(2), 58–67. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n2p58>

- Khanlarzadeh, M., & Taheri, P. (2017). L2 writing teachers' perceptions and problems regarding written corrective feedback: Does holding a TEFL degree matter? *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 6(1), 130–145. <https://european-science.com/eojnss/article/view/4917/2425>
- Kim, Y., Choi, B., Kang, S., Kim, B., & Yun, H. (2020). Comparing the effects of direct and indirect synchronous written corrective feedback: Learning outcomes and students' perceptions. *Foreign Language Annals*, 53(1), 176–199. <https://doi.org/10.1111/flan.12443>
- Kitjaroonchai, N., & Suppasetseree, S. (2021). Online collaborative writing via Google Docs: Case studies in the EFL classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(6), 922–934. <https://doi.org/10.17507/jltr.1206.08>
- Kohnke, L., & Moorhouse, B. L. (2020). Facilitating synchronous online language learning through Zoom. *RELC Journal*, 53(1), 296–301. <https://doi.org/10.1177/0033688220937235>
- Komter, M. L. (2006). From talk to text: The interactional construction of a police record. *Research on Language and Social Interaction*, 39(3), 201–228. [https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3903_2)
- Li, M. (2018). Computer-mediated collaborative writing in L2 contexts: An analysis of empirical research. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 882–904. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1465981>
- Li, M., & Zhang, M. (2023). Collaborative writing in L2 classrooms: A research agenda. *Language Teaching*, 56(1), 94–112. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000318>
- Li, S. (2017). Student and teacher beliefs and attitudes about oral corrective feedback. Dans H. Nassaji et E. Kartchava (dir.), *Corrective feedback in second language teaching and learning* (pp. 143–157). Routledge.
- Lira-Gonzales, M. L., Valeo, A., & Barkaoui, K. (2021). Teachers' beliefs and practice about written corrective feedback: A case study in a French as a foreign

- language program. *Language Teaching Research Quarterly*, 25, 5–28.  
<https://doi.org/10.32038/ltrq.2021.25.02>
- Liu, Q., & Brown, D. (2015). Methodological synthesis of research on the effectiveness of corrective feedback in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 30, 66–81. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.08.011>
- Long, M. H. (2017). *Problems in SLA*. Routledge.
- Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 471–497.  
<https://doi.org/10.1017/S0272263100004010>
- Mao, Z., & Lee, I. (2020). Feedback scope in written corrective feedback: Analysis of empirical research in L2 contexts. *Assessing Writing*, 45, 100469.  
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100469>
- Ng, E. K. J., & Farrell, T. S. (2003). Do teachers' beliefs of grammar teaching match their classroom practices? In D. Deterding, A. Brown, & E. L. Low (dir.), *English in Singapore: Research on Grammar* (pp. 128–137). McGraw Hill.
- Payant, C., & Maatouk, Z. (2022). Collaborative writing in a third language: How writers use and view their plurilingual repertoire during collaborative writing tasks. *Canadian Journal of Applied Linguistics / La Revue canadienne de linguistique appliquée*, 25(1), 127–151.  
<https://doi.org/10.37213/cjal.2022.31288>
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380–390.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Qotb, H. (2014). Écriture collaborative synchrone dans une formation de langue en ligne. *Les Langues Modernes*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02051707>
- Rajab, H., Khan, K., & Elyas, T. (2016). A case study of EFL teachers' perceptions and practices in written corrective feedback. *International Journal of Applied*

- Linguistics and English Literature, 5(1), 119–131.  
<https://journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/1969>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publishing.
- Séror, J. (2012). Show me! Enhanced feedback through screencasting technology. *TESL Canada Journal*, 30(1), 104. <https://doi.org/10.18806/tesl.v30i1.1128>
- Shili, L., & Ouhaibia, B. (2021). Écriture collaborative en ligne et compétences scripturales d'étudiants de français. *Multilinguales*, 16, 1–12. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.7302>
- Shintani, N. (2016). The effects of computer-mediated synchronous and asynchronous direct corrective feedback on writing: A case study. *Computer Assisted Language Learning*, 29(3), 517–538. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.993400>
- Shintani, N., & Aubrey, S. (2016). The effectiveness of synchronous and asynchronous written corrective feedback on grammatical accuracy in a computer-mediated environment. *The Modern Language Journal*, 100(1), 296–319. <https://doi.org/10.1111/modl.12317>
- Storch, N. (2013). Collaborative writing in L2 classrooms. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781847699954>
- Storch, N. (2017). Sociocultural theory in the L2 classroom. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 69–83). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676968>
- Swain, M. (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474212113.ch-004>
- Teye, J. C. (2019). Ghanaian university student and teacher preferences for written corrective feedback in French as a foreign language classes [Mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada]. Corpus UL.

