تقييم مهارات التفاعل الشفوي في مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها

İbrahim MANSUR[1][2]

APA: Mansur, İ. (2020). Arapçanın yabancı dil olarak çevrimiçi öğretimini yapan internet sitelerindeki sözlü etkileşim becerilerinin değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 477-503. DOI: 10.29000/rumelide.808747.

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى بناء قائمة معايير لمهارات التفاعل الشفهي لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها حسب مراجع تدريس اللغة الأجنبية، وتقييم مواقع تعليم اللغة وفقا لهذه القائمة. وتسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة: ما هي معايير تقييم مهارة التفاعل الشفوي على مواقع تعليم اللغة العربية عبر التعلم عن بعد لغير الناطقين بها؟ وما مدى تحقق هذه المعايير في المواقع التي تعلم العربية عن بعد للناطقين بغيرها. ونهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لوصف نتائج الدراسة للعينة العشوائية من المواقع الإلكترونية وتحليلها. وتوصلت إلى نتائج من أهمها: هناك ضعف في التفاعل الشفهي في تعلم العربية عن بعد بسبب: (أ) انخفاض مستوى الاتصال المتزامن في معظم مواقع الويب (ب) عدم بناء معظم المواقع الإلكترونية هيكلاً واضحاً لتفاعل المتعلمين على مستوى التصميم التعليمي والمنهجية (ج) عدم تقديم مهام وواجبات تعليمية تعاونية (د) تدني توفير فرص التدريب على الاتصال الشفوي

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة، العربية للناطقين بغيرها، التعليم عن بعد، التفاعل الشفوي، تقييم التعليم، التصميم التعليمي، تقنيات تعليم اللغة.

Arapçanın yabancı dil olarak çevrimiçi öğretimini yapan internet sitelerindeki sözlü etkileşim becerilerinin değerlendirilmesi

Özet

Bu çalışma; dil öğretim referansları ışığında, Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenlerin sözlü etkileşim becerilerine ilişkin standartları içeren bir liste oluşturmayı ve yabancı dil eğitiminin yapıldığı internet sitelerini bu standartlar listesine göre değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu çalışma ile "Arapçanın yabancı dil olarak çevrimiçi öğretimini yapan internet sitelerinde sözlü etkileşim becerisini değerlendirmenin standartları nelerdir?" ve "Bu standartların bahsedilen internet sitelerindeki uygulanabilirliği ne ölçüdedir?" sorularına cevap aranmaktadır. Çalışmada internet sitelerinden rastgele seçilen örneklem üzerinden ulaşılan sonuçların tanımlanması ve analizi için tanımlayıcı-analitik yöntem izlenmiştir. Çalışma sonucunda Arapçanın yabancı dil olarak çevrimiçi öğretiminde internet sitelerinin; (a) birçoğunda eş zamanlı bağlantı seviyesinin düşüklüğü, (b) öğrencilerin etkileşimini sağlayan net bir yapıdan yoksun oluşu, (c) öğrencilere iş birliğine dayalı görev ve ödevler vermemesi ve (d) sözlü iletişim çalışmaları için gerekli fırsatı sunmaması nedeniyle sözlü etkileşim konusunda zayıf oldukları kanısına varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Dil eğitimi, dil öğretim teknikleri, sözlü etkileşim, çevrimiçi eğitim, eğitsel tasarım, dil öğretim standartlari

(*) باحث في تعليم العربية للناطقين بغيرها في مرحلة الدكتوراه – جامعة صقاريا.

[2] Doktora öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri, Arap Dili ve Belagatı ABD (Sakarya, Türkiye), ibrahimmansur3487@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0468-2697 [Makale kayıt tarihi: 13.08.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808747]

Evaluating the oral interaction skills in online Arabic language teaching websites for non-native speakers

Abstract

This study aims to build a list of oral interaction skill standards for non-native learners of Arabic according to foreign language teaching references. Study question: What are the criteria for evaluating the skill of oral interaction on websites teaching the Arabic language via distance learning to non-native speakers? Methodology: The descriptive-analytical approach is used to describe and analyze the results of the study for the random sample of websites. Results: There is a weak degree of oral interaction in distance learning due to: (a) Low level of simultaneous communication in most websites (b) Most of the websites did not build a clear structure for the interaction of their learners (c) The websites did not offer collaborative teaching assignments (d) The websites did not provide an opportunity for training in oral communication.

Keywords: Oral interaction skill, Arabic as a foreign language, Evaluation, Online Teaching, İnstructional design

تمهيد

ينظر إلى اللغة من جهة أنها تمثّل ظاهرة شفوية منطوقة لا مكتوبة؛ لذا فإن الكلام بها مقدّم على بقية المهارات، ولا أدلَّ على هذا من ارتباط النطق باسمها؛ فهي إما لغة للناطقين بها أو للناطقين بغيرها. ولئن كان النطق مقدم على غيره من المهارات فينبغي تقديم العناصر المكونة له والاهتمام بها وبالأداءات المصاحبة لها؛ من نبر وتنغيم وما من شأنه أن يكشف عن عواطف المتكلم وانفعالاته، بل ودرجة صراحته! وربما حذره، فهذه الأداءات تختلف باختلاف المتلقي للرسالة الشفوية، على افتراض أن المتكلم نفسه من يقوم بتوجيه الرسالة نفسها لأخيه مثلاً، أو لرب عمله أو صديقه. فلا يكفي إلمام المتعلم بقوالب اللغة ومعانيها فحسب، بل يجب أن تُستخدم هذه المعرفة، للتداول حول تقديمها في قالبها الاجتماعي. فإن كان التفاعل على هذه الدرجة من الأهمّية فلا يمكن التقليل من أهمية التفاعل الشفوي في تعليم اللغة الثانية عموماً، ولا يمكن ــ كذلك ــ تحليل المحادثات اللغوية، دون إغفال ما يصاحبها من تفاعلات غير شفوية؛ فالكفاية الاتصالية تشمل المقدرة غير اللفظية، ومعرفة دلالاتها، وتشمل ــ أيضاً ــ القدرة على إرسال واستقبال هذه الإشارات غير اللفظية بشكل واضح لا غموض فيه. ولبيان مكانة التفاعل في مهارات تعلم اللغة؛ فإن الإنسان ــ وفقاً لعدة دراسات ــ يستطيع تذكّر 20% ممّا يسمعه، وتذكّر 40 % ممّا يسمعه ويراه، أمّا إن سمع ورأى وعمل (طبّق)، فإنّ هذه النّسبة ترتفع إلى حوالي 70%، بينما تزداد - هذه النّسبة- في حالة تفاعل الإنسان مع ما يتعلّم. (منصور: 2018)؛ (فريمان، 1997: 139- 140)؛ (عيادات، 2004، 207)؛ (براون، 1994: 359).

وليست بيئة التعلم بوساطة الإنترنت ببعيدة عن قضايا التفاعل شفوياً كان أو غير شفوي؛ ذلك أنّ بيئة التّعلّم بوساطة الإنترنت تسمح للمتعلّمين بأداء عددٍ من المهامّ الفعّالة والنّشطة، حيث يمكن أن تصنع نشاطاً تعلّميّاً أكثر فاعليةً؛ وذلك لأنّها تدفع المتعلّمين إلى التّعاون والتّشارك والتّفاعل، ممّا يمكّن الطّلّاب من أن يعملوا معاً عن بعد؛ لترجمة المادّة التّربويّة إلى خبراتٍ ذات معنىً ومغزىً، ويتمّ ذلك عن طريق الاتّصال المتزامن وغير المتزامن والبرامج القائمة على النّصوص المترابطة. وكذلك فإن بناء محتوى تفاعلي لتعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها، ليس مجرّد ضخ للمعلومات، كما أنه ليس مجرد وضع مقرر تقليدي، وإتاحته على الإنترنت، بل هو مزيج من المصادر والتفاعلية، ودعم الأداء، ونشاطات تعليمية تفاعلية مبنية بناء محكماً. (الباتع: 2016).

وعلى الرغم من الأهمية التربوية والمزايا العديدة للتعلم بوساطة شبكة الإنترنت، لم تتحقق الاستفادة المثلى منها، ومازال استخدامها محدوداً، سواءً من المؤسسات التعليمية أو المعلمين، وفي محاولةٍ من الباحث تعرف واقع استخدام شبكة الإنترنت في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لاحظ ضعف استفادة المعلمين، أو الطلاب من الشبكة، وذلك على مستوى (النشر والتعلم والتفاعل... إلخ) على الرغم من إمكان ذلك، ويرجع إلى: 1- ضعف تأهيل المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها للتعامل مع مهارات إنتاج المقررات التعليمية التفاعلية أو الوحدات التعليمية التفاعلية على الأقل. 2- الحاجة إلى معايير جودة (تربوية وتقنية) لتصميم مواقع لتعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها وتطويرها وتقويمها، ما جعل بعض المحاولات تصب في طور الاجتهاد الشخصي أو على سبيل

Adres
Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE
e-posta: editor@rumelide.com

Address
Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-mail: editor@rumelide.com

تقليد بعض المواقع الأخرى. 3- عدم وجود توصيف تقني متخصص بمهارات تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها عموماً والتفاعل الشفوي خصوصاً.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس:

ما معايير تقييم مهارة التفاعل الشفوي في مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها؟

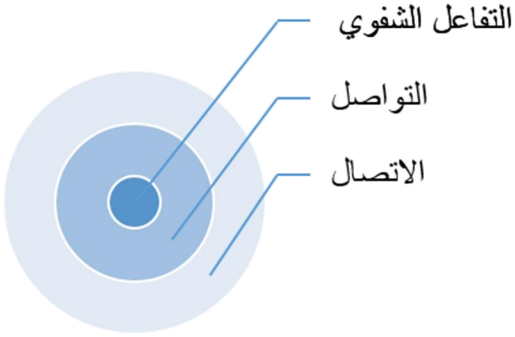
وللإجابة عن هذا السؤال سيحاول الباحث بيان مفهوم التفاعل في بيئة التعلم عن بعد، والأداءات غير الشفوية المساعدة على نجاح التفاعل الشفوي، واستعراض أسس اختيار موضوعات التفاعل الشفوي، وأسس التفاعل الشفوي الناجح في بيئة التعلم عن بعد، والكشف عن معايير تقديم مهارة التفاعل الشفوي في بيئة التعلم عن بعد، وصياغة معايير تقييم التفاعل والتفاعل الشفوي في مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها من خلال تقديم نموذج معياري لمهارة التفاعل الشفوي، بالاعتماد على أدبيات الدراسة والدراسات السابقة، كخطوة أولى في طريق بناء محتوى إلكتروني تعليمي يشمل مهارات تعلم اللغة العربية كلها، ومستويات تعليمها للناطقين بغيرها حسب تصنيفات المستويات العالمية.

أولاً: التفاعل (Interaction)

لا بد قبل الخوض في تفصيلات التفاعل من معرفة حده وإزالة اللبس الحاصل بينه وبين الألفاظ ذات الصلة؛ كالاتصال، والتواصل، والتفاعل.

الاتصال والتواصل والتفاعل (Contact, Communication and Interaction)

الاتصال عملية تتحقق بتوافر عناصرها الأربع: (المرسل، الرسالة، قناة الاتصال، المستقبل)، أما إن تحققت شروط (التأثر والتأثير، والتبليغ، والتبادل) فإن ذلك يرقى بالاتصال فيجعل منه تواصلاً، فإذا بحثنا عن الفرق بين التواصل والاتصال، فإننا نجد أن التواصل لا يحدث إلا بوجود عاملي اللغة والمناخ التواصلي.



أما التفاعل فإنه يتضمن بالإضافة إلى الاتصال الفكري، **الاتصال الانفعالي** بين المرسل والمستقبل، حيث يشمل **جوانب لفظية** و**أداءات مصاحبة** وجوانب غير لفظية .

أنواع التفاعل

للبحث في تصنيف التفاعل في بيئة التعلم عن بعد، يمكن الأخذ بعين الحسبان ما يأتي:

- تصنيف التفاعل في ضوء الاتصال المباشر أو غير المباشر.
- تصنيف التفاعل في ضوء اللفظ وسواه.

أولاً: تصنيف التفاعل في ضوء الاتصال المباشر أو غير المباشر:

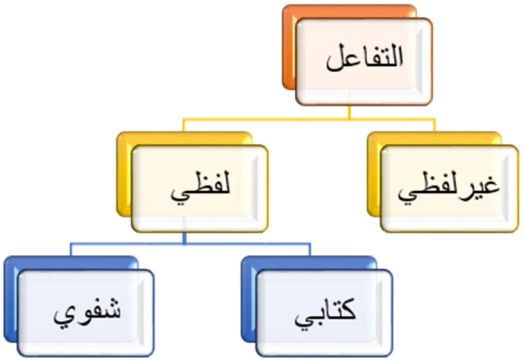
"ويقصد به التفاعل والتعاون بين الأفراد في ذات الوقت ويطلق عليه خدمة (ذات الوقت-واختلاف المكان) ومن أمثلته غرف الحوار المباشر، سواء أكانت نصية أو صوتية أو مرئية، ومؤتمرات الفيديو ومؤتمرات الصوت، والرسائل الفورية، واللوحات البيضاء، والمشاركات في التطبيقات، والتعلم القائم على الاتصال غير المتزامن خدمة (اختلاف الوقت-اختلاف المكان) ومن الأمثلة عليه لوحات الإعلانات، البريد الالكتروني النصي، والصوتي، القوائم البريدية، ملفات الفيديو المسجلة، وثائق مكتبة، قواعد البيانات". (حسامو والعبد الله، 2012: 16).

ثانياً: تصنيف التفاعل في ضوء اللفظ وسواه.

والتفاعل نوعان: تفاعل لفظي وغير لفظي.

التفاعل اللفظي (**Verbal interaction**)

ويشكل التفاعل **اللفظي** أحد مظاهر النشاط التدريسي، لأنه يغطي أحيانًا70% من وقت النشاط الصفي الإجمالي أو أكثر، وهو عملية ديناميكية متحركة مستمرة تدفع المتعلمين إلى الإقبال على التعلم وتتيح للمعلم فرصًا كثيرة للعطاء والإبداع، وإذا ما طغى على المعلم في تفاعله مع طلابه أسلوب المحاضرة وإعطاء التعليمات والأوامر والإرشادات سمي معلمًا مباشرًا أما إذا لجأ المعلم إلى أسلوب الحوار والمناقشة وأفسح أمام تلاميذه الفرص لكي يتحدثوا ويسألوا ويعبروا عن حاجاتهم وانفعالاتهم وشجعهم على ذلك وتقبل مشاعرهم - فإنه يسمى غير المباشر. وقد وجد العلماء أن انتباه المتعلمين يتشتت في حالة ميل سلوك المعلم إلى المباشرة. (الشوامرة: دون)؛ (علي، 2009: 101).



أنواع التفاعل اللفظي:

تفاعل شفوي، وتفاعل كتابي.

التفاعل الشفوي:

ويعرفه محمد محمود الحيلة (2001) بأنه: "عملية اجتماعية حيث يقتضي تحقيقها وجود طرفين (مرسل ومستقبل)، ونشوء **تفاعل** بينهما ينتج عنهما نقل الأفكار أو المعلومات أو المهارات أو الاتجاهات أو المشاعر أو تبادل التأثير إزاء موضوع (محور التواصل). (الحيلة،2001: 96).

