ALMAKRIFAH JOURNAL FOR HUMAN SCIENCES AND ISLAMIC KNOWLEDGE
Issue 3, No 1, February 2026

مجلة المعرفة للعلوم الإنسانية والثقافة الإسلامية
العدد 3، الرقم 1، فبراير 2026
e-ISSN: 3030-6736

مداخل تطبيقية ونظريات معاصرة في تعليم اللغات للناطقين بغيرها: دراسة وصفية تحليلية

Applied Approaches and Contemporary Theories in Language Teaching for Non-Native Speakers: A Descriptive-Analytical Study

محمد ديب حجازي علي
Mohamed Deib Hegazy Aly
قسم اللغة العربية، كلية اللغات، جامعة المدينة العالمية بكوالالمبور في ماليزيا
Department of Arabic Language, Faculty of Languages, Al-Madinah International University, Kuala Lumpur, Malaysia
CJ384@lms.mediu.edu.my

الدكتور/ عبد الواسع إسحاق ناصر الدين
Assoc. Prof. Dr. Abdulwasiu Isiaq Nasirudeen
أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك بجامعة المدينة العالمية بكوالالمبور في ماليزيا
Head of Department of Arabic and Literature, Faculty of Language, MEDIU
abdul.wasiu@mediu.edu.my

الدكتور/ السيد محمد سالم سالم العوضي
Assoc. Prof. Dr. El Sayed Mohamed Salem
أستاذ البلاغة والنقد المشارك بجامعة المدينة العالمية بكوالالمبور في ماليزيا
Associate Professor of Rhetoric and Criticism,
Al-Madinah International University, Kuala Lumpur, Malaysia
elsayed.salem@mediu.edu.my

Received: 1 Jan 2026
Revised: 20 Jan 2026
Accepted: 1 Feb 2026

*Corresponding Author:
Mohamed Deib Hegazy Aly
Department of Arabic Language, Faculty of Languages, Al-Madinah International University, Kuala Lumpur, Malaysia
CJ384@lms.mediu.edu.my

ملخص

يهدف هذا البحث إلى تقديم دراسة وصفية تحليلية لأبرز المداخل التعليمية التطبيقية والنظريات المعاصرة التي تشكّل الأساس العلمي لحقل تعليم اللغات للناطقين بغيرها، وذلك من خلال استقراء عشرة نماذج ومداخل ونظريات تمثّل الاتجاهات الرئيسة في هذا الحقل. وتنبع مشكلة البحث من الحاجة إلى رؤية تحليلية شاملة تربط بين هذه المداخل المتعددة وتكشف عن أسسها النظرية وآلياتها التطبيقية ومواطن التكامل بينها، في ظلّ تشعّب الأدبيات وتعدّد التصنيفات. اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي في عرض هذه المداخل ومناقشتها، وشملت الدراسة: التعليم القائم على المهام، وإستراتيجيات تعلّم اللغة، والتعليم القائم على المحتوى، وتعلّم اللغة بمساعدة الحاسوب، والتعليم المتمركز حول المتعلم، والمدخل الانغماسي، ومدخل التعدّد القرائي، والتقويم القائم على الأداء، ونظرية الاكتساب القائم على الاستخدام، ونظرية الأنظمة الديناميكية. وقد توصّل البحث إلى أنّ هذه المداخل تتقاطع في تأكيدها على مركزية المعنى والتواصل والتفاعل في عملية التعلّم، وأنّها تشكّل منظومة متكاملة يُغذّي بعضها بعضًا نظريًّا وتطبيقيًّا، كما أنّ النظريتين الأخيرتين تقدّمان مراجعة نقدية لافتراضات راسخة في الحقل، ممّا يفتح آفاقًا جديدة لفهم طبيعة اكتساب اللغة وتعليمها.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغات للناطقين بغيرها، المداخل التعليمية التطبيقية، اكتساب اللغة الثانية، علم اللغة التطبيقي، التعليم القائم على المهام، التعليم القائم على المحتوى، نظرية الأنظمة الديناميكية.

Abstract

This study aims to provide a descriptive-analytical examination of the most prominent applied instructional approaches and contemporary theories that constitute the scientific foundation of the field of language teaching for non-native speakers. It does so through an examination of ten models, approaches, and theories representing the major trends in this field. The research problem stems from the need for a comprehensive analytical perspective that connects these multiple approaches, reveals their theoretical foundations, clarifies their practical mechanisms, and identifies the areas of integration among them, in light of the breadth of the literature and the multiplicity of classifications. The study adopts the descriptive-analytical method in presenting and discussing these approaches. It covers task-based language teaching, language learning strategies, content-based instruction, computer-assisted language learning, learner-centered education, the immersion approach, the multiliteracies approach, performance-based assessment, usage-based acquisition theory, and dynamic systems theory. The study concludes that these approaches converge in emphasizing the centrality of meaning, communication, and interaction in the learning process, and that they form an integrated system in which each approach theoretically and practically supports the others. It also finds that the last two theories offer a critical reconsideration of long-established assumptions in the field, thereby opening new horizons for understanding the nature of language acquisition and language teaching.