<https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/a6803782-717d-4e39-9af5-27e3eb3d0586/full>

- To, J. (2022). Using learner-centred feedback design to promote students' engagement with feedback. *Higher Education Research & Development*, 41(4), 1309–1324. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1882403>
- Wu, H. J. (2015). The effects of blog-supported collaborative writing on writing performance, writing anxiety and perceptions of EFL college students in Taiwan [Ph.D. dissertation, University of South Florida]. *USF Tampa Theses and Dissertations*. <https://scholarcommons.usf.edu/etd/5600>
- Yamashita, T. (2021). Evaluation of computer-mediated collaborative writing with synchronous corrective feedback in an English-as-a-Second-Language writing program at a US university: Evidence from replication over three years [Ph.D. dissertation, Iowa State University]. *Iowa State University ProQuest Dissertations Publishing*. <https://www.proquest.com/docview/2549232107?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Zheng, Y., Yu, S., & Lee, I. (2021). Implementing collaborative writing in Chinese EFL classrooms: Voices from tertiary teachers. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631561>

## الملحق أ: دليل المقابلة

### أسئلة افتتاحية:

1. كيف جرت تجربتكم (تقديم التغذية الراجعة التصحيحية الكتابية المتزامنة أثناء مهمة الكتابة التشاركية عبر الإنترنت)؟
2. ما الذي أعجبكم في هذه التجربة؟
3. وما الذي لم يعجبكم فيها؟

### أسئلة متابعة:

1. هل كان من السهل متابعة تقدم الفرق وتمكينكم من تقديم تعليقاتكم لهم؟
2. في رأيكم، كيف تفاعل الطلبة مع تعليقاتكم؟
3. كيف تصفون طريقة تعاون المتعلمين أثناء عملية الكتابة عقب تلقيهم لتعليقاتكم؟
4. ما رأيكم في جودة النصوص التي أنتجها الطلبة؟
5. هل ترون أنها ممارسة ترغبون استخدامها مستقبلاً؟
6. وهل هي ممارسة توصون زملاءكم باعتمادها؟
7. هل لديكم أي تعليقات إضافية حول تجربتكم؟



## التعريف بالمؤلف:

كيفن بابان Kevin Papin باحث وأستاذ في جامعة كيبيك في مونتريال (UQAM) يعمل في مجال تعليم اللغة الفرنسية لغةً أجنبية (FLE)، مع اهتمام خاص بالممارسات التعليمية وتكوين المدرسين. تركز أبحاثه على تطوير تعليمات اللغة الفرنسية في سياقات تعليمية متعددة.

البريد الإلكتروني [papin.kevin@uqam.ca](mailto:papin.kevin@uqam.ca):

## الملخص

مع ما شهده التعليم عن بعد من اتساع في الآونة الأخيرة، أضحت مهام الكتابة التعاونية (ÉC)، التي ثبت إسهامها في تنمية كفاءات الكتابة باللغة الثانية (L2) كما بين في أعمال Elabdali، 2021، تجري بشكل متزايد في الفضاء الرقمي. وهذا النمط من العمل يتيح للأستاذ تقديم تغذية راجعة تصحيحية كتابية متزامنة (RCÉS) للمتعلمين الذين يتعاونون بعدها على معالجة الأخطاء وتصحيحها في الزمن الحقيقي. غير أنّ الدراسات التي تناولت تصورات الأساتذة في سياق تدريس الفرنسية لغة ثانية عبر الإنترنت لا تزال قليلة. ومن هذا المنطلق تسعى هذه الدراسة الحالاتية إلى استكشاف تصورات ثلاثة أساتذة للغة الفرنسية بصفتها لغة ثانية ( $N = 3$ ) حول تنفيذ مهمتين من مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت (Google Docs) في إطار مقررهم الخاص بالكتابة المتقدمة. وقد قدم هؤلاء الأساتذة خلال هذه المهام تغذية راجعة تصحيحية متزامنة لمتعلميهم ( $N = 46$ )، الذين كانوا يتعاونون في مجموعات صغيرة عبر الاتصال المرئي (Zoom). وبعد تنفيذ المهام، شارك الأساتذة وجهات نظرهم حول نقاط القوة والحدود المرتبطة بهذه الممارسة البيداغوجية خلال مقابلة جماعية شبه موجهة عقدت عبر الاتصال المرئي. وتشير تحليلات المحتوى المستخلصة من تفريغ المقابلة إلى أنّ الأساتذة، على الرغم من امتلاكهم تصورات إيجابية عموماً حول هذه الممارسة ورؤيتهم لما تنطوي عليه من إمكانات لدعم تعليم