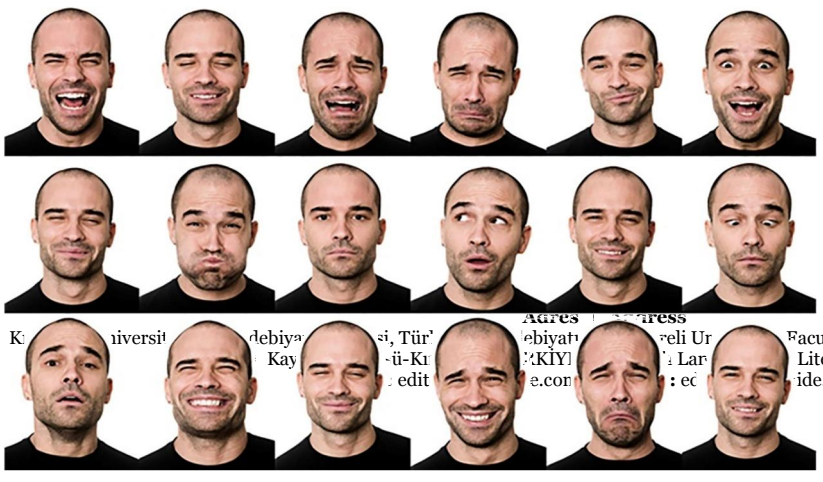
ويشير المفهوم التربوي للتواصل إلى العملية الحاصلة في الموقف التعليمي التعلمي بين عناصره المتعددة، من أجل تنظيم عملية التعليم والتعلم؛ لتحقيق أهدافها المنشودة، "وتجري عمليات التواصل الصفي عبر قنوات متعددة ومتنوعة، سواء كانت لفظية أو غير لفظية أو كتابية، وتشمل اللغة المسموعة والمقروءة وما يرافقها من حركات وإيماءات، وبين الاستماع والانتباه أو استخدام الأجهزة والأدوات والبرامج والكتب والصور والأفلام، فالتواصل على هذا النحو عملية تفاعل بين المتعلم والوسط الذي يحيط به، وهو عملية تشهد إحداث التغييرات المرغوب فيها في سلوك الأطراف المشاركة في هذا التفاعل" (الكحلوت، 1996: 177).

ثالثاً: الأداءات غير الشفوية المساعدة على نجاح التفاعل الشفوي

وتكمن أهمية الأداءات غير الشفوية (الأداءات المصاحبة للكلام) في جعلها التواصل ينقل رسالتين في آن واحد، الأولى شفوية (لفظية) يستخدم فيها الكلمات، والثانية غير شفوية/ غير لفظية، وعندما تتعارض الرسالتان، يبرز دور الرسالة غير الشفوية لتأكيد المراد؛ ذلك أنها أكثر تعبيراً وصدقاً.

1. **تعبيرات الوجه**: فالوجه يأتي في المنزلة الثانية بعد الكلمات لنقل مراد الشخص وإحساسه الداخلي. ويؤكد هذا المعنى أن تعبيرات الوجه كلها تعبيرات مقصودة.

ويستخدم الوجه لنقل رسائل معينة، وأن تعبيرات الوجه تعكس ستة أنماط رئيسية من الانفعالات وهي: السعادة، الحزن، الدهشة، التعجب، الضيق، الغضب، وانفعالات أخرى، حسب ما هو مبيّن في الصورة الآتية:



وتعدّ تعبيرات الوجه التي تدل على الابتهاج والسرور، والإعجاب والتقدير، ذات أثر إيجابي كبير على أداء المتعلمين، لوضوحها وسهولة تغيير دلالتها. أما تعبيرات الوجه التي تحمل معنى الضيق وعدم الرضا والغضب يكون لها أثر

Adres / Address
Faculty of Arts and Sciences, Department of Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
ide.com

عكسي على المتعلمين (مرسي: 1988: 100).

2. **لغة الأيدي:** وهي أكثر الوسائل شيوعاً واستخداماً وفاعلية، وهي لغة تعبيرية تهدف لإيصال أفكار معينة يعبر عنها المرسل بحركات محددة، للحصول على استجابات مفيدة وصحيحة. **3- لغة العيون:** وهي من أكثر اللغات تأثيراً في عملية التواصل بين الأفراد، لأن أي تواصل يبدأ عادة بعد التقاء العيون، ليعلن الطرفان استعدادهما للتواصل، ويستطيع المعلم من خلال النظر في عيون المتعلمين قراءة انطباعهم حول الدرس، كما أنهم يستطيعون من خلال علاقتهم بالمعلم أن يفهموا ما يريد بواسطة نظرات العين خاصة فيما يتعلق بضبط النظام. **4-لغة التواصل المكاني:** وتعني اقتراب المرسل من المستقبل للتواصل معه، مع المحافظة على نطاق لمسافة التواصل، لأن أي اختراق لنطاق التواصل قد يعيق التواصل الفعال بين الأطراف المتواصلة، وعلى ذلك فالمسافة بين المعلم والمتعلم تعطي إشارة معينة يمكن أن يفسرها المتعلم في ضوء الموقف فتؤثر على سلوك المتعلم بطريقة إيجابية أو سلبية، وكلما اقترب المعلم من المتعلم فإن ذلك يدل على تقدير المعلم للطالب وتوفر علاقة اجتماعية بينهما. **5-لغة الشفاه:** وتحمل معاني كثيرة ودلالات متعددة، ومنها ما يشير إلى الغضب وعدم الرضا وإلى الدفء والسعادة والصداقة (السيد واسكندر: 1988: 156-163).

رابعاً: أسس اختيار موضوعات التفاعل الشفوي

إذا أريد للتفاعل الشفوي أن يحقق غايته، ويصل إلى أهدافه الفكرية والسلوكية والوجدانية، فلابد له من أسس، يعتمد تدريسه عليها، ومعايير، يتم اختيار موضوعاته وفقها؛ بحيث تصب في مركزية المتعلم الذي تهيأ له رصيدٌ لغوي كافٍ يمكّنه من التفاعل الشفوي، ويتأتى ذلك من جانبين:

الأول كمي: ويقصد به الثروة اللفظية. **والثاني نوعيّ**: ويعبّر عن قيمة الثروة اللفظية، واتصالها باللغة الطبيعية التي تمكنه من التفاعل مع الموضوعات المطروحة، بحيث تتوافق مع هذه الأسس:

1. أن ترتبط بخبرات متعلم اللغة المباشرة وغير المباشرة.
2. أن تكون من الخبرات التي يمكن أن تتصل بأهداف المتعلم وتجاربه (أهداف عمله المستقبلي).
3. أن ترتبط بحاجاته وميوله واتجاهاته واهتماماته، ليجد في نفسه الدافع إلى التفاعل معها.
4. أن تكون المواقف طبيعية ما أمكن ذلك؛ لأنّ ارتباط الموقف بالسياق الطبيعي هدف يأمل كل متعلم للغة أن يصل إلى التمكن منه، وأن تتسم بصلاحيتها الزمنية.
5. أن تكون في مستوى المتعلم، فإن كانت أعلى انقطع عنها، وإن كانت أدنى استهان بها.
6. أن تكون متنوعة، لتتناسب والفروق الفردية للمتعلمين، وتجذب اهتمامهم، وتدفع الملل ما أمكن.
7. أن تتوافق والحد الأدنى من القيم الأخلاقية (على أقل تقدير) بحيث تمكّن جميع المتعلمين -من مختلف الثقافات – من التفاعل معها، دون خوف أو خجل. (*VERPLAETSE،91-88 :2013*)

خامساً: أسس التفاعل الشفوي الناجح

على اعتبار أن التفاعل عملية تبادل مستمرة بين المعلم والطالب ولها دور هام في البناء التنظيمي للعملية التعليمية التعلمية وتحقيق الأهداف المنشودة، لذلك ووفقاً لأبي نمرة (2006) فإنه يجب أن تتوافر في عملية التواصل شروط منها:

1- وجود لغة مشتركة: تعبّر اللغة عن مضمون الرسالة، لذا يجب أن تكون مفهومة لدى أطراف عملية التواصل لتعبر عنها سواء أكانت لغة مكتوبة أو صامتة أو حركات أو إشارات أو إيماءات وتلميحات. **2- حسن الإرسال والاستقبال:** وعليه يجب أن تتوافر مهارات الإصغاء والتي تعد من أكثر المهارات فعالية في التفاعل اللفظي داخل الصف وخارجه، وتشير إلى مدى اهتمام المصغي للمتحدث وما يقوله، كما تتطلب حسن تفسير الرسائل الصادرة ووضوح التعبير والدقة في هذه الرسائل، بحيث لا يحدث تشويش في مضمون هذه الرسالة. **3- الثقة المتبادلة:** ووجود الإحساس بمشاعر الآخرين وحاجاتهم، ويتطلب ذلك ثقة المعلم بقدرات الطلاب، وثقة الطلاب بما يصدره المعلم من أقوال وأفعال، لأن ذلك يولد الاحترام والتقدير، كما يتطلب من المعلم تفهم مشاعر الطلبة وأحاسيسهم، والوقوف على احتياجاتهم، والمساعدة في تلبيتها في أحسن صورة. **4- تزويد المتعلّمين بالتغذية الراجعة:** وتتضمن هذه النقطة تعبير المعلم عن استحسانه للأداءات الإيجابية من قبل المتعلمين خلال الموقف التعليمي، وثنائه عليها بالطرق والأساليب

اللفظية وغير اللفظية المناسبة وعدم إهمالها. وتزويدهم بالإرشادات والتوجيهات البناءة والهادفة التي تعينه على تحسين أدائهم وتطويره، مما يساهم في تحقيق التعلم الفعال. **5- وضوح الهدف لكل من المرسل والمستقبل:** وذلك بتحديد دقيق لأهداف الموقف التواصلي، ووضوحها لجميع الأطراف المشاركة فيه بما يحقق الانسجام بينهم، ويوفر فرصة للانطلاق بهذا التواصل دون وجود عوائق. **6- تعدد قنوات الاتصال:** ويعني تنوع قنوات الاتصال التي تمر من خلالها الرسالة كاللغة اللفظية وغير اللفظية أو الكتابية، أو نقلها من خلال التقنيات والأجهزة والمواد والأدوات التعليمية الملائمة للموقف التعليمي. **7 – توافر أجواء نفسية واجتماعية:** تتلاءم مع الاتصال وتشجع عملية التواصل بين أطراف العملية التواصلية فهو يؤثر على درجة الرضا والدافعية للاستمرار في بناء تواصل فعال، أما الخوف والقلق والمحاباة والغضب والسخرية والتجاهل فإنها تعمل على إعاقة عملية التواصل، وتثبط من فاعلية المناخ النفسي والاجتماعي. (أبونمرة،2006 :102-105)، (عدس، 1995: 33 – 34).

سادساً: معايير تقديم مهارة التفاعل الشفوي

على الرغم من قلة الدراسات التي تناولت مهارة التفاعل الشفوي، فقد ذكر جاك ريتشارز (2007) معايير هذه المهارة، مع مهارات أخرى وهي من شهادات UCLES/RSA في المهارات الاتصالية في الإنجليزية (Weir،1990)، حيث يتم عرض شهادات في كل المهارات الأربع في مستويات مختلفة". ومن أجل تحقيق النجاح في مستوى معين، يجب على المتعلمين إظهار القدرة على إنجاز المهمات المحددة مع درجة المهارة المحددة وفق هذه المعايير:

"أولاً- الدّقة: يجب أن يكون النطق واضحاً تماماً حتى وإن كان لا يزال متأثراً باللغة الأولى، وتكون درجة الدقة القواعدية والدلالية بصورة عامة عالية، رغم قبول بعض الأخطاء التي لا تفسد عملية الاتصال. **ثانياً- المناسَبة:** يجب أن يكون استخدام اللغة بصورة عامة مناسباً للوظيفة، أما قصد المتكلم العام فيجب أن يكون - بصورة عامة- واضحاً. **ثالثاً- المدى:** يجب أن يتوفر لدى المتعلم نطاق لغوي واسع، وهناك حاجة للبحث عن الكلمات في الملفوظات المعقدة فقط. **رابعاً- المرونة:** يجب أن يكون هناك دليل على قدرة المتعلم على البدء بالمحادثة والتكيف مع الموضوعات الجديدة أو التغيرات في التوجه. **خامساً- الحجم:** ينبغي على المتعلم أن يكون قادراً على الرد بأكثر من إجابة قصيرة الصيغة عندما يكون ذلك مناسباً. وينبغي عليه أن يكون قادرا على تمديد الملفوظات البسيطة مع التحفيز العرضي أحياناً من قبل المُحاور". (ريتشارز، 2007: 224-225)

سابعاً: التفاعل في بيئة التعلم عن بعد وأنماطه

يعد التفاعل من أبرز المفاهيم المهمة في بيئة التعلم عن بعد، وعند البحث عن التفاعل في بيئة التعلم عن بعد، وجد الباحث ترابطاً بين هذا المفهوم ومفاهيم (التعلم النشط، الاتصال ثنائي الاتجاه، والتعلم التبادلي عن بعد)، لذلك يمكن - من خلال مقاربة هذه المصطلحات جميعاً- القول بأن أدق ما يمثل هذا الاتجاه تعريف الراشد (2008) للتفاعل في بيئة التعلم عن بعد بأنه: التعلم النشط الذي يحوي اتصالاً وتفاعلاً متعدد الاتجاه بين عناصر العملية التعليمية. (الراشد، 2008: 4).

أنماطه:

تفاعل المتعلم مع المحتوى - 2- تفاعل المتعلم مع المعلم – 3- تفاعل المتعلمين فيما بينهم

التفاعل هو العملية التي يختبر المتعلم من خلالها المحتوى المقدم له في أثناء تعلّمه، ووفقاً لما يراه مور وكيرسلي (1996)، فإن كل متعلم يبني معارفه الجديدة من خلال عملية تواؤم شخصي مع المعلومات الموجودة في بناءه الإدراكي السابق. وهذا التفاعل مع المحتوى هو الذي يقود إلى التغير في قدرة المتلقي على الفهم (مور وكيرسلي،1996: 128) كما ذكره الراشد في ورقته البحثية: (الراشد، 2008: 6).

وقد تزداد خطوط التفاعل على هذا الصعيد إذا وفّر الموقع فرصاً إثرائية للتواصل الشفوي من خلال الموقع، كالتفاعل مع تدريبات أو واجبات وما شابه ذلك، أو خارج الموقع كأن يحيل الموقع إلى تفاعلات أخرى مع محتوى أو أصدقاء متعلمين أو معلمين، ومن صور التفاعل مع المحتوى: أن تعالج موضوعاته قضايا واقعية، يُحتاج في تعليمها إلى مهارات التواصل وتضمينها مواقف ذات استخدام شائع.

ولا يحدث تعلّم دون تفاعل المتعلم مع المحتوى؛ حيث إن التفاعل الفكري مع المحتوى الذي ينتج عنه تغييرات في فهم المتعلم، أو الهياكل المعرفية لعقله. وهذا هو النوع من التفاعل يسميه هولمبيرج (1986) "المحادثة التعليمية الداخلية" حيث "يتحدث المتعلمون إلى أنفسهم" حول المعلومات والأفكار التي يواجهونها في نص أو أو أي محتوى آخر. (Tough 1971؛ Penland 1977؛ Hiemstra 1982).