Keywords: language teaching for non-native speakers, applied instructional approaches, second language acquisition, applied linguistics, task-based language teaching, content-based instruction, dynamic systems theory.

مقدمة

شهد حقل تعليم اللغات للناطقين بغيرها خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين تحوّلات جوهرية أعادت تشكيل المفاهيم الأساسية المتعلقة بطبيعة اللغة وآليات اكتسابها وأساليب تعليمها وتقويمها. وقد جاءت هذه التحوّلات نتيجة تطوّرات متوازية في علم اللغة التطبيقي وعلم النفس المعرفي ونظريات التعلّم والتربية، فأسفرت عن ظهور مداخل تعليمية متنوعة ونظريات اكتساب جديدة تجاوزت التصوّرات التقليدية التي كانت تختزل تعليم اللغة في نقل البنى النحوية والمفردات بمعزل عن السياقات التواصلية الحقيقية.

وقد تعدّدت هذه المداخل والنظريات وتنوّعت زوايا معالجتها لقضايا تعليم اللغات، فمنها ما ركّز على إعادة تنظيم المحتوى التعليمي حول مفهوم المهمة التواصلية، ومنها ما عالج العلاقة بين تعليم اللغة وتعليم المحتوى الأكاديمي، ومنها ما اهتمّ بالمتعلم بوصفه محورًا فاعلًا في العملية التعليمية، ومنها ما وظّف التقنية الحديثة في خدمة مبادئ الاكتساب اللغوي، ومنها ما أعاد النظر في مفهوم القرائية ذاته في ضوء التعدّدية اللغوية والثقافية والنمطية، فضلًا عن نظريات حديثة أعادت تفسير آليات اكتساب اللغة من مَنظوراتٍ استعماليةٍ وديناميكية مغايرة للتصوّرات الفطرية السائدة.

وعلى الرغم من الثراء الذي يتّسم به هذا الحقل فإنّ الأدبيات العربية لا تزال تفتقر إلى دراسات تحليلية شاملة تجمع بين هذه المداخل في إطار واحد يكشف عن أسسها النظرية وآلياتها التطبيقية ومواطن التكامل والتمايز بينها، ولا سيّما في سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ومن هنا تأتي هذه الدراسة لتقدّم رؤية تحليلية متكاملة لعشرة من أبرز هذه المداخل والنظريات، بما يُسهم في بناء فهم أعمق للأسس التي ينبغي أن تُبنى عليها البرامج والأطر المرجعية لتعليم اللغات.

مشكلة البحث

يتّسم حقل تعليم اللغات للناطقين بغيرها بتعدّد المداخل التعليمية والنظريات اللسانية والنفسية التي تُوجّه ممارسات التعليم والتقويم، غير أنّ هذا التعدّد كثيرًا ما يُعالَج في الأدبيات بصورة مجزّأة؛ إذ تتناول الدراسات مدخلًا واحدًا أو نظرية بعينها دون الكشف عن العلاقات البينية التي تربط هذه المداخل بعضها ببعض، ودون تقديم تصوّر شامل يُبرز مواطن التكامل والتقاطع والتمايز بينها. وتتجلّى هذه المشكلة بصفة خاصة في الأدبيات العربية التي تحتاج إلى مزيد من الدراسات التحليلية التي تُقدّم هذه المداخل في إطار منهجي متّسق يُيسّر على الباحثين وواضعي المناهج والأطر المرجعية الإفادة منها في سياق تعليم العربية لغةً ثانيةً.

أسئلة البحث

يسعى هذا البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما أبرز المداخل التعليمية التطبيقية والنظريات المعاصرة التي تُشكّل الأساس العلمي لحقل تعليم اللغات للناطقين بغيرها؟ وما الأسس النظرية والآليات التطبيقية لكلٍّ منها؟

ما مواطن التكامل والتقاطع بين هذه المداخل والنظريات من حيث المبادئ والتوجّهات؟

ما الإضافة النوعية التي تُقدّمها النظريات الحديثة (الاكتساب القائم على الاستخدام، والأنظمة الديناميكية) في مراجعة الافتراضات السائدة حول اكتساب اللغة وتعليمها؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الآتي:

تقديم عرض وصفي تحليلي لأبرز المداخل التعليمية التطبيقية والنظريات المعاصرة في حقل تعليم اللغات للناطقين بغيرها، من حيث أسسها النظرية وآلياتها التطبيقية.

الكشف عن مواطن التكامل والتقاطع بين هذه المداخل والنظريات وإبراز المبادئ المشتركة التي تجمع بينها.

تحليل الإسهام النقدي للنظريات الحديثة في إعادة تفسير ظواهر اكتساب اللغة الثانية.

توفير إطار مرجعي تحليلي يُفيد الباحثين وواضعي المناهج والأطر المرجعية في مجال تعليم اللغات.