الفرنسية وتعلمها لغة ثانية، إلا أنهم في الوقت نفسه أثاروا جملة من الهواجس المتصلة بالجانب التطبيقي وتنظيم مهام الكتابة التعاونية عبر الإنترنت أثناء إرفاقها بالتغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة. وتختتم الدراسة بمناقشة الدلالات البيداغوجية الناتجة عن ذلك، والتي تتعلق بكيفية تقديم هذا النوع من التغذية الراجعة أثناء أداء مثل هذا المهام.

الكلمات الدالة: التغذية الراجعة التصحيحية المتزامنة؛ الكتابة التعاونية عبر الإنترنت؛ تعلم اللغة الفرنسية لغة ثانية؛ التعليم عن بعد؛ Google Docs.

## مسرد المصطلحات: عربي - إنجليزي - فرنسي

| Termes en français             | English Terms                | المصطلحات بالعربية                          |
|--------------------------------|------------------------------|---------------------------------------------|
| ▪ Erreurs<br>Morphosyntaxiques | ▪ Morpho-syntactic<br>Errors | ▪ أخطاء الصرف والنحو                        |
| ▪ Académie française           | ▪ French Academy             | ▪ الأكاديمية الفرنسية                       |
| ▪ Anglicismes                  | ▪ Anglicisms                 | ▪ الأنجليسيّات                              |
| ▪ Activités lexicales          | ▪ Lexical activities         | ▪ أنشطة معجمية / أنشطة لغوية خاصة بالمفردات |
| ▪ Cadre pédagogique            | ▪ Pedagogical<br>Framework   | ▪ الإطار البيداغوجي                         |
| ▪ Cadre théorique              | ▪ Theoretical<br>Framework   | ▪ الإطار النظري                             |
| ▪ Production écrite            | ▪ Written<br>Production      | ▪ الانتاج الكتابي                           |
| ▪ Cohérence textuelle          | ▪ Textual Coherence          | ▪ الاتساق النصي                             |
| ▪ Rétroaction en temps<br>réel | ▪ Real-Time<br>Feedback      | ▪ الارتجاع الآني                            |
| ▪ Bilinguisme                  | ▪ Bilingualism               | ▪ ازدواجية اللغة                            |
| ▪ Stratégies de Relecture      | ▪ Re-reading<br>Strategies   | ▪ إستراتيجيات إعادة<br>القراءة              |
| ▪ Bon usage                    | ▪ Proper usage               | ▪ الاستعمال السليم                          |
| ▪ Usage linguistique           | ▪ Language usage             | ▪ الاستعمال اللغوي                          |
| ▪ Emprunt                      | ▪ Borrowing                  | ▪ الاقتراض اللغوي                           |
| ▪ Décadence expressive         | ▪ Expressive decline         | ▪ الانحدار التعبيري                         |
| ▪ Déviation<br>grammaticale    | ▪ Grammatical<br>Deviation   | ▪ انحراف نحوي                               |