وتفاعل المتعلم مع المعلم هو اتصال بينهما يهدف إلى دعم تعلمه، وتقويم أداء أدائه، وحل ما يعترضه من مشكلات، ويشمل التفاعل صيغ الاتصال المختلفة، كما يحدث عند عمل مؤتمرات الفيديو عن بعد بين مجموعة من المعلمين للتشاور حول ما يتم تدريسه وعرضه، والتفاعل الحاصل فيما يخص تعليم اللغة عن بعد، ومهارة التفاعل الشفوي خاصة، فإن ثمة تفاعلات مهمة تحدث بين المعلم والمتعلم ومن أهما:

- التفاعل الحاصل بالتدريب اللفظي.
- التفاعل الحاصل بالتدريبات الأدائية المصاحبة للكلام.

وهنا تكون الأنشطة التعليمية متمركزة حول المتعلم، فقد يثير أحد المتعلمين سؤالاً، وبدلاً من أن يجيب المعلم على هذا السؤال، فإنه يقوم بتوجيهه إلى متعلم آخر لكي يجيب عنه أو يدلي برأيه فيه، فدور المعلم هنا يقتصر على التوجيه فقط. (أبوشقير وحلس،2010: 228–229).

التصور المقترح

لتقييم مهارة التفاعل الشفوي وفق التصميم التعليمي

في مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها

أولاً: حاجات متعلمي اللغة العربية عن بعد من الناطقين بغيرها:

وتتحدد حاجات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها عن بعد وفقاً للتصنيفات المعتمدة بالتعامل مع عدد من المواقف الاجتماعية التفاعلية الموجّهة نحو المهمّة في المجتمع؛ بمناسباته وحاجاته ومواقفه التواصلية في إطار الحياة اليومية، ولتحقيق ذلك يتطلب من موقع تعليم اللغة أن:

- يوفر للمتعلّم إمكانية اختيار المعلم.
- يوفر ساعات تعليم تزامنية تتناسب وأوقات المتعلمين.
- يوفر امتحان تحديد مستوى.
- يوفر استبانات تحليل حاجات المتعلمين.
- يعرض نتائج تحليل حاجات المتعلمين ويضعها في خطة أهدافه.
- يوفر للمتعلم اختيار الموضوع الذي يتصل باهتماماته ضمن المستوى.

ثانياً: أهداف مهارة التفاعل الشفوي لمتعلمي اللغة العربية عن بعد من الناطقين بغيرها، في المستوى المتوسط:

إنّ وضوح الهدف نصفُ الطريق لتحقيقه كما يذكر طعيمة (1986)، وبالتالي فإن المسافة تبعد عن الهدف كلما غمض في ذهن صاحبه، والهدف متعلق بحاجة المتعلم، وهو إيصال ما نقصد إليه بصياغةٍ تصف التغير المطلوب لدى المتعلم صياغةً تبين ما ينبغي أن يكون عليه سلوك المتعلم حين يكون قد أتم خبرة التعلم وحصل حاجته منه بنجاح، لذا فينبغي على الموقع أن:

- يحدد جوانب الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية.
- تحدد أهدافه المهارات والكفاءة اللغوية بدقة ووضوح.
- يحدد أهداف التعلم بصياغة إجرائية وقابلة للقياس.
- يوضح الأهداف الخاصة لكل المهارات.
- تكون أهداف التعلم فيه قابلة للتحقيق في ضوء متغيري الوقت وخصائص المتعلمين.
- يصف كفاءة الطلاب - بدقة - بعد انتهائهم من المستوى الحالي.

ثالثاً: المحتوى المقدّم لمتعلمي اللغة العربية عن بعد من الناطقين بغيرها:

ينبغي على المحتوى التعليمي اللغوي أن يعتمد أسساً لاختيار موضوعاته وفقها بحيث تصب في مركزية المتعلم، وذلك وفق التعليم بالتركيز على مهارة واحدة والتي تحددت في هذه الدراسة بمهارة التفاعل الشفوي، وينبغي على المحتوى أن يحقق رصيداً لغوياً شفوياً كافياً ليمكنه من التفاعل الشفوي في المواقف المحددة في حاجات المتعلم وأهداف المهارة، وذلك من ناحيتين: **الناحية الأولى: كمية،** وتمثّل الثروة اللغوية. **والناحية الثانية**: نوعية، وتمثل قيمة الثروة اللغوية واتصالها باللغة الطبيعية في إطارها الاجتماعي وضمن مواقف الاتصال الطبيعية. ويُشترط في المحتوى المطروح أن يتوافق مع الأسس الآتية: (1) الارتباط بخبرة المتعلم. (2) الاتصال بأهداف عمله المستقبلي. (3) الارتباط بحاجاته وميوله واهتماماته. (4) مناسبته مستوى المتعلم. (5) طبيعية الموقف. (6) تنوع الموضوعات المطروحة. (7) توافقها والحد الأدنى من القيَم الأخلاقية. وينبغي على الموقع أن:

- يعتمد تصميمه على التعلم الذاتي والتعلم المتمركز حول المتعلم وليس المعلم.
- يعتمد تصميمه على مفهوم للمنهج كالحلزوني أو التكنولوجي القائم على المدخلات.
- يكون متماسك البنية ولا توجد شروخ بين مستوياته.

- يقدم المهارات مرتّبة بحسب الأولويات.
- يعطي كل جانب في المهارات حقه من التركيز.
- ينتقل التعليم فيه من المحسوس إلى المجرد.
- يكون لكل مستوى محتوى تصاعدي-الأسهل إلى الأصعب.
- يوفر عنصر تشويق الطالب باستمرار.
- يعتمد العربية الفصيحة اعتماداً تاماً.
- تكون مفردات المحتوى فيه مبنيّة وفق مبادئ: الأهمية، والتدرّج، والشيوع.

رابعاً: التفاعل في مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها:

ويشمل **التفاعل التقني من ناحية**، بمعنى: تصميم التفاعل التقني في صفحات الموقع الإلكتروني ليخلق الحافز لدى المتعلم، والدافع على الاستمرار، والتفاعل مع المحتوى المطروح في الموقع، ويشمل أيضاً التفاعل الشفوي من ناحية أخرى، حيث يُشترط لعملية التفاعل أن تتوافر في الموقع عدة شروط منها أن:

- يوفر تفاعلات بين المتعلم والمحتوى تخدم أهداف العملية التعليمية التعلمية.
- يوفر تفاعلات بين المتعلم والمعلم تخدم أهداف العملية التعليمية التعلمية.
- يوفر تفاعلات بين المتعلّمين تخدم أهداف العملية التعليمية التعلمية.
- يوفر تغذية راجعة فورية للمتعلم.
- يوفر تدريباً على مخارج الحروف والنّطق بشكل صحيح.
- يوفر تدريبات على الأداءات المصاحبة للكلام، مثل النبر والتنغيم.
- يوفر فرصاً إثرائية للتواصل الشفوي من خلال الموقع أو خارجه.
- يعالج مهارات التواصل والتفاعل من خلال المواقف اليومية.
- يطرح أفكاراً تنسجم مع قدرات المتعلمين واهتماماتهم.
- يهتم المعلم والمحتوى بتساؤلات المتعلمين، وإشباع رغباتهم في الإجابة عنها.
- يوفر مواد سمعية وسمعية بصرية يتفاعل معها المتعلم.

خامساً: التقنيات في مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها:

لا يُنتظر من الدراسة أن ترصد التقنيات التي ينبغي توافرها في موقع التعليم عموماً بقدر ما تهتم بالتقنيات التي تخدم مهارة التفاعل الشفوي على وجه الخصوص؛ لذا فإن على الموقع المعني بتقديم هذه المهارة أن تتوافر فيه الشروط الآتية:

- **من ناحية صفحة البداية والمحتويات**: ينبغي أن تتسم بالوضوح وأن تتيح الوصول المباشر إلى الهدف دون معيقات، وينبغي كذلك أن يتميز عرضها للعناصر بالمنطقية والتسلسل.
- من ناحية بنية الموقع وتصفحه: خاصة ما يخدم التفاعل منها، كتحويل المتعلم إلى المستوى المناسب عن تسجيل الدخول، وإحالته إلى ارتباطات إثرائية، وتوفير ارتباطات لدعم تواصله مع ناطقين باللغة أو متدربين على التفاعل الشفوي من متعلميها.
- من ناحية المواد السمعية والسمعية البصرية التفاعلية: ويُشترط فيها خلوّها من أخطاء الإنتاج الفني، ووضوحها صورة وصوتاً، ومناسبة السرعة لكافة مستويات التعلم، ومراعاة التدرج في سرعة عرض المواد من المستوى المبتدئ إلى المتقدّم مروراً بالمتوسط.
- من ناحية الأدوات التقنية: والتي ينبغي أن تساعد على إتاحة الاتصال المتزامن بين المتعلم والمعلم، والمتعلمين فيما بينهم.

Adres
Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE
e-posta: editor@rumelide.com

Address
Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-mail: editor@rumelide.com

سادساً: التقويم في مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها:

يتطلب التقويم في التفاعل الشفوي من المعلم مهارة عالية ودراية كبيرة في مقدرته على تقييم استجابات الطلاب الشفوية وغير الشفوية من أداءات مصاحبة للكلام وهيئات تساعد على تنمية مهارة التفاعل الشفوي، وكذلك مقدرته على ضبط التواصل التفاعلي عن بعد؛ فهو المشرف والموجه في هذه العملية، وإلا فإن المواقف التعليمية تتحول إلى فوضى؛ مما يصعّب التحكم بها، وضبطها، وبالمحصلة يصعب قياس أدءات المتعلمين وتقويمها. وتأتي مسألة إعداد المعلم وتدريبه من أهمية المعلم نفسه ودوره في العملية التعليمية؛ ولابد من أن يشتمل إعداد معلم اللغة في حده الأدنى على ثلاثة جوانب أساسية وفقاً لدراسة ديب (2012) وهي: الإعداد اللغوي، والعلمي والتربوي. ويضاف إليها الجانب التقني لمراعاة خصوصية التعليم عن بعد. (ديب، 2012، ص210).

ويتم تقويم الطلاب في حالة الاتصال التزامني من خلال المعلم أو المتعلمين أنفسهم؛ إذ يحيل المعلم إجابة متعلم إلى زميله ليقيّمها، ويعدّ الاتصال التزامني أكثر فاعلية في عملية التقويم؛ إذ يتيح للمعلم استقبال التغذية الراجعة الفورية من الطلاب ما يشعرهم بالثقة وما لذلك من أثر في تحفيزهم ودفعهم إلى التعلم (منصور: 2018).

أما في حالة الاتصال غير التزامني، فيتم تقييم أعمال الطلاب على شكلين:

- التقييم التلقائي المبرمج بالأدوات التقنية، ويمكن برمجة الموقع تفاعلياً بحيث يمكن أن يعرض درجة تقييم أداء المتعلم، وأخطائه – إن وجدت-ويعرض الأجوبة الصحيحة البديلة.
- التقييم بوساطة المعلم، وذلك بأن يطّلع على استجابة طلابه ويبلغهم بمواطن الصواب والخطأ في أدائهم واستجاباتهم؛ وذلك من خلال الرد الكتابي أو الرد الشفوي المباشر في اللقاء التالي، أو تسجيل صوتي أو مرئي يوضح فيه درجة المتعلم وخطئه – إن وجد-وتصويبه.

الدراسات التي عنيت بمهارة التفاعل الشفوي.

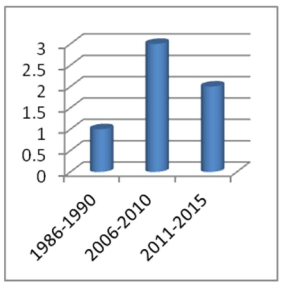
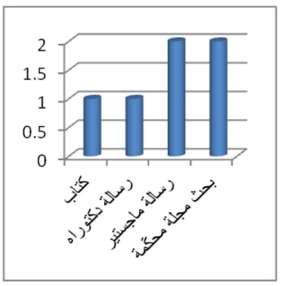
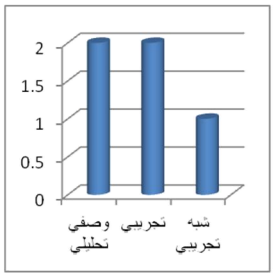
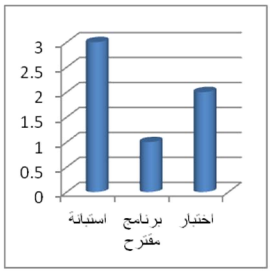
لم يجد الباحث – على الرغم من البحث الحثيث – دراسات منبثقة من توصيف معايير معتمدة؛ كتوصيف أكتفل (ACTFL) مثلاً، أو دراسات تخصصت في مهارة التفاعل الشفوي بوصفها مهارة فرعية عن مهارات اللغة. وهذا بيان دراسات التي تتصل بالتفاعل الشفوي أو تحوي في مضامينها بعضاً مما يتصل به:

الباحث	عنوان البحث	عامة	شكله	أهدافه	منهجه	أدواته	نتائجه	الاستفادة
الصرامي	تقييم مواقع تعليم العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية	2013	رسالة ماجستير	وضع معايير تقييم ومعرفة مدى التزام هذه المواقع بها وبيان أوجه القوة والضعف.	وصفي مسحي	استبانة	بلغت مهارة الاستماع أعلى درجات التقييم بمتوسط (3,39 من5) ثم القراءة بمتوسط بلغ: (2,65 من 5) ثم الحديث بمتوسط بلغ: (2,45 من5). ثم الكتابة بمتوسط بلغ: (1,78 من5).	الدراسة المسحية
Elif Kir, Selda Kayak	The Evaluation of Websites Teaching English as a Foreign Language.	2013	مجلة محكمة	بيان مستويات متعلمي اللغة الإنجليزية الناطقين بغيرها المستخدمين لهذه المواقع.	وصفي تحليلي	استبانة	صنفت المواقع المدروسة وفق تقويم المتعلمين ومعظم المتعلمين الذين شملتهم الدراسة يرون أن التعلم بوساطة الإنترنت يبقى أكثر وبطلون من هذه المواقع أن تقوم بتقويم تعلمهم.	منهجية إعداد المعايير
إياد محمد خير الخمايسة	مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي من وجهة نظر هم، والصعوبات التي تواجههم ..	2012	مجلة محكمة	مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي	وصفي تحليلي	استبانة	امتلاك طلبة كلية التربية في حائل لمهارات التعبير الشفوي متدنياً حيث بلغ (2،9) أي ما نسبته (58%) وهو متوسط يقل عن المعتمد في الدراسة (3،5) ما يعادل (70%)	صياغة الإطار النظري
هداية ابراهيم	مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	2011	مجلة محكمة	دراسة مسحية وتقييمية لمواقع تعليم العربية	وصفي تحليلي	قائمة معايير	صياغة مقترح لبناء مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	معايير الدراسة
هيثم ممدوح القاضي	أثر تدريس اللغة العربية باستخدام إستراتيجية التعلم المتمازج في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى طلبة الصف السابع في الأردن.	2011	مجلة محكمة	تعرف أثر تدريس العربية بالتعلم المتمازج في التواصل اللفظي لطلبة الصف السابع.	تجريبي شبه تجريبي	اختبار تحصيلي	وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي مُعدل بلغ(51.05%)	صياغة الإطار النظري
Özkan Kırmızı	Evaluation of An Online Language Learning Program	2010	مجلة محكمة	تقييم موقع جامعة "بلكنت" لتعلم اللغة.	وصفي تحليلي	استبانة	تعرف إيجابيات وسلبيات الموقع، وبين أن مستوى جاذبية الملاعب مرتفعة تجاه الموقع.	آلية التقييم
خلف عبد الوهاب الدّقاقي	فاعلية إستراتيجية قائمة على التعلم النشط في خفض الاحتراق النفسي وتنمية التفاعل اللفظي لمعلمي علم النفس بالمرحلة الثانوية.	2010	رسالة ماجستير	تعرف فاعلية إستراتيجية قائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التفاعل اللفظي	تجريبي	استبانة	وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المعلمين الأقل خبرة والأكثر خبرة في مهارات التفاعل اللفظي لصالح المعلمين الأكثر خبرة.	قائمة معايير التفاعل
نانوبنات علي	التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي	2009	كتاب	عرض نظري للتواصل والتفاعل	-	-	يحدد التواصل على قواعد تشمل المرسل والرسالة والمستجيب ويختلف التواصل باختلاف الجنس والعمر والتحصيل	الإطار النظري
خالد محمد ظهير	أثر برنامج قائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الاتصال الشفهي في قسم الإنجليزية، جامعة صنعاء	2008	رسالة ماجستير	التحقق من فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في تطوير مهارات التواصل الشفهي	تجريبي	اختبار مهارات الاتصال	كان أثر برنامج فعالاً في تطوير مهارات الاتصال الشفوي للطلاب. المنهجية لإعداد قائمة المعايير.	منهجية إعداد المعايير
عبد الله عبد الحميد	تقويم التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية في محافظة ملنجا في جمهورية مصر العربية	1986	رسالة دكتوراه	تحديد مهارات التعبير الشفهي تعرف إتقان الطلبة للمهارات، وبناء برامج لتنميته	وصفي تحليلي	استبانتين	القصور في خطة الدراسة، وضعف معلمي اللغة العربية. وعدم وجود منهج دراسي للتعبير الشفهي لكل صف وعدم مراعاة ميولهم عند اختيار موضوعات التعبير الشفوي	منهجية إعداد المعايير

Adres
Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE
e-posta: editor@rumelide.com

Address
Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-mail: editor@rumelide.com

التعليق على الدراسات السابقة:

عام الدراسة	تصنيف الدراسة	منهج الدراسة	أداة الدراسة
			

من حيث أغراض الدراسة وأهدافها: هدفت الدراسات السابقة إلى تنمية التواصل أو التفاعل اللفظي أو الشفوي من خلال برامج مقترحة كما في دراسة الخمايسة (2012) ودراسة القاضي (2011)، ودراسة القذافي (2010)، ودراسة ظهير (2008)، في حين تخصصت دراسة عبد الحميد (1986) بتحديد مهارات التعبير الشفهي، حيث كان التفاعل فرعاً عنها.

من حيث المنهج المستخدم في الدراسة: تفاوتت الدراسات السابقة في اختيار منهج البحث؛ لعدم تجانسها أصلاً! فقد استخدمت دراسة الخمايسة (2012)، ودراسة عبد الحميد (1986)، المنهج الوصفي التحليلي، في حين نهجت دراسة القاضي، (2011)، المنهج شبه التجريبي، وسلكت دراسة القذافي (2010)، ودراسة ظهير (2008)، المنهج التجريبي، بينما نجد أن دراسة علي (2009)، اعتمدت المنهج الاستقرائي.

من حيث أدوات الدراسة: تراوحت أدوات الدراسة بين الاستبانة والاختبار البرنامج المقترح: فقد اعتمدت الاستبانة كل من دراسة الخمايسة (2012)، ودراسة القذافي (2010)، ودراسة عبد الحميد (1986)، بينما استخدمت دراسة القاضي (2011)، واعتمدت دراسة ظهير (2008)، برنامجاً مقترحاً كأداة لها.

في حين تسعى هذه الدراسة إلى تقديم معايير مهارة التفاعل الشفوي، وأسس نجاحها، وأسس اختيار موضوعاتها، والتفاعل وأنماطه في بيئة التعلم عن بعد، ومن ثم التوصل إلى معايير التفاعل والتفاعل الشفوي؛ لتقييم مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها.

موقع هذه الدراسة من الدراسات السابقة: تتشابه هذه الدراسة في هذا الجانب ودراسة عبد الرحمن بن سعد الصرامي (2013)، وهداية هداية إبراهيم الشيخ علي، وصالح بن حمد السحيباني (2011)، وهما أقرب الدراسات السابقة للبحث الحالي، إذ يشترك البحث الحالي معها في:

1. موضوع البحث: مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
2. منهج الدراسة: مسحية وصفية.
3. أداة البحث: الاستبانة.
4. أهداف الدراسة: مسح مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها، واقتراح معايير لتقييمها، والقيام بتقييم عينة من هذه المواقع، ووضع تصور مقترح لها.

5. وهذا بيان إحصائي لمقارنة الدراسة الحالية بالدراستين المذكورتين:

الدراسة / المقارنة	الدراسة الحالية (2015)	دراسة الصرامي (2013)	دراسة هدية إبراهيم والسحيباني (2011)
عدد المواقع التي قامت بدراستها	3	12	8
عدد المحاور التي اقترحتها الدراسة	6	5	9
عدد المعايير التي اقترحتها الدراسة	53	61	54

- وتفيد هذه الدراسة من هاتين الدراستين في إجراءاتها البحثية لبناء قائمة المعايير وطرائق تحليل المواقع.
- ولم يجد الباحث – على الرغم من البحث والتقصي الدائم خلال سنيّ البحث- دراسة بحثت في بناء محتوى إلكتروني لتعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها، فيما يخص المتغيرين الآتيين:

1. بناء المحتوى القائم على نموذج تصميم تعليمي، وتقييم مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها وفق نموذج تصميم تعليمي معتمد.
2. مهارة التفاعل الشفوي والتفاعلية.

إجراءات الدراسة: انطلاقاً من مشكلة الدراسة وأهميتها صاغ الباحث أهدافها وأسئلتها، وليتمكن الباحث من الإجابة عن تساؤلاتها يستعرض الإجراءات التي اتبعها في الدراسة، وتشمل منهج الدراسة، ومجتمعها، وعيّنتها، وإجراءات إعداد أداة الدراسة، ووصفها، وكيفية تطبيقها، وصدقها، وثباتها، وأساليب المعالجة الإحصائية، وذلك كما يأتي:

منهج الدراسة: بما أن الهدف من هذه الدراسة الوصول إلى معايير بناء مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها، والتعرف على مدى تحققها في المواقع التي تقدم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن بعد، فقد استخدمت الدراسة الحالية وفقاً لطبيعتها المنهج الوصفي المسحي: واستعان الباحث به في الدراسة المسحية لمواقع التي تعلم اللغة العربية (بوصفها لغة أجنبية) عن بعد للناطقين بغيرها، والوصفي التحليلي: الذي يصف الحالة الراهنة للظاهرة، من حيث الطبيعة والظروف والممارسات السائدة، كما يمكن أن يصف العلاقات السائدة بين الظواهر الجارية. (الكيلاني والشريفين، 2007، ص27).

مجتمع الدراسة: تألف مجتمع الدراسة من (67) سبعة وستين موقعاً لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على الإنترنت، وتم التعرف على مجتمع البحث من خلال محركات البحث على الإنترنت وتتبعها ومن خلال الاستفادة من الدراسات السابقة: كدراسة الصرامي (2013)، ودراسة إبراهيم والسحيباني(2011) .

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من مواقع لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن بعد، اختارها الباحث من مجتمع البحث بعد الدراسة المسحية وممن ينطبق عليه القيد الآتي: **تعليم مهارة الكلام في اللغة العربية الفصيحة للناطقين بغيرها**.

ويسقط من هذا القيد:

- المواقع التي تعلم اللهجات غير الفصيحة.
- المواقع التي لا تعلم مهارة الكلام.
- المواقع الموجهة للناطقين بالعربية.

وكانت المواقع التي حققت القيد المذكور (10) مواقع كما يظهر في الجدول:

م	الموقع	عنوان الموقع على الإنترنت
1	العربية الطبيعية	http://naturalarabic.com

2	المدينة العربية	http://www.madinaharabic.com
3	إفنا	http://www.islamicedfoundation.com
4	آيتاكي	http://www.italki.com
5	حجر الرشيد	http://www.rosettastone.eu/lp/h1/?cmp=eusw&language=ar
6	تعلم العربية مع الجزيرة	http://learning.aljazeera.net/arabic
7	حبّوب	http://www.hobob.org
8	دليل اللغة	http://www.languageguide.org/arabic
9	لايف موكا	www.livemocha.com
10	لنجو	http://www.langue-arabe.fr

وبعد تحليل نتائج البحث لم تحقق ست مواقع درجة تحقق لذلك أسقطت من الذكر في جداول هذه الدراسة اختصاراً، وموقع (لايف موكا) حيث تم إغلاقه من إدارته، وبقيت هذه المواقع لتحقيقها أدنى دراجات التحقق في مؤشرات قائمة التقييم:

م	**الموقع**	**عنوان الموقع على الإنترنت**
1	العربية الطبيعية	http://naturalarabic.com
2	آيتاكي	http://www.italki.com
3	حجر الرشيد	http://www.rosettastone.eu/lp/h1/?cmp=eusw&language=ar

أداة البحث:

بما أن الدراسة اتّبعت المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها والإجابة عن تساؤلاتها، فقد تم اختيار الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ إذ هي ملائمة للحصول على معلومات وحقائق متعلقة بواقع معيّن، وذلك من خلال استطلاع آراء (معلّمي اللغة العربية للناطقين بغيرها) (ومعلمي تقنيات التعليم في كليات التربية) أنى كانوا عن مدى تحقق معايير بناء مواقع تعليم العربية عن بعد للناطقين بغيرها، وذلك لأسباب عدة منها:

- البعد عن التحيز من الباحث والمستطلعة آراؤهم.
- مناسبة الاستبانة لموضوع الدراسة عن مدى تحقق معايير بناء موقع إلكتروني لتعليم العربية عن بعد للناطقين بغيرها.
- ملاءمة الاستبانة للمنهج الوصفي التحليلي المستخدم في هذه الدراسة.

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عينة البحث لكل المؤشرات التي قائمة المعايير، ولتفسير نتائج البحث والمتعلقة بالإجابة على الأسئلة حدد الباحث معياراً عند تفسير ومناقشة النتائج وفق الدرجات المعطاة لفئات الإجابة، بطريقة رياضية وفق الآتي:

المدى= أكبر قيمة لفئات الإجابة – أصغر قيمة لفئات الإجابة

$$\text{المدى} = 4 - 1 = 3$$

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد الفئات}} \text{ ، بالتعويض فإن طول الفئة} = \frac{3}{4} = 0.75$$

Adres
Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE
e-posta: editor@rumelide.com

Address
Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-mail: editor@rumelide.com

ويكون معيار الحكم على قيمة المتوسط الحسابي كالآتي:

قيمة المتوسط الحسابي من (*1*) إلى أقل من (*1.75*) يكون المعيار غير متحقق.

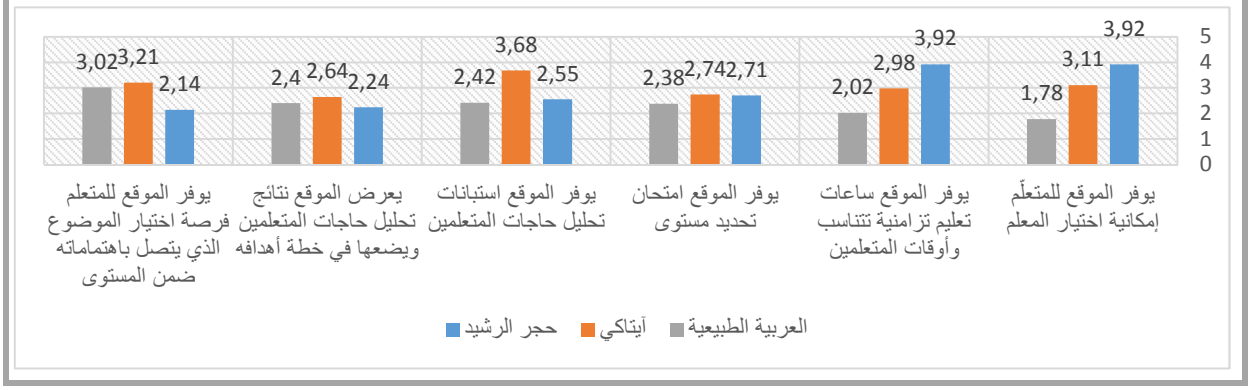
قيمة المتوسط الحسابي من (*1.75*) إلى أقل من(*2.5*) تكون درجة المعيار ضعيفة.

قيمة المتوسط الحسابي من(*2.5*) إلى أقل من(*3.25*) تكون درجة المعيار متوسطة.

قيمة المتوسط الحسابي من (*3.25*) إلى أقل من (*4*) تكون درجة المعيار عالية.

(1) محور حاجات المتعلم

المؤشر / المؤشرات	حجر الرشيد	آيتاكي	العربية الطبيعية
يوفر الموقع للمتعلّم إمكانية اختيار المعلم	3.92	3.11	1.78
يوفر الموقع ساعات تعليم تزامنية تتناسب وأوقات المتعلمين	3.92	2.98	2.02
يوفر الموقع امتحان تحديد مستوى	2.71	2.74	2.38
يوفر الموقع استبانات تحليل حاجات المتعلمين	2.55	3.68	2.42
يعرض الموقع نتائج تحليل حاجات المتعلمين ويضعها في خطة أهدافه	2.24	2.64	2.40
يوفر الموقع للمتعلم اختيار الموضوع الذي يتصل باهتماماته ضمن المستوى	2.14	3.21	3.02
التقييم العام للمحور	2.91	3.06	2.34
	متوسط	متوسط	ضعيف

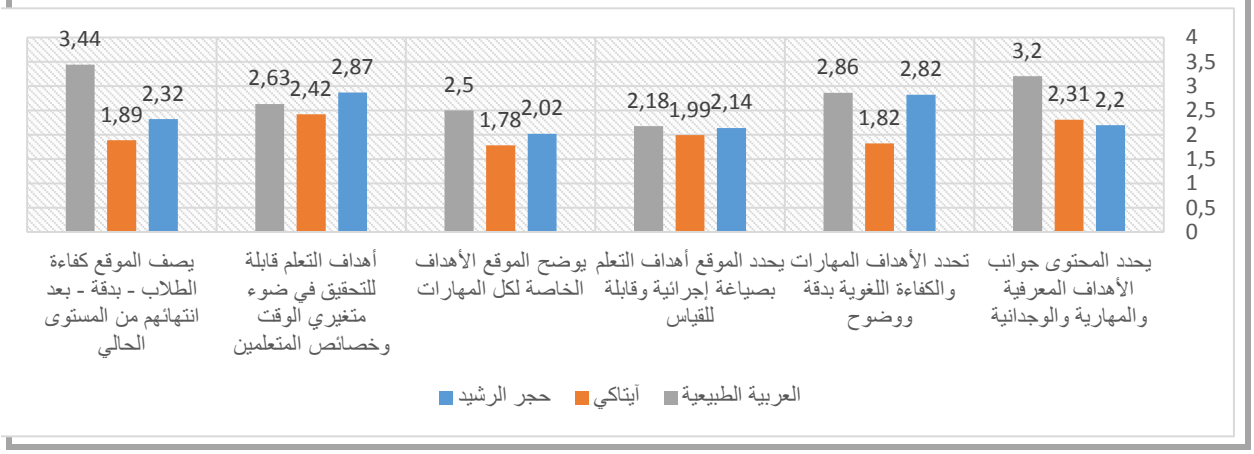


انطلاقاً من مقولة "إن المتعلم هو مركز العملية التعليمية التعلمية ومحورها" فإن بعض المواقع التي تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها -واحتذاء بمثيلاتها الرائدة في تعليم اللغات- أتاحت للمتعلم اختيار معلمه، وما لذلك من أثر من ارتياحه وانعكاس ذلك إيجاباً على تعلمه وتقدمه، ومن أهم المواقع التي تتيح ذلك بوضوح موقع (**آيتاكي**)؛ حيث **يتيح اختيار المعلم** وكذلك طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم من خلال إمكانية التعلم المجاني أو المدفوع، أو التبادل اللغوي؛ ففي هذه الحالة الأخيرة يكون كل من طرفي العملية التعليمية التعلمية معلماً ومتعلماً وهذا ما يظهره ***الجدول رقم (1)*** وهذا ما لم يحققه موقع (**العربية الطبيعية**) حيث التعليم المتزامن غير متوفر، وإنما يكتفي الموقع بعرض المقالات وترجمتها وتحليلها بطريقة غير تزامنية. وحصل الموقع (**آيتاكي**) على تقييم مرتفع في مؤشر: (**يوفر الموقع ساعات تعليم تزامنية تتناسب وأوقات المتعلمين**) حيث إن الموقع أساساً يقوم على التعليم التزامني وما ينبني على ذلك من تحقيق لأهداف التعلم القائم على إمكانية التقييم المباشر، والتغذية الراجعة الفورية؛ من خلال التواصل التزامني بين المعلم والمتعلم. وتراوحت المواقع وفقاً لمؤشر الأداء: (**يوفر الموقع امتحان تحديد مستوى**) بين الضعف والتوسط في تحققه، فلم توفر المواقع المدروسة امتحان تحديد مستوى وإن وفرت بعضها بضع أسئلة على مبدأ استطلاع الرأي. لكن يمكن القول: استناداً إلى الأسس النظرية لمعيار تحليل الحاجات، وضعف درجة تحقيق المواقع المدروسة للمعايير الموضوعية، فإن الأجدر بمواقع تعليم العربية عن بعد للناطقين بغيرها أن تحقق المعايير الموضوعية التي تخدم هذا الميدان؛ ذلك أنها لم تقدم امتحان تحديد مستوى الطالب مثلاً، أو استبانة تحليل وتحديد حاجاته، والتي هي وفقاً لطعيمة (2003) "البواعث والدوافع أو العوامل التي تولد عند الدارس إحساساً

داخلياً، ورغبة في تعلم لغة معينة". **والموضوعات التي يرغب في دراستها**، إضافة إلى مسألة **عرض نتائج تحليل الحاجات** – لو تم ذلك فعلاً – ووضعها في خطة أهدافها في تعليم العربية عن بعد للناطقين بغيرها. وعموماً فإن عينة البحث كانت تميل إلى الضعف في هذا المحور ذلك أنها لم تراع حاجات المتعلم بل كانت تطرح منهجها وتمضي، فإن أحسنت في شيء فهو طرح موضوعات في المحتوى التعليمي بحيث يمكن للمتعلم أن يتخيّر منها.

(2) محور أهداف المحتوى

الموقع / المؤشرات	حجر الرشيد	آيتاكي	العربية الطبيعية
يحدد المحتوى جوانب الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية	2.20	2.31	3.20
تحدد الأهداف المهارات والكفاءة اللغوية بدقة ووضوح	2.82	1.82	2.86
يحدد الموقع أهداف التعلم بصياغة إجرائية وقابلة للقياس	2.14	1.99	2.18
يوضح الموقع الأهداف الخاصة لكل المهارات	2.02	1.78	2.50
أهداف التعلم قابلة للتحقيق في ضوء متغيري الوقت وخصائص المتعلمين	2.87	2.42	2.63
يصف الموقع كفاءة الطلاب -بدقة -بعد انتهائهم من المستوى الحالي	2.32	1.89	3.44
التقييم العام للمحور	2.40	2.04	2.74
	ضعيف	ضعيف	متوسط



تراوحت عينة الدراسة في محور الأهداف بين الضعف التوسط؛ ففي موقع (**آيتاكي**) -مثلاً، فأهداف التعليم تختلف باختلاف المعلم فهو موقع يربط بين معلمي اللغات ومتعلميها لذلك لا يوجد فيه خطة واضحة في ضوء مؤشر الأداء: **"يحدد المحتوى جوانب الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية"**، وبالعودة إلى واقع هذه المواقع فإننا نلمس عدم وجود هذه الأهداف أصلاً بشكل ملموس أو ملمح له أو منوه عنه، وبتتبع عيّنة البحث نجد أنها اشتركت – على أقل تقدير- في بناء محتوىً أو مقررٍ تعليمي وإتاحته على الإنترنت، بينما لم تراعِ في ذلك قواعد التصميم التعليمي، ولم توضح رؤيتها والمراد من تعليمها العربية معرفياً أو حتى وجدانياً وسلوكياً.

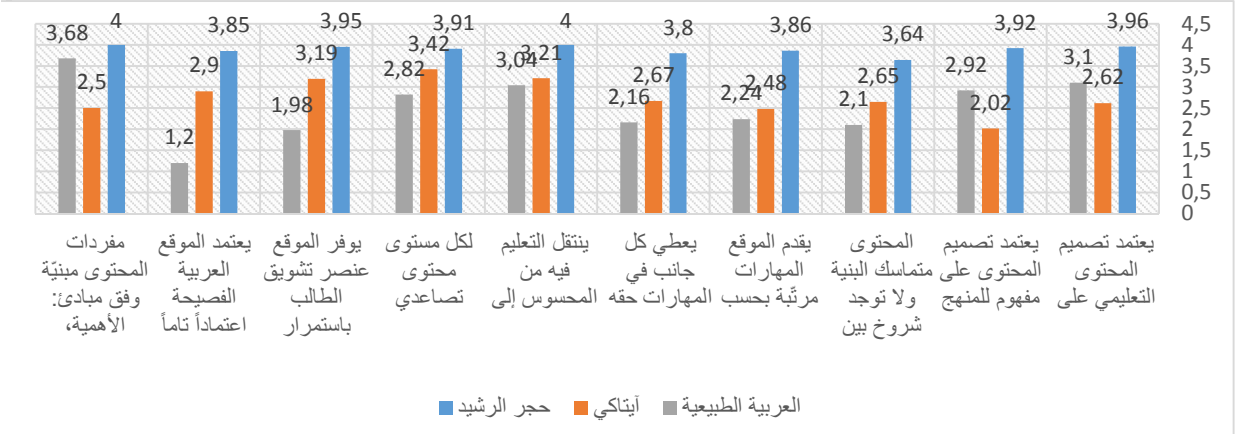
وتنبني على المؤشر السابق، درجة ضعف المؤشرات اللاحقة له [(**تحدد الأهداف المهارات والكفاءة اللغوية بدقة ووضوح**)، (**يحدد الموقع أهداف التعلم بصياغة إجرائية وقابلة للقياس**)، (**يوضح الموقع الأهداف الخاصة لكل المهارات**)، (**أهداف التعلم قابلة للتحقيق في ضوء متغيري الوقت وخصائص المتعلمين**)، (**يصف الموقع كفاءة الطلاب - بدقة - بعد انتهائهم من المستوى الحالي**)]؛ حيث إن عدم وجود أهداف تصف الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية، ينفي وجود أهداف واضحة تصف الكفاءة اللغوية المطلوبة، وتنخفض درجة تحقق مؤشرات الأداء في عينة البحث كلما اتصل الأمر بجوانب الأهداف، لذا فيمكن القول انطلاقاً من هذه المعطيات: إن المحتوى وتصنيف المستويات وكفاءة الطالب في عينة البحث على درجة غير عالية من التحقق وفق مؤشرات

الأداء؛ لعدم وجود أهداف تصف بدقة المعرفة والكفاءة المرادة؛ فكلما تحددت أهداف المنهج بدقة ووضوح كلما ساعد ذلك على اختيار المحتوى والطرائق والوسائل التي تعمل على تحقيق تلك الأهداف، وذلك بدوره يساعد على اختيار أساليب ووسائل التقويم التي يمكن بواسطتها معرفة مدى تحقق الأهداف الموضوعة.

إن مسألة المعيارية في أهداف تعليم العربية للناطقين بغيرها والتخطيط لها في المواقع المخصوصة بالدراسة ضعيفةُ الملمح وفقيرة الوجود؛ ذلك أن قضية وجود الهدف في التعليم مرتبط بالقياس، وما وضع الهدف إلا لتقويم وتقييم التعليم وقياسه؛ فالمواقع لا تصف كفاءة الطالب بعد دراسته المستوى الحالي؛ لعدم استنادها إلى المعايير المعتمدة لمستويات تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتوصيف الكفاءات.

(3) محور المحتوى التعليمي

الموقع / المؤشرات	حجر الرشيد	آيتاكي	العربية الطبيعية
يعتمد تصميمه على التعلم الذاتي والتعلم المتمركز حول المتعلم وليس المعلم	3.96	2.62	3.10
يعتمد تصميمه على مفهوم للمنهج كالحلزوني أو التكنولوجي القائم على المدخلات	3.92	2.02	2.92
المحتوى متماسك البنية ولا توجد شروخ بين مستوياته	3.64	2.65	2.10
يقدم الموقع المهارات مرتّبة بحسب الأولويات	3.86	2.48	2.24
يعطي كل جانب في المهارات حقه من التركيز	3.80	2.67	2.16
ينتقل التعليم فيه من المحسوس إلى المجرد	4.00	3.21	3.04
لكل مستوى محتوى تصاعدي-الأسهل إلى الأصعب	3.91	3.42	2.82
يوفر الموقع عنصر تشويق الطالب باستمرار	3.95	3.19	1.98
يعتمد الموقع العربية الفصيحة اعتماداً تاماً	3.85	2.90	1.20
مفردات المحتوى مبنيّة وفق مبادئ: الأهمية، والتدرّج، والشيوع	4.00	2.50	3.68
التقييم العام للمحور	3.89	2.76	2.52
	مرتفع	متوسط	متوسط



في هذا المحور يبدأ الاختلاف بين عينة البحث بالظهور؛ ومردّ ذلك إلى طبيعة الموقع ووظيفته التي المرادة له، فموقع (**حجر الرشيد**) – باختصار- يقوم على محتوى تواصلي موقفي يومي يبني المعرفة حلزونياً، أما موقع (**آيتاكي**) فهو بمحتواه العربي الضحل لا يمثل موقع تعليم لغة من خلال محتواه، لكنه يشكل منصة إلكترونية يلتقي فيها الناس فيربط المعلم والمتعلم، وأما موقع

(العربية الطبيعية) فيمثل شريحة غير قليلة من مواقع تعليم اللغة، تلك التي تطرح المحتوى التعليمي وتترك لك إمكانية تعلمه من خلال نماذج طبيعية مختارة من مصادر مختلفة منها صحف عربية ومجلات ومواقع إخبارية.

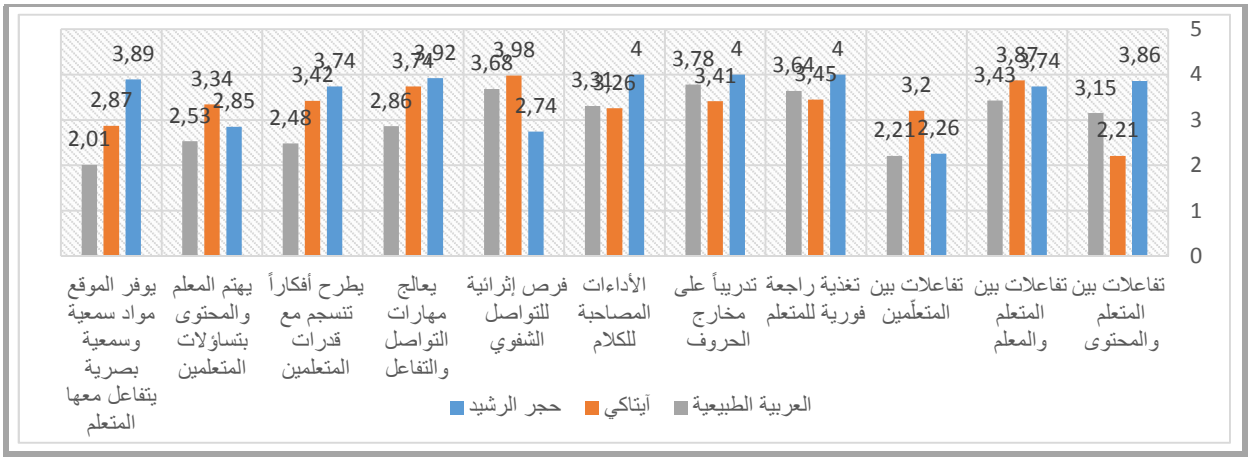
في التقييم تبعاً للمحتوى سيخرج موقع **(آيتاكي)**؛ لأنه يفتقر إلى المحتوى التعليمي المطلوب تقييمه، وأما موقع **(العربية الطبيعية)** فيعتمد تصميمه على التعلم الذاتي لكنه يفتقر إلى مفهوم واضح للمنهج: كالحلزوني أو غيره وكذا فهو غير متماسك؛ بمعنى أن محتوى كل مستوى فيه لا يمهّد للآخر، وما أفسد الأمر ضعف التفاعلية فيه ذلك أن المحتوى يتسم بالقولبة والتنميط ولا تتطلب من المتعلم التفاعل وفق **أنماط التفاعل المعروفة**: (مع المعلم، مع زملائه، مع المحتوى)؛ ما يجعل من المتعلم متلقياً سلبياً على العكس من موقع **(حجر الرشيد)** والذي يوفر تفاعلات مع المحتوى ففيه طلب ذاتي من المتعلم لتكرار الأداء الشفوي حال تعثره ويوفر مخبر تدريب صوتي على الأداء الشفوي فيثق المتعلم بنفسه تدريجياً لأن الموقع يعرض عليه الخلل الصوتي من خلال التمثيل البياني لدرجة الصوت وشدته ومخرجه؛ **فالتعلم الذاتي** أن يعتمد الطالب على نفسه في التعلم، وبتحقيقه لطَيفٍ واسع من أنماط التفاعل يتحقق المبدأ الذي يركز على أن: **" يتعلم الطالب كيف يتعلم"**. وكذلك اعتمد موقعا **(العربية الطبيعية وحجر الرشيد)** على التدرج والتنوع في إيضاح المفردات، والانتقال من الحسي إلى شبه الحسيّ إلى المجرّد، ومن السهل إلى الصعب وتتطابق الرؤية في هذا الجانب مع ما وضحه جويس وويل في نموذجي برونر وأوزابل (Joyce & Weil 1990). وأمّا على الصعيد اللغوي فيرى الباحث أنه يمكن أن نميز هنا بين اعتماد المحتوى على الفصيحة بما في ذلك التعليمات الموجودة؛ من أسئلة وتدريبات وغير ذلك من جهة، ومن جهة ثانية يمكن أن يُظَن أنَّ المحتوى هو المادة اللغوية التي تقدّم لمتعلم اللغة، لذا فبعودة سريعة لتصفح المواقع (عينة البحث) نجد أنها لم تستخدم العربية دائماً؛ إذ بعضها يقدم التعليمات بلغة وسيطة، كموقعي: **(آيتاكي، والعربية الطبيعية)** بينما تقتصر اللغة الوسيطة في موقع **(حجر الرشيد)** على واجهة الموقع أما محتواه فإنه يخلو منها تماماً.

(4) محور التفاعل والتفاعل الشفوي

الموقع / المؤشرات	حجر الرشيد	آيتاكي	العربية الطبيعية
يوفر الموقع تفاعلات بين المتعلم والمحتوى تخدم أهداف العملية التعليمية التعلمية	3.86	2.21	3.15
يوفر الموقع تفاعلات بين المتعلم والمعلم تخدم أهداف العملية التعليمية التعلمية	3.74	3.87	3.43
يوفر الموقع تفاعلات بين المتعلّمين تخدم أهداف العملية التعليمية التعلمية	2.26	3.20	2.21
يوفر المحتوى تغذية راجعة فورية للمتعلم	4.00	3.45	3.64
يوفر المحتوى تدريباً على مخارج الحروف والنّطق بشكل صحيح	4.00	3.41	3.78
يوفر المحتوى تدريبات على الأداءات المصاحبة للكلام، مثل النبر والتنغيم	4.00	3.26	3.31
يوفر الموقع فرصاً إثرائية للتواصل الشفوي من خلال الموقع أو خارجه	2.74	3.98	3.68
يعالج المحتوى مهارات التواصل والتفاعل من خلال المواقف اليومية	3.92	3.74	2.86
يطرح المحتوى أفكاراً تنسجم مع قدرات المتعلمين واهتماماتهم	3.74	3.42	2.48
يهتم المعلم والمحتوى بتساؤلات المتعلمين، وإشباع رغباتهم في الإجابة عنها	2.85	3.34	2.53
يوفر الموقع مواد سمعية وسمعية بصرية يتفاعل معها المتعلم	3.89	2.87	2.01
التقييم العام للمحور	3.55	3.34	3.01
	مرتفع	مرتفع	متوسط

Adres
Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE
e-posta: editor@rumelide.com

Address
Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-mail: editor@rumelide.com



وهذا المحور تتفق صياغة معاييره وكثير من نتائج بحوثٍ ودراساتٍ مختلفة، حيث نجد - على مستوى التفاعلات المطلوبة- دراساتٍ كثيرةً كدراسة سونج وآخرون (song et al, 2004)، والتي توصلت إلى أن من أكثر العوامل المؤثرة في التعلم الإلكتروني عن بعد، والمساعدة على نجاحه، التفاعلاتُ والعلاقات الحاصلة بين المتعلمين أنفسهم وبين المتعلمين ومعلميهم، ودراسة مور وبيني (Mor & Pinhey, 2006)، حيث أكّدت على خلق تفاعلات بين المتعلم والمحتوى وبين المتعلم والمعلم وكذلك تفاعلات بين المتعلّمين أنفسهم، بما يتفق وأهداف العملية التعليمية التعلمية، ودراسة خان وفيجا (Khan, Badrul & Vega, Rene, 1997) والتي أشارت إلى معايير متعلقة بهذا الجانب، منها: (إثارة المناقشة الصفية الهادفة، والتفاعل الحاصل بين المعلم والمتعلم، وكذلك تفاعلات المتعلمين الحاصلة فيما بينهم، وتنوّع خطوط التواصل في العملية التعليمية التعلمية). وهذا ما تؤكده هذه الدراسة، وتكاد تخلو منه مواقع تعليم اللغة المخصوصة بالبحث، في إطار التفاعل عموماً والتفاعل الشفوي خصوصاً، لأن الاكتساب كما يراه ميلز وميتشل (Myles & Mitchell, 2005) ينتج عن التفاعل الطبيعي مع اللغة، من خلال استخدامها في مواقف اتصالية واقعية، تؤدي إلى عمليات نمو لغوي شبيه بتلك التي تحدث عند اكتساب اللغة الأولى، وتنمي مهارات التواصل والتفاعل من خلال المواقف اليومية ذات الاستخدام الشائع، بطرح موضوعات تنسجم مع قدرات متعلمي العربية الناطقين بغيرها واهتماماتهم.

أما في المؤشرات التي تقيس مدى إتاحة الموقع لتفاعلات بين المتعلم والمعلم، أو المتعلم والمتعلمين الآخرين (زملائه)، أو مسألة توافر التغذية الراجعة والفورية، فإنها تقتضي حتماً وجود تواصل تزامني توفره المواقع المخصوصة بالدراسة (عيّنة البحث)؛ إذ الحجم الأكبر من التفاعلات المتوقّعة تتم من خلال التواصل التزامني؛ ليخدم ذلك العملية التعليمية التعلمية، وإن كانت التفاعلات التي تتم بين أطراف العملية التعليمية التعلمية بطرقة غير تزامنية ذات أثر يخدم أهداف العملية التعليمية التعلمية إلا أنها لا توازي بأهميتها الاتصال المتزامن، وبالنظر إلى المؤشرات ذات الصلة فإنه يمكن القول بأن إتاحة عينة البحث للتفاعلات تجاوزت نسبة 80%، إذ إنه ومن الملاحظ على نتائج البحث بأن المواقع التي حصلت على درجة عالية في هذين المؤشرين هي المواقع التي تتيح ساعات تعلم تزامنية ما يؤكد رأي الباحث ويعضده في أهمية التعلم التزامني في خلق التفاعلات وما من شأنه أن يزيد من فاعلية التعلم عن بعد.

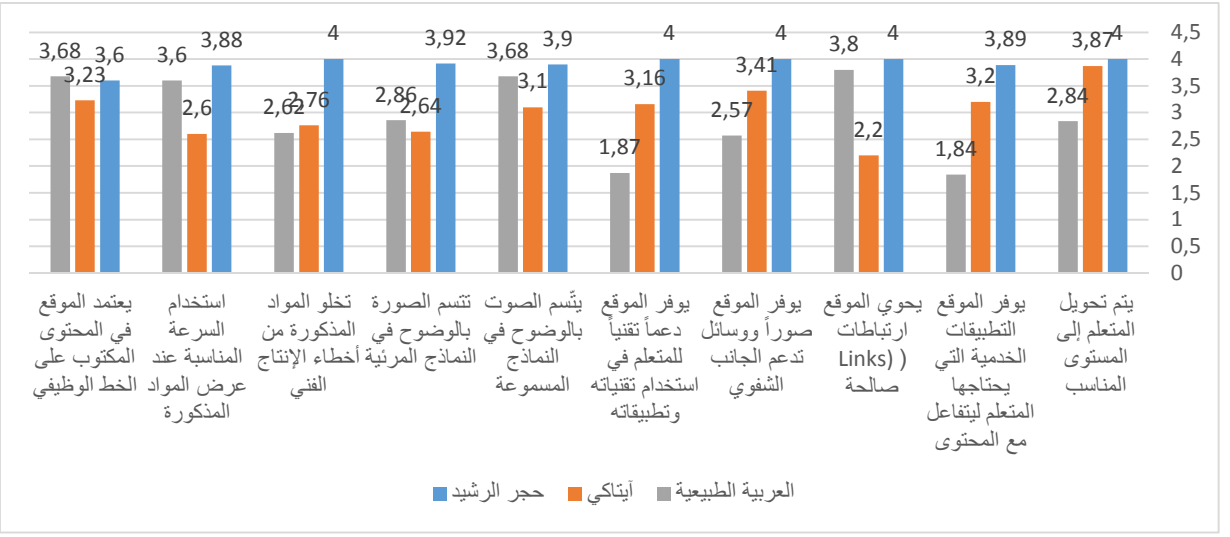
وإن درجة التحقق العالية للمؤشر "يوفر المحتوى تدريباً على مخارج الحروف والنطق بشكل صحيح" فإن ذلك مردّه إلى أن كل المواقع التي تناولتها الدراسة تدرّب بنسب متفاوتة على مخارج الحروف والنطق، وإن كانت الأصوات هي بداية الانطلاقة في مهارة الكلام، فإن الأداءات المصاحبة للكلام؛ كالنبر والتنغيم وسوهما هو أمر متقدّم في تعلم اللغة على المستوى الصوتي، وهو أمر مبني على حسن تعليم النطق ومخارج الحروف وأداء الأصوات، وفضلاً عمّا تقدّم ذكره فإنه أداء مصاحب له بكل ما فيه من مدى تغير نبر الصوت، وأما إن سلطنا الضوء على جانب يقيس درجة التفاعل في عينة البحث من جانب الفرص الإثرائية التي يتيحها الموقع لتحقيق فرص إضافية للتواصل الشفوي لدى المتعلمين من خلال الموقع أو خارجه، فإن كلا من موقعي (آيتاكي وحجر الرشيد) حققا درجة تحقق عالية؛ فموقع (حجر الرشيد) -على سبيل المثال- يتيح للمتعلم التواصل مع متعلمي اللغة من زملائه في المستوى ذاته أو من مستويات أخرى مختلفة، إضافة إلى إتاحته للمتعلم التواصل مع معلمه أو معلمين آخرين في الموقع نفسه، للتواصل معهم كتابياً أو شفوياً، ويمتاز موقع العربية الطبيعية بإتاحته مادة إثرائية ضخمة إضافية ترفد المنهج المقرر وتدعمه.

وأما عن معالجة المحتوى لمهارات التواصل والتفاعل من خلال المواقف اليومية، فينطبق على المواقع التي تعتمد في تعليمها على المنهج الموقفي، أو ما يدعى بالمنهج المبني على المواقف وظهر ذلك جلياً في موقع (حجر الرشيد)، وبالعودة إلى المواد التفاعلية أو المواد المساعدة والتي تثير التعليم وتحفز عليه وتساعد على خلق التفاعل في مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها أما

عن المواد السمعية والسمعية البصرية التفاعلية؛ فإن قليلاً من المواقع تتيحها، وهي تلك المواد التي تمكّن المتعلم من أن يستمع إلى المادة الصوتية –مثلاً- ويرددها بعد استماعه، وتتيح عند ذلك تقييماً لأدائه، وتطلب منه الإعادة فيما لو لم يؤدِّ المتعلم الحدّ الأدنى من الأداء المقبول، وهذه الخاصية تتيحها بعض البرمجيات التعليمية القائمة على الكمبيوتر ومن المواقع التي تتيح برمجيات تفاعلية تقترب في أدائها من الذي يصفه الباحث موقع (حجر الرشيد).

(5) محور التقنيات والوسائل

الموقع / المؤشرات	حجر الرشيد	آيتاكي	العربية الطبيعية
يتم تحويل المتعلم إلى المستوى المناسب عند تسجيل الدخول	4.00	3.87	2.84
يوفر الموقع التطبيقات الخدمية التي يحتاجها المتعلم ليتفاعل مع المحتوى	3.89	3.20	1.84
يحوي الموقع ارتباطات (Links) صالحة تدعم المحتوى ونشاطاته وأهدافه	4.00	2.20	3.80
يوفر الموقع صوراً ووسائل تدعم الجانب الشفوي وتساعد على فهمه والتفاعل معه	4.00	3.41	2.57
يوفر الموقع دعماً تقنياً للمتعلم في استخدام تقنياته وتطبيقاته	4.00	3.16	1.87
يتّسم الصوت بالوضوح في النماذج المسموعة	3.90	3.10	3.68
تتسم الصورة بالوضوح في النماذج المرئية	3.92	2.64	2.86
تخلو المواد المذكورة من أخطاء الإنتاج الفني	4.00	2.76	2.62
استخدام السرعة المناسبة عند عرض المواد المذكورة	3.88	2.60	3.60
يعتمد الموقع في المحتوى المكتوب على الخط الوظيفي (مقروئية الخط)	3.60	3.23	3.68
التقييم العام للمحور	3.92	3.02	2.94
	مرتفع	متوسط	متوسط



إن التقنية التي تخلق التفاعلية تزيد من فاعلية التعلم وتيسّره على المتعلمين؛ فانطلاقاً من واجهة المواقع وتصميمها والتي يفترض بأن توفر وصولاً مباشراً للمتعلمين إلى نقطة الهدف التي يرغب دون عوائق، فتبعاً للجدول (5) نجد أن موقع العربية الطبيعية، بينما ارتفعت هذه النسبة عند الحديث عن مدى إتاحة المواقع لتطبيقات خدمية ليتفاعل المتعلم مع المحتوى بطريقة تيسّر عليه عملية التعلم؛ ففي عينة البحث كان الواقع أحد الخيارين إما أنها استخدمت برمجيات ذاتية التنفيذ وبرامج تشغيل مضمّنة في الموقع ذاته كما في (**حجر الرشيد**) أو أنها أتاحت تلك التطبيقات أو البرامج على الموقع إذ يمكن للمتعلم تنزيلها وتثبيتها على حاسوبه ليتمكن من الوصول

إلى المحتوى التعليمي كما في موقع (**العربية الطبيعية**). وحَوَت عيّنة البحث جميعها روابط صالحة تدعم المحتوى ونشاطاته وتسهم هذه الروابط في استمرارية التعلم، إلا أنها لم تحقق درجة تحقق عالية في بعض المواقع كالعربية الطبيعية؛ ويعود ذلك من وجهة نظر الباحث إلى أن روابطه غير مباشرة مما يعيق فاعلية التعلم، فعند تصفح أي موقع يماثله، فإنه يصعب أن تصل مباشرة إلى هدفك، بل يكون بشكل غير مباشر؛ رابط عن رابط عن رابط إلى أن يتم الوصول إلى الهدف؛ وهذا يشعر المتعلم بالملل، وبالمحصّلة تقل دافعية المتعلم نحو التعلم، فالتقنية التي يفترض أن تكون في خدمة العملية التعليمية، قد تكون التقنية وبالاً على التعليم، وتعيق من تقدمه.

والخط وسيط رمزي لحمل الرسالة المراد إيصالها لمتعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها، والصورة وسيلة إيضاح في العملية التعليمية التعلمية؛ إذ تعد أداة تربوية، ثقافية، إنسانية، من الصعب على أي منظومة تربوية ألا توظفها في مضامينها ومحتوياتها، ومناهجها التعليمية، بل هي أداة خصبة لتحقيق العديد من المهارات والكفايات التعليمية المنتظر تحقيقها لدى المتعلم في أفق الحياة التي يحياها. وتتفق نتائج البحث في هذا المؤشر ودراسة العربي (2012) بأن الصورة أداة تفاعل، ووفقاً لذلك جاءت نتائج البحث، فقد كان موقع (**حجر الرشيد**) يحسن انتقاء الصورة وفقاً لمعايير الموافقة لظرف الاستخدام أو الوضوح أو الجوانب ومراعاته للجوانب الثقافية والتنوع في عرض صور من أقاليم مختلفة وما يؤثر ذلك في خلق التفاعل، ففي توظيف الصورة لتعليم اللغات "رؤية فنية بسيطة مركزة، تعين المتعلم على إدراك دلالات تعكسها الألوان والخطوط والأشكال؛ لتعبر عن المضمون، والقيم والاتجاهات المستهدفة في المحتوى اللفظي، وتوظف في مواقف تعليم اللغة الثانية، عبر التفاعل الصفي والحوار المنصب على المعنى" (العربي،2012: 3).

وقد تم توصيف الخطأ في المواد السمعية والسمعية البصرية عند توافر أحد البنود الآتية فيها:

أ- الخطأ اللغوي بأنواعه، والأداءات المصاحبة للكلام فيه.

ب- الغلط في استخدام المادة الصوتية أو غيرها في غير مكانها.

ت- عدم توافق الصوت مع الصورة، أو عدم وضوحه وتقطّعه وما إلى ذلك.

ث- إشارة الصورة إلى غير المدلول الذي يدل عليه الصوت.

ج- إشارة الصورة إلى غير المدلول الذي تدل عليه الجملة أو العبارة المكتوبة، وهناك الكثير من الأمور التي تعد من الأخطاء في الإنتاج الفني للمواد السمعية والسمعية البصرية.

ولم تراع المواقع مسألة التدرّج في سرعة عرض المواد المسموعة أو المرئية من حيث مراعاة عرضها على المبتدئ أو المتوسط أو المتقدّم، لكن بالمقابل فالتفاعل لا يتحصل بالصورة والخط فحسب، بل إن أدوات التفاعل ووسائله كثيرة، وطرائق استثارته جمة، منها: – وفق دراسةٍ لعلي سعود حسن (2011):

أ. بناءُ هيكلية للتفاعل؛ من أجل تقديم الدعم للتعلم المستقل لدى المتعلمين.

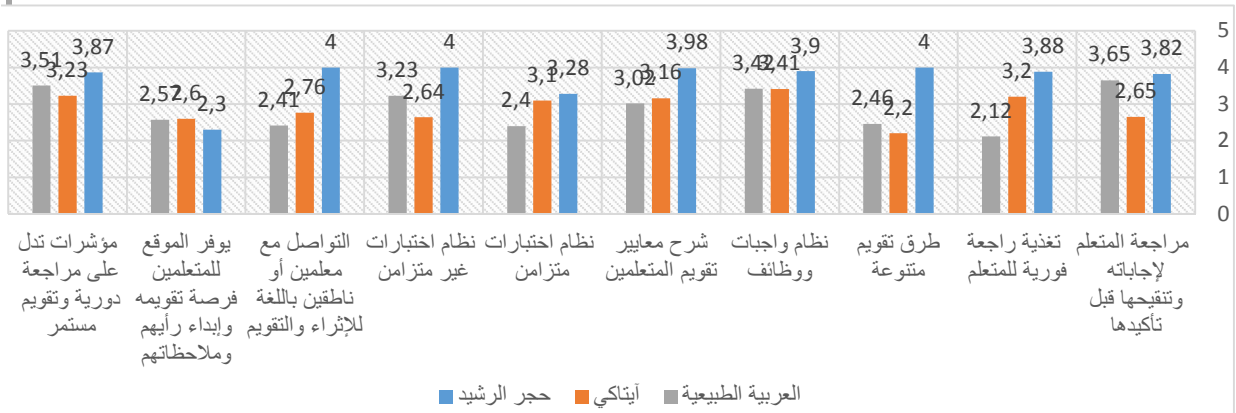
ب. وتقديم قدر من الحرية؛ ليقوم المتعلمون بتوجيه أساليب تعلمهم بأنفسهم.

ت. وطرح وظائف تعليمية تعاونية؛ ليقوم المتعلمون بإكمالها بشكل مستقل.

ث. إشراك المتعلمين بنشاطات حل المشكلات؛ وهذا يتأتّى تماماً في تدريب المتعلمين على الأداءات المصاحبة للكلام، والتفاعلات القائمة بين المتعلمين أنفسهم، وبين المتعلمين وكل من المعلم والمحتوى التعليمي.

(6) محور التقويم			
الموقع / المؤشرات	**حجر الرشيد**	**آيتاكي**	**العربية الطبيعية**

يوفر التقويم فرص مراجعة المتعلم لإجاباته وتنقيحها قبل تأكيدها	3.82	2.65	3.65
يوفر الموقع تغذية راجعة فورية للمتعلم	3.88	3.20	2.12
يستخدم الموقع طرق تقويم متنوعة (بنائية ونهائية)	4.00	2.20	2.46
يستخدم الموقع نظام واجبات ووظائف	3.90	3.41	3.42
يحوي الموقع شرحاً لمعايير تقويم المتعلمين	3.98	3.16	3.02
يوفر الموقع نظام اختبارات متزامن	3.28	3.10	2.40
يوفر الموقع نظام اختبارات غير متزامن	4.00	2.64	3.23
يوفر الموقع فرصة التواصل مع معلمين أو ناطقين باللغة للإثراء والتقويم	4.00	2.76	2.41
يوفر الموقع للمتعلمين فرصة تقويمه وإبداء رأيهم وملاحظاتهم	2.30	2.60	2.57
يوفر الموقع مؤشرات تدل على مراجعة دورية وتقويم مستمر	3.87	3.23	3.51
التقييم العام للمحور	3.70	2.89	2.87
	مرتفع	متوسط	متوسط



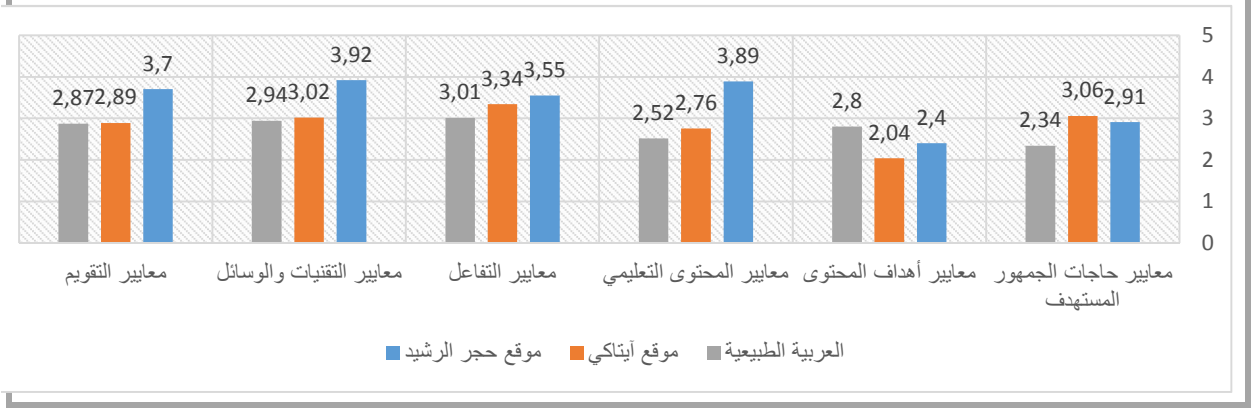
التقويم مبني على التقييم؛ حيث يبيّن التقييم درجة تحقق الهدف، ويقيس أداء المتعلم الذي يؤدي عملية من المفترض أن تصل به إلى ما يحقق الهدف الذي وضع له، لذا فينبغي إتاحة الفرصة أمام المتعلّم ليراجع إجاباته ومشاركاته ويتأكد منها وينقحها قبل تأكيد تسليمها إلى ملف تقييمه، وهذا ما لم يتحقق بدرجة مقنعة في مواقع تعليم اللغة العربية (عينة البحث)؛ فكانت درجة التحقق المتوسطة من نصيب موقع (حجر الرشيد)، والموقع يتيح للمتعلم إمكانية التصحيح لنفسه، ويعرض أعمال الزملاء بعضهم على بعض، وعلى معلميهم؛ للتقييم، ويوفر تغذية فورية راجعة للمتعلم، ولتتم عملية تقويم المعلمين في الموقع بصورة دقيقة ينبغي أن ينوّع في أساليب التقويم (بنائية (مرحلية) – نهائية)؛ ليقيس مدى التقدم الحاصل لدى متعلميه من الناطقين بغير العربية، وكذا عليه أن يستخدم نظام واجبات ووظائف ليتيح للمتعلم الفرصة في مراجعة ما تعلمه في الموقع، ولينال الوقت الكافي ليتهيأ للتقويم، وبالعودة إلى الجدول (6)؛ فإننا نجد أن الموقع الوحيد الذي يحقق درجة تحقق عالية ويستخدم نظام واجبات ووظائف هو موقع (حجر الرشيد)، وكما ظهر من خلال مؤشرات كثيرة سابقة اعتماد مؤشر الأداء فيها على التعليم التزامني أو التواصل المتزامن، لما لذلك من أثر مباشر في قضايا عديدة منها: (القرب من الدقة في التحديد حاجات المتعلم، وأهدافه وقضايا التفاعل والتغذية الراجعة والتقويم والتقييم)، ووفقاً للمؤشر (يستخدم الموقع نظام واجبات ووظائف)، والذي يقيس مدى توفر نظام اختبارات متزامن في المواقع المدروسة (عيّنة البحث)؛ فإن الباحث يختلف مع النتائج التي يعرضها الجدول المذكور؛ ذلك أن جميع المواقع لا توفر نظام اختبارات متزامن أبداً! وهذا ما لم تنفه نتائج قياس أداء المؤشر المتضمن في الجدول المذكور، في حين أن بعضها توفر نظام اختبارات غير متزامن، ولكن الفرق الحاصل في النتائج بين عينة البحث في هذا الجانب من وجهة نظر الباحث؛ أن نظام الاختبارات المتوفر في مواقع تعليم اللغة (عينة البحث) بعضها غير تفاعلي: كما الحال في مواقع (العربية الطبيعية)، والبعض الآخر تفاعلي: كما هو في مواقع (حجر الرشيد)، وتفاعلية الاختبارات تسهم في رفع مستوى أداء المتعلمين، وزيادة دافعيتهم تجاه الاختبار، وهذا ما يجعل للتعليم معنى.

وأما عن مؤشرات تقييم المواقع من المتعلمين، فإن هذه الظاهرة تكاد تكون معدومة، ولا نجد إلا ملامح بسيطة لإمكانية إبداء الملاحظة وهذا فعلاً أظهرته نتائج المؤشر في الجدول السابق، إن تقييم الموقع من المتعلم نفسه هي عملية "تحليل حاجات" ضمنية، فما ينبغي أن يكون عليه الموقع من وجهة نظر المتعلم، يعبر عن حاجة حقيقية عنده؛ لذا فإن مراحل (تحليل الحاجات، والأهداف، والتقييم) مراحل مترابطة ومتداخلة ووثيقة الصلة، وتسهم كل مرحلة في تنمية المراحل الأخرى وكلها – بالمحصلة- تسهم في خدمة العملية التعليمية التعلمية.

نتائج البحث

(7) تقييم عينة البحث وفق معايير النموذج المقترح

الموقع / المعايير	موقع حجر الرشيد (Rosetta stone)		موقع آيتاكي (italki)		العربية الطبيعية (Natural Arabic)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معايير حاجات الجمهور المستهدف	2.91	0.08	3.06	0.58	2.34	1.01
معايير أهداف المحتوى	2.40	0.32	2.04	0.36	2.74	0.72
معايير المحتوى التعليمي	3.89	0.64	2.76	0.62	2.52	0.55
معايير التفاعل	3.55	0.21	3.34	0.46	3.01	0.28
معايير التقنيات والوسائل	3.92	0.28	3.02	0.54	2.94	0.69
معايير التقويم	3.70	0.83	2.89	0.89	2.87	0.92
التقييم العام للموقع	3.40	مرتفع	2.85	متوسط	2.73	ضعيف



قام الباحث بإعداد قائمة معايير لبناء مواقع تعليم العربية عن بعد للناطقين بغيرها، وتقييمها، مستخلصة من أسس تعليم اللغة العربية ونظريات تعليم اللغات وتعلمها، ومن فلسفة التصميم التعليمي وأسسه النظرية، جاءت القائمة في نموذج تصميم تعليمي مكون من ستة محاور رئيسة؛ (معايير تحليل الحاجات، معايير الأهداف، معايير المحتوى، معايير التفاعل والتفاعل الشفوي، معايير التقنيات والوسائل، معايير التقويم والتقييم)، وحوت اثنين وسبعين مؤشر أداء، **وأظهرت نتائج تقييم عينة البحث ما يأتي**:

1. تدنّت درجة تحقق عينة البحث فيما يخص مؤشر المستويات التعليمية؛ إذ قلّت المواقع التي تتبنى توزيع مستويات معتمد، كمستويات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، أو الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات (CEFR)، باستثناء موقع (حجر الرشيد، ولايف موكا – الذي توقّف عن العمل حالياً-والعربية الطبيعية) والذي يعتمد تصنيف أكثفل (ACTFL) في توزيع المستويات التعليمية التي يقدمها في تعليمه للغات عموماً واللغة العربية خصوصاً.

2. تركّزَ اهتمامُ عينة البحث على المعايير الذاتية على حساب المعايير الموضوعية في محور تحليل الحاجات.

Adres
Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE
e-posta: editor@rumelide.com

Address
Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-mail: editor@rumelide.com

3. ضعف تحقق مؤشر أداء ذكر الأهداف في عيّنة البحث على المستويات كلها؛ (المعرفي والمهاري والوجداني)، مما أدى بدوره إلى الارتباك في المقدرة على قياس تقدّم المتعلم؛ إذ لا أهداف تصف الكفاءة اللغوية التي يُتوقع من المتعلمين تحقيقها!

4. اعتمدت عيّنة البحث – في مجملها – ولو بصورة ضعيفة على التدرج والتنوع في إيضاح المفردات، والانتقال من شبه الحسيّ إلى المجرّد، ومن السهل إلى الصعب، واعتمدت مفردات بُنيت وفق مبادئ: الأهمية، والتدرّج، والشيوع، مما ساعد على تفعيل التعلم الذاتي، وكذلك مراعاة عينة البحث كلها ترتيب المهارات، لكن ما أفسد الأمر ضعفُ التفاعلية الموجودة على المستوى الشفوي خصوصاً؛ مما قلّل من فاعلية التعلم الذاتي في التعليم عن بعد، وجعل من المتعلم متلقياً سلبياً.

5. لا تزال مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد تعاني من استخدام اللغة الوسيطة في تعليمها اللغة، وخاصة على مستوى الشرح، أو الإرشادات أو الأسئلة في التدريبات اللغوية؛ ما يشكل عائقاً كبيراً في وجه مهمّة تنمية التفاعل الشفوي.

6. افتقرت عينة البحث إلى التعليم التواصلي المتزامن، -فيما عدا مواقع (آي توك آي) و (لايف موكا) و(حجر الرشيد) -إذ وجدت فيها بقلّة، وكان ديدن عينة البحث تقليديةً في التعليم، وعدمَ التشويق في بناء المعرفة، حيث أشارت مؤشرات الأداء إلى قلة إتاحة ساعات التعلم التزامنية فيها، وانعدامها في كثير منها كما الحال في مواقع (حبوب، وتعلم اللغة العربية مع الجزيرة).

7. انخفضت درجة **التفاعل الشفوي** في عيّنة البحث عموماً؛ إذ:

- قلّ التواصل التزامني بأنماطه المختلفة في غالبية المواقع، وانعدم في بعضها.
- لم تراع المواقع جميعُها مسألة التدرّج في سرعة عرض المواد المسموعة أو المرئية؛ من حيث مراعاة عرضها على المتعلم على اختلاف مستوياته (المبتدئ – المتوسط – المتقدم).
- لم تبنِ المواقع هيكلية واضحة لتفاعل متعلميها؛ يتم من خلالها دعم تعلمهم المستقل، وتمكينهم من تقويم تعلّمهم.
- لم تطرح المواقع وظائف تعليمية تعاونية، ليقوم المتعلمون بأدائها على نحو ينمّي تفاعلاتهم.
- لم توفّر المواقع فرصة التدريب على الأداءات المصاحبة للكلام، وما لذلك من أثر في تنمية التفاعل الشفوي، وبالمحصلة ثقة المتعلم برصيده الشفوي، وحسن توظيفه في تعامله اليومي مع أصحاب اللغة الأصليين.

8. أظهرت عينة البحث ضعفاً واضحاً على مستوى التقويم، وتجلى ذلك في النقاط الآتية:

- لا تقويمَ ممكنٌ في ظل غياب أهداف التعلم؛ إذ غاب الأساسُ الذي من المفترض تقييم المتعلم وفقه.
- غياب نظام الاختبارات النهائية في عينة البحث كلها.
- عدم توافر نظام واجبات ووظائف تفاعلي في عينة البحث باستثناء موقع (لايف موكا).
- انتفاء التواصل التزامني من بعض المواقع؛ ما يؤدي إلى إعاقة التغذية الراجعة المباشرة، والتقويم المباشر من المعلم.
- عدم إتاحة المجال أمام المتعلمين ليُبدوا آراءهم في طريقة تعلمهم بوساطة الموقع التعليمي، ما يزيد من سلبيتهم ويخفض من أدائهم.
- الصلة الوثيقة بين مراحل (التقويم، وتحليل الحاجات، والأهداف التعليمية)، وما لذلك من تأثير متبادل فيما بينها؛ فالضعف الحاصل في تحليل الحاجات والأهداف، ينعكس على مرحلة التقويم.

وتخلص هذه الدراسة إلى:

التأكيد على الالتزام بالتصميم التعليمي كمرحلة تخطيطية تنظيمية دائمة ومستمرة لا بد منها عند بناء مواقع تعليم اللغة عموماً، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خصوصاً؛ لمقدرته على الربط بين النظري والتطبيقي في العملية التعليمية، ولعنايته بتحليل حاجات المتعلمين وربطها بمراحل التصميم التعليمي؛ من الأهداف إلى التقويم، ولتوجيهه اهتمام القائمين على العملية التعليمية إلى الأهداف التعليمية، وتحديدها وترتيبها وفق أولويات المتعلم المتوصَّل إليها من خلال تحليل حاجاته، ومتابعة أدائه وتقييمه، ولإسهامه في تطوير قدرات المعلم وإعداده مهنياً ما يساعده على التنبؤ بالمشكلات التي قد تعترضه ليتفاداها, وكذلك لخلقه الانسجام والاتساق بين أهداف التعلم وحاجات المتعلم من جهة، والأنشطة التعليمية وتقويم الأداء من جهة أخرى. وهذا ما افتقرت إليه عيّنة الدراسة معظمُها؛ فقد أتاحت المقررات التعليمية بشكل إلكتروني على الإنترنت، وليس هذا غاية التعليم عن بعد المرتكز على التصميم التعليمي؛ إذ ينبغي على مواقع تعليم اللغة أن تقدّم عملية تعليمية ممنهجة واضحة؛ تحدد المدخلات، وتقيس المخرجات، وتراعي حاجة المتعلم، ولا تغفِل رؤية المعلم الخبير بهذا الميدان.

ويجدر عند بناء مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التركيز على مهارة التفاعل الشفوي وتوجيه الاهتمام نحوها؛ إذ تعد أرقى درجات (النطق باللغة)، والتي –لأهميتها-يمكن القول بأنها تمثل اللغة بوجه عام وكذلك يجب الاهتمام بتصميم التفاعلية التقنية، وما لذلك من أثر في إتاحة أنماط التفاعل المختلفة للمتعلم على مستوى تفاعله مع المحتوى، والمعلم، وزملائه المتعلّمين، وينبغي – كذلك- الاهتمام بما يصاحب التفاعل الشفوي من أداءات تضع اللغة في قالبها الاجتماعي، عندها يمكن أن نعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها بطريقة توازي بل تنافس التعليم في الغرف الصفية.

المصادر والمراجع

Abdulhamîd, Abdullah Abdulhamîd. (1986). Takvîmu't-Ta`bîr eş-Şefehî fî-Merhaleti'l-İ`dadiyye fî-Muhâfazati Tanta fî-Cumhûriyyeti Mısr el-Arabiyye. Basılmamış doktora tezi, Külliyeti't-Terbiye, Camiatu Tanta el-Ğarbiyye.

Ades, Muhammed Abdurrahîm. (1995). El-İdaratu's-Saffiyye ve'l-Medresetu'l-Münferide. Amman: Daru Mecdelâvî li'n-Neşr ve't-Tıbâ`a ve't-Tevzî`.

Ali, Ekrem Fethî Mustafa. (2006). Fa`aliyyetü Bernamec Mukterah li-Tenmiyeti Maharât İntâc Mevakı`l-İnternet et-Ta`lîmiyye ledâa-Tullâbi Külliyyeti't-Terbiye. Basılmamış doktora tezi, Külliyyeti't-Terbiye en-Nev`iyye, Camiatu Cenûbi'l-Vâdî, Kanâ.

Ali, Ta`vînât. (2009). Et-Tevasul ve't-Tefâ`ul fî'l-Vasati'l-Medresî. El-Ma`hadu'l-Vatanîli-Tekvîni Müstahdimî't-Terbiye ve Tahsîni Müstevâhüm. El-Haraş: Cezair.

Almohammad Almansour, İ. (2018). Building and evaluating some online websites in teaching Arabic for non-native speakers. Turkish Academic Research Review, 3 (2), 75-102. DOI: 10.30622/tarr.442080

Aly, Mahsoub Abdul-Sadeq. (2008). An Evaluative Study of Some Online Websites for Learning and Teaching English as a Foreign Language.

Brown, H. Douglas. (1994). Mebadiu Ta`lîmi ve Te`allumi'l-Luğa. (trc. İbrahim b. Hamed el-Kaîd & Iyd b. Abdullah eş-Şummerî). Riyad: Mektebu't-Terbiyeti'l-Arabî li-Düveli'l-Halîc.

Ebu Nimra, Muhammed Hamîs. (2006). İdaratu's-Saf ve Tanz'imuha. Amman: Daru Yafa li'n-Neşri ve't-Tevzî`.

Ebu Şukayr, Muhammed Süleyman & Hales, Davud. (2010). Maharâtu't-Tedrîs el-Fa`al. Gazze, Filistin: Mektebetu Âfâk.

El-Arabî, Ferhâtî. (2010). Enmâtu'-Tefâ`ul ve Alâkatu't-Tevâsul fî-Cema`ati'l-Kısm ed-Dirâsî ve Turuku Kıyâsiha. Cezair: Dîvânu'l-Matbûati'l-Cami`iyye.

El-Bağdadî, Muhammad Rıda. (2002). Teknûlûciya't-Ta`lîm ve't-Te`allum. Kahire: Daru'l-Fikr et-Terbevî.

El-Hamayise, İyad Muhammed Hayr. (2012). Medâ İmtilâki Talebeti Küliyyeti't-Terbiye fî-Camiati Hâil li-Maharâti't-Ta`bîr eş-Şefevî min Vicheti Nazarihim, ve's-Su`ubât elletî Tuvâcihuhum Dâhile'l-Muhâdara. Mecelletu'l-Camia el-İslamiyye li'd-Dirâsât et-Terbeviyye ve'n-Nefsiyye. (34/6: s. 219-242).

El-Havalide, Muhammed Ali & Diğerleri. (2014). Dâfi`iyyeti Teallumi'l-Luğati'l-Arabiyye ledâ'n-Natıkîne bi-gayriha fi'l-Ürdün ve Alâkatuha bi-ba`di'l-Mutegayyirât. El-Mecelletu'l-Ürdüniyye fi'l-Ulûmi't-Terbeviyye. (10/2: s. 191-204).

El-Hıyle, Muhammed Mahmud. (2001). Maharâtu't-Tedrîs es-Saffî. Ürdün: Daru'l-Mesîre.

El-Kâdı, Heysem Memdûh. (2011). Eseru Tedrîsi'l-Luğati'l-Arabiyye bi'stihdâmi İstratîciyyeti't-Te`allumi'l-Mütemâzic fî-Tenmiyeti Maharâti't-Tevâsul el-Lafzî ledâ-Talebeti's-Saffi's-Sâbi`i'l-Esâsî fi'l-Ürdün. El-Akademiyye li'd-Dirâsat el-İctimâ`iyye ve'l-İnsâniyye. (7: s. 3-14).

El-Kazzâfî, Halef Abdulvehhâb Muhammed. (2010). Fâiliyyetu İstratîciyye Kâime `ale't-Te`allumi'n-Neşt fi-Hafdi'l-İhtirâk en-Nefsî ve Tenmiyetu Maharâti't-Tefa`ul el-Lafz^i li-Muallimî İlmi'n-Nefs bi'l-Merhaleti's-Saneviyye. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ma`hadu'd-Dirâsât ve'l-Buhûs et-Terbeviyye, Camiatu'l-Kâhire.

El-Kehlût, Ahmed. (1996). İdaratu's-Saffi ve Tanzîmuhu. Menşûrât Camiatu'l-Kuds el-Meftûha. Amman, Ürdün.

El-Keylânî, Abdullah & eş-Şerîfîn, Nidâl. (2007). Medhal ile'l-Bahsi fi'l-Ulûmi't-Terbeviyye ve'l-İctima`iyye: Esâsiyyetuhu, Menhecuhu, Tesâmîmuhu, Esâlîbuhu'l-İhsâiyye. Amman: Daru'l-Mesîre.

Er-Râşid, Sa`d b. Abdullah. (2008). El-İttisâlu't-Tefâ`ulî ve'l-Âni fi-Bîeti't-Te`allum an-Bu`d. Varaka Mukaddeme li'l-Mü'temer el-Evvel li't-Terbiyeti'l-İ`lâmiyye. Riyad.

Er-Ruşeydî, Sa`d & Salah, Semîr. (1999). Et-Tedrîsu'l-Âm ve'l-Luğati'l-Arabiyye. Kuveyt: Mektebetu'l-Felâh.

Es-Sarâmî, Abdurrahman b. Sa`d. (2013). Takyîmu Mevakı`Ta`lîmi'l-Luğati'l-Arabiyye li-Ğayri'n-Nâtıkîne biha `ale'ş-Şebeketi'l-âlemiyye fi-Dav'il-Maharâti'l-Luğaviyye. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Camiatu'l-İmam b. Suûd el-İslamiyye, Riyad.

Eş-Şeyh Ali, Hidaye & es-Suheybânî, Salih. (2011). Mevâkıu'-Ta`lîmi'l-Luğati'l-Arabiyye li-Gayri'n-Nâtıkîne biha `ale'ş-Şebeketi'l-Âlemiyye. Mecelletu Alemi'l-Kütüb.

Eş-Şiblî, İbrahim Mehdî. (2000). El-Menâhic, Binauha-Tenfizuha-Takvîmuha-Tatvîruha-bi'stihdâmi'n-Nemâzic. Amman: Daru'l-Emel li'n-Neşr ve't-Tevzi`.

Freeman, Diane Larsen. (1997). Esâlîb ve Mebadi' fi-Tedrîsi'l-Luğa. Mürâcat: Mahmûd İsmâîl Salih. (trc. Aişe Mûsa es-Saîd). Ryad: Camiatu'l-Melik Suûd.

Hiemstra, R., ed. 1982. Self-Directed Adult Learning: Some Implications for Practice. Occasional paper. Syracuse, NY: Adult Education Program, School of Education.

Husamû, Süha & el-Abdullah, Fevvaz. (2012). Eseru't-Te`allum ez-Zâtî fi Tavzîfi Maharâti't-Tehavur el-İlektrûnî el-Mütezamin ve Gayri'l-Mütezamin ledâ-Talebeti Muallimi's-Saf bi-Camiati Tişrîn. El-Mecelletu'l-Ürdüniyye fi'l-Ulûm et-Terbeviyye.

Huseyn, Muhtar et-Tâhir. (2002). Ta`lîmi'l-Luğati'l-Arabiyye fi-Dav'il-Menahic el-Hadîse. Basılmamış doktora tezi. Camiatu İfrikıyye el-Alemiyye: el-Hurtûm.

Iyadât, Yusuf Ahmed. (2004). El-Hâsûb't-Ta`lîmî ve Tatbîkatuhu't-Terbeviyye. Amman: Daru'l-Mes'ire li'n-Neşr ve't-Tevzî`.

Kır, Elif & Kayak, Selda. (2013). The Evaluation of Websites Teaching English as a Foreign Language. Procedia - Social and Behavioral Sciences (Vol.106, pp. 2788 – 2795).

Kırmızı, Özkan. (2011). Evaluation of An Online Language Learning Program, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April 2011, Antalya.

Lee, W. & Owens, D. (2004). Multimedia-based Instructional Design: Computer-based Training; Web-based Training; Distance Broadcast Training; Performance-based Solutions (2nd ed.). San Francisco: Pfeiffer.

Medenî, Muhammed Atâ. (2007). Et-Ta`lîm an-Bu`d: Ehdâfuhu ve Üsüsehu ve Tatbîkatuhu'l-İlmiyye. Amman: Daru'l-Mesîre.

Mursî, Kemal İbrahim. (1988). Alâkatu Ba`di Simâti'ş-Şahsiyye fi'l-Murâhaka bi-İdrâki'l-Muâmeleti'l-Vâlidiyye f'i't-Tufûle. El-Mecelletu't-Terbeviyye (4/15: s. 131-157). Camiatu'l-Kuveyt.

Penland, P. R. 1977. Individual Self-planned Learning in America. Pittsburgh: Graduate School of Library and Information Sciences, University of Pittsburgh.

Rasil, James. (1982). Esâlîb Cedîde fi't-Ta`lîm ve't-Te`allum-Tasmîm, İhtiyar ve Takvîmu'l-Vihdât et-Ta`lîmiyye es-Sağîra. (trc. Ahmet Hayri Kazım).

Richards, Jack. (2007). Tatvîru Menâhici Ta`lîmi'l-Luğa. (trc. Nasır b. Abdullah b. Ğâli & Salih b. Nasır eş-Şuveyrih). Riyad: Camiatu'l-Melik Suûd.

Tough, A. 1971. The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Tuayme, Rüşdî Ahmed. (1986). El-Merci` fi-Ta`lîmi'l-Luğati'l-Arabiyye bi-Luğat Uhra. Camiatu Ümmü'l-Kurâ.

VERPLAETSE, L.S. (2013). Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum.

Zeytûn, Kemal. (1998). Et-Tedrîs: Nemâzicuhu-Maharâtuhu. İskenderiyye: el-Mektebu'l-İlmî li'l-Kumbîtır ve'n-Neşr ve'-Tevzi`.