برنامج للتغلب على صعوبات الكتابة التي تواجه المبتدئين الناطقين بغير العربية باستخدام الفصل المقلوب الافتراضي المعتمد على الألعاب الإليكترونية

المقدمة والإطار النظري:

الكتابة هي ذاكرة الأمم، وسجلات التاريخ، فبدونها ما وصلنا تراث السابقين، وما استطعنا أن نحفظ لأبنائنا ما نريد إيصاله إليهم، بل بدون الكتابة ما استطعنا أن نتواصل مع مجتمعاتنا في أمور كثيرة خاصة مع تعقد المجتمعات، واختلاف طبائع الناس، وبدون الكتابة لظلت الأمم تسير في علومها بسرعة السلحفاة بل يمكن أقل منها كثيرًا، فبالكتابة وتطورها وتطور نشر المكتوب تضاعفت العلوم في وقت قصير في العصر الحديث، لذا فإن العلم أساسه وبدايته الكتابة حيث المصادر المكتوبة، وعمليات تحصيله أهمها الكتابة، وعندما يكتمل العمل العلمي، يكلل بالنجاح من خلال الكتابة ونشر المكتوب. ومن هنا تظهر أهمية الكتابة، وأهمية تعليمها.

وإن كانت هذه هي أهمية الكتابة بشكل عام، والتي يترتب عليها أهمية تعليمها، فإن هذه الأهمية ليست قاصرة على أبناء اللغة فحسب، بل إن هذه الأهمية لكل من يرغب في تعلم اللغة من غير الناطقين بها، فالكتابة لديهم من الأهمية بمكان وذلك لأسباب عدة؛ أهمها أن المتعلم الناطق بغير العربية خاصة الكبير يلجأ إلى تدوين كل معلومة يتعلمها، فإن لم يتعلم الكتابة بالعربية ويعتاد عليها فإنه سيلجأ إلى تدوين معلوماته بلغته الأم، وفي ذلك عودة إلى الوراء في طريق تعلم العربية، لذا يجب أن يتعلمها ويعتاد عليها. كما أنه يتعلم–غالبًا– لهدف من اثنين إما ليدرس العلوم العربية والشرعية ويتخصص فيها، أي أنه غرض أكاديمي، وإما لكي يحصل على عمل في بلد عربي أو عمل يحتاج اللغة العربية، وكلا الأمرين لا يستغنى عن الكتابة تعلمًا وإتقانًا. ومن هنا جاءت أهمية الكتابة للناطق بغير العربية.

فإن كانت هذه أهمية الكتابة للناطقين بغير العربية، فهل لها أهمية خاصة لدى المبتدئين؟

الإجابة نعم، فعلى الرغم من أن الكتابة هي آخر المهارات تعلمًا، وعلى الرغم من حتمية تقدم الاستماع والتحدث والقراءة عليها، إلا أنها ما زالت لها أهمية كبرى عند المبتدئين وذلك لأن المستوى المبتدئ هو الذي نضع به أساس كتابة الناطق بغير العربية، فالخطأ الذي يظهر لديه في هذا المستوى شيء متوقع وعادي، ولكن تركه أو التقصير في تعديله أولا بأول يجعله عادة لدى المتعلم تظل معه في معظم مستوياته اللغوية ويصبح التخلص منها أمرًا صعبًا، ولعل هذا يفسر لنا ما توصلت إليه دراسات تحليل كتابات طلاب المستويات المتقدمة، حيث تظهر بها أخطاء كثيرة ومتعددة من أخطاء الطلاب المبتدئين، مثل إبدال بعض الحروف بغيرها المشابه لها كإبدال التاء طاءً، وغيرها من أخطاء الهجاء ككتابة أحد الحروف التي تنطق ولا تكتب مثل الألف بعد الهاء

في "هذا"، ومثل استخدام حرف الجر غير المناسب في المتلازمات اللفظية مثل "يسافر في مصر" بدلا من "يسافر إلى مصر"، ومثل عدم الحفاظ على تطابق جزئي الجملة، أو الضمير العائد على اسم الموصول مثل "الكتاب الذي قرأتها" بدلاً من "قرأته" وغير ذلك من الأخطاء التي قد يسهل تجنبها إن اهتممنا بتعليم الكتابة للمبتدئين في تعلم العربية، ومن هنا تظهر أهمية الكتابة لدى المبتدئين الناطقين بغير العربية.

ونظرًا لأهمية الكتابة للمبتدئين، ولطبيعة الكتابة التي تحتاج مجهودًا مضاعفًا من المتعلم في حل المزيد والمزيد من التدريبات والتكليفات، ومن المعلم حيث يتضاعف مجهوده في التقويم والتغذية الراجعة لمرات ومرات حتى يتقن المتعلمون الكتابة، فإنه وجب علينا البحث عن مداخل وطرائق تدريس جديدة تتناسب مع هذه الطبيعة، ومن هذه الطرائق الفصول المقلوبة.

فالفصل المقلوب أو المعكوس يعني ببساطة أن يفعل المتعلم في البيت كل ما كان يفعله في الفصل، والعكس أي يفعل في الفصل كل ما كان يفعله في البيت، فالمتعلم كان في الفصول التقليدية يستمع إلى شرح المعلم في الفصل، ويرى الأمثلة والتوضيحات في الفصل، ويحل بعض التدريبات أو يحلها بعض زملائه أو حتى معلمه في الفصل، أما في الفصول المقلوبة فإن المعلم سيعد له محاضرة فيديو يستمع إليها في البيت، ويرى الأمثلة والتوضيحات في البيت، ويحل بعض التدريبات الإليكترونية في البيت ويتلقى عليها التغذية الراجعة الفورية من الحاسب.

فإن فعل المتعلم كل هذا في البيت، فإنه الآن مستعد لعمل مشروعات ومهام تطبيقية لهذه المعلومات في الفصل مشتركًا مع زملائه، وتحت إشراف معلمه، ومستعد أيضًا إلى مناقشة معلمه في كل ما صعب عليه في البيت أو للاستزادة من معلومة معينة، وبهذا فإنه أخذ أكثر من فرصة للتدريب؛ منفردا مرة بل وأكثر من مرة إن إراد، ومع معلمه وزملائه مرة أخرى.

وبهذا فإن التعليم المقلوب يقدم لنا خدمات تربوية جليلة، منها مثلًا أنه "ينمي الكفاءة الوظيفية لاستخدام اللغة، حيث ينقل تركيز المتعلم من التركيز على شكل النصوص (صياغتها) إلى التركيز على المعنى، ومن التركيز على القواعد إلى التركيز على السياق"(Chevalier:2013) ، وذلك لأن المتعلم سيهتم بالشكل والقواعد في البيت، أما المعلم فسيؤكد في الفصل على المعنى والسياق.

كما أنه يتيح فرصة كبرى "لإنتاج اللغة والتواصل بها، حيث يتيح وقتًا للتعلم القائم على المهام"(Chevalier:2013) ، داخل الفصل، وقد كان ذلك صعبًا على المعلم التقليدي لضيق الوقت.

أما الخدمة الكبرى التي يقدمها التعليم المقلوب لمعلمي اللغة الأجنبية ومتعلميها، فهي وقت ممارسة اللغة، حيث إن المشكلة الكبرى التي كانت تقابل المتعلمين هي كيف يمارسون اللغة الأجنبية خارج الفصل، ومن المعلوم تربويًا أن وقت الفصل وحده لن يكفي لممارسة اللغة والتواصل بها، أما الآن فأصبح الوقت متاحاً لممارسة اللغة خارج الفصل لأن المعلم حدد لهم كيفية ممارسة هذه اللغة، من خلال الاستماع إلى محاضراته أو الاندماج في حل تدريباته أو الاستمتاع بألعابه اللغوية، إضافة لما سيكلفهم به من مهام ومشاريع في الفصل المقلوب، فيتضاعف تفاعلهم وتواصلهم باللغة الأجنبية.

هذه الميزات السابقة وغيرها من مزايا التعليم المقلوب شجعت الباحثين على اختباره في دراساتهم، فجاءت النتائج مؤكدة لفعاليته في التحصيل الأكاديمي بوجه عام، ومن ذلك دراسة (حنان أسعد:2015) التي أثبتت فعاليته في تحصيل طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة ، وكذلك دراسة (الطيب أحمد، ومحمد عمر:2015) التي أثبتت فعاليته في تحصيل طلاب كلية التربية بجامعة الباحة.

كما أثبتت الدراسات أيضًا فعاليته في مجال تعليم اللغات الأجنبية، ومن ذلك دراسة (Fulton, 2013)حيث أفادت المعلمة التي استخدمت التعليم المقلوب بأنها لاحظت تغيرًا كبيرا في طلابها سواء أكان ذلك في تطور مهاراتهم أم في درجاتهم في الامتحانات، كما أفادت أن المشكلة في هذا النوع من التعليم تكمن في الوقت الطويل الذي يستغرقه المعلم في تنفيذه والمجهود الكبير الذي يبذله غير أنه يستحق كل ذلك (Ullman, 2013);

وكذلك أثبت الدراسات فعاليته في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وذلك في دراستي إنجين Engin, M., & Donanci, S. (2014:)، مما دعا لاستخدامه في هذا البحث.

وبما أن التعليم المقلوب يعتمد أساسًا على الاستخدام التكنولوجي، ويدعم الحياة الرقمية بشكل عام،

وبما أن معظم المبتدئين في تعلم العربية مقيمون خارج مصر، وبما أن معظمهم متعلم كبير غالبًا مرتبط بعمل ووقته ضيق، وبما أن لغتنا الحبيبة تشكو وتئن كل حين من قلة مجهوداتنا في نشرها لمن لم يعرفها، حيث ننتظر دائمًا من المتعلم أن يبحث عنها ويجاهد في تعلمها بعكس متعلم اللغات الأخرى الذي يرى الداعين إليها في كل مكان يحثونه على تعلمها وييسرونها له.

لكل هذه الأسباب فقد كان من المناسب لهؤلاء المتعلمين استخدام الفصول المقلوبة الافتراضية بدلاً من الفصول الحقيقية، والفصول الافتراضية (أو التخيلية) كما يعرفها (الشهري:2010) هي أحد أنظمة التعليم التقنية التي تشمل أنظمة إليكترونية تتيح

التفاعل مع المعلم بالصوت والصورة من خلال عرض كامل للمحتوى التعليمي للفصل الافتراضي من خلال الإنترنت وعلى الهواء مباشرة وهو ما يطلق عليه التعلم والتفاعل التزامني".

إذن فالمتعلم في هذه الفصول يقابل معلمه كما كان يقابله في الفصل التقليدي، ويرى صورته بكاميرا الويب ويستمع إلى صوته مباشرة، ويتناقش معه وجهًا لوجه، ويرى ما يكتبه المعلم على السبورة البيضاء، أو ما يرسمه عليها، أو ما سيعرضه عليه المعلم من لقطات فيديو، أو مقطوعات من كتاب، أو حتى من رابط لموقع تعليمي آخر ، ويستطيع المتعلم أيضًا أن يتكلم عندما يأذن له معلمه، أو يكتب ما يريد على شاشة المحادثة العامة التي يراها كل الطلاب أو الخاصة التي لا يراها إلا معلمه.

ولقد أثبتت الفصول الافتراضية فعاليتها، ومن ذلكدراسة (منار بدر، 2010) والتي هدفت إلى قياس أثر استخدام الفصول الافتراضية على التحصيل الدراسي للمتعلمين بدلاً من الفصول الدراسية التقليدية، وتوصلت إلى أن استخدام الفصول الافتراضية يعمل على زيادة تحصيل الطلاب أكثر من الفصول التقليدية، وأن الطلاب متفاعلون معها، ولديهم إحساس بالثقة والمسئولية تجاهها، ومن ذلك أيضًا دراسة (خليف، 2009) والتي استخدمت الفصول الافتراضية في تقديم الدروس المباشرة عبر الإنترنت لطلبة الثانوية العامة في فلسطين، وتوصلت الدراسة إلى أن هذه الفصول أدت إلى زيادة التحصيل العلمي لدى الطلاب، وزيادة حماسهم، وساعدت المعلمين في زيادة التواصل معهم.

وفي مجال اللغات كانت دراسة (القبيلات، 2004) والتي أفادت بجدوى الفصول الافتراضية في تحسين مستويات تحصيل طلاب الصف الثالث الإعدادي للغة الإنجليزية بسلطنة عمان مقارنة مع التعلم الفردي المدعم بالحاسوب، وكذلك فإن اتجاهاتهم نحوها أكثر إيجابية من اتجاهاتهم نحو التعلم الفردي المدعم بالحاسوب.

أما في تعليم اللغات الأجنبية فقد أثبتت الدراسات التي استخدمت التعلم الافتراضي أنه فعال في تعليمها وأن بيئة التعلم الافتراضي تتشابه مع بيئة التعليم التقليدي (وجهًا لوجه) (Beth,JL: 2012) ومن هنا كان استخدام الفصول الافتراضية المقلوبة مناسبًا تمامًا لتعليم الكتابة للناطقين بغير العربية.

وبما أن مفهوم الفصول المقلوبة يعتمد بشكل أساسي على الفيديو المسجل من المحاضر، وهذا لا يتناسب مع مهارة الكتابة حيث إن هذه المهارة تتوقف على التدريب المستمر والمتنوع والتغذية الراجعة الفورية، ومن المعلوم أن التدريب في الكتابة أمر صعب، وقد يكون به العديد من الإحباطات للمتعلم، خاصة وأن الحاسوب سيرفض الإجابة من أجل همزة أو من أجل نقطتين أو ما سوى ذلك مما يجعل الأمر صعبًا على غير الناطق بالعربية، وقد يكون محبطًا، ومن هنا كان من الواجب علينا إدخال شيء من المرح

على هذه العملية التعليمية باللغة الصعوبة من وجهة نظر المتعلم، وهذا المرح يكون أكثر ما يكون في الألعاب اللغوية الإليكترونية.

فالألعاب التعليمية بشكل عام واللغوية بشكل خاص أثبتت فعاليتها في التعليم، وذلك لما لها من مميزات عدة، كدفع الملل، وزيادة الدافعية، وتغيير طريقة التدريس، وأهم من كل ذلك تكرار الممارسة والتغذية الراجعة الفورية والتي يعتبرها ديكي "الميزة الرئيسة للألعاب الرقمية، والمحاكاة لأنها توفر وقت المعلم الذي يضيع في تقويم أداء طلابه، وتسمح للمتعلم باختبار استراتيجيات مختلفة في التعلم" (Dickey, 2007; Gee, 2003).

وهذه المميزات العديدة للألعاب التعليمية اللغوية هي التي جعلتها تثبت فعالية في تعلم الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية مقابل التعلم التقليدي كما في دراسة (قاسم البري: 2011)ولقد أثبتت الألعاب اللغوية الإليكترونية فعاليتها في تعليم اللغات الأجنبية، ومن ذلك دراسة Poe التي ابتكر فيها لعبة هدفت إلى تدريب الطلاب على مهارة تذكر الكلمات المكتوبة (المرئية) وتقوية الذاكرة البصريّة لدى عيّنة من الطلبة المبتدئين، وقد دلّت النتائج على فعاليّة هذه اللّعبة في تدريب الطلبة المبتدئين على التزامن ما بين الكلمات والتعبير عنها، وقد أوصت الدراسة بتبنّي هذه اللّعبة لأنّها تعمل على تنمية مهارة القراءة لدى المبتدئين[Poe, 1985]

أما في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فإنه لا توجد سوى دراسة واحدة –في حدود علم الباحثة–

وهي دراسة (محمد صبري: 2011) التي أثبتت أن اشتراك الطلاب الناطقين بغير العربية في الألعاب التعليمية عبر الإنترنت قد حسن من تعلمهم اللغة العربية، كما حسن اتجاهاتهم ودوافعهم وتحصيلهم للغة العربية.

وإذا كانت الألعاب التعليمية مهمة في تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام، فإنها أيضًا في تعليم الكتابة باللغة الأجنبية مهمة وهذا ما أثبتتهدراسة [Sulivan, 1995] التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام "لعبة السوق "The market gameعلى قدرة الطلاب في تكوين جمل تامة، وإعادة ترتيبها، والربط بينها، كأعمال كتابية، وقد طبقت الدراسة على طلبة الصف السادس الأساسي، وبعد تنفيذ إجراءات اللعبة فقد أظهرت النتائج تقدما في أداء الطلبة، والإقبال على العمل في الجو الممتع الذي كان للألعاب الأثر الإيجابي في توفيره.

مما سبق تظهر لنا أهمية الكتابة لدى المبتدئين في تعلم العربية من الناطقين بغيرها، كما تظهر أهمية الفصول المقلوبة الافتراضية المعتمدة على الألعاب اللغوية الإليكترونية، فكيف كان الاهتمام بهذه المتغيرات؟

الواقع يبين لنا أن الاهتمام بالكتابة لدى هذه الفئة بسيط جدًا ومحدود، وهو مقتصر على رصد الواقع وتحليل الأخطاء وتصنيفها، ومن هنا فقد كثرت الدراسات التي تبين صعوبات الكتابة أو مشكلاتها، في حين ندرت الدراسات التي تضع برامج للتغلب على هذه الصعوبات أو للوقاية منها، أو حتى برامج تستخدم طرائق تدريس حديثة لتعليم الكتابة لهؤلاء المبتدئين، ولقد انعكس ذلك على المناهج والفصول بشكل كبير، مما دفع ببعض الدراسات إلى التوصية بضرورة أن "تبنى مهارة التعبير الكتابي في كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها على أسس معرفية واجتماعية ونفسية ولغوية" (طلال المراشدة:2008)

وعلى الرغم من أن الكتابة ليست قاصرة على الهجاء، حيث إنها فن كبير يشمل ثلاثة أنواع من الفنون الفرعية أو العلوم إن جاز التعبير، وهي (الخط، والهجاء والتعبير) إلا أن معظم الدراسات التي تناولت مشكلات الكتابة خاصة للمبتدئين، اقتصرت على الهجاء، و تجاهلت العديد والعديد من مهارات الكتابة التي تندرج تحت التعبير مثل تكوين جملة بسيطة صحيحة مع مراعاة التذكير والتأنيث، ومراعاة تصريف الأفعال الصحيح، ومراعاة الضمائر وإسناد الأفعال إليها، أو مثل استخدام بعض أنواع التراكيب كالمركب الإضافي أو العددي بشكل صحيح، وغير ذلك من مهارات تركيب الجمل أو مثل استخدام بعض أدوات الربط البسيطة بين الجمل لتكوين فقرة من ثلاثة أسطر تقريبًا أو ملء بطاقة بيانات أو كتابة بطاقة معايدة أو رسالة قصيرة شخصية، وما يستلزمه ذلك من مهارات فرعية تستلزم اختيار المفردات المناسبة أو استخدام حروف الجر بشكل صحيح، وغير ذلك من المهارات اللازمة للتعبير الكتابي للمبتدئ، ومن هنا اهتم البحث الحالي ببحث صعوبات الكتابة لدى المبتدئين بشكل عام، خاصة في الهجاء، والتعبير، انطلاقًا من مسلمة مؤداها، أن الإنسان لا يولد قادرًا على التعبير الكتابي، إذن هو مهارة مكتسبة، إذن يمكن بل يجب تنميتها.

ولأن مشكلة صعوبات الكتابة قديمة، ومع ذلك ما زالت مستمرة، على الرغم من أن بعض مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها بدأ يعالج بعض هذه المشكلات في مادته التعليمية، إلا أن الواقع يؤكد أنها ما زالت موجودة لأسباب عديدة متباينة، قد يرجع بعضها إلى المعلم وإعداده، وهل هو على دراية بهذه المشكلات أم لا خاصة أن الأخطاء التي يقع فيها الناطقون بغير العربية تكون في أشياء يعتبرها العرب بدهية ولا يمكن الوقوع فيها، لذا يجب أن يكون المعلم لديه خبرة بطالبه الناطق بغير العربية، وقد يكون سبب استمرار هذه المشكلة متعلقًا بطرائق التدريس، حيث تركز طرائق التدريس على إخبار المتعلم بالمعلومة وبعض المعلمين قد يناقش وقليل منهم من يدرب طلابه عليها، وإن درب فإن التدريب قليل وبطريقة تقليدية هي للاختبار أقرب من التعليم والتدريب على المهارة.