| Termes en français                  | English Terms                   | المصطلحات بالعربية           |
|-------------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| ▪ Recherche documentaire            | ▪ Desk Research                 | ▪ البحث المكتبي              |
| ▪ Protocole de Pensée à Voix Haute  | ▪ Think-Aloud Protocol          | ▪ بروتوكول التفكير بصوت عالٍ |
| ▪ Dimension orthographique          | ▪ Orthographic dimension        | ▪ البعد الإملائي             |
| ▪ Structure / Organisation du Texte | ▪ Text Structure / Organization | ▪ بنية النص / تنظيم النص     |
| ▪ Féminisation des noms de métiers  | ▪ Feminization of job titles    | ▪ تأنيث مسميات المهن         |
| ▪ Divergence sémantique             | ▪ Semantic divergence           | ▪ التباين الدلالي            |
| ▪ Analyse sémantique contrastive    | ▪ Contrastive semantic analysis | ▪ التحليل التقابلي الدلالي   |
| ▪ Analyse sémantique                | ▪ Semantic analysis             | ▪ التحليل الدلالي            |
| ▪ Sexisme linguistique              | ▪ Linguistic sexism             | ▪ التحيز الجنسي في اللغة     |
| ▪ Interférence linguistique         | ▪ Linguistic Interference       | ▪ التداخل اللغوي             |
| ▪ Progression spiralaire            | ▪ Spiral learning               | ▪ التدرج الحلزوني            |
| ▪ Synonymie partielle               | ▪ Partial synonymy              | ▪ الترادف الجزئي             |
| ▪ Éducation plurilingue             | ▪ Plurilingual education        | ▪ التربية متعددة اللغات      |
| ▪ Faux-amis                         | ▪ False friends                 | ▪ الكلمات المضللة            |
| ▪ Saturation                        | ▪ Saturation                    | ▪ التشبع                     |
| ▪ Correction linguistique           | ▪ Linguistic Correction         | ▪ تصحيح لغوي                 |

| Termes en français                              | English Terms               | المصطلحات بالعربية               |
|-------------------------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|
| ▪ Catégorisation linguistique                   | ▪ Linguistic categorization | ▪ التصنيف اللغوي للواقع          |
| ▪ Auto-correction                               | ▪ Self-Correction           | ▪ التصويب الذاتي                 |
| ▪ Développement professionnel numérique continu | ▪ Digital CPD               | ▪ التطوير المهني الرقمي المستمر  |
| ▪ Surlignage                                    | ▪ Highlighting              | ▪ التظليل                        |
| ▪ Collaboration entre Pairs                     | ▪ Peer Collaboration        | ▪ التعاون بين الأقران            |
| ▪ Phraséologie                                  | ▪ Phraseology               | ▪ التعبيرات الاصطلاحية           |
| ▪ Polysémie                                     | ▪ Polysemy                  | ▪ التعدد الدلالي                 |
| ▪ Apprentissage permanent                       | ▪ Lifelong learning         | ▪ التعلم الدائم                  |
| ▪ Apprentissage immersif                        | ▪ Immersive Learning        | ▪ التعلم الغامر                  |
| ▪ Apprentissage lexical                         | ▪ Lexical learning          | ▪ التعلم المعجمي / تعلم المفردات |
| ▪ Apprentissage autorégulé                      | ▪ Self-Regulated Learning   | ▪ التعلم المنظم ذاتيا            |
| ▪ Apprentissage linguistique                    | ▪ Language Learning         | ▪ تعلم اللغة                     |
| ▪ Enseignement lexical                          | ▪ Lexical teaching          | ▪ تعليم المعجم / تعليم المفردات  |
| ▪ Enseignement et apprentissage                 | ▪ Teaching and Learning     | ▪ التعليم والتعلم                |
| ▪ Didactique contrastive                        | ▪ Contrastive pedagogy      | ▪ التعليمية التقابلية            |

| Termes en français                             | English Terms                                   | المصطلحات بالعربية                       |
|------------------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------------|
| ▪ Didactique<br>métacognitive                  | ▪ Metacognitive<br>didactics                    | ▪ التعليمية الميتامعرفية                 |
| ▪ Didactique du FLE                            | ▪ FLE Didactics                                 | ▪ تعليمية اللغة الفرنسية<br>لغة أجنبية   |
| ▪ Didactique du lexique                        | ▪ Lexical didactics                             | ▪ تعليمية المفردات                       |
| ▪ Apprentissages<br>incidents                  | ▪ Incidental learning                           | ▪ تعلّمات عرضية / تعلم<br>غير مقصود      |
| ▪ Rétroaction Corrective<br>Écrite             | ▪ Written Corrective<br>Feedback                | ▪ التغذية الراجعة<br>التصحّحية الكتابية  |
| ▪ Rétroaction Corrective<br>Écrite Synchrone   | ▪ Synchronous<br>Written Corrective<br>Feedback | ▪ التغذية الراجعة<br>التصحّحية المتزامنة |
| ▪ Rétroaction Directe                          | ▪ Direct Feedback                               | ▪ التغذية الراجعة المباشرة               |
| ▪ Rétroaction Indirecte                        | ▪ Indirect Feedback                             | ▪ التغذية الراجعة غير<br>المباشرة        |
| ▪ Contact linguistique                         | ▪ Language contact                              | ▪ التفاعل اللغوي                         |
| ▪ Interaction Vidéo<br>Synchrone               | ▪ Synchronous<br>Video Interaction              | ▪ التفاعل المتزامن عبر<br>الفيديو        |
| ▪ Négociation du Sens                          | ▪ Negotiation of<br>Meaning                     | ▪ التفاوض حول المعنى                     |
| ▪ Interprétation<br>interculturelle            | ▪ Cross-cultural<br>interpretation              | ▪ التفسير المتعدد الثقافات               |
| ▪ Équivalence lexicale                         | ▪ Lexical<br>equivalence                        | ▪ التكافؤ المعجمي                        |
| ▪ Hypothèse de<br>correspondance<br>sémantique | ▪ Semantic<br>equivalency<br>assumption         | ▪ التماهي الدلالي                        |