أهمية البحث

الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية لهذا البحث في تقديمه رؤية تحليلية شاملة تجمع بين عشرة من أبرز المداخل والنظريات المعاصرة في حقل تعليم اللغات، وتكشف عن البنية النظرية المشتركة التي تنتظمها، وهو ما يُسهم في سدّ ثغرة في الأدبيات العربية التي تتناول هذه المداخل في الغالب بصورة منفردة. كما يُسهم البحث في تعميق الفهم النظري للعلاقة بين نظريات اكتساب اللغة والممارسات التعليمية المنبثقة عنها.

الأهمية التطبيقية

يُقدّم البحث مرجعًا تحليليًّا يُمكن أن يُفيد منه واضعو المناهج والبرامج والأطر المرجعية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومصمّمو المقرّرات، ومدرّبو المعلمين، في بناء برامج تعليمية مستندة إلى أسس نظرية متينة ومتنوعة تتجاوز الاعتماد على مدخل واحد.

حدود البحث

يقتصر هذا البحث على المداخل التعليمية التطبيقية والنظريات المعاصرة العشر المعروضة فيه، دون الإحاطة بجميع الاتجاهات في حقل تعليم اللغات واكتساب اللغة الثانية. كما يلتزم البحث بالحدود الموضوعية لعرض هذه المداخل وتحليلها من حيث أسسها النظرية وآلياتها التطبيقية، دون الخوض في التطبيقات الميدانية أو الدراسات التجريبية المفصّلة لكلّ مدخل على حدة.

منهج البحث

اعتمد هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على استقراء المداخل التعليمية والنظريات المعاصرة وعرض أسسها ومفاهيمها وآلياتها، ثمّ تحليلها تحليلًا يكشف عن طبيعتها ومبادئها ومواطن التكامل بينها. وقد اعتمد البحث في مادته العلمية على المصادر الأصلية التي قدّم فيها أصحاب هذه المداخل تنظيراتهم، مع مراعاة الدقة في نسبة الأفكار إلى أصحابها والالتزام بما ورد في تلك المصادر دون إضافة أو اختلاق.

موقع هذا البحث من الأدبيات السابقة

تزخر الأدبيات اللسانية والتربوية بدراسات تتناول المداخل التعليمية ونظريات اكتساب اللغة الثانية، غير أنّ الجزء الأكبر من هذه الدراسات يتناول مدخلًا واحدًا أو نظرية بعينها بالعرض والتحليل أو بالتطبيق الميداني. وتتميّز هذه الدراسة عن الأدبيات السابقة بجمعها بين عشرة مداخل ونظريات في إطار تحليلي واحد يكشف عن العلاقات البينية التي تنتظمها، ويُقدّمها بوصفها منظومة متكاملة تُسهم مجتمعةً في رسم صورة شاملة للأسس النظرية والتطبيقية التي يقوم عليها حقل تعليم اللغات للناطقين بغيرها. كما يتميّز البحث بتقديم هذه المداخل في سياق عربي يُراعي حاجات الباحثين والعاملين في مجال تعليم العربية لغةً ثانيةً.

أولاً: التعليم القائم على المهام Task-Based Language Teaching (TBLT)

مايكل لونج Michael Long – رود إليس Rod Ellis – ديفيد نونان David Nunan

1- مفهوم المهمة

يقوم مدخل التعليم القائم على المهام (TBLT) على مفهوم مركزي هو (المهمة)، والذي يُعد حجر الزاوية في تنظيم المحتوى والنشاطات الصفية. وقد عرّف رود إليس المهمة بأنها نشاط يتميز بأربعة معايير أساسية(1):

أولًا: أن يكون التركيز الأساسي فيه على المعنى، أي أن الهدف من المهمة يكون تواصليًّا كفهم أو نقل معلومات، أو التعبير عن رأي، أو حل مشكلة، وليس ممارسة لبنية نحوية محددة.

ثانيًا: أن تتضمن المهمة نوعًا من الفجوة، سواء كانت فجوة معلوماتية: يمتلك أحدهم معلومة لا يعرفها الآخر، أو فجوة في الرأي: لكل طرف وجهة نظر مختلفة، أو فجوة استنتاجية: يجب استنتاج معلومة من معطيات معينة.

ثالثًا: تعتمد المهمة على الموارد اللغوية التي يمتلكها المتعلمون بالفعل، بدلًا من تقديم لغة جديدة لاستخدامها خصيصًا في المهمة.

---

(1) Ellis, R. (2003). **Task-based language learning and teaching**. Oxford University Press, p. 3-9.

رابعًا: ينتج عن المهمة مخرج واضح من حيث إنجاز الهدف لا من حيث الدقة اللغوية، كخريطة مكتملة أو قرار متخذ أو قائمة مُرتبة، يُمكن تقييمه دون الرجوع إلى الأداء اللغوي نفسه.

وللتوضيح فإن تمرينًا مثل (أكمل الجمل باستخدام الصيغة الصحيحة للفعل) لا يُعد مهمة حقيقية