وقد يكون السبب في استمرار صعوبات الكتابة لدى المتعلمين الناطقين بغير العربية أنها غير مستهدفة في برامجهم التعليمية، فما جاء منها عرضًا جاء في القواعد، وكانت تطبيقاته كلها من وجهة نظر القواعد، ولم توظف في الكتابة، كما أن هناك العديد منها تقل أو تندر معالجته لأنه ليس مستهدفًا ومحددا بوضوح في البرامج.

ولأن المشكلة ما زالت قائمة، كما أثبتت كل الدراسات المجراة في هذا المجال وآخرها دراسة (بنجران الحاج: 2014)، ولأن من الأسباب القوية لهذه المشكلة قلة خبرة المعلم بمواطن الضعف والقوة في هذه المهارات لدى طلابه، وقلة درايته بطرائق التدريس الحديثة، وأهم تلك الأسباب قلة التدريبات وقلة تصويب المعلم لها أولا بأول كما أثبتت الدراسات (راجي راموني: 1987) (هويدا الحسيني: 1988) (بنجران:2014)

لذا وجب علينا البحث عن حلول جديدة تحاول حلها بطريقة علمية ممنهجة، وفي الوقت نفسه طريقة تثير دافعية المتعلمين وتخرجهم من الملل والإحباط وتواكب العصر الرقمي الذي نعيشه، ومن هنا اتجه البحث إلى استخدام الفصول المقلوبة الافتراضية.

وعلى الرغم من ميزات التعليم المقلوب، وعلى الرغم من نتائج الدراسات المؤكدة لفاعليته إلا أنه لا توجد دراسة واحدة –في حدود علم الباحثة– تناولت فعاليته في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مما وجه البحث الحالي إلى استخدامه.

وعلى الرغم من انتشار التعليم الافتراضي في كل أنحاء العالم، وفي كل المؤسسات التعليمية العالمية التي تتعامل عبر الإنترنت، وعلى الرغم من مناسبة الفصول الافتراضية للتعليم المقلوب، إلا أنه لا توجد دراسة واحدة حتى الآن– في حدود علم الباحثة– تناولت الفصول المقلوبة الافتراضية في تعليم العربية للناطقين بغيرها بشكل عام، أو في تعليم الكتابة لهم بشكل خاص.

وعلى الرغم من أهمية الألعاب اللغوية الإليكترونية في تعليم اللغات وفي تعليم الكتابة على وجه الخصوص، ومن أن العقد الأخير زادت به أبحاث التعليم المعتمد على الألعاب GBL game-based learning في تعليم اللغات الأجنبية (Anderson et al, 2008; Meyer, 2009) إلا أن "سكوت" يؤكد "قلة الأبحاث التي أجريت عن استخدام الألعاب في تعليم الكتابة أو ممارسة الطلاب لمهاراتهم فيها. Scott,J, (Dondlinger:2008)، أما بالنسبة للدراسات العربية فإنه لا توجد دراسة واحدة –في حدود علم الباحثة– تناولت الألعاب الإليكترونية في تعليم مهارات الكتابة للناطقين بغير العربية المبتدئين.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في ضعف الطلاب المبتدئين الناطقين بغير العربية في مهارات الكتابة، ولمواجهة هذه المشكلة يجيب البحث عن السؤال الرئيس التالي: "كيف يتم بناءبرنامج للتغلب على صعوبات الكتابة لدى المبتدئين في تعلم العربية من غير الناطقين بها باستخدام الفصل المقلوب الافتراضي المعتمد على الألعاب الإليكترونية " ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

- ما صعوبات الكتابة التي تواجه الطلاب الناطقين بغير العربية المبتدئين؟
- ما أسس بناء البرنامج المقترح للتغلب على صعوبات الكتابة التي تواجه الطلاب الناطقين بغير العربية المبتدئين باستخدام الفصل المقلوب الافتراضي المعتمد على الألعاب الإليكترونية؟
- ما البرنامج المقترح للتغلب على صعوبات الكتابة التي تواجه الطلاب الناطقين بغير العربية المبتدئين باستخدام الفصل المقلوب الافتراضي المعتمد على الألعاب الإليكترونية ؟
- ما فعالية البرنامج في التغلب على صعوبات الكتابة لدى الطلاب الناطقين بغير العربية المبتدئين في تعلمها؟

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على مهارات الكتابة للناطقين بغير العربية في المستوى المبتدئ الثاني، وذلك لأن معظم أخطاء الكتابة وإن كانت مستمرة لدى ذوي المستوى المتقدم إلا أنها –غالبًا– مرتبطة بمعلومات ومهارات يدرسها طالب المبتدئ الثاني، فهي غير مناسبة لطالب المبتدئ الأول، وفي الوقت نفسه لا يجوز أن يتخطى المتعلم مستوى المبتدئ الثاني دون أن يتقن هذه المهارات.

كما تقتصر حدود الدراسة على مهارات الإملاء والتعبير المناسبة للمستوى المبتدئ الثاني، دون مهارات الخط، لما تحتاجه من تواصل بشري يصعب على الحاسب الآلي توفيره.

مصطلحات الدراسة:

الصعوبات الكتابية:

يقصد بها في هذا البحث الأخطاء التي يكثر صدورها من المتعلم الناطق بغير العربية المبتدئ سواء أكانت هذه الأخطاء أخطاءً إملائية على مستوى كتابة الكلمة أم أخطاءً كتابية على مستوى كتابة التراكيب والجمل.

الفصل المقلوب الافتراضي المعتمد على الألعاب الإليكترونية

بالنسبة للفصل المقلوب وقد تطلق عليه بعض الأدبيات مصطلحالتعليم المقلوب، فإن شبكة التعليم المقلوب تعرفه بأنه " مدخل تربوي ينقل التعليم من حيز التعلم في مجموعات إلى حيز التعلم الفردي، ويحول العمل الجمعي بعد ذلك إلى بيئة تعلم تفاعلية وديناميكة، حيث يوجه المعلم الطلاب لتطبيق المفاهيم والانخراط في الأمور الإبداعية التي تتطلبها المادة.(2014) Flipped Learning Network (FLN)

أما الفصول الافتراضية فإن (خليف:2009) يعرفهابأنها "وسيلة افتراضية من الوسائل الرئيسة في تقديم الدروس المباشرة والمحاضرات على الإنترنت بالإضافة إلى التدريب عن بعد، يتوفر فيها العناصر الأساسية التي يحتاجها كل من المعلم والطالب، تعتمد على أسلوب التعليم التفاعلي، ويطلق عليها أيضًا: الفصول الذكية، الفصول الالكترونية، فصول التعليم عن بعد".

أما الألعاب الإليكترونية فيعرفها (الفار: 2004: 227) "بأنها نشاط منظم من خلال الحاسب يتبع مجموعة قواعد في اللعب، وغالبًا ما تكون هذه الألعاب على شكل مباريات تعليمية تحمل التلاميذ على التنافس لكسب النقاط".

والمصطلح كاملاً "الفصل المقلوب الافتراضي المعتمد على الألعاب الإليكترونية" يعرفه البحث الحالي بأنه "نشاط تعليمي يبدؤه الطالب بالتفاعل في منزله مع بعض التدريبات والألعاب اللغوية الإليكترونيةالمدعمة بالتغذية الراجعة الفورية لتعليمه مهارات الكتابة بالمستوى المبتدئ الثاني، ثم يستكمله باللقاء مع معلمه وزملائه في فصل إلكتروني على شبكة الإنترنت حيث يطلب منهم المعلم مهام تعليمية يطبق فيها ما تعلمه في بيته".

خطوات الدراسة وإجراءاتها:

يسير البحث في الخطوات التالية:

أولاً: تحديد صعوبات الكتابة لدى الناطقين بغير العربية المبتدئين في تعلمها، وتم ذلك بالإجراءات التالية:

- **الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تحدثت عن صعوبات أومشكلات الكتابة لدى الناطقين بغير العربية بشكل عام في كل المستويات اللغوية.**

- تحليل هذه الأخطاء لتحديد ما يخص منها المستوى المبتدئ، وما كان سببه معلومات أو مهارات لم يتقنها المتعلم في هذا المستوى حتى وإن كان وقت اكتشاف الخطأ في مستوى لغوي متقدم.
- تصميم استبانة بها صعوبات الكتابة لدى هؤلاء الطلاب، وتقسيمها إلى محاور، وإعداد مفردات كل محور في صورتها المبدئية.
- عرض الاستبانة على السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وبعض السادة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- استقبال التعديلات من السادة المحكمين وتنفيذها لتصبح الاستبانة بالصورة النهائية.

ثانيًا: وضع أسس بناء برنامج للتغلب على صعوبات تعليم الكتابة للناطقين بغير العربية بالمستوى المبتدئ عبر الفصل الافتراضي المقلوب المعتمد على الألعاب اللغوية الإليكترونية، ويتم ذلك بالإجراءات التالية:

- تحديد الأسس التربوية من خلال الدراسات والأدبيات التي تعرضت لبناء برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- تحديد الأسس اللغوية من خلال الدرسات والأدبيات التي تحدثت عن الصعوبات، ومن خلال قائمة الصعوبات التي تم التحكيم عليها.
- تحديد الأسس التكنولوجية من خلال الدراسات والأدبيات التي تعرضت للفصل المقلوب أو للفصل الافتراضي أو للألعاب اللغوية الإليكترونية.

ثالثًا: إعداد برنامج للتغلب على مشكلات الكتابة للناطقين بغير العربية بالمستوى المبتدئ عبر الفصل المقلوبالافتراضيالمعتمد على الألعاب اللغوية الإليكترونية، وتم ذلك بالإجراءات التالية:

- تحديد أهداف البرنامج في ضوء معايير الكتابة للمستوى المبتدئ الثاني العالمية، وفي ضوء الأسس التي تم وضعها في الخطوة السابقة.
- تصميم الألعاب اللغوية المناسبة للتغلب على مشكلات الكتابة لدى الناطقين بغير العربية بالمستوى المبتدئ، ليتولى إعدادها مبرمج متخصص، ومن ثم تركيبها على موقع إليكتروني محدد.
- تصميم وتنفيذ الدروس والتدريبات اللغوية الإليكترونية، وتثبيتها على موقع إليكتروني محدد ليستخدمها الطلاب بانتظام وتحت رقابة.

- إعداد اختبار إليكتروني يقيس كل هذه المهارات والمشكلات، وتحكيمه وتعديله في ضوء نتائج التحكيم.

رابعًا: تحديد مدى فعالية البرنامج في التغلب على مشكلات الكتابة لدى الناطقين بغير العربية المبتدئين في تعلمها، وتم ذلك بالإجراءات التالية:

- تطبيق الاختبار القبلي على مجموعة من الطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المبتدئ الثاني.
- تطبيق البرنامج على الطلاب الناطقين بغير العربية بالمستوى المبتدئ الثاني.
- تطبيق الاختبار البعدي على الطلاب، وتحليل بيانات الاختبار إحصائيًا، واستخراج النتائج والتوصيات.

أهمية الدراسة:

يتوقع من هذه الدراسة أن تفيد كلاً من:

- معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، حيث تقدم لهم برنامجًا متكاملًا به العديد من التدريبات ومصادر التعلم التي تساعدهم للتغلب على مشكلات طلابهم في تعلم الكتابة.
- الطلاب الناطقين بغير العربية المبتدئين في تعلمها، حيث تقدم لهم برنامجًا متكاملًا، يساعدهم على إتقان مهارات الكتابة بطرائق تدريس مختلفة، وبأفكار شائقة وبألعاب تعليمية لغوية مبتكرة.
- الباحثين في طرائق التدريس حيث تعد هذه أول دراسة عربية تتناول الفصول الافتراضية المقلوبة بالبحث والدراسة.

مشكلات الكتابة والفصل المقلوب الافتراضي المعتمد على الألعاب الإليكترونية:

يهدف هذا الإطار النظري إلى بيان مشكلات الكتابة التي تواجه الناطقين بغير العربية المبتدئين، وكيفية التغلب عليها، وإلى توضيح مفهوم الفصل المقلوب وأهميته ومميزاته في تعليم الكتابة للمبتدئين، والأمر نفسه مع الفصل الافتراضي والألعاب الإليكترونية، ولتحقيق ذلك تم تقسيمه إلى محاور كالتالي:

المحور الأول: مفهوم الكتابة، وأهميتها وصعوباتها لدى الناطقين بغير العربية بالمستوى المبتدئ الثاني.

المحور الثاني: التعليم المقلوب، مفهومه، ومحتواه، ومميزاته وتحدياته في تعليم الكتابة لطلاب المستوى المبتدئ الثاني.

المحور الثالث: الفصول الافتراضية، مكوناتها، ومميزاتها، والفرق بين الفصل المقلوب الافتراضي والحقيقي.

المحور الرابع: الألعاب اللغوية الإليكترونية ومميزاتها في تعليم الكتابة للناطقين بغير العربية المبتدئين.

المحور الخامس: أسس برنامج التغلب على صعوبات الكتابة للناطقين بغير العربية المبتدئين باستخدام الفصل المقلوب الافتراضي القائم على الألعاب الإليكترونية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

المحور الأول: مفهوم الكتابة، وأهميتها وصعوباتها لدى الناطقين بغير العربية بالمستوى المبتدئ الثاني

يتناول هذا المحور تعريف الكتابة لتوضيح ماهيتها والعلوم التي تشملها، ثم يتعرض لأهميتها لدى الناطقين بغير العربية، ثم يبين صعوبات الكتابة كما تناولتها الدراسات السابقة بشكل إجمالي، ثم يستعرض نتائج دراسة قديمة وأخرى حديثة تناولت الصعوبات لدى الناطقين بغير العربية لتفصيلها، ثم يصنف المحور صعوبات الكتابة تبعًا لوجهة نظر البحث الحالي إلى صعوبات على مستوى الكلمة، وأخرى على مستوى الجملة، ويشير إلى كيفية تصدي البرنامج الحالي لهذه الصعوبات من خلال التدريبات والألعاب اللغوية بشكل موجز.

أولاً: ماهية الكتابة.

الكتابة لغة من (كتب) الكتاب–كَتْباً، وكتابة أي خطه، و (الكاتب) الناثر، ويقابل الشاعر، والكاتب: من يتولى عملاً كتابياً إدارياً. و(الكتابة) صناعة الكاتب.وبالتأمل في هذاالمعنى اللغوي، نجد أن اللغة استخدمت الكتابة أحياناً بمعناها البسيط حيث هي (النقش والخط) واستخدمتها أحيانًا بمعناها الاصطلاحي حيث هي فن أو صناعة.

وهذا التنوع في معناها المعجمي، انعكس على تعريف الكتابة كعلم، حيث جمعت معظم التعريفات إلى ما يخص جانب (النقش والخط)، وما يخص الجانب الفني لصناعة الكتابة (المعنى والأفكار)، كما في تعريف(والتر ج.أونج:1994: 166) بأنها " نظام شفري من العلامات البصرية التي يستطيع الكاتب بواسطتها أن يقرر الكلمات الدقيقة التي سوف يولدها القارئ من النص" أو في تعريف (مصطفى رسلان، ومحمد موسى: 1984: 7) بأنها: "إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق، من خلال أشكال ترتبط ببعضها بعضًا، وفق نظام معروف اصطلح عليه أصحاب اللغة في وقت ما، بحيث

يعد كل شكل من هذه الأشكال مقابلاً لصوت لغوي يدل عليه، وذلك بغرض نقل أفكار الكاتب وآرائه ومشاعره إلى الآخرين، بوصفهم الطرف الآخر لعملية الاتصال".

وبالنظر إلى التعريفين السابقين، يمكننا تقسيم مهارة الكتابة إلى قسمين، هما:

1. قسم يختص بمعناها البسيط (النقش والخط)، وهذا القسم يرتبط بمهارات علمي (الإملاء والخط)، وهذه المهارات تعد "مهارات آلية".
2. قسم يختص بمعناها كـ(فن وصناعة)، وهذا القسم يرتبط بمهارات علم (التعبير الكتابي)، وتعد مهاراته "مهارات فنية".

وكلا النوعين السابقين من المهارات بفروع علومهم الثلاثة ينبغي أن يتعلمهم الناطق بغير العربية حتى يجيد مهارة الكتابة.

أهمية الكتابة للناطقين بغير العربية.

متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها نوعان، نوع دافعه الأقوى هو الدافع الديني، ونوع آخر تعددت دوافعه ولكنها في نهاية الأمر دوافع وسيلية تهدف إلى نفع مادي أو معنوي من تعلم اللغة العربية، فإن كان المتعلم من النوع الأول، مسلماً يتعلم اللغة العربية كي يتعلم الإسلام بلغته، فإن هذا المتعلم يشعر بأهمية الكتابة بنسبة كبيرة لسببين:

- الأول: لأنه يعلم أن الكتابة لها مكانة في الدين الإسلامي، فقد أمر الرسول صلى الله عليه وسلم بتعلمها، في الحديث الذي أخرجه ابن أبي الدنيا في كتاب الرمي، والبيهقي في شعب الإيمان عن أبي رافع: (حق الولد على الوالد أن يعلمه الكتابة والسباحة والرمي)، وقد ورد هذا الحديث بأكثر من رواية وفيها جميعًا الأمر بالكتابة، ولم يكتف صلى الله عليه وسلم بالأمر، ولكنه قدم لنا التطبيق العملي الذي يبين عظم شرف الكتابة، وذلك حينما قبل فداء الأسير من أسرى المشركين في بدر بتعليم عشرة من المسلمين الكتابة والقراءة. هذا بالإضافة إلى الآيات القرآنية المتعددة التي تعرضت للكتابة وللقلم، مما دل المسلمين على أهمية الكتابة وتعلمها، ومن ذلك (نون والقلم وما يسطرون) (القلم : 1، 2)، ومنها (اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم) (العلق: 3، 4) و (والطور، وكتاب مسطور، في رق منشور) (الطور: 1، 2، 3)
- السبب الثاني: أنه يرغب في الالتحاق بالجامعة كي يتعلم الدين واللغة، والجامعة لها مهاراتها الأكاديمية التي تستلزم إتقان الكتابة، فقد يكون هذا الطالب قادرًا على التواصل الشفهي استماعاً وكلامًا، وقادراً على فهم ما يقرؤه، ولكنه لا يستطيع التعبير عنه كتابة بشكل صحيح فيؤدي ذلك إلى رسوبه في الجامعة، وهذه حالات متواجدة في العديد من الجامعات التي تعلم اللغات الأجنبية عربية كانت أو غير عربية، لذا

فقد ميز (Cummins: 1979) بين نوعين من المهارات التي يجب أن يتعلمها الطالب الأجنبي، الأول، مهارات التواصل الشخصي الأساسية BICS (Basic interpersonal Communicative Skills)، والنوع الثاني، مهارات الكفاءة المعرفية الأكاديمية CALP (Cognitive Academy Language Proficiency)، وقال إن الطالب قد يحقق تطوراً جيداً في المهارات الشخصية التواصلية بقضائه وقتًا في بيئة يتعامل فيها مع أبناء اللغة، ولكنه يظل لديه صعوبات في البيئة الأكاديمية التي تتطلب الكفاءة المعرفية والأكاديمية، والعكس صحيح أيضاً"

أما المتعلمون الناطقون بغير العربية أصحاب الدوافع الوسيلية (كالعمل في بلد عربي سواء بالسياسة أو البترول أو الصحافة أو غيرها) فهم أيضًا في حاجة ماسة إلى الكتابة كي يتواصلوا بها في مهنهم المبتغاة.

صعوبات الكتابة:

وعلى الرغم من أهمية مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية، إلا أنها تعاني من وصف الدارسين لها بالصعوبة، ومن استغاثات الباحثين من أخطاء الطلاب الناطقين بغير العربية فيها، وللإنصاف فإن هذه الصعوبة لمهارة الكتابة ليست قاصرة على تعليم العربية فقط، فهي تكاد تكون قاسماً مشتركًا بين اللغات المتعلمة، حتى قيل: " إن تعلم الكتابة السلسة المعبرة أصعب ما يتعلمه المرء من المهارات اللغوية، سواء أكان ذلك في مجال تعلم اللغة الأم، أم في مجال تعلم اللغات الأجنبية" (Paulla Reau- Edward Vockell:1989: 5)، وهذا ما أكده ريتشارد في قوله "تعد مهارة الكتابة من المهارات الصعبة لدى متعلمي اللغات الأجنبية"(Richards JC :2015)

أما في مجال الناطقين بغير العربية، فلقد توصل (الفوزان: 1431) في دراسة استطلاعية إلى أن أكثر من 60% من طلاب المستوى الرابع يرون أن مهارة الكتابة هي المهارة الأكثر احتياجاً عند الدراسة الجامعية. وفي سؤال وجهه لهم: هل تفضل وجود كتاب للتعبير الكتابي أجاب أكثر من 90% من الطلاب بنعم.وفي دراسة أخرى أجاب كل الطلاب بنسبة 100% أنهم يفضلون كتابة التعبير الكتابي خارج الفصل، وهذا يمثل خطورة لأن الكثير من الطلاب يتخلصون منه بنقله من الكتب أو اللجوء إلى الآخرين للقيام بهذه المهمة (الهاشمي ، 1416هـ).

وتتفقهذه النتيجة مع دراسة أبو صعيليك (1427هـ) حيث سأل خمسة وثمانين طالباً من متعلمي اللغة الإنجليزية في قسم اللغة الإنجليزية في جامعة الملك سعود عن المهارة الأصعب في التعلم من وجهة نظرهم فأجاب أكثر من 67% منهم أنها الكتابة.

فإن كانت هذه الدراسات أثبتت صعوبة الكتابة بشكل عام في كل المستويات، فإن هناك دراسات أخرى تناولت الأمر بالتفصيل كي تبين مواطن هذه الصعوبات، وتعددت هذه الدراسات فشملت العديد من المستويات اللغوية المختلفة وشملت العديد والعديد من الجنسيات المختلفة للمتعلمين، وبعض الدراسات كان على الناطقين بغير العربية الدارسين في بلادهم، وبعضهم على الدارسين في البلاد العربية، وعلى الرغم من هذا التعدد إلا أن نتائج هذه الدراسات جاءت متقاربة ومتشابهة في تحديد هذه الصعوبات، ومن ذلك دراسة (عوني الفاعوري: 2009) ودراسة (سوسن حسني: 2001) ودراسة (ف.م عبيد:1981) و(نجاة المطوع: 1995) (عاصم بني عامر:2009) و دراسة (اعتماد صادق: 2010) (غسان لي تشوان: 2011)وغيرها الكثير مما ورد في مقدمة البحث، ولأن نتائج هذه الدراسات متشابهة فسوف نعرض نتائج واحدة من أقدم الدراسات، وأخرى من أحدثها حتى نخرج منها بتحديد لأهم الصعوبات التي تواجه الناطقين بغير العربية في الكتابة:

أولاً: دراسة (راجي راموني:1987) والتي توصلت إلى أن أهم الصعوبات مايلي:

النوع الأول: الأخطاء الإملائية والصوتية:

والأخطاء في هذه الفئة تكون ناتجة عن:

التباين بين الأصوات، على سبيل المثال التاء بدل الطاء،الدال بدل الضاد، السين بدل الصاد، واستعمال الخاء بدل الغين ، واستعمال الهاء بدل الحاء ، و استعمال الهمزة بدل العين ، والعكس في كل ذلك، وكذلك عدم التمييز بين الأصوات الطويلة والقصيرة والخلط بينها، ونظام الإعجام وما يسببه من الارتباك والحيرة في وضع النقط ، سواء بالحذف أو الإضافة أو الخلط بين الحروف التي لها نفس العدد من النقاط، فمثلاً أسبانيا تصبح أسبابيا، وأيضًا الإبدال في مواضع الحروف، مثلاً : أرجع تصبح أجرع، صعب تصبح صبع، وكذلك الخطأ في موضع الهمزة، فمثلاً مؤثرة تصبح مأثرة

النوع الثاني : الأخطاء المعجمية :

وتتضمن : أخطاء في الفعل : أتنفس (أشم) رائحة الزهار، أو الاسم : زرنا قبر صلاح الدين (دفن صلاح الدين) أو الصفة : الشهر المستقبل (المقبل) أو التعرض للعامية (الناس اللي مشوا، الناس الذين).

النوع الثالث : الأخطاء البنائية :

1. عدم مطابقة الصفة للموصوف من حيث العدد والنوع، والتعريف، والتنكير.
2. عدم موافقة الفاعل للفعل في النوع والعدد.
3. الخطأ في حروف الجر (حذف، إضافة، اختيار خاطئ لحروف الجر)

4. الخطأ في استعمال أداة التعريف، مثلاً : إضافتها لأسماء الشهور والبلاد (الأسبانيا) أو حذفها من أسماء التعميم (تقدموا في علم وفن).

5. الخطأ في الضمير العائد Referent pronoun (الرسالة التي أرسلته إليك).

6. صيغ الجمع غير الصحيحة (نتائج : تستعمل نتيجات بدلاً منها، وكذلك أجنبيون بدلاً من أجانب).

7. الخلط بين استعمال أنّ / أنْ (علمت أن / أردت أن أكتب لك).

8. الخطأ في استعمال الأسماء الموصولة وما تعود عليه.

9. الإعراب.

10. أدوات الاستفهام واستعمالاتها (ما ؟..... ماذا ؟.....).

النوع الرابع : الأخطاء الأسلوبية :

الفصل غير الضروري بين الفاعل والفعل (كانت عاصمة العالم الإسلامي الذي يمتد من..... إلى.....، بغداد)، وترجمة كلمة مكان أخرى (تذهب دراستي بخير، بانتظام)، وعلامات الترقيم غير المناسبة، وتكرار الضمير (أنا أدرس في كلية ـ أنا أكتب ـ أنا أريد).

أما بالنسبة لأحدث دراسات تحليل الأخطاء للناطقين بغير العربية، والتي تشابهت نتائجها مع باقي سابقاتها، فقد توصل (بنجران الحاج:2014) إلى أن الأخطاء كانت كالتالي:

1- الأخطاء الكتابية (يقصد بها الإملائية):

وكان أولها في الترتيب لقوته إهمال الهمز، وإهمال إعجام التاء المربوطة بنقطتين، وإهمال علامة المد على الألف، وكتابة الهمزة في غير مكانها.

2- الأخطاء النحوية :وكان أولها في الترتيب : المطابقة، ثم الإضافة، ثم الإعراب، ثم الحروف، ثم التعدي واللزوم، ثم الخلط بين إن وأن، ثم إهمال الضمير، ثم العلم، ثم العدد وتمييزه، ثم الجملة الفعلية.

وكانت أخطاء المطابقة مرتبة حسب شيوعها في أبواب (الصفة والموصوف، الضمير ومرجعه، الفعل وفاعله، اسم الإشارة والمشار إليه ،المبتدأ والخبر ،الاسم الموصول وما قبله، الزمن والفعل)

3- الأخطاء الصرفية، وكان ترتيبها: أخطاء المصادر، والجمع والنسب، ثم أخطاء الخلط بين الفعل الثلاثي المجرد والمزيد، وإسناد الفعل إلى الضمير، وصوغ المضارع،

والخلط في الفعل الثلاثي المزيد، والخلط بين الفعل الواوي واليائي، ثم الأخطاء في المشتقات (اسم الفاعل–اسم المفعول– اسم المكان)

4- الأخطاء الصوتية:واحتلت فيها أخطاء الصوائت المرتبة الأولى، حيث تقصير الصائت الطويل، والعكس، ثم جاءت أخطاء الصوامت، حيث إبدال الشين سينا وثاء، وإبدال الحاء هاء وخاء وهمزة، وإبدال الخاء حاء وقافاً، وإبدال السين شينًا وصادًا وتاءً، وإبدال الهمزة عينًا وتاءً ونونًا وياءً ودالا وحاء.، وإبدال الهاء همزة وحاءً، وإبدال الزاي ذالا وسينًا وظاءً، وإبدال الثاء شينًا وسينًا ، إبدال الكاف قافا، وإبدال القاف كافًا ،وإبدال العين همزة، إبدال النون واوا أو ميمًا أو عينًا أو ياءً، وإبدال الباء فاء، وإبدال الطاء تاءً وظاءً، وإبدال الميم نونا وتاءً وثاءً، وإبدال الدال ضادا وذالا، وإبدال الضاد دالا وظاءً، وإبدال الذال زايًا

من هذه النتائج التي تحدد المواطن المختلفة لصعوبات الكتابة، يتضح لنا مدى تعقد هذه المهارة وتفرعها بين المهارات الأخرى، وارتباطها بفروع اللغة وفنونها، فالكتابة هي "معرض فنون اللغة"، أي أن الكاتب الناطق بغير العربية، لن يستطيع الكتابة إلا إذا كان لديه معارف ومهارات عديدة ومتداخلة من باقي فنون اللغة كي يطبقها في أداء يوضع في المعرض الكتابي، وتبدأ هذه المعارف والمهارات من الأصوات التي يجب أن يجيد سماعها وكتابتها مطابقة لاستماعه، والمفردات التي قد لا يستطيع التمييز بين المتشابه منها، والتي غالبًا ما يقع في أخطاء بين متلازماتها من حروف جر أو أدوات ربط، وكذلك يجب أن يجيد قواعد اللغة كي يركب الجملة تركيبًا صحيحًا، مراعيًا الضمائر والتذكير والتأنيث، والتطابق بين أركان الجملة فيهما، وأخيرًا يأتي دور فن صياغة الفقرات أو الموضوعات وهذا أقلهم صعوبة عند المتعلم الأجنبي الكبير لأنه يملك عنه بعض الخلفيات المعرفية من لغته الأم.

وهذا التداخل والتعدد هو الذي جعل كل الباحثين السابقين في أخطاء الكتابة يقسمونها ما بين أخطاء هجائية، وأخطاء صوتية، وأخطاء نحوية، وأخطاء صرفية، وأخطاء دلالية، وأخطاءمعجمية، وأخرى بنائية (تركيبية) ، وهكذا، فالأخطاء تسمى باسم العلم الذي كان قصور فهمه سببا فيها، ومن هنا فإن الحلول الواقعية لن تكون مطروحة، لأنها تتعلق بعلم كامل، فماذا يفعل ذلك المسكين المبتدئ في تعلم العربية في هذه المشكلات الكبرى، فكانت النتيجة أنه هو ومعلمه يتركانها للزمن حتى يجيد المتعلم هذه العلوم ليجيد ما يترتب عليها وهو الكتابة، ولكنه –للأسف– عندما يصل لهذه المرحلة ويجيد هذه العلوم فإن عادات الكتابة الخاطئة تكون قد تكونت لديه، وأصبحنا وقتها نحتاج إلى كسر هذه العادات، لإحلال العادات الصحيحة محلها ونحتاج إلى تحليل أخطاء مرة ثانيةوبرامج علاجية لهذه الأخطاء، وهذا أيضًا ليس متوافرًا.

ومن هنا فإن النتيجة المنطقية لما هو سائد هي تلك التي نعاني منها وأثبتتها كل الدراسات وهي أن الأخطاء البسيطة التي كان من المفترض أن يتخلص منها الطالب في المستوى المبتدئ أو المتوسط الأول على الأكثر تظل معه في المستويات القادمة، بل تظل معه في أثناء تعلمه الجامعي بالكليات العربية!!

ومن هنا وجب أن تشتمل برامج تعليم الكتابة للناطقين بغير العربية على جزء (وقائي) يؤكد على مواطن المشكلات لدى الطالب ويدربه على تجنبها كي لا تتكون لديه العادات الخاطئة التي تصبح بعد ذلك مشكلات وصعوبات، وهذا ما هدف إليه البحث الحالي، فقسم المشكلات تقسيمًا ينظر إلى الصعوبات الكتابية التي يواجهها الطلاب بنظرة الطالب إليها وبالتسلسل المنطقي الذي تواجهه فيها أثناء التعلم، فقسمها إلى صعوبات تقابل الطالب على مستوى الكلمة، وأخرى تقابله على مستوى تكوين الجملة، وثالثة تقابله على مستوى إعادة صياغة الجملة، ورابعة تقابله على مستوى كتابة الموضوع.

تصنيف صعوبات الكتابة التي تواجه المبتدئين في البحث الحالي

أولاً: صعوبات الكتابة على مستوى الكلمة

على مستوى الكلمة تواجه الطالب عدة مشكلات، منها أنه قد لا يعرف المفردة أصلاً، ومنها أنه عندما يكتبها قد يخطئ في كتابتها إملائيًا، سواء أكان ذاك الخطأ لأسباب صوتية أو لأسباب معرفية أو لأسباب ترجع لطبيعة اللغة العربية، ومن هذه المشكلات ما يلي:

- الخلط بين الحروف المتشابهة صوتيًا، والسبب في ذلك هو ضعف في مهارات الاستماع لدى المتعلم، فلا يميز الأصوات المتشابهة مثل السين والثاء مثلاً، وهذا الضعف –منطقيًا– يصاحبه ضعف في مهارات نطق هذه الأصوات، وبناء عليه يكون هناك أيضًا ضعف في كتابة هذه الأصوات، فمن يسمع (سار) على أنها (ثار) سينطقها ويكتبها بالثاء بدلاً من السين، وهكذا الذال والزاي والظاء، والدال والضاد، والدال والتاء، والهمز والحاء، والحاء والهاء، والهمز والعين، والغين والخاء، والشين والجيم، والقاف والكاف وهذه الأصوات تختلف حدة المشكلات فيها حسب طبيعة اللغة الأم لهذا الطالب، وتأثيرها في جهازه النطقي.
- الخلط بين الحروف المتشابهة رسمًا، والسبب في ذلك نظام الإعجام في اللغة العربية، فهو نظام تنفرد به لغتنا الحبيبة، وينتج عنه تشابه بعض الحروف مع بعضها البعض، مما يوقع الطالب في أخطاء عدة عند كتابة (الباء والتاء والثاء والنون والياء) (الجيم والحاء والخاء) و(الدال والذال) و(الراء والزاي) و(السين والشين) و(الصاد والضاد) و(الطاء والظاء) و(العين والغين) و)(الفاء والقاف).

- الخلط بين الحركات القصيرة والطويلة، فنظام اللغة العربية في الحركات القصيرة والطويلة، يسبب أيضًا خلطًا لدى المتعلم المبتدئ، وكذلك بعض الحروف التي تنطق ولا تكتب، مثل ألف بعد هاء (هذا).
- الخلط بين الكلمات ذات الوزن الواحد أو السجع خاصة مع تشابه الأصوات، مثل (سار وصار) ، وهذا يتطلب من المعلم استخدام طرائق تدريس تركز على الجانب الصوتي أكثر، و تعرض الطالب للثنائيات الصغرى حيث يستمع إلى تلك الكلمات متشابهة الأصوات والجرس مثل (سار وصار) و(سيف وصيف) حتى يتمكن من ملاحظة الفرق بين الصوتين، وكتابة الصوتين بشكلهما الصحيح.
- تغيير ترتيب حروف الكلمة، فلكمة (بيت) مثلاً يكتبها (يبت) والسبب في ذلك إضافة لمشكلة الاستماع، مشكلة ضعف الذاكرة البصرية للمتعلم، لأن طرائق التدريس المستخدمة معهلا تؤكد على استخدام الكلمة المرئية المصاحبة للمسموعة وبالتالي فإنها لا تستغل الذاكرة السمعية والبصرية معًا للمتعلم، فإن الطالب الذي يرى صورة (بيت) مصاحبة للكلمة المكتوبة (بيت) ونكرر له هذه الكلمة مرئية في جمل أخرى سيخزن عقله صورة الكلمة كما هي دون أن ينظر إلى تفصيلاتها من حيث الإعجام فيكتبها بطريقة آلية دون حاجة لمراجعة أين تكون نقطة الباء أو نقطتي الياء والتاء.

تصدي البرنامج لأسباب مشكلات الكتابة للناطقين بغير العربية

على الرغم من تعدد أسباب المشكلات السابقة كما ظهر من عرضها، إلا أن طريقة تدريسها، وكثرة تدريباتها إن كانت موجهة قد تحل جزءًا كبيرًا منها، فقلة التدريبات تعد السبب الرئيس والأقوى لكل المشكلات السابقة، فالمعلم غالبًا يكتفي بتدريب أو تدريبين في الإملاء، وغالبًا لا يملي على طالبه كل الكلمات المدروسة، وإن أملاها عليه، فهو لن يستطيع تصحيحها مرات ومرات، ونجد أن الإملاء في المستوى المبتدئ يكثر فيه الإملاء المنقول، وهو مع فائدته إلا أنه وحده لا يكفي، في حين أن الإملاء المنظور والإملاء الاختباري يقلان جدًا لصعوبة التقويم وقلة الوقت المتاح للمعلم، لذا فإن البرنامج الحالي حاول التصدي لهذاالسبب ولباقي الأسباب السابقة بأن أعد تدريبات للإملاء على مستوى الكلمة وتدريبات أخرى على مستوى الجملة، وجعلها متنوعة ما بين الإملاء المنقول والمنظور والاختباري وهي كلها جاءت في صورة تدريبات وألعاب إليكترونية مصاحبة بالصور والصوت أحيانًا كثيرة لحل هذه المشكلات، وهذه التدريبات كانت على النحو التالي:

- تدريبات إملاء منقول: وأهمها التدريب الأول من كل درس، وفيه يرى صورة بها مكونات كثيرة مرقمة، وأسماء هذه المكونات غير مرتبة، وعليه أن يكتب الكلمة

المسئول عنها والتي يرى صورتها، وإن كانت بعض صور التدريب ليس مكتوبًا فيها أسماء المكونات أو الشيء المسئول عنه، فإنه بإمكانه النقر على زر إظهار الإجابة ليرى الإجابة وينقلها كي ينتقل إلى الكلمة الثانية، وقد حاولت التدريبات وكذلك الألعاب أن لا تجعل الإملاء المنقول به نقل آلي، كي لا يمل الطالب، ويشعر بقلة احترامها لعقله خاصة أنه كبير، فجعلنا النقل يكون بعد إعمال الفكر في معرفة المفردة، أو الجملة التي تحتاج إلى نقل.

- تدريبات إملاء منظور: أما الإملاء المنظور فقد كان له النصيب الأكبر وهذا لأن البرنامج حرص على أن تكون كلمات الإملاء مما تكرر استخدامها أكثر من مرة أي سبقت رؤيتها للمتعلم، كما أن ألعاب الإملاء الاختباري كان بها دائمًا زر لإظهار الإجابة كي يراها المتعلم، مقابل نقصان درجته.

- تدريبات إملاء اختباري:أما الاختباري فهو الذي يثير التحدي لدى المتعلم، ويجعل حساب الدرجات له مذاق المنافسة حتى مع النفس، ولقد حرص البرنامج على استخدامه، وحاول تجنب مشكلته الرئيسة وهي أنه قد ينقلب إلى مصدر إحباط للمتعلم إن فشل فيه كثيرًا خاصة أنه صعب عليه كما أثبتت الدراسات، لذا فقد راعى البرنامج عدة أمور، على النحو التالي:

  - تحديد موضوع الإملاء، يعني كل لعبة لها حقل دلالي واحد، مثلاً "المواصلات" أو "الأطعمة" أو "في بيتي" أو "الملابس" حتى يستعد المتعلم قبل اللعب بمراجعة الكلمات إن أراد.
  - دقة مخارج الصوت الذي يملي الكلمة، ومناسبة سرعة الكلمة كي لا تلتبس على المتعلم.
  - تقديم مساعدة أولى للمتعلم وهي إظهار صورة الكلمة المسموعة مقابل نقص درجة من درجاته.
  - تقديم مساعدة ثانية للمتعلم وهي إظهار الكلمة المسموعة مكتوبة، مقابل نقص درجة أخرى.
  - وجود ممحاة كي يمحو ما أخطأ فيه أثناء الكتابة.

- تدريبات كتابة الحرف المتشابه صوتًا أو شكلا، من خلال لعبة (هرم الكلمات) ، والتي هدفت إلى تدريب المتعلم على تمييز الكلمات ذات الأصوات المتشابهة، (السين والصاد) و(الدال والضاد) و(الهمزة والعين) و(العين والحاء) و(الذال والظاء) وغيرها، وأيضًا تلك المتشابهة في الشكل الكتابي فقط مثل (الحاء والخاء)، كما شملت التمييز بين الحرف بحركته (الطويلة والقصيرة)، وفيها كان

يستمع إلى كلمتين متشابهتين تمامًا إلا في حرف واحد يمثل غالبًا مشكلة صوتية لدى المبتدئين في تعلم العربية بشكل عام، مثل (صار، وسار) فعند بدء اللعبة يرى المتعلم (أبا الهول) يخرج من فمه سحابة مكتوب فيها (...ار) وفي الوقت نفسه ينطق الكلمة ولتكن (صار)، ويرى المتعلم أيضًا حجرين، مكتوب على أحدهما (الصاد) وعلى الآخر (السين) فإن اختار (السين) فهي خطأ، وقتها (يتفتت) الحجر ويصبح ترابًا، أما إن اختار الإجابة الصحيحة، فإن أبا الهول ينظر إليه نظرة تشجيعية، ويظهر أمام المتعلم حجر كأنه سبيكة ذهب ويكون بداية لهرم المتعلم الخاص من الكلمات الصحيحة، وهكذا حتى ينتهي من عشر كلمات فتظهر له درجاته.

ثانيًا: صعوبات الكتابة على مستوى تكوين الجملة

أما على مستوى تكوين الجملة، فإن الطالبتقابله مشكلات عدة عند استخدام بعض أدوات الربط مثلاً أو بعض التعبيرات وما يترتب عليها من تغييرات في الجملة، مثلًا، جملة "أريد أن أتعلم اللغة"، قد يكتبها هكذا صحيحة لأنه تعلمها هكذا، أما إن اضطر لحذف "أن،" أو وجد بالكلمة "المصدر " بدلاً من "المضارع" فإنه لا يستطيع أن يتصرف، وإن كان يكتب وأتى لذاكرته المصدر فقط فسوف يخطئ غالبًا، وبذلك تجد كتابته غالبًا عبارة عن جمل محفوظة بجوار بعضها دون رابط لغوي وقد تفتقد كثيرًا الرابط الفكري أيضًا، ومن هنا وجب التفكير في السبب، ، وفيما يلي بيان أهم المشكلات التي تقابل المتعلم على مستوى تكوين الجملة :

الخلط بين حروف الجر في المتلازمات اللفظية:

ولقد عرف (حسن غزالة: 2007: 6) المتلازمات اللفظية بأنها عبارات بلاغية متواردة مؤلفة عادة من كلمتين، وأحيانًا من ثلاث أو أكثر تتوارد مع بعضها عادة وتتلازم في اللغة، فهي متلازمات لأنها يلازم بعضها بعضًا من حيث الاستعمال في اللغة. وهذه المتلازمات لها صور مختلفة وتقسيمات شتى ، ومعظمها بلاغي يتطلب مستويات أعلى من المبتدئ، ولكن منها ما يجب أن يدرسه الطالب المبتدئ، مثاله ما يتركب من (الفعل وحرف الجر) مثل: (ذهب إلى، أتى من، سأل عن، ...) ، أو الاسم مع حرف الجر مثل (مهتم بـ ، مؤيد لـ، ...) فهذه المتلازمات من الأشياء التي يقع الطلاب في أخطاء كثيرة بها، والسبب أن معظم الكتب والمواد التعليمية لا تركز على مواطن هذه المشكلات، فالقليل منها يعلم الطالب المتلازمات اللفظية، ويدربه عليها، وإن دربه على بعضها فإنه نادرًا ما يوضح له الفرق بين معنى الكلمة الواحدة مع المتلازمات المختلفة مثلاً (قرأ في، قرأ عن، قرأ لـ)، والنتيجة أننا نطالب المتعلم بهذه المعلومات رغم تقصيرنا في تدريبه عليها، فهو مضطر للاعتماد على خبراته القليلة لذا فهو يخطيء وعندما يكتشف (بخبرته وتعلمه الذاتي) المعلومة الحقيقة فإنه يكون قد تعود على الخطأ.

ولقد عالج البرنامج الحالي هذه المشكلة بالتدريبات الآتية:

1. **تدريبات بعد بعض الدروس في الجزء الخاص بالتركيب لإكمال الجملة بالحل المناسب لها.**
2. **لعبة (سباق السيارات) لمعالجة هذا الغرض.**

عدم التطابق في التركيب الوصفي أو تغيير ترتيبه

ويقصد بالتركيب الوصفي تركيب الصفة والموصوف، فالناطق بغير العربية يخطئ في هذا التركيب فقد يجعل الصفة تأتي قبل الموصوف، وقد يجعل الصفة تابعة للموصوف ولكنها غير مطابقة له في التذكير أو التأنيث، أو الإفراد والتثنية والجمع، أو التعريف والتنكير، وبالطبع فإننا عندما نعلم الطالب المبتدئ هذا التركيب لن نخوض معه في قواعد نحوية، ولكن يكفي أن نكوِّن عنده ملكة سليمة من الاستخدام المتكرر للجمل الصحيحة، ونطلب منه تصويب الخطأ في ضوئها لأنه يجب أن يستخدم الوصف في المستوى المبتدئ فيصف بيته وأسرته وأصحابه وما يحيط به، فإن استخدم هذا التركيب بطريقة خاطئة سيتعود على هذا الخطأ.

ولقد عالج البرنامج الحالي هذه المشكلة بتدريبات في تكوين الجمل الوصفية، وبجزء من إصدارات لعبة جسر الكلمات التي تطالبه بتصحيح هذه الأخطاء.

إضافة أو حذف "ال" في التركيب الإضافي

أما التركيب الإضافي فهو من أصعب التراكيب على الطلاب الناطقين بغير العربية، وتكثر فيه أخطاؤهم، وتتنوع، فمثلا، منهم من يعرف المضاف بـ (ال) وهذا كثير جدًا فيقول (الكتاب الطالب)، ومنهم من يعرف المضاف إلى معرفة بـ"ال" فيقول (البيتي) ومنهم من لا يستطيع استخدامه فيقول (هذا قلم لي) بدلا من (هذا قلمي) ومنهم من يتبع المضاف بالمضاف إليه رغم أن المضاف موصوف فبدلا من (كتاب الطالب جديد) يقول (كتاب جديد الطالب)، ولقد عالج البحث الحالي هذه المشكلة بتدريبات عدة على المضاف والمضاف إليه، منها تدريب إملاء بالدرس الثالث على إضافة ظرف المكان، ومنها تدريب (رتب الكلمات) لجمل كلها عن إضافة الظرف ، وتدريب اِحْذِفْ التنوين من المضاف إليه وضع(ال) بدلاً منه كما في المثال، وتدريب اختر الإجابة الصحيحة، وفيه توجد خيارات للمضاف إليه كلها خطأ ما عدا إجابة واحدة المضاف إليه فيها (محلى بـ"ال")

وتدريب اختر إجابتين صحيحتين، وفيه كل الإجابات خطأ ما عدا إجابتين للمضاف إليه، مرة (محلى بـ"ال" ومرة مضافًا إلى معرفة، وقد تكون الإجابة الصحيحة لمضاف إليه نكرة منونة) ، وتدريب لاختيار الكلمة الصحيحة بعد (كل/ قبل/ بعد)

هذا إضافة إلى الألعاب اللغوية ومنها إصدار كامل من لعبة جسر الكلمات لتصحيح جمل بها أخطاء الإضافة، وإصدار آخر من السلم والثعبان لاختيار الكلمة الصحيحة سواء أكانت مضافًا أم مضافًا إليه.

الخلط في تمييز العدد والخلط بين العدد الأصلي والدال على الترتيب في التركيب العددي:

أما التركيب العددي فالمتعلم الناطق بغير العربية المبتدئ تواجهه به مشكلات تصل معه إلى المستويات الأعلى لغويًا، منها عدم التمييز بين العدد الأصلي والعدد الدال على الترتيب (على وزن فاعل)، فبدلا من أن يقول "يتكون البيت من ثلاثة طوابق" قد يقول "ثالث طوابق" وبدلا من "أسكن في الطابق الثالث" يقول "الطابق الثلاثة"، ومن المشكلات التي تقابله في هذا التركيب أيضًا تمييز العدد، وخاصة في العدد من ثلاثة إلى عشرة، فغالبًا لا يجعله جمعًا ، فيقول "ثلاثة كتاب"، كما أنه قد يجعل التمييز قبل العدد فيقول "كتاب ثلاثة" ، ناهيك عن مخالفة التمييز لمعدوده في التذكير والتأنيث من 3-9 .

ولقد تعرض البرنامج لهذه المهارات بتدريبات، منها؛ ترتيب الكلمات لتكوين جملة،وهذا كي لا يقدم التمييز على المعدود، وأسئلة بـ "كم" عن صورة بها أشياء كثيرة في غرفة المعيشة، فيضطر لكتابة الإجابة بالعدد وتمييزه، وأيضًا تدريبات اختيار من متعدد كي يختار بين العدد الأصلي وعدد الترتيب، إضافة إلى لعبة جسر الكلمات، والتي طلبت منه تصحيح أخطاء العدد في جمل من إنتاج الطلاب أنفسهم.

الخلط في أدوات صوغ الأسئلة، وعدم مطابقة الضمير والزمن في السؤال

من المشكلات التي تواجه هذا الطالب أيضًا صوغ الأسئلة، فهو وإن كانت مشكلته في اختيار أداة الاستفهام ليست كبيرة، فهو بالتدريب العادي يتعرف استخدام كل أداة، لكنه تظهر لديه المشكلة في تركيب السؤال ومناسبة الضمائر للمسئول عنه، ومناسبة الزمن أيضًا، ولقد عالج البرنامج الحالي هذه المشكلة بتدريب تكوين الجملة حيث كانت هذه الجمل أسئلة، كما كان هناك تدريبات بها الإجابة موجودة، ومطلوب منه صوغ السؤال المناسب في الزمن والضمائر، وهناك تدريبات كان بها العكس، وتدرجت التدريبات حتى وصلت إلى التدريب الذي طالب بعمل حوارات كاملة من الأسئلة والأجوبة، كما ركزت على اختيار الكلمات المناسبة للزمن أو الضمير المناسب للسؤال أو الإجابة في لعبة "من سيربح المليون" .

الخلط بين أدوات الربط وما يترتب عليها في تركيب الجمل

من أكبر المشكلات التي تواجه الناطقين بغير العربية مشكلة الربط بين الجمل، حيث توجد مشكلة لديهم في اختيار الرابط المناسب، كما توجد مشكلة أيضًا فيما يترتب

على استخدام الرابط من حذف كلمات أو إضافة ضمائر، والمشكلة الثالثة في مطابقة الضمائر المضافة بعد زيادة الرابط، ولقد عالج البرنامج الحالي بعضًا من جوانب هذه المشكلة من خلال التدريب على الربط باستخدام (واو العطف) والربط باستخدام (لأن) وباستخدام (بسبب) وباستخدام (كي) والربط بـ(اسم الموصول)، وجاء التدريب على استخدام الروابط تدريبًا نمطيًا حيث يعرض للمتعلم جدولا به الجملة الأولى والجملة الثانية، والجملة بعد الربط، وعلى المتعلم أن يسير على نفس النمط في باقي الجملة مع مراعاة أن تكون كل الكلمات مرتبطة بعنوان الوحدة أو الوحدات السابقة لتكون معلومة للطالب، هذا إضافة إلى لعبة "جسر الكلمات" التي بها جمل من إنتاج الناطقين بغير العربية بها أخطاؤهم لتصويبها، وأيضًا لعبة "سباق السيارات" التي يختار فيها الرابط المناسب للمعنى.

عدم التطابق في التركيب الإسنادي

أما التركيب الإسنادي حيث إسناد الخبر لمبتدئه أو الفعل لفاعله فإن المتعلم يخطئ فيه في المطابقة بين ركني الجملة في (الإفراد والتثنية والتذكير) وفي الضمائر إن وجدت، ولقد عالج البرنامج هذه الأخطاء بتدريبات مختلفة بها اختيار للإجابة الصحيحة، أو أكمل، إضافة إلى لعبة "جسر الكلمات" وبعض الأسئلة في لعبة "من سيربح المليون".

ثالثًا: مشكلات الكتابة على مستوى إعادة الصياغة

قد يفاجئك المتعلم المبتدئ بحفظه بعض الإجابات أو بعض الجمل كما هي، وقد يستظهرها تحدثًا وكتابة بدون خطأ، ولكنك إن طلبت منه جملاً أخرى من عنده باستخدام الكلمات بذاتها لا يستطيع، أو إن طلبت منه أن يحول هذه الجملة من مذكر إلى مؤنث أو من ماض إلى مضارع أو من جملة خبرية إلى إنشائية بأمر أو نهي أو استفهام فإنه قد يخطئ أخطاءً جسيمة، وعلى الرغم من أن كل تلك الأخطاء تعد أخطاءً نحوية، وعلى الرغم من أن هذا المتعلم قد يكون حافظًا للقاعدة المتسببة في المشكلة إلا أن هذا النوع من المشكلات موجود ومنتشر في كتابات الناطقين بغير العربية، ويحتل المرتبة الأولى في أخطائهم كما أثبتت دراسة (بنجيران:2014) لذا فإن البحث أفرد لها جزءًا من البرنامج في كل درس، وقد ترجع المشكلة في هذا النوع من المشكلات إلى:

- عدم التدرج في عرض الضمائر للمتعلم.
- عدم تحديد الهدف للمتعلم من التدريب حتى لا يتشتت بين أهداف متعددة، فتكثر أخطاؤه.

- قلة تدريبه على تحويل الجمل والضمائر.
- قلة تدريبه على تصويب الأخطاء في كتابته وكتابات زملائه من هذا النوع.
- عرض هذه القواعد بصورة جافة.

ولقد عالج البرنامج هذه المشكلة بالتالي:

1. التدرج في عرض الضمائر فكانت كالتالي:
   - الجملة الاسمية البسيطة المبدوءة بضمير مفرد.
   - الجمل الفعلية البسيطة المشتملة على فعل مضارع فاعله مفرد.
   - الجمل الفعلية البسيطة المشتملة على فعل ماض أو أمر فاعله مفرد.
   - الجملة الاسمية البسيطة المبدوءة بضمير مثنى أو جمع.
   - الفعلية البسيطة المشتملة على فعل مضارع فاعله مثنى أو جمع.
   - الجمل الفعلية البسيطة المشتملة على فعل ماض فاعله مثنى أو جمع .
   - الجمل الفعلية البسيطة المشتملة على فعل أمر فاعله مثنى أو جمع.
2. استخدام تدريبات التصنيف الإليكترونية، وفيها يصنف المتعلم هذه الضمائر أو الأفعال المسندة إليها إلى (متكلم ومخاطب وغائب) وذلك كي يدرك سياق استخدام هذه الضمائر.
3. استخدام تدريبات التحويل الإليكترونية، وفيها يحول الجمل المشتملة على هذه الضمائر من المذكر إلى المؤنث، ومن المفرد للمثنى والجمع، ومن الماضي للمضارع ومن المتكلم للمخاطب والغائب، ولقد كان هذا التدريب بعضه إليكترونيًا ليستفيد المتعلم من التغذية الراجعة، وبعضه نمطي، حيث يرى جدولاً أوله مثال للتحويل محلول، ويسير المتعلم على هذا النمط ليكمل الإجابة.
4. لعبة جسر الكلمات فقد كان بها بعض الجمل التي بها عيوب تصحيح لأخطاء المتعلم في استخدام الضمائر.
5. لعبة (إصابة الهدف) وفيها يصوب المتعلم نحو الضمير المناسب للجملة الناقصة ليكملها، ولقد كان من هذه اللعبة ثلاثة إصدارات، الأول لضمائر المفرد والثاني لضمائر المثنى والثالث لضمائر الجمع.
6. لعبة "من سيربح المليون" ولقد ركزت على أخطاء الزمن والضمير في صياغة الجمل الكاملة.

7. تدريبات على تحويل الجملة من خبرية إلى إنشائية والعكس، وذلك بتحويلها إلى أمر أو نهي دون استخدام لفظ خبرية أو إنشائية.

وبهذا يكون البرنامج قد حاول التغلب على أسباب مشكلة صعوبة استخدام الضمائر عند صياغة الجمل.

رابعًا: تدريبات الكتابة على مستوى الفقرة

وهذا الجزء من البرنامج لم يكن وقائيًا للتغلب على المشكلات قدر ما كان تعليميًا فهو من الأهداف الرئيسة لأي برنامج كتابة، وسيتم التحدث عنه في البرنامج وأهدافه ومحتواه.

تلك كانت مشكلات الكتابة كما ذكرتها الدراسات السابقة، وكما توصل إليها البحث الحالي من تحليل أوراق بعض الطلاب، ومن خبرة الباحثة بالمجال، ولقد استندت الباحثة إلى هذا الجزء من الإطار النظري في:

- تصميم استبانة المشكلات التي تواجه الطلاب المبتدئين للتحكيم عليها.
- تحديد بعض الأسس اللغوية والتربوية للبرنامج الذي تم بناؤه.

وعلى الرغم من مراعاة كل الصعوبات السابقة في البرنامج وعمل تدريبات لها تستهدف الوقاية منها، إلا أن مجرد إعداد التدريبات وحده لا يكفي للتغلب على هذه الصعوبات، فالأمر من الشدة والأهمية بمكان، لذا لجأ البحث إلى استخدام الفصل المقلوب طريقة جديدة للتدريس.

المحور الثاني: التعليم المقلوب، مفهومه، ومحتواه، ومميزاته وتحدياته في تعليم الكتابة لطلاب المستوى المبتدئ الثاني.

يتناول هذا المحور أسباب استخدام الفصل المقلوب للتغلب على صعوبات الكتابة لدى المستوى المبتدئ الثاني، كما يتناول مفهوم التعليم المقلوب، ومحتوياته، ومميزاته في تعليم الكتابة، والتحديات التي تعوق استخدامه.

لماذا الفصل المقلوب؟

إن المشكلة الرئيسة لهؤلاء الطلاب هي أن كل المعلومات جديدة لديهم بل قد تكون مناقضة لما تعلموه في لغتهم التي تبدأ غالبًا من اليسار إلى اليمين، ومن المعلوم أن الجانب المعرفي هو بداية التدريب على المهارة، وليس كل خطوات التدريب، والمعلم في الفصل يكون حريصًا على إيصال المعلومة إليهم بكافة الطرق؛ بالصور والأصوات والفيديوهات والإشارات وغير ذلك، كما أنه يكون مشغولا بعرض بعض الأمثلة وحل بعض

التدريبات أمامهم في الفصل، وهو في هذا حتى وإن شارك بعضهم في حل التدريبات فهذا لا يعني أن كل طالب قد تدرب على المهارة، لذا فإن التدريب الكافي لإتقان المهارة يجب أن يكون في البيت، فماذا يحدث في البيت؟

إن كان الواجب بالطريقة التقليدية حيث الورقة والقلم فليس بالضرورة أن يكون جاذباً للطالب وقد لا يجد التحفيز المناسب لإجرائه، فإن افترضنا أنه كتب الواجبات المطلوبة منه في البيت، فإن هناك مشكلتين تقابلانه؛ الأولى أنه لن يعرف بدقة الخطأ الذي وقع فيه، فالواقع يؤكد أن العديد من المعلمين ليس لديه الوقت الكافي للتصحيح الدقيق لكتابات الطلاب، وإن حدث فسوف يتم يومًا أو يومين بالأسبوع على الأكثر أما باقي الأسئلة فستكون اختيار من متعدد أو صواب وخطأ لسهولة تصحيحها أو لإمكانية استخدام استراتيجيات التقويم الذاتي من الطالب أو تقويم الزميل في تصحيحها، وهي مع كل ذلك ليست فعالة بنسبة كبيرة في الكتابة.

أما المشكلة الثانية التي تواجه الطالب الدارس بالطريقة التقليدية؛ فهي أنه لن يجد من يدربه على عدم الوقوع في الخطأ مرة ثانية، وهنا تظهر أهمية الفصل المقلوب (أو التعليم المقلوب)، حيث يستمع الطالب في البيت إلى المحاضرة من الأستاذ، ويؤدي بعض التدريبات الإليكترونية التابعة لها حتى يتقن العديد من المهارات المتعلقة بالدرس وذلك لأنه عندما يخطيء في حل هذه التدريبات الإليكترونية فإن الحاسوب سينبهه للخطأ ولن يقبله منه، ولكن مما لا شك فيه أن هذه الأشياء كلها لن تكفيه وستظهر تساؤلات عدة في ذهن هذا المتعلم يحتاج إلى إجاباتها وإلى توضيحها، وإلى خطة علاجية للتغلب على الضعف في مهاراتها، وهذا ما سيحدث في الحصة مع المعلم الذي سيطلب منه تنفيذ مشروع معين أو مهمة معينة مع زملائه في الفصل حيث يوجهه المعلم أولاً بأول إلى ما عجز عن فهمه في البيت.

لذا فإن المعلم في الفصل المقلوب يتمتع باستخدام الوسائط المتعددة الإليكترونية من صور وأصوات وفيديوهات وغيرها، ويجعلها جزءًا من تعليمه لطلابه، ومن المعلوم ما لهذه الوسائط من فعالية في العملية التعليمية، ناهيك عن فاعليتها في تعليم الكتابة، فقد أثبتت دراسة (WEI,J., CHEN JC,.& ADAWU,A.,2014) فعالية استخدام برامج الوسائط المتعددة في تعليم الكتابة لدى المبتدئين في تعلم اللغة الإنجليزية، حيث طورت أداءهم الكتابي كما طورت لديهم بعض مهارات التخطيط والتنظيم الذاتي. وهذا مما يقوي أسباب استخدام التعليم المقلوب.

ما هو التعليم المقلوب ؟

عرفته شبكة التعليم المقلوب بأنه مدخل تربوي ينقل التعليم من حيز التعلم في مجموعات إلى حيز التعلم الفردي، ويحول العمل الجمعي بعد ذلك إلى بيئة تعلم تفاعلية

وديناميكة، حيث يوجه المعلم الطلاب لتطبيق المفاهيم والانخراط في الأمور الإبداعية التي تتطلبها المادة.(Flipped Learning Network (FLN) (2014

وعرفته مؤسسة (Educase:2013)" بأنه نموذج تربوي يقوم على عكس العملية التعليمية بحيث يتم مشاهدة محاضرة نموذجية كواجب في المنزل والقيام بالأنشطة المتعلقة بالمقرر يتم في الفصل"، وبهذا فقد انعكست الإجراءات التعليمية المتبعة في التعليم التقليدي، فما كان منها يتم في الفصل مثل إلقاء المحاضرة وعرض الأمثلة والشرح لها أصبح يتم في البيت عن طريق الاستماع للفيديو المسجل من المعلم أو التفاعل مع المواد التكنولوجية المعدة من قبل المعلم، وما كان من الطبيعي أن يحدث في المنزل في التعليم التقليديمثل أداء الواجبات وإنجاز الأنشطة والمشروعات أصبح يتم في الفصل.

وبهذا فإن الطالب في التعليم المقلوب يستمع –غالبًا– إلى محاضرة فيديو عبر الإنترنت قبل دخول الفصل، والأجزاء التي لم ينجح في فهمها فهمًا كاملاً من محاضرة الفيديو يطبق عليها عدة أنشطة في الفصل مثل حل المشكلات أو المناقشة مع زملائهم بمساعدة المعلم أو المعلم المساعد.(Bates & Galloway,:2012)فيصبح التعليم المقلوب بذلك ليس مجرد محاضرة خارج الفصل، وليساستبدالاً للمعلمبتسجيل الفيديو، (Chevalier:2013)"إنما هو تعديل للأدوار حيث لا يصبح دور المعلم هو نقل المعرفة بل يصبح ميسرا للعملية التعليمية، ومنظمًا لها ومحفزًا للطلاب، وقائدا للمناقشات، وخبيرًا للثقافات"، كذلك فإن المتعلم لن يصبح مستقبلا سلبيًا للمعرفة بل هو من سيقع عليه العبء الأكبر في التعلم والتدرب عليها في بيته، ثم التطبيق عليها وأداء المهام تحت إشراف معلمه في الفصل المقلوب.

علام يحتوي التعليم المقلوب؟

التعليم المقلوب مظلة كبرى تقف تحتها كل المصارد التي يستطيع المعلم أن يعدها تكنولوجيًا ويرسلها لطلابه عبر الإنترنت، سواء أكان ذلك عن طريق موقع إليكتروني خاص بالمعلم، أو عن طريق صفحات التواصل الاجتماعي، أو عن طريق قنوات الفيديو عبر اليوتيوب.

وهذه المصادر تشمل تسجيلات الفيديو التي يسجلها المعلم مستخدما برامج تسجيل شاشة الحاسوب حيث يعرض ما يريده للطلاب من صور ومخططات ونصوص أو حتى لقطات فيديو ويعلق على كل هذا بشرحه وبمعلوماته التي يريد إيصالها للطلاب في تسجيل يتراوح طوله ما بين خمس دقائق إلى خمس عشرة دقيقة.

كما يضم التعليم المقلوب في مصادره الاختبارات القصيرة الإليكترونية المدعمة بالتغذية الراجعة الفورية حيث يعدها المعلم مسبقًا لطلابه، والتي تشمل أسئلة الصواب والخطأ والاختيار من متعدد وغيرها لكي يتدرب عليها المتعلم في البيت قبل أن يأتي إلى الفصل،

كذلك يضم الألعاب التعليمية. (Herreid,Schiller:2013:62) (Spino&Trego:2015) سواء أكانت من إعداد المعلم أم جاهزة من إعداد الآخرين، ولكن المعلم وضعها لطلابه على رابط معين أو أحالهم إليها.

مميزات التعليم المقلوب:

يتمتع التعليم المقلوب بمميزات عديدة، جعلته يثبت كفاءة في تعليم مختلف فروع المعرفة بشكل عام، وفي تعليم اللغات الأجنبية بشكل خاص، ومن هذه المميزات ما يلي:

- دعمه للتعلم المعتمد على المتعلم، حيث يعتمد التعليم المقلوب على المتعلم في أمرين؛ الأول عندما يحاول المتعلم فهم الدرس بنفسه من محاضرة المعلم المسجلة فيديو، وعندما يجيب عن الأسئلة والتدريبات المرسلة إليه من المعلم قبل الاستماع لمحاضرته، فإن التعليم الآن أصبح معتمدًا عليه، أما الأمر الثاني فهو في وقت الفصل ، فقد أوضح (Bergmann and Sams :2012)"أن وقت الفصل في التعليم المقلوب ممكن استخدامه في أنشطة معتمدة على المتعلم، مثل إنشاء محتوى، أو استكشاف مشكلات العالم الحقيقي وحلولها، أو تحليل المفاهيم، أو عمل التجارب، أو المناقشات والعروض الشفوية".
- دعمه للتعلم التعاوني في وقت الفصل وبالتالي فهو يزيد التواصل مع المعلم والزملاء.
- دعمه للتعلم القائم على المهام و"على المشروعات، ودعمه دراسة الطلاب للمحتوى التعليمي بشكل أكثر عمقًا في وقت الفصل، واستقبال التغذية الراجعة من المعلم، وتطوير مهاراتهم بشكل ملحوظ. (Bergmann & Sams, 2008; Hamdan et al., 2013; Lage et al., 2000; Project Tomorrow, 2013; Toto & Nguyen, 2009; Zappe et al., 2009)
- مضاعفة وقت دراسة اللغة، حيث ينقل العديد من الأنشطة التعليمية خارج الفصل ليعطي بذلك فرصة كبرى لممارسة اللغة (Bergmann & Sams, 2008; FLN, 2014; Lage et al., 2000; Ullman, 2013; Zappe et al., 2009)
- إتاحته فرصة للطلاب لمعايشة التعلم الحقيقي Authentic learning وذلك من خلال الأنشطة اليومية، وما قد يتطلبه منهم من تواصل عبر شبكة التواصل الاجتماعي، أو للعثور على فيديوهات معينة أو ما إلى ذلك من مواقف حقيقية يتعرض لها المتعلم ويضطر فيها إلى استخدام اللغة.

- مساعدة الطلاب الذين يغيبون عن فصولهم لسبب أو آخر حيث يستطيعون العثور على المحاضرة مسجلة ولا يفوتهم بذلك الكثير.(Alvarez, (2011
- مراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين، ولمبدأ تفريد التعليم، حيث يستطيع المتعلم الاستماع للمحاضرة أكثر من مرة، وإيقاف الفيلم وإعادة تشغيل المقطوعة التي لم يتم استيعابها، والبحث عن إجابات التدريبات التي كتبها له المعلم بشكل شخصي وفردي، يحميه من الخجل من الخطأ أو من تأخر الفهم الذي قد يحدث له عندما يتعرض للمعلومة لأول مرة في الفصل أمام زملائه.
- استخدامه الوسائط المتعددة في التعليم، مما يزيد من فاعليته خاصة في الكتابة، فقد أثبتت دراسة (WEI, J., CHEN JC,. & ADAWU, A.,2014) فعالية استخدام برامج الوسائط المتعددة في تعليم الكتابة لدى المبتدئين في تعلم اللغة الإنجليزية، حيث طورت أداءهم الكتابي كما طورت لديهم بعض مهارات التخطيط والتنظيم الذاتي.

تحديات التعليم المقلوب:

على الرغم من كل مميزات التعليم المقلوب إلا أنه تقابله بعض التحديات والتي تحد من استخدامه حتى الآن، ومن ذلك ما يلي:

- التكلفة الكبرى، حيث تعد هذه التكلفة من أهم التحديات التي تواجه الفصول المقلوبة، "فهذا الفصل مكلفٌ في الوقت المطلوب لعمل أنشطة إليكترونية ومحاضرات فيديو، وأنشطة أخرى جديدة، كما أنه يتطلب برامج خاصة لإنتاج هذه الأنشطة، ويحتاج إلى خدمات الإنترنت. (Gannod et al., 2008; Lage et al., 2000; Yarbro, Arfstrom, McKnight, & McKnight, 2014).
- صعوبة صنع المواد التعليمية التكنولوجية المناسبة لهذا النوع من التعليم، فهي يجب أن تكون من المعلم نفسه لذا يجب أن يتعلم المعلم كيفية إنتاجها والتعامل مع البرامج الإليكترونية التي تساعد في إنتاجها، كما أنه يجب أن ينتبه إلى العديد من الأمور التي ينبغي توافرها في هذه المادة، مثل الاحتفاظ ببساطتها، وعرضها لقدر معين من المعلومات، واتباعها بالأسئلة الإليكترونية المدعمة بالتعزيز الفوري، واستخدامها للصور والشروحات قدر الإمكان لجذب انتباه الطلاب ودفع الملل عنهم.
- قلة جاذبية المحاضرات المعتمدة على الفيديو فقط، فلقد أثبتت بعض الدراسات أن بعض الطلاب الذين تعلموا بالفصول المقلوبة، رأوا أن المحاضرات القائمة على الفيديو أقل جذبًا للانتباه، وأن تنظيمهم الذاتي يكون فيها أقل من المحاضرات الحية.(Foertsch et al., 2002) وذلك طبعًا لأن المتعلم فيها

مستمع ومتلق فقط، وليس متفاعلاً بحركة أو كتابة أو ما إلى ذلك، ولقد ثبت ذلك أيضًا من دراسة إنجين الأولى والتي كانت عن استخدام الفصل المقلوب في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية باللغة الإنجليزية حيث أثبتت وجود اتجاهات إيجابية نحو الفصل المقلوب، وعلى الرغم من أن الطلاب استحسنوا فكرة الفيديو قبل الدرس لأنها تنظم أفكارهم إلا أنهم أرادو أن لا تغني عن الدرس المباشر من المعلم لأنهم فيه يستطيعون سؤاله ومناقشته (Engin, M., & Donanci, S. 2014:) ، ولعل هذا ما دعا الباحثة إلى إجراء دراسة أخرى تعد امتدادًا للسابقة، ولكنها في الجديدة طالبت الطلاب بصنع فيديو أيضًا ، وطلبت منهم مشاركة زملائهم في تقويمه، وكانت النتائج أكثر إيجابية نحو التعليم المقلوب. (Engin, M., :2014)، وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (Kukulska-Hulme and Shield :2008) التي أوضحت "أن تعليم اللغات الأجنبية لا يمكن أن ينحصر أو (يُجمع) في مقطوعات الفيديو التعليمية"، وهذه النتيجة نفسها هي التي توصلت إليها دراسة ليم وآخرين والتي استطلعوا فيها رأي العديد من الطلاب الذين درسوا باستخدام الفصل المقلوب فكانت الاتجاهات الإيجابية نحو هذا النوع من التعليم قوية، وفي الوقت نفسه انتقد بعض الطلاب تسجيلات الفيديو لأنها ليس فيها تفاعل مع الطلاب، مما جعل بعضهم يراها مملة، وكان هذا من أهم الاتجاهات السلبية نحو الفصل المقلوب، وبعضهم أضاف أنه يعطي معلومات أقل من تلك التي يفترض أن يحصل عليها المتعلم (Lim,C&Han,H:2014)

وبالنظر إلى هذه التحديات نجد أنها ترجع إلى التكلفة والصعوبة وقلة الجاذبية، فأما التكلفة والصعوبة فيجب ألا يعوقانا عن استخدامه في تعليم العربية لغير الناطقين بها، خاصة لما ثبت من فعالية كبرى لاستخدامه في تعليم اللغات، أما قلة الجاذبية فهي خاصة بذاك المعتمد على الفيديو، ومن هنا فإن البحث الحالي حدد أنه سيستخدم التعليم المقلوب المعتمد على الألعاب التعليمية، حتى يضمن الجاذبية والتفاعل مع الطلاب.

المحور الثالث: الفصول الافتراضية، مكوناتها، ومميزاتها، والفرق بين الفصل المقلوب الافتراضي والحقيقي.

يتناول هذا المحور تعريف الفصول الافتراضية، ومكوناتها، ومزايا استخدامها، والفرق بين استخدامها واستخدام الفصول التقليدية، وكل ذلك بهدف تحديد الأسس التكنولوجية للبرنامج المتعلقة بهذه الفصول كي يتم استخدامها بأقصى فائدة في التغلب على صعوبات الكتابة.

الفصول الافتراضية

يعرف (خليف:2009) الفصول الافتراضية بأنها "وسيلة افتراضية من الوسائل الرئيسة في تقديم الدروس المباشرة والمحاضرات على الإنترنت بالإضافة إلى التدريب عن بعد، يتوفر فيها العناصر الأساسية التي يحتاجها كل من المعلم والطالب، تعتمد على أسلوب التعليم التفاعلي، ويطلق عليها أيضًا: الفصول الذكية، الفصول الالكترونية، فصول التعليم عن بعد".

مكونات الفصول الافتراضية

الفصل الافتراضي من أهم أنماط التعليم المتزامن عبر الإنترنت، وفيه يتمكن المعلم من لقاء طلابه عبر فصل افتراضي (غير حقيقي) ويستطيع إلقاء المحاضرة لهم واستقبال أسئلتهم وإجابتها والتواصل معهم كتابة وصوتًا من خلال كاميرا الفيديو وأجهزة الصوت الموجودة بالحاسب الآلي، وتتيح الفصول الافتراضية ما يلي:

1. التخاطب المباشر (بالصوت فقط أو بالصوت والصورة)
2. التخاطب الكتابي (Text chat)
3. السبورة الإلكترونية ((E- Board)
4. المشاركة المباشرة بين المدرس والطلبة أو بين الطلبة وبعضهم للأنظمة والبرامج والتطبيقات (Application Sharing)
5. إرسال الملفات وتبادلها مباشرة بين المدرس وطلابه(File Transfer)
6. متابعة المدرس وتواصله لكل طالب على حدة أو لمجموع الطلبة في آن واحد (Private Message)
7. استخدام برامج العرض الإلكتروني (PowerPoint Slides)
8. استخدام برامج عرض الأفلام التعليمية (Video Clips)
9. توجيه الأسئلة المكتوبة والتصويت عليها (Poll Users)
10. توجيه أوامر المتابعة لما يعرضه المدرس للطلبة(Follow Me)
11. إرسال توصيلة لأي متصفح لطالب واحد أو أكثر (Synchronize Web)
12. السماح بدخول أي طالب أو إخراجه من الفصل(Ban Users)
13. السماح بالكلام أو عدمه (Clear Talk)

14. السماح بالطباعة (Print Options)

15. تسجيل المحاضرة الصوتية والكتابية (Lecture Recording).

مزايا الفصول الافتراضية

- الانخفاض الكبير في التجهيزات، فهي لا تحتاج إلى قاعات دراسية ولا ساحات مدرسية ولا مواصلات وأدوات مدرسية مكلفة.
- استيعاب عدد كبير من المتعلمين، لأنها ممكن أن تنعقد طوال اليوم فالجداول فيها غير مقيدة بوقت.
- سهولة استخدامها، حيث لا تحتاج إدارتها إلى مهارات تقنية عالية من المعلم أو المتعلم.
- تبادل الشاشة ما بين المعلم والمتعلمين بحيث يستطيع المعلم أن يمكن المتعلم من مشاهدة الشاشة والعكس.
- بعضها يساعد المعلم في جمع الواجبات وتصحيحها (الموسى ومبارك: 2005، زيتون 2005)
- يستطيع المعلم عرض ملفات تعليمية بكل صيغها ومشاركتها مع الطلاب ,Word Power Point, PDF

الفرق بين الفصول المقلوبة الحقيقية والافتراضية

تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها رسالة تخدم الدين وتخدم الأمة العربية لذا فإنه من الواجب علينا أن نستخدم كل طرائق التدريس المتاحة بل الموجودة لاستيعاب أكبر عدد من المتعلمين وتلبية احتياجاتهم، ومن أجل ذلك يجب أن نستخدم الفصول الافتراضية كما استخدمنا الحقيقية، فلقد أوضح (Howles: 2015) أن الفصول الافتراضية بشكل عام تتيح لنا فرصة كبرى لتطوير العملية التعليمية من خلال أدواتها المتطورة وتكنولوجيا الإنترنت، كما أفاد أننا ما أصبح لدينا عذر بعدها في إنشاء تعلم فعال".

وكما استخدمنا الفصول الحقيقية بنوعيها (التقليدي والمقلوب) فإننا يجب أن نستخدم الفصول الافتراضية أيضًا بنوعيها (التقليدي، والمقلوب) "فالفصل الافتراضي المقلوب واحد من البدائل الأساسية المتاحة أمامنا لإعادة تصميم الفصول الافتراضية بشكل مثالي"

(Howles: 2015)"

إذن فإن الفصول المقلوبة الحقيقية والافتراضية لها نفس الدور في إنشاء التعليم الفعال، فماذا عن طرائق التدريس المستخدمة فيهما لتعليم اللغات؟ الواقع يقول إن معظم

طرائق التدريس المستخدمة في الفصول الحقيقية ممكن استخدامها في الفصول الافتراضية، وكذلك الوسائل التعليمية فيما عدا ما يعتمد على الحركات أو الأعمال اليدوية الجماعية وهذا في تعليم الكتابةقليل.

فإن كان التشابه موجودًا في الأهمية وفي الوسائل فماذا عن ناتج العملية التعليمية؟ هذه الإجابة يجب أن تؤخذ من نتائج الدراسات السابقة، ولقد أوضحت نتائج دراسة "بيث" أن بيئة التعلم الافتراضي تتشابه مع بيئة التعليم التقليدي (وجهًا لوجه) (Beth,JL,.(2012) وهذا ما وضحه جاك ريتشارد بقوله "اليوم، في ظل التكنولوجيا والإنترنت والوسائط المتعددة أصبح استخدام اللغة الإنجليزية وجهًا لوجه يماثل تماماً استخدامها عبر الشبكات الاجتماعية الافتراضية والتي تتيح فرصًا عظيمة لاستخدام اللغة الحقيقية ذات المغزى، وجعلها متاحة في الفصول.(2015: Richards JC).

ولعل هذا ما جعل الدراسات الحديثة تسير مسرعة نحو التعليم الافتراضي المقلوب في مجالات تربوية عديدة "فقد ربطت الدراسات الحديثة بين البيئة الافتراضية والفصول المقلوبة لتحسن الذاكرة والتفكير الإبداعي ونتائج اختبارات السات SAT ، ولتسمح للطلاب بمنافسة عالمية أكبر (Lowe,E,.:2013)

فإذا كانت نتائج الدراسات السابقة تؤكد أن التعليم الافتراضي المقلوب مساويا للتعليم الحقيقي المقلوب، وإذا كان الباحثون يؤكدون مرارا وتكرارا على أن قلب الفصل ليس قاصرًا على التعلم المباشر (وجهًا لوجه) في الفصول،فهو يتعداه إلى الفصول الافتراضية أيضًا (Forte,S,.:2013)، وإذا كانت الإحصائيات الرسمية من شبكة التعليم المقلوب تؤكد أن 96% من المعلمين الذين استخدموا التعليم المقلوب أوصوا باستخدامه.

(Gillette, C,.:2015)

إذا كان الأمر كذلك فمن الواجب علينا إدخال هذا الاتجاه الجديد إلى مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها رغبة في نشرها وتيسير تعليميها لمحبيها الراغبين فيها، بل الواجب علينا تطوير هذا المجال كي نتجنب سلبياته، وهذا ما حدث في هذا البحث حيث غير في التعليم المقلوب فأخرجه عن إطاره الرسمي وهو أنه تابع للتعليم المستند على الفيديوحيث إنه"بشكل عام يصنف في الأدبيات تحت فئة المحاضرات المعتمدة على الفيديو video-based lectures (Foertsch, Moses, Strikwerda & Litzkow, 2002) وحوله إلى تعليم مقلوب معتمد على التدريبات والألعاب اللغوية (Seery: 2010) الإليكترونية، فما هي الألعاب اللغوية الإليكترونية وما مميزاتها التي دفعت البحث لاختيارها؟

المحور الرابع: الألعاب اللغوية الإليكترونية ومميزاتها في التغلب على صعوبات الكتابة التي تواجه الناطقين بغير العربية المبتدئين

يتناول هذا الجزء تعريف الألعاب اللغوية الإليكترونية، وبيان الفرق بينها وبين التدريبات الإليكترونية، كما يبين مميزات الألعاب الإليكترونية بشكل عام، وكيفية استخدامها في التغلب على صعوبات الكتابة التي تواجه الناطقين بغير العربية المبتدئين، وسوف يستند البحث على هذه المعلومات في اشتقاق الأسس التكنولوجية التي يبنى في ضوئها البرنامج.

الألعاب اللغوية الإلكترونيةومميزاتها

الألعاب اللغوية: نشاط يتم بين المتعلمين، متعاونين أو متنافسين، للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعة من النظم والتعليمات (الهويدي: 2002).

ويعرف (بدوي: 2008: 9) الألعاب اللغوية الإليكترونية بأنها :"مجموعة من الأنشطة المبرمجة والتي تزيد من دافعية المتعلم لما توفره من درجة عالية من التفاعلية، كما تتسم بالمتعة والتشويق وإثارة الخيال في إطار تعليمي يهدف إلى خلق جو من التحدي لفكر المتعلم للوصول إلى الحلول غير التقليدية لمشكلة اللعبة تحت إشراف المعلم والوصول إلى ما تتضمنه اللعبة من معلومات"

ومن هذا التعريف يظهر لنا الفرق بين الألعاب اللغوية الإليكترونية وبين التدريبات اللغوية الإليكترونية، فكلاهما يتم برمجة الحاسب عليه، وكلاهما يطلب من المتعلم استجابة، وكلاهما يقدم للمعلم تغذية راجعة فورية على الإجابة، وكلاهما قد يستخدم الصوت والصورة والنص المكتوب، ولكن الألعاب تتميز بأنها بها عنصر المتعة والتشويق وإثارة الخيال، فهي تصاحب بسيناريو آخر ترفيهي، مثلاً كسباق سيارات، أو تصويب هدف بدقة، أو مرور جسر دون وقوع، أو ارتقاء السلم دون التعرض للثعبان، وغير ذلك من أفكار وسيناريوهات الألعاب.

كما تتميز الألعاب الإليكترونية بأن اللعبة الواحدة قد تضم خمسين أو سبعين جملة يظل يتنقل اللاعب بينها وهي تعيد ترتيب نفسها بشكل عشوائي حتى لا يعرف أي الجمل هي التي ستأتي، وفي هذا فإن المتعلم يراجع تفاصيل عدة عن المشكلة التي تعالجها اللعبة، مثلاً، إن كانت عن الإضافة فهو يراجع كل المشكلات التي سيتعرض لها في هذا الباب، ويكون في كل مرة حريصًا على أن يحقق مجموعًا أعلى في الدرجات لأن اللعبة تحسبها له، كما أن اللعبة تتميز عن التدريب بأنها قد تعطي المتعلم فرصة لإعادة المحاولة وقد لا تعطي، وإن أعطته فرصة إعادة المحاولة فإن درجاته تنقص كما في لعبة الإملاء، وإن تكررت الفرصة وتكرر الخطأ ثلاث مرات لن تحسب له الدرجة وسيتغير السؤال كما في لعبة الضمائر.

أما التدريبات اللغوية الإليكترونية فتتميز عن الألعاب بأنها تتبع كل درس، وبهذا فإن المتعلم يكون مستهدفًا لمهارة بعينها، ويعطيها كامل تركيزه، كما أن الحاسوب لن يقبل منه الخطأ، ولن ينتقل إلى السؤال التالي إلا بعد أن يختار الإجابة الصحيحة، وبهذا فإن المتعلم يستطيع أن يعرف الإجابة الصحيحة من نفسه ودون المعلم، ويستطيع أن يكرر التدريب كما شاء من مرات، حتى يتأكد من أنه قادر على اختيار الصواب من أول مرة.

ولأن لكل من الألعاب والتدريبات اللغوية الإليكترونية ما يميزه، وما يحتاجه المتعلم في مرحلة من مراحل التعليم، فإن البحث الحالي استخدم الاثنين معًا في التغلب على صعوبات الكتابة التي تواجه الناطقين بغير العربية المبتدئين.

مميزات الألعاب الإليكترونية في التغلب على صعوبات الكتابة التي تواجه الناطقين بغير العربية المبتدئين:

1. إضافة جو من المرح لتعليم اللغة العربية، فالألعاب اللغوية الإليكترونية كما أكد جاك ريتشارد "يلعبها معظم المتعلمين الصغار والكبار، ويرون أنها تتيح فرصًا للتسلية وتعلم اللغات في نفس الوقت(Richards JC :2015)وهي بهذا المرح تحقق أهدافًا عدة في تعليم العربية؛ منها دفع الملل الناتج عن التعلم بالطرائق التقليدية أو حتى بالفصل المقلوب المعتمد على الفيديو فقط، ومنها محاربة المقولة الشائعة على لسان العديد من الطلاب الناطقين بغير العربية بأن "تعلم اللغة العربية صعب جدًا" ، ومنها إشاعة البسمة في فصل اللغة العربية التي يُتَّهم أهلها بأنهم إرهابيون عابسون على الدوام، ومنها تغيير اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة، وقد ثبت هذا الهدف الأخير من دراسة (Donmus, 2010) التي توصلت إلى أن "تعلم اللغات الأجنبية المعتمد على الألعاب ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة مقارنة بالطرائق التقليدية".
2. مضاعفة وقت تعلم اللغة، وسيتحقق هذا الهدف في البحث الحالي بطريقتين؛ الأولى، التعلم المقلوب حيث يبدأ الطالب المحاضرة بالبيت ويحل بعض التدريبات عليها قبل لقاء المعلم في الفصل الافتراضي. الثانية: الألعاب الإليكترونية والتي يستطيع أن يصل إليها عن طريق الهاتف المحمول في أي مكان، ويستطيع أن يتعامل معها في أية حالة مزاجية هو فيها، فمن المعلوم أن المتعلم لا يحب المذاكرة إلا في وقت يشعر فيه بالانتباه الكامل أو التركيز العالي أما الألعاب فقد يلجأ إليها في وقت يشعر فيه بالتعب أو الكسل أو قلة الانتباه، وهذا الوقت الذي لم يكن فيه أمل لتعلم اللغة أصبح الآن جزءًا من العملية التعليمية سواء شعر المتعلم أم لم يشعر وبهذا فإن الوقت قد يتضاعف عدة مرات في تعلم العربية.

3. قوة الاحتفاظ بالمعلومة اللغوية، فالمعلومة اللغوية سريعة الانفلات، لذا فإن المبادئ التربوية تؤكد على وجوب تكرار المفردات اللغوية بانتظام على مدى المقرر وإلا فإن المتعلم لن يستخدمها، وهذا التكرار سيكون ممتعًا للطالب من خلال اللعبة التي تدفعه إلى التحدي وتجعله يكررها ليحرز نتائج أفضل من حيث الدرجات والوقت أو الفوز على آخر، كما أن الألعاب اللغوية تكرر المعلومة الواحدة بأكثر من طريقة؛مرة مقروءة ومرة مكتوبة وهكذا مما "يزيد من قوة الاحتفاظ بالمعلومة" وهذا ما يؤكده (Donmus: 2010). ولقد تعمد البرنامج الحالي التكرار لمفردات كل الألعاب، حيث وقعت كلها في إطار الكلمات التي يجب أن يتعلمها الناطق بغير العربية في المستوى المبتدئ الثاني طبقًا لقوائم الشيوع، كما تعمد البرنامج تكرار بعض الجمل في مشكلات مختلفة، فالجملة الواحدة خاصة في لعبة تصحيح الأخطاء (جسر الكلمات) كانت تأتي أكثر من مرة وفي كل مرة يكون السؤال عن خطأ غير الآخر، فمثلاً، جملة "هذهمشكلاتالتييواجههاالطلاب" تأتي مرة وهناك اختيارات لتصحيح كلمة مشكلات، ومرة تكون "هذه المشكلات الذي يواجهها الطلاب" ليختار البديل الصحيح لاسم الموصول، وبهذا فإن المتعلم يختبر أيضًا تعلمه السابق للجملة الصحيحة التي ظهرت له عندما أخطأ المرة الأولى، كما أن هذه التدريبات بهذه الكيفية تفيد المتعلم بعد ذلك في تدريبات الصياغة وتعلمه مرونة في التفكير فإن أعطيناه جملة خطأ وطلبنا تعديلها قد يستطيع تعديلها بأكثر من صياغة.

4. إتاحته الفرصة لتطبيق المعلومات، وبهذا فإن الألعاب الإليكترونية تساعد في حل مشكلة كبرى في تعليم اللغة حيث التطبيق بطرائق عدة مختلفة، ولعل هذا ما جعل دانسي يرى أن قيمة هذه الألعاب في أنها "تضع المعلومات النظرية قيد الممارسة .(Danesi,1993:604,605) وفي هذا فإن "إيك" يرى أن الألعاب الإليكترونية ليست مجرد شيء "مرتبط بالتعلم بل هي تطبيق وممارسة في سياق ذي مغزى، كما أنها تشجع الطلاب على جمع المعلومات من جهات مختلفة كي يصلوا لحل أو قرار معين متعلق باللعبة. (Van Eck: 2006) ويؤكد "ماير" (Sørensen and Meyer :2007: 561)ذلك عندما يرى أن هذه الألعاب "تنقلنا من الاعتماد على تدريبات القواعد وشروحاتها إلى التطبيقات". وهي بهذا تحل المشكلة الأساسية في الكتابة، حيث إن الطالب يعرف المعلومة ولكنه لا يمارسها، فهو يعرف أن المضاف يجب أن يتجرد من "ال" لكنه لا يطبق هذه المعلومة، لذا فإن البرنامج الحالي عمد إلى تدريبه عليها في جمل متعددة؛ مرة يرتب الكلمات ليكون الجملة، ومرة يختار الإجابة الصحيحة ليكمل الجملة، ومرة يعيد صياغة الجملة ليضطر إلى تطبيق القاعدة، ومرة يصوب الجملة التي بها

تطبيق خاطئ للقاعدة، وبهذا فإن المتعلم يطبق المعلومة في جمل مختلفة لمرات متعددة، حتى يتقنها.

5. توفير وقت المعلم في تقويم أداء طلابه، فالمعلم مهما كان نشاطه لن يستطيع أن يعيد تقويم الطالب في تدريب بعينه مرات ومرات، وإن فعل فلن يستطيع أن يقدم له كلمة تعزيز إيجابي واحدة عندما يكرر الخطأ أكثر من مرة، لكن اللعبة تفعل ذلك فهي لن تمل من تكرار التقويم، وإن أخطا المتعلم مائة خطأ وأجاب إجابة صحيحة واحدة سيأخذ تعزيزا إيجابيًا على هذه الإجابة، لذا فقد اعتمد على البرنامج على الألعاب والتدريبات الإليكترونية.

6. السماح للمتعلم باختبار استراتيجيات تعلم مختلفة، (Gee: 2003)(Dickey: 2007). فالألعاب الإليكترونية تتيح لنا مداخل تتوافق مع متطلبات المتعلمين وعاداتهم، ونتيجة لذلك فإنهم يندمجون في العملية التعليمية بفاعلية ونشاط. (Smith and Mann: 2002; Gee: 2003)فتعدد الألعاب والتدريبات يجعل المتعلم قادرًا على تحديد ما يناسبه ويناسب استراتيجيات تعلمه؛ فالسمعي يختار اللعبة التي تعتمد على الصوت أكثر مثل لعبة "هرم الكلمات"أو "من سيربح المليون"، والبصري يميل إلى التي تعتمد على المقروء أو الصور أكثر مثل سباق السيارات ، والحسي يكثر من اللعبة التي تطلب منه تحركًابالفأرة أو لوحة المفاتيح مثل جسر الكلمات أو "إصابة الهدف" أو "السلم والثعبان"،وبالتالي فإن الطالب يتمكن من التعلم في وقت أسرع.

7. تفريد التعليم، فقد أجرى هيرسلمان (Herselman,1999)دراسة بعنوان ": تطبيق ألعاب الحاسوب التعليمية في تدريس اللغة الانجليزية كلغة ثانية في الصف السادس الأساسي في جنوب أفريقيا". وهدفتالدراسة إلى تطبيق هذه الألعاب في تدريس اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية. ولتحقيق هدف الدراسة قدمت ألعاب" تمرن وتدرب "حاسوبية تعليمية. وكشفت نتائج الدراسة عن أن الألعاب تقدم أساساً للتعلم مدى الحياة، وتلائم كل متعلم بشكل فردي، وتحفزه على تطوير التفكير الإبداعي من أجل حل المشكلات في مواقف الحياة المختلفة. وتشعر الطالب في هذه المرحلة بالتحدي، ويعتمد المناقشة عند ممارسة الألعاب، وتحسن من كفاءته اللغوية بالتهيئة لحفظ محتوى مألوف.

وأخيرًا، وبعد استقراء خواص ومميزات الفصل المقلوب الافتراضي المعتمد على الألعاب الإليكترونية، فإن البحث قد اشتق منها أسسًا للبرنامج الذي يستخدمه للتغلب على صعوبات الكتابة، وفيما يلي بيان هذه الأسس.

المحور الخامس: أسس برنامج التغلب على صعوبات الكتابة للناطقين بغير العربية المبتدئين باستخدام الفصل المقلوب الافتراضي القائم على الألعاب الإليكترونية

يتناول هذا المحور أسس بناء البرنامج، والتي اشتق معظمها من الإطار النظري السابق، أما الباقي فهو من أدبيات مناهج تعليم العربية لغير الناطقين بها بشكل خاص، ومناهج تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام، ولقد تم تقسيم هذه الأسس إلى أسس تربوية، وأسس لغوية، وأسس تكنولوجية، وفيما يلي بيان ذلك.

1- الأساس اللغوي

راعى البرنامج الأسس اللغوية التالية في أهدافه ومحتواه وتدريسه وتقويمه:

- خصائص اللغة العربية، ومنها الكتابة من اليمين إلى اليسار، والإعجام، وتقارب المخارج في بعض الأصوات، وتشابه الكتابة لبعض الحروف، واختلاف رسم الحرف الواحد باختلاف موضعه في الكلمة، فاستهدف التأكيد عليها لما لها من حداثة في عادات المتعلم الأجنبي.
- مشكلات الكتابة لدى الناطقين بغير العربية بالمستوى المبتدئ الثاني، والتي تم تجميعها في استبانة وتم التحكيم عليها.
- المفردات الشائعة المناسبة للمستوى المبتدئ الثاني، وهي تلك التي تدور في فلك الحياة اليومية، أي ما يراه المتعلم في بيته وفصله وعمله، وطريقه، وعطلاته...إلخ، كما أنها غالبًا كلمات محسوسة كي يمكن التعبير عنها بصور توضحها، وتم اختيارها في ضوء من ثقافتنا العربية والإسلامية، كما أنه لم يتناول كلمات مجردة سوى بعض الأوصاف الخلقية البسيطة مثل صبور، شجاع، هادئ.

2- الأساس التربوي

راعى البرنامج الأسس التربوية التالية في أهدافه ومحتواه وتدريسه وتقويمه:

- المعايير العالمية لتعليم الكتابة في اللغات الأجنبية للمستوى المبتدئ الثاني، وقد تم الرجوع إلى هذه المعايير في أكتفل والإطار المرجعي الأوروبي والعلامات المرجعية الكندية، وهي جميعًا تتفق على أن المتعلم في هذا المستوى، يجب أن يكون قادرًا على "تقديم وصف قصير وبسيط للأحداث والأنشطة، تأليف خطاب شخصي بسيط جدًا به شكر أو اعتذار، وكتابة أخبار ومعلومات قصيرة بسيطة عن الحياة اليومية، وكتابة خطط واتفاقات، وكتابة أشياء محددة عن بعض الأشياء التي يميل إليها أو ينفر منها، والكتابة عن عائلته ومحيط

حياته، ودراسته ونشاطه المهني، والكتابة عن الأنشطة والخبرات الشخصية التي حدثت في الماضي". ولقد استند البرنامج الحالي إلى هذه المعايير في اشتقاق أهدافه التي ينبغي تحقيقها لهذا المتعلم.

- الوعي بالأهداف، كما عمد البرنامج إلى وعي المتعلم بالأهداف وذلك بأن كتبها له في بداية كل درس، وفي ذلك تطبيق لما توصلت له الدراسات السابقة من أن وعي المتعلم بالأهداف يزيد من درجة تحصيله وتحقيقها.
- المدخل التواصلي، كما اعتمد البرنامج على المدخل التواصلي أساسًا لاختيار محتواه، وجمله وتدريباته وأنشطته، فاختار المفردات الحياتية، والأساليب التي يستخدمها المتعلم من سؤال وإجابة وطلب وأمر ونهي، بشكل وظيفي كما هو في حياته اليومية، كما عمد إلى الأنشطة الكتابية التي سيتعرض لها المتعلم، مثل ملء بطاقة بيانات الوصول أو طلب وظيفة، وكتابة رسالة شخصية يصف فيها ما مر به من أحداث، أو كتابة بطاقة دعوة، أو اعتذار أو شكر.
- التكامل بين الكتابة والقواعد، حيث تعد الكتابة أقوى تطبيق أدائي للقواعد، ولو فصلت عنها لأصبحت عبارة عن مفردات بجوار بعضها دون رابط لغوي، وبالتالي دون رابط فكري، والمشكلة في تدريبات الكتابة للناطقين بغير العربية أن المعلمين يعتمدون فيها على فنيات الكتابة بمعنى أن المهم لديهم هو أن يكتب المتعلم الرسالة بشكل كذا وكذا، ويكتب بداخله ما يريد، ثم يصوبون أخطاءه دون تدريب، استنادًا لأنه درس القواعد، لذا فقد حاول البرنامج الحالي القضاء على هذه المشكلة، بتخصيص تدريبات كتابية تطبيقية للقواعد في كل درس.
- التعلم المتمركز على المتعلم، حيث هو المدخل التربوي الذي تنادي به كل أدبيات تعليم اللغات الأجنبية، وظهر ذلك في اعتماد المتعلم على نفسه في التعرض للدرس وتدريباته في البيت أول مرة، والتعامل مع الألعاب قدر الاستطاعة قبل الذهاب إلى المعلم.
- تفريد التعليم، وهذا المصطلح يراعي بشدة الفروق الفردية للمتعلم، حيث يسير كل متعلم وفقًا لقدراته واستعداده اللغوي، وكان ذلك في حله التدريبات بمفرده في البيت على الحاسوب وبإمكانه حل التدريب الواحد عشرات المرات، دون خجل من الخطأ أمام زملائه، حتى يصل إلى المستوى المطلوب، وبذلك يتمكن من فهم المعلومة قبل لقاء المعلم في الفصل الافتراضي لتطبيقها.
- التكرار، حيث يعد أساسًا من أسس تعليم اللغات الأجنبية، ولقد اعتمده البرنامج، حيث عمد إلى تكرار المفردات في أنشطة الإملاء وأنشطة التعبير وتدريباته، وكذا

في الألعاب، مما ساعد على إتقان المتعلم للمهارة، وحفظه صورة الكلمة وهجائها..

- الترويح، كما اعتمد البرنامج على الترويح أساسًا لمعظم أعماله، من خلال الألعاب المتنوعة، وهو بهذا يحاول زيادة دافعية المتعلم الكبير المثقل غالبًا بالكثير من الأعباء.
- التعزيز، كما اهتم البرنامج بالتعزيز أساسًا تربويًا في كل جزء من أجزائه، وفي أوقات كثيرة بعد كل عبارة من العبارات، وأحيانًا بعد كل كلمة خاصة في الإملاء، وهذا ما قد يستحيل وجوده في العديد من البرامج.
- استهداف مهارة واحدة في التدريب، كي يتمكن المتعلم من إتقانها، وإتقان كلماتها، ومحاكاتها فيما بعد.
- التدرج والبناء على الخبرات السابقة، حيث تم ترتيب المهارات والمعارف وخاصة في القواعد كي يبني المتعلم دائمًا على معلوماته السابقة فيدعمها ويؤكدها، وتيسر عليه المعلومة الجديدة أيضًا.

3- الأساس التكنولوجي

- استخدام الصور لجذب المتعلم، وإضافة عنصر التشويق إلى المحتوى بشكل عام وإلى الألعاب بشكل خاص، لذا فقد حرص البرنامج على اختيار الصور بحيث تكون معبرة وواضحة ولا تحتمل إلا معنىً واحدًا ومكونًا واحدًا حتى لا تشتت المتعلم، وقد كان التدريب يقوم أحيانًا على الصورة كما في تدريب الجنسية، حيث يشير رجل إلى بلد معين بالخريطة، وعلى المتعلم أن يكتب جنسية مَن بهذه البلد، وأحيانًا كانت هذه الصور مجرد معينات للمتعلم في اللعبة كما في لعبة الإملاء، حيث كان يسمع الكلمة فإن لم يتمكن من كتابتها فإن المعين الأول هو رؤية صورتها، فإن لم يتمكن فإن المعين الثاني هو رؤية الكلمة مكتوبة.
- تسجيل الأصوات، كما يعد الصوت من الأسس التكنولوجية المهمة للتشويق والتعليم خاصة في الإملاء، ولقد روعي فيه أن يكون منوعًا ما بين صوت رجالي وصوت نسائي، كما روعي فيه دقة القراءة، وجودة مخارج الصوت، وقلة التشويش والضوضاء، وسرعة القراءة العادية كي يساعد كل ذلك المتعلم في كتابة ما يملى عليه بسهولة.
- استخدام الحركة، والتفاعل مع المحتوى والتدريبات، وهذا الأساس التكنولوجي من الأشياء المهمة جدًا، لأنه هو الذي يضمن لنا عدم شرود ذهن المتعلم، وقد

كان ذلك بأن يظهر كل سؤال ويتطلب من المتعلم اختيار الكلمة الصحيحة، أو كتابتها، أو تحريك الماوس لإصابة الهدف، إلى آخر ذلك من الأفعال التي طلبت من المتعلم للتأكد من تفاعله مع المحتوى.

- تنوع الأنشطة، والألعاب من حيث الأهداف، وفي هذا فإن البرنامج قدم حلًا لمشكلة كبرى بالألعاب القليلة المتواجدة على الإنترنت، وهي ما بينته دراسة (شهرير:2013) والتي أثبتت أن معظمها يعتمد على الترفيه أكثر من ارتباطه بهدف معين، وأنها جميعها لا ترتبط بمنهج معين، ولهذا فإن البرنامج عمد أحيانًا إلى وجود أكثر من إصدار للعبة الواحدة كما في جسر الكلمات وإصابة الهدف، وذلك كي تصبح كل لعبة موجهة لهدف بعينه، فهذه مثلاً لضمائر المفرد، وتلك للمثنى، والثالثة للجمع.
- تنوع الأنشطة والألعاب من حيث طريقة الاستخدام، فقد كان بعضها بالماوس، والبعض الآخر بلوحة المفاتيح، والبعض بهذا وهذاك.
- تنوع الأنشطة والألعاب من حيث الشكل والفكرة، حيث كان لكل منها فكرة مستقلة، فهناك، جسر الكلمات ثلاثة أجزاء، وإصابة الهدف ثلاثة أجزاء، وهرم الكلمات، وسباق السيارات، والسلم والثعبان، ومن سيربح المليون، وبطاقات الكلمات، وتخمين الكلمات، ولكل واحدة فكرة وشكل يختلف عما قبلها.
- تنوع الأنشطة والألعاب من حيث طريقة التعزيز، فقد كان منه تعزيز بالصورة فقط، ومنه بالصورة والصوت، ومنه تعزيز مرفق بكتابة الإجابة الصواب لمن أخطأ.
- التغذية الراجعة الفورية لكل مفردة من التدريب قبل أن ينتقل إلى الأخرى، كما لوحظ في الكثير من الألعاب تغيير ترتيب مفردات اللعبة، كي لا يعرف ما الجملة القادمة، وفي بعض الألعاب والتدريبات كان تغيير الترتيب يتم بالنسبة لمشتتات الإجابة كي لا يحفظ مكان الإجابة مع كثرة التدريب على اللعبة.
- تجنب التشكيل في الكتابة المطلوبة من الطلاب، لأن معظم الطلاب خارج مصر ولديهم لوحات مفاتيح لا يظهر عليها علامات الشكل، كما أن علامات الشكل مهمة للقراءة لا الكتابة، لذا فقد استخدم الشكل في الألعاب التي لا تطلب منهم كتابة مثل جسر إصابة الهدف، وبعض إصدارات جسر الكلمات.
- استخدام برنامج للفصول الافتراضية حتى تكتمل كل جوانبه وتتاح كل إمكانياته، وكان ذلك هو برنامج Wiz IQ ، ولم يقبل البحث استخدام سكاي بي أو غيره من الأمور المعتادة لعدم تواجد كل مكونات الفصل.

- بناء موقع يضم كل التدريبات والألعاب اللغوية، كي لا يتشتت الطلاب بين هذه المواد في أكثر من مكان.

وبعد تحديد هذه الأسس اللغوية والتربوية والتكنولوجية، بدأت المعالجة الميدانية للدراسة كما في المحور التالي:

المعالجة الميدانية للدراسة:

يعرض البحث في هذا الجزء وصفًا للأدوات، والعينة، وإجراءات التطبيق، وذلك على النحو التالي:

أولاً: أدوات البحث، وثانيًا: تطبيق البحث، وثالثًا: نتائج البحث، وفيما يلي تفصيل ذلك.

أولاً: أدوات البحث

الأداة الأولى: قائمة بصعوبات الكتابة للمبتدئين في تعلم العربية من الناطقين بغيرها

ولقد تكونت الصورة المبدئية للقائمة من: صفحة الغلاف، وبها عنوان القائمة، واسم الباحثة، وبياناتها للتواصل (جهة العمل/ البريد الإليكتروني)، ومقدمة، وتضمنت تعريفًا بالقائمة والغرض منها، وبالمهام المطلوبة من السادة المحكمين. ثم بنود القائمة، وشملت: المهارة، وأمامها أربع خانات، الأولى مكتوب فيها (أوافق بشدة) والثانية (أوافق) والثالثة (لا أوافق) والرابعة (ملاحظات).

وللتأكد من صدق القائمة، عرضت على مجموعة من السادة المحكمين[1] المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومجموعة من السادة المعلمين الذين لهم خبرة في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها، وذلك لأخذ آرائهم في:

1. وجودالصعوبة لدى طلاب المبتدئ الثاني الناطقين بغير العربيةضمن مهارات الكتابة.
2. وضوح صياغة الصعوبة ودقتها.
3. إضافة أو حذف بعض الصعوبات.

[1] وهم، أ.د محمود كامل الناقة، أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس، أ.د محمود عبده فرج، أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الأزهر، د/ خالد قمر الدولة، معلم لغة عربية للناطقين بغيرها، د/ أمل محمود، مدرس مناهج وطرق تدريس بجامعة المدينة، ومجموعة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها المتميزين والحاصلين على دبلومات أو ماجيستير في التخصص إضافة لخبرتهم العملية.

وبعد التحكيم، جمعت تعليقات السادة المحكمين، وتم ضبط القائمة بناءً عليها، ومن هذه التعديلات، أن القائمة كانت بها صعوبات مركبة، فاقترح أحد السادة المحكمين تقسيمها إلى مهارتين أو أكثر، ومن ذلك صعوبة كتابة اسم الموصول، حيث كانت في البداية (كتابة اسم الموصول والضمير العائد عليه المناسبين لباقي الجملة) فأصبحت صعوبتين (كتابة اسم الموصول المناسب لباقي الجملة) والثانية (كتابة الضمير العائد على اسم الموصول مطابقًا له)، وبعد التعديلات أصبحت القائمة بشكلها النهائي (ملحق رقم 1)، ولقد جاءت موافقة السادة المحكمين على هذه المشكلات بنسبة 100% في كل المهارات، ما عدا خمس مهارات تراوحت النسبة فيها ما بين 90% إلى 96% . مما جعل الباحثة تقر كل مشكلات القائمة خاصة أنها ثابتة عن دراسات سابقة.

الأداة الثانية: اختبار الكتابة للمبتدئين في تعلم العربية من غير الناطقين بها[2]

أهداف الاختبار

هدف الاختبار إلى قياس مهارات الكتابة للمبتدئين في تعلم العربية من غير الناطقين بها، والتي هدف البرنامج إلى تنميتها، ومذكورة بالتفصيل في الأداة الثالثة "البرنامج".

جدول مواصفات الاختبار

جدول المواصفات يمثل "مخططا تفصيلياً للاختبار يتحدد فيه محتوى المادة الدراسية على شكل عناوين للموضوعات، مع تحديد الوزن النسبي لكل عنوان منها ممثلاً بعدد الأسئلة الخاصة بذلك العنوان، كما يتحدد فيه أيضاً مستويات الأهداف، أو النواتج التعليمية مع الوزن النسبي لكل مستوى مقابل كل موضوع أو عنوان" (رشدي طعيمة: 2000: 171)

ولقد أُعد جدول مواصفات الاختبار بالطريقة التالية:

1. رسم جدول وكتابة أسماء عناوين عامة تضم الموضوعات في العمود الأول (الرأسي) للجدول، وكتابة مستويات المهارات بالصف الأول (الأفقي) للجدول.
2. تحديد الوزن النسبي للموضوعات، وللمهارات وذلك باستخدام المعادلتين الآتيتين:

عدد الدروس التي تخدم الموضوع

المجموع الكلي للدروس

[2] ملحق رقم (2)

الوزن النسبي للموضوعات = 100 X

الوزن النسبي لمستوى المهارة = (عدد مهارات التصنيف / المجموع الكلى للمهارات) 100 X

3. تحديد عدد أسئلة الموضوع بالمعادلة الآتية:

عدد أسئلة الموضوع =

العدد الكلي للأسئلة ... x $\frac{\text{الوزن النسبي للمهارة}}{10o}$ x $\frac{\text{الوزن النسبي للموضوع}}{10o}$

وعلى هذا فإن عدد أسئلة المهارات على مستوى الكلمة في مجموعة دروس (التعريف بالنفس)

$= \frac{25}{10o} X \frac{14.28}{10o} X\ 8o = 2.85$ وبعد التقريب للعدد الصحيح تصبح (ثلاثة أسئلة)

ولقد كانت الدرجات الإجمالية للاختبار ثمانين درجة. ولقد حاولت الباحثة الالتزام بجدول المواصفات في إعداد الاختبار، مع التجاوز عن الكسور التي تقل عن نصف الدرجة بحيث لا يؤثر هذا التجاوز عن إجمالي عدد الدرجات المحددة لكل موضوع أو لكل مستوى مهاري، وبحيث تقاس كل مستويات المهارات من خلال كل موضوعات البرنامج، وفيما يلي جدول مواصفات الاختبار.

المهارة / الموضوع	مستوى الكلمة 10	مستوى الجملة 23	مستوى الموضوع 7	الوزن النسبي للموضوع
التعريف بالنفس	2.85	6.56	1.99	%14.28
البرنامج اليومي	2.85	6.56	1.99	%14.28
بيتي	2.85	6.56	1.99	%14.28
أسرتي	2.85	6.56	1.99	%14.28
الدراسة والعمل	2.85	6.56	1.99	%14.28
الطعام والشراب	2.85	6.56	1.99	%14.28
الهوايات	2.85	6.56	1.99	%14.28
الوزن النسبي المهارة	%25	%57.5	17.5	%100
عدد الأسئلة	(20)19.74	(46)45.92	(14)13.99	80

التجربة الاستطلاعية للاختبار

تمت تجربة الاختبار للتأكد من صدقه وثباته، ولتحديد زمن الاختبار على النحو التالي:

1. التأكد من صدق الاختبار

"أبسط تعريف للصدق هو أن يقيس الاختبار فعلاً ما يفترض أن يقيسه" (مهنى غنايم وسمير عبدالقادر: 2004: 173)، وقد اعتمد البحث الحالي في التحقق من صدق الاختبار على تحكيم عدد من الخبراء والمتخصصين المشهود لهم بالكفاءة، "باعتبار هذه الأحكام طريقة من طرق التحقق من صدق أدوات القياس التربوية"، وقد طلب من السادة المحكمين إبداء الرأي في كل من:

- مدى مناسبة الاختبار للدارسين بالمستوى المبتدئ الثاني.
- مدى قياس الأسئلة للمهارات التي هدف الاختبار لقياسها.
- مدى وضوح مفردات الأسئلة.
- الصياغة الصحيحة والجيدة لكل مفردة.

وأسفرت هذه الخطوة عن وضوح مفردات الاختبار، وقياس المفردات لكل المهارات التي هدف الاختبار لقياسها، كما أسفرت عن بعض التعديلات في صياغة المفردات.

التأكد من ثبات الاختبار

يعني ثبات الاختبار "مدى الدقة التي يقيس بها الاختبار ما يقيسه، وكلما كان الاختبار أكثر دقة وثباتاً نستطيع أن نحصل على نفس الدرجات لنفس الأفراد عند إعادة تطبيقه عليهم بعكس الاختبار الذي لا يعتمد عليه، حيث تختلف درجات عينة معينة في كل مرة نعيد فيها تطبيق الاختبار" مهنى غنايم، وسمير عبد القادر: 2004: 185)

ولقد تم اختيار طريقة "إعادة الاختبار" للتأكد من ثبات الاختبارين، وذلك لصعوبة استخدام الصور المتكافئة لأنه سينتج عنه تشابه كبير في الاختبارين نظرًا لقلة المفردات الموجودة لدى المبتدئ فلن يتحقق الشرط الرئيس فيه، وهو "اختيار مفردات متناظرة تماماً في صورتي الاختبار" (محمود عبدالحليم حامد: 1998: 195)، لذا فقد تم تطبيق الاختبار على مجموعة مكونة من خمس طلاب، وأعيد تطبيق الاختبار عليهم بفاصل أسبوعين، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجات الدارسين في المرة الأولى والثانية، باستخدام معادلة ارتباط سبيرمان، من خلال برنامج SPSS ، وكان معامل الارتباط في الاختبار الأول(83%) وهي درجة عالية تؤكد الثقة في الاختبار.

تصحيح الاختبار

كان الاختبار عبر الإنترنت المتزامن، وفيه كان يحسب للطالب وقت دخوله، ويغلق الاختبار بعد الدخول بنصف ساعة، ما دام الطالب متصلاً (ON line)، فإن انقطع الاتصال يتوقف حساب الوقت، ويستكمل عند العودة، وتم تصحيح الأسئلة الموضوعية من الاختبار إليكترونيًا، أما سؤال الإملاء، وسؤال كتابة الموضوع فتم تصحيحه من قبل الباحثة.

الأداة الثالثة: برنامج التغلب على صعوبات الكتابة باستخدام الفصل المقلوب الافتراضي المعتمد على الألعاب الإليكترونية

1-الأهداف العامة للبرنامج

ولقد كان هناك نوعان من الأهداف، كما يلي:

(أ) أهداف مشتقة من المعايير العالمية لتعليم الكتابة في اللغات الأجنبية للمستوى المبتدئ الثاني، وهي:

- وصف الأشخاص باستخدام المفردات المناسبة
- وصف الأماكن والأشياء باستخدام المفردات المناسبة

- كتابة بطاقات للمناسبات المختلفة (دعوة، شكر، اعتذار، تهنئة)
- كتابة رسالة شخصية لأحد الأقارب أو الأصدقاء
- وصف خبرة شخصية كقضاء عطلة أو رحلة، أو وقت الفراغ...
- كتابةقائمةمشتريات،أو قائمة مأكولات أو مشروبات..
- كتابة بيانات شخصية في بطاقة توظيف أو بطاقة وصول أو عقد إيجار شقة.

(ب) أهداف مشتقة من مشكلات الكتابة التي تواجه الناطقين بغير العربية بالمستوى المبتدئ الثاني على مستوى الكلمة الواحدة، وهي:

- كتابةبعضالكلمات التي بها حروف تنطق ولا تكتب (هذا، هذه، هذان، هؤلاء، لكن، ذلك، أولئك)
- كتابة بعض الكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق (عمرو، أولئك، الألف بعد واو الجماعة)
- كتابة الكلمات المنونة بالتنوين لا النون.
- كتابة الكلمات المشتملة على أحد الحروف المتشابهة صوتيًا أو متقاربة المخارج (الدال والضاد، والتاء والطاء، ....) كتابة صحيحة
- كتابة الكلمات المشتملة على أحد الحروف المتشابهة كتابياً مثل (السين والشين، الصاد والضاد، ..) كتابة صحيحة
- كتابة الكلمات كتابة صحيحة دون تغيير في ترتيب الحروف.
- كتابة الكلمات كتابة صحيحة دون إضافة أو حذف خاصة المشتملة على مد.
- كتابة الكلمات المنتهية بتاء مربوطة أو هاء ضمير كتابة صحيحة.

(ج) أهداف مشتقة من مشكلات الكتابة التي تواجه الناطقين بغير العربية بالمستوى المبتدئ الثاني على مستوى الجملة، وهي:

- صوغ أسئلة صحيحة ومناسبة للإجابة في الزمن.
- صوغ أسئلة صحيحة ومناسبة للإجابة في الضمائر.
- كتابة الفعل المضارع مبدوءًا بحرف المضارعة المناسب لباقي الجملة.

- كتابة الخبر مطابقًا لمبتدئه في التذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع.
- كتابة اسم الموصول المناسب لباقي الجملة.
- كتابة الضمير العائد على اسم الموصول مطابقًا له
- استخدام الضمير المناسب مع الفعل المضارع .
- استخدام الضمير المناسب مع الفعل الماضي .
- استخدام الضمير المناسب مع فعل الأمر.
- التطابق بين الصفة والموصوف
- صوغ المضاف والمضاف إليه
- صوغ النسب
- الربط بين الجمل بأدوات بسيطة مناسبة مع مراعاة المتغيرات اللفظية المترتبة على الربط
- كتابة حرف الجر المناسب لمعنى الجملة.
- إعادة صوغ الجملة المكتوبة بأكثر من أسلوب.
- الحفاظ على مناسبة الفعل لزمن باقي الجمل.

2-محتوى البرنامج

يتكون البرنامج من سبع وحدات، تتناول كل وحدة موضوعًا من الموضوعات الحياتية لدى المتعلم المبتدئ وهي (التعريفبالنفس، والبرنامجاليومي، وبيتي، وأسرتي، والدراسةوالعمل، والطعاموالشراب، والهوايات) ويشتمل كل درس على العديد من التدريبات كان التدريب الأول منها تعليمي للعديد من المفردات، ويطلب كتابة كل مفردة، أو لمجموعة من الكلمات، ثم يطلب كتابتها، وكان القسم الثاني من التدريبات عن تركيب الجملة، والثالث عن إعادة الصياغة، والرابع عن كتابة الموضوع" (الملحق رقم 3)

4- التقويم البنائي والختامي

اهتم البحث الحالي بالتقويم، حيث كانت التدريبات اللغوية الإليكترونية هي الأساس في البرنامج، وهي من أنواع التقويم البنائي،(ملحق رقم 3 البرنامج) وكذلك الألعاب الإليكترونية والتي كانت تقويمًا بنائيًا ترفيهيًا (ملحق رقم 4)، كما استخدم التقويم القبلي والنهائي عن طريق الاختبار الكتابي.

ثالثًا: تطبيق البرنامج

1. تحديد التصميم التجريبي للبحث

تم اختيار تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي، ويتضمن هذا التصميم "مجموعة واحدة: تؤدي اختبارًا قبليًا، ثم تتعرض للمعالجة، ثم تؤدي اختبارًا بعديًا، ويحدد نجاح المعالجة عن طريق مقارنة درجات الاختبار القبلي بدرجات الاختبار البعدي" (L.R. Gay:2005: 320). ولقد اختارت الباحثة هذا التصميم (ذا المجموعة الواحدة) لأن به العديد من المزايا مما جعل بعض المختصين يؤكد أنه "لا يوجد ضبط أفضل من استخدام نفس المجموعة في الحالتين؛ طالما أن جميع المتغيرات المستقلة المرتبطة بخصائص أفراد المجموعة قد أحكم ضبطها" (عزيز حنا داود وآخرون :1991: 293).

2. عينة البحث:

تم تطبيق البحث على عينة صغيرة من المتعلمين الكبار الناطقين بغير العربية، وبلغ عددهم ثمانية طلاب، واختلفت جنسياتهم على النحو التالي: (اثنان) من كندا، واثنان من لندن، وثلاثة من البرتغال، واثنان من أمريكا، ولم يهتم البحث باختلاف اللغة الأم للدارسين لأنه لا يتعامل بها بل يعتمد على الصور والألعاب والمخزون اللغوي البسيط الموجود لدى الطلاب، كما أنه يستهدف معالجة مشكلات الكتابة بشكل عام دون تخصيص أهل لغة معينة.

3.الإطار الزمنى للبرنامج :

استغرق تطبيق البرنامج أربعة عشرلقاء تدريسيًا لكل طالب يلتقي فيها بالمعلمة في الفصل الافتراضي المقلوب بواقع لقاءان لكل درس، ومدة اللقاء الواحد خمس وأربعون دقيقة ، كان متاحًا للطالب قبله الدخول للموقع، وحل التدريبات والتفاعل مع الألعاب، وكان في كل درس يبدأ بالتدريب الأول ثم تدريبات تكوين الكلمات وتدريبات إعادة الصياغة، ثم يقابل المعلمة في الفصل الافتراضي لمدة خمس وأربعين دقيقة، تستقبل منه المشكلات، وتتأكد من فهمه، وتمده بأوراق عمل بها مهمام مطلوبة، في إعادة الصياغة لتطبيق ما درسه المتعلم في وجود المعلمة بالفصل الافتراضي، وبعد اللقاء الأول وقبل اللقاء الثاني يكون المتعلم قد تدرب على باقي التدريبات الإليكترونية والمزيد من الألعاب، وفي اللقاء الثاني للمعلمة بالفصل الافتراضي يكون الوقت كله موجهًا لمراجعة ما كتبه الطلاب في مهمة كتابة الموضوع، وتصويبها لهم، وطلب المزيد من التطبيقات الكتابية في موضوعات مشابهة في أثناء وجود المعلمة، حتى تتأكد من تغلب الطلاب على المشكلات في كتابة هذا الموضوع.

رابعًا: نتائج التطبيق

(أ) المقارنة بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي

لقد تمت المقارنة بين درجات الطلاب في الاختبار القبلي ودرجاتهم في البعدي باستخدام ويلكوكسون عن طريق برنامج SPSS وذلك من خلال أمر Analyze ثم Nonparametric Tests ثم Related Samples ، ثم اختيار المتغير المشتمل على درجات الفصل الأول، والمتغير المشتمل على درجات الفصل الثاني، ثم وضع علامة الاختيار أمام أمر Wilcoxon، وكانت النتيجة كما بالجدول التالي:

جدول (2) مجموعالرتب الموجبة والسالبة، ومتوسطاتها، وقيمة (ز) ودلالتها لنتائج اختبار الكتابة القبلي والبعدي

الاختبار	التطبيق	متوسط الرتب		مجموع الرتب		قيمة (ز)	الدلالة
		موجبة	سالبة	موجبة	سالبة		
اختبار الكتابة	قبل/ بعد	4.50	0.00	36	0.00	−2. 524	0.012

ومن الجدول السابق يتبين أن قيمة (ز) أقل من 0.05 مما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 ، أي أن هناك فاعلية للبرنامج في التغلب على مشكلاتالكتابة عبر الفصل الافتراضي المقلوب لدى طلاب المستوى المبتدئ الثاني في تعلم العربية من الناطقين بغيرها.

ب: حجم التأثير لفروق المتوسطات في الاختبار القبلي والبعدي

ولمزيد من التأكد من فاعلية البرنامج في التغلب على مشكلاتالكتابة لدى طلاب المبتدئ الثاني، تم إيجاد حجم التأثير، وذلك بالمعادلة التالية:

$$\text{حجم التأثير} = \frac{\text{متوسط التطبيق البعدي – متوسط التطبيق القبلي}}{\text{الانحراف المعياري للتطبيق القبلي}}$$

فإن كان الحجم أكثر من 0.8 فهو كبير، أما إن كان من 0.5−0.7 فهو متوسط، وإن كان أقل من 0.5 فهو ضعيف (علي ماهر خطاب: 2008: 424 ، وسامي بن عبدالعزيز الدامغ عن (Glass:1976). وكانت النتيجة كما بالجدول التالي:

(جدول 3) حجم التأثير لدرجات الاختبار القبلي والبعدي

البيانات / الاختبار	أدنى درجة	أقصى درجة	المتوسط	الانحراف المعياري	حجم التأثير	مستوى الدلالة
اختبار الكتابة قبل التطبيق	6.0	20	11.25	4.527	11	كبير
اختبار الكتابة بعد التطبيق	55	78	65.12	8.201		

ومن الجدول السابق، يظهر التفاوت الكبير بين متوسطات درجات الاختبار قبل وبعد التطبيق، كما يظهر كبر حجم الأثر مما يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الكتابة.

التوصيات:

يوصي البحث بما يلي:

- استخدام الفصل المقلوب الافتراضي للتغلب على مشكلات الكتابة التي تواجه المبتدئين في تعلم العربية من الناطقين بغيرها، وللتغلب على العديد من نواحي القصور في طرائق تدريس العربية للناطقين بغيرها.
- استخدام تدريبات الكتابة بكل أنواعها، والدمج بينها وبين القواعد للتغلب على مشكلات الكتابة لدى المبتدئين في تعلم العربية من الناطقين بغيرها.
- استخدام الألعاب اللغوية الإليكترونية في تنمية باقي مهارات اللغة، في مستوياتها التعليمية المختلفة.
- مراعاة معدي مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها لمشكلات الكتابة، وتزويد المناهج بالتدريبات المواجهة لهذه المشكلات.
- المزيد من البحوث في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر الإنترنت في باقي المهارات، وكافة المستويات، مع مراعاة استخدام مداخل تربوية حديثة كي نواكب العصر في تعليم لغتنا الحبيبة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- اعتماد صادق.(2010) " الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها دراسة تحليلية في ضوء المصادر اللغوية والتربوية"،مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر .
- بنجران الحاج سيف البحرين. (2014) "الأخطاء اللغوية لدى طلاب الثانوية العالية بوزارة الشئون الدينية في دولة بروناي دار السلام"، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، كلية دار العلوم،.
- حسن حسين زيتون. (٢٠٠٥م)التعليم الإلكتروني المفهوم والقضايا والتطبيق والتقييم، الرياض: دار الصولتية للتربية
- حنان أسعد الزين.(2015) "أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الألكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن" المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مجلد (4) عدد (1).ص 171-186
- زهير خليف.(2009)، "تقييم تجربة استخدام الفصول الافتراضية لتدريس طلبة الثانوية العامة"، مؤتمر العملية التعليمية في القرن الحادي والعشرين – جامعة النجاح الوطنية – 10 /2009 – نابلس – فلسطين.
- زيد الهويدي. (2002). الألعاب التربوية إستراتيجية لتنمية التفكير،ط1، العين:دار الكتاب الجامعي
- سوسن حسني.(2001)، دراسة تحليلية للأخطاء اللغوية التحريرية للطلبة

الصينيين دارسي اللغة العربية"، رسالة دكتوراه، جامعة القديس يوسف.

- عاصم بني عامر.(2009) ،" الأخطاء والتداخلات الإملائية لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها"، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، الرياض،
- عبد الله بن عبد العزيز الموسى، ،احمد بن عبد العزيز المبارك (٢٠٠٥م)،التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيق،الرياض: مطابع الحميضي
- على فرحان أبو صعيليك. (1427هـ) ." استخدام معالج الكلمات لتعليم الكتابة لدراسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة الملك سعود" . مجلة جامعة الملك سعود ، العلوم التربوية والإسلامية . المجلد 19. العدد 2. ص 1-15.
- عزيز حنا داوود، أنور حسين، مصطفى محمد (9991) منهج البحث في العلوم السلوكية، الأنجلو، القاهرة.
- علي ماهر خطاب(2008) القياس والتقويم في العلوم التربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو، مصر
- عوني الفاعوري، وخالد أبو عمشة.(2005)، "تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات حلول، الجامعة الأردنية نموذجًا" مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد 32، ع3.
- غسان لي تشوان تيان، (2011)،" طرائق وأساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (تجارب التعلم والتعليم)"المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مهعد اللغة العربية، جامعة المللك سعود، الرياض.
- قاسم البري: (2011)، "أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية

في تنمية، الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية"، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، مجلد 7، ع1، 23-34.

- ل. ر. جاي (2005) مناهج البحث في عصر المعلومات، ترجمة وإعداد سمير جاد، ومهنى غنايم، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- محمد بن إبراهيم الفوزان.(1431) هـ، " أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحو اللغة العربية لدى طلاب جامعة الملك سعود الناطقين بغير العربية"، رسالة دكتوراه، جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- محمد صبري بن شهرير. (2013)، "الألعاب اللغوية المحوسبة في تعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بين النظرية والتطبيق: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا نموذجا"، مجلة كلية دار العلوم، جامعة المنيا، مصر.
- محمود عبدالحليم حامد منسي (1998) التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية
- مجلس أوروبا، مجلس التعاون الثقافي. (2001) "الإطار المرجعي الأوربي العام للغات: دراسة..تدريس..تقييم"، ترجمة علا عادل عبدالجواد، ضياء الدين زاهر، وآخرون، دار إلياس العصرية، 2008.
- ناجي مسند القبيلات. (2005) "مقارنة أثر استخدام الفصول الافتراضية بالتعليم الفردي بالحاسوب في تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادي لمهارات اللغة الإنجليزية في سلطنة عمان واتجاهاتهم نحوها"، رسالة ماجيستير، جامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية.
- نجاة عبد العزيز المطوع، (1995)، " الصعوبات التي تواجه دارسي اللغة

العربية غير الناطقين بها بجامعة الكويت "مجلة كلية التربية، جامعة الكويت، العدد الحادي عشر.

- هند عبد الله الهاشمي.(1426هـ) "فعالية برنامج مقترح لتعليم اللغة العربية في تحصيل التلاميذ الناطقين بغيرها واتجاهاتهم نحوها في سلطة عمان"،رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- **ACTFL Proficiency Guidelines Speaking, Revised 2012, http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf**
- **CLB(2012),Canadian Language Benchmarks, English as a second language for Adults, Centre for Canadian Language Benchmarks, www.language.ca**
- **Aboud. V.M " A Computer Assisted Instruction Program in the Arabic Writing System" Phd, University of Texas, Texas, U.S.A, 1981**
- **Alvarez, Brenda (2011, September 30). Flipping the Classroom: Homework in Class, Lessons at Home. National Educational Association. Retreived August, 1, 2012, from**
- **http://docentevent.fontysmediatheek.nl/wp-content/uploads/2014/04/artikel-flipping-the-classroom-alvarez.pdf**
- **Anderson, T.A.F., Reynolds, B.L., Yeh, X. and Huang, G. (2008) 'Video Games in the English as a Foreign Language Classroom', Second IEEE International Conference on Digital Games and Intelligent Toys Based Education, Banff, Canada, pp.188-192**
- **Bates, S., & Galloway, R., (2012). The inverted classroom**

in a large enrolment introductory physics course: a case study. Paper presented at HEA STEM conference, London, UK

- **Bergmann, J. & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.**
- **Beth,JL,.(2012), " Using Virtual Worlds to Identify Multidimensional Student Engagement in High School Foreign Language Learning Classrooms" from http://eric.ed.gov/?q=virtual+Classroom+in+language+learning&id=ED551490**
- **Chevalier, Joan.(2013)." Reversed Instruction in the Foreign language classroom" Department of Languages and Cultures United States Naval Academy.**
- **Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. Review of Educational Research.49,222-251**
- **Danesi, M.(1993) "Language Games in Italian. TheCanadian Modern Language Review", 49(3): 604 – 605.**
- **Dickey, M. D. (2007). "Game design and learning: A conjectural analysis of how massively multiple online role-playing games (MMORPGs) foster intrinsic motivation". Educational Technology Research & Development, 55(3), 253–273**
- **Donmus, V. (2010) 'The use of social networks in educational computer-game based foreign language learning', Journal of Procedia – Social and Behavioral Sciences, vol. 9, pp. 1497-1503**
- **Educase (2013). available at: http://www.educause.edu/search/apachesolr_search/flipped, Retrieved: 28/11/2014**

- **Engin, M., & Donanci, S. (2014). Flipping the classroom in an academic writing course. Journal of Teaching and Learning with Technology, 3 (1), 94-98. doi: 10.14434/jotlt.v3n1.4088**

- **Engin, M., (2014).Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, Vol. 14, No. 5, December 2014, pp. 12 - 26. doi: 10.14434/josotlv14i5.12829**

- **Flipped Learning Network (FLN). (2014). The four pillars of F-L-I-P. Retrieved from http://www.flippedlearning.org/definition**

- **Foertsch, J., Moses, G., Strikwerda, J. & Litzkow, M. (2002). Reversing the lecture/homework paradigm using eTeach web-based streaming video software. Journal of Engineering Education, 91(3), 267-74. http://dx.doi.org/10.1002/j.2168-9830.2002.tb00703.x**

- **Forte,S,.(2013)," 5 Tips for Flipping Your Virtual Classroom" from http://blog.blackboard.com/5-tips-for-flipping-your-virtual-classroom**

- **Fulton, K. (2013, March). "Byron's flipped classrooms". Retrieved from: http://www.aasa.org/content.aspx?id=27488**

- **Gee, J. P. (2003) " What video games have to teach us about learning and literacy". New York:**

- **Gillette, C,.(2015)"The Flipped Classroom - A Developing Trend in Virtual Education" from http://www.knowledgeanywhere.com/blog/news-and-events/post/the-flipped-classroom-a-developing-trend-in-virtual-education**

- **Herreid, Clyde & Schiller, Nancy A. (2013). "Case Studies and the flipped classroom, Journal of College Science Teaching, National Science Teachers Association, PP 62**

- **Herselman, M.(1999) The Application of Educational Computer Games in English Second Language Teaching. Degree of PH of Prttoria,(South Africa). (ERIK)**

- **Howles,D,.(2015), " Design Tips for Flipping the Virtual Classroom" from http://www.learningsolutionsmag.com/articles/1721/design-tips-for-flipping-the-virtual-classroom**

- **Kukulska-Hulme, A. & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. ReCALL, 20 (3), 271-289. doi: 10.1017/S0958344008000335**

- **Lim,C., Kim, S., Lee ,J., Kim, H., & Han, H., 2014." COMPARATIVE CASE STUDY ON DESIGNING AND APPLYING FLIPPED CLASSROOM AT UNIVERSITIES" yeongjong Seoul National University, 1 Gwanak-ro, Gwanak-gu, Seoul 151-742. Available at http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557399.pdf**

- **Lowe,E,.(2013) Piloting Virtual Environments and the Flipped Classroom" from**

- **http://partnershipvt.org/2013/12/piloting-virtual-environments-and-the-flipped-classroom/**

- **Meyer, B. (2009) 'Designing serious games for foreign language education in a global perspective', in Méndez-Vilas, A., Mesa González, J., Mesa González, J., and Solano M. A. (ed.), Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education, Formatex, vol. 2, pp. 715-719.**

- **Muhammad Sabri Sahrir, Nor Aziah Alias (2011), A**

Study On Malaysian Language Learners' Perception Towards Learning Arabic Via Online Games, GEMA Online™ Journal of Language Studies , Volume 11(3) September 2011

- **Paulla Reau- Edward Vockell (1989), "the Computer in the Foreign Language Curriculam", Mitchell Publishing,INC- USA**

- **Poe, V Irginia L., "Mind Reading Made Easy: A game for practicing word recognition skills, the reading teacher", 39(3), (1985), 22-24**

- **Richards JC (2015)," The Changing Face of Language Learning: Learning Beyond the Classroom" RELC Journal 1–18, Singapore**

- **Richards, J., & Renandya, W. (2002). Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. Cambridge:Cambridge University press.**

- **Scott,J, Dondlinger, M. J And Barab, S. A(2008) ,"A MUVE Towards PBL Writing: Effects of a Digital Learning Environment Designed To Improve Elementary Student Writing" , Journal of Research on Technology in Education. JRTE, 41(1), 113–140.**

- **Seery, M. (2010). Using pre-lecture resources in your teaching: A short guide. Retrieved from: http://lttc.dit.ie/lttc/media/ditlttc/documents/lttcresources/Using%20PreLecture%20Resources%20in%20your%20teaching.pdf**

- **Smith, L. and Mann, S. (2002) 'Playing the Game: A Model for Gameness in Interactive Game Based Learning', Conference Proceedings of the 15th Annual NACCQ, Montreal, Canada, July, pp 397-402.**

- **Sørensen, B.H. and Meyer, B. (2007) 'Serious Games in language learning and teaching – a theoretical**

perspective', Conference Proceedings, The 3rd International Conference of the Digital Games Research Association, Tokyo, Japan

- **Spino, Anne L. & Trego, Daniel (2015)." Strategies for Flipping Communicative Language Classes", Center for language Education and Research, MICHIGAN State University , Volume 19, Issue 1.**
- **Ullman, E. (2013). Tips to help flip your classroom: Teachers offer their strategies for making the most out of the flipped classroom model. ASCD Education Update, 55(2), 1-5.**
- **Van Eck, R., (2006) 'Digital Game-Based Learning: It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless'. EDUCAUSE Review, vol. 41, no. 2,, pp 16–30**
- **WEI, J., CHEN JC,. & ADAWU, A.,(2014)," Teaching ESL Beginners Metacognitive Writing Strategies Through Multimedia Software " The CATESOL Journal 26.1 .PP60-75**
- **Zappe, S., Leicht, R., Messner, J., Litzinger, T., & Lee, H. W. (2009). Flipping the classroom to explore active learning in a large undergraduate course. Washington, DC: American Society for Engineering Education. Retrieved from http://search.asee.org/search/fetch?url=file%3A%2F%2Flocalhost%2FE%3A%2Fsearch%2Fconference%2F19%2FAC%25202009Full92.pdf&index=conference_papers&space=129746797203605791716676178&type=application%2Fpdf&charset=**