| Termes en français                    | English Terms                         | المصطلحات بالعربية             |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|
| ▪ Différenciation et personnalisation | ▪ Differentiation and Personalization | ▪ التمايز والتخصيص             |
| ▪ Cartographie sémantique multilingue | ▪ Multilingual semantic mapping       | ▪ التمثيل الدلالي متعدد اللغات |
| ▪ Variation diatopique                | ▪ Diatopic variation                  | ▪ التنوع الإقليمي              |
| ▪ Variation linguistique              | ▪ Linguistic variation                | ▪ التنوع اللغوي                |
| ▪ Fréquence d'occurrence              | ▪ Frequency of Occurrence             | ▪ تواتر الظهور                 |
| ▪ Néologismes                         | ▪ Neologisms                          | ▪ التوليد                      |
| ▪ Déterminisme linguistique           | ▪ Linguistic determinism              | ▪ الحتمية اللغوية              |
| ▪ Sensibilité lexicale                | ▪ Lexical sensitivity                 | ▪ الحس المعجمي                 |
| ▪ Erreur syntaxique                   | ▪ Syntactic Error                     | ▪ خطأ تركيب                    |
| ▪ Erreur lexicale                     | ▪ Lexical Error                       | ▪ خطأ معجمي                    |
| ▪ Erreur grammaticale                 | ▪ Grammatical Error                   | ▪ خطأ نحوي                     |
| ▪ Discours académique                 | ▪ Academic Discourse                  | ▪ الخطاب الأكاديمي             |
| ▪ Motivation linguistique             | ▪ Linguistic Motivation               | ▪ الدافع اللغوي                |
| ▪ Précision Linguistique              | ▪ Linguistic Accuracy                 | ▪ الدقة اللغوية                |
| ▪ Cybernausea                         | ▪ Cyber Sickness                      | ▪ دوار الواقع الافتراضي        |
| ▪ Chaîne de recherche textuelle       | ▪ Search String                       | ▪ السلسلة البحثية النصية       |
| ▪ Politique linguistique              | ▪ Language policy                     | ▪ السياسة اللغوية              |

| Termes en français              | English Terms               | المصطلحات بالعربية        |
|---------------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| ▪ Formes féminisées             | ▪ Feminized forms           | ▪ الصيغ المؤنثة           |
| ▪ Anisomorphisme sémantique     | ▪ Semantic anisomorphism    | ▪ عدم التماثل الدلالي     |
| ▪ Glottopolitique               | ▪ Glottopolitics            | ▪ الغلطوسياسة             |
| ▪ Catégorie grammaticale        | ▪ Grammatical Category      | ▪ الفئة النحوية           |
| ▪ Lacunes lexicales             | ▪ Lexical gaps              | ▪ الفجوات المعجمية        |
| ▪ Hypothèse de recherche        | ▪ Research Hypothesis       | ▪ فرضية البحث             |
| ▪ Hyponymie interlinguistique   | ▪ Crosslinguistic hyponymy  | ▪ الفرعية المعجمية        |
| ▪ Compréhension conceptuelle    | ▪ Conceptual understanding  | ▪ الاستيعاب المفاهيمي     |
| ▪ Hyperonymie interlinguistique | ▪ Crosslinguistic hypernymy | ▪ الفوقية المعجمية        |
| ▪ Valeur pragmatique            | ▪ Pragmatic value           | ▪ القيمة التداولية        |
| ▪ Valeur générique du masculin  | ▪ Generic masculine value   | ▪ القيمة التعميمية للمذكر |
| ▪ Rédaction académique          | ▪ Academic Writing          | ▪ الكتابة الأكاديمية      |
| ▪ Écriture Collaborative        | ▪ Collaborative Writing     | ▪ الكتابة التعاونية       |
| ▪ Compétence Discursive         | ▪ Discourse Competence      | ▪ الكفاءة الخطابية        |
| ▪ Compétence Linguistique       | ▪ Linguistic Competence     | ▪ الكفاءة اللغوية         |
| ▪ Compétence lexicale           | ▪ Lexical competence        | ▪ الكفاءة المعجمية        |



| Termes en français                        | English Terms                   | المصطلحات بالعربية                 |
|-------------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| ▪ Commissions terminologiques             | ▪ Terminology commissions       | ▪ اللجان المصطلحية                 |
| ▪ Langue étrangère                        | ▪ Foreign Language              | ▪ لغة أجنبية                       |
| ▪ Corpus d'apprenants                     | ▪ Learner Corpus                | ▪ مدونة المتعلمين                  |
| ▪ Groupe de traduction                    | ▪ Translation group             | ▪ مجموعة الترجمة                   |
| ▪ Éditeur Google Docs                     | ▪ Google Docs Editor            | ▪ محرّر Google Docs                |
| ▪ Validation par les experts participants | ▪ Expert Member Check           | ▪ مراجعة الخبراء المشاركين         |
| ▪ Engagement professionnel                | ▪ Professional Engagement       | ▪ المشاركة المهنية                 |
| ▪ Normes linguistiques                    | ▪ Linguistic norms              | ▪ المعايير اللغوية                 |
| ▪ Traitement de Texte                     | ▪ Word Processor                | ▪ معالج النصوص                     |
| ▪ Lexique scientifique                    | ▪ Scientific Lexicon            | ▪ المعجم العلمي                    |
| ▪ Lexique multilingue                     | ▪ Multilingual lexicon          | ▪ المعجم متعدد اللغات              |
| ▪ Approche Écologique                     | ▪ Ecological Approach           | ▪ المقاربة الإيكولوجية             |
| ▪ Analyse contrastive                     | ▪ Contrastive analysis          | ▪ المقاربة التقابلية               |
| ▪ Approche relativiste                    | ▪ Relativist approach           | ▪ المقاربة النسبية                 |
| ▪ Pratiques pédagogiques                  | ▪ Pedagogical practices         | ▪ الممارسات التعليمية              |
| ▪ Pratique réflexive                      | ▪ Reflective Practice           | ▪ الممارسة التأملية                |
| ▪ Plateformes d'Édition de Texte en Ligne | ▪ Online Text Editing Platforms | ▪ منصّات تحرير النصوص عبر الإنترنت |

| Termes en français                | English Terms                 | المصطلحات بالعربية       |
|-----------------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| ▪ Méthodologie de recherche       | ▪ Research Methodology        | ▪ منهجية البحث           |
| ▪ Tâches d'Écriture Collaborative | ▪ Collaborative Writing Tasks | ▪ مهام الكتابة التعاونية |
| ▪ Ressources numériques           | ▪ Digital Resources           | ▪ الموارد الرقمية        |
| ▪ Transfert                       | ▪ Transfer                    | ▪ نقل البنى اللغوية      |
| ▪ Genre et langue                 | ▪ Gender and language         | ▪ النوع الاجتماعي واللغة |
| ▪ Identité linguistique           | ▪ Linguistic identity         | ▪ الهوية اللغوية         |
| ▪ Réalité virtuelle               | ▪ Virtual Reality             | ▪ الواقع الافتراضي       |
| ▪ Réalité mixte                   | ▪ Mixed Reality               | ▪ الواقع المختلط         |
| ▪ Réalité augmentée               | ▪ Augmented Reality           | ▪ الواقع المعزز          |
| ▪ Réalité étendue                 | ▪ Extended Reality            | ▪ الواقع الممتد          |
| ▪ Conscience linguistique         | ▪ Language awareness          | ▪ الوعي اللغوي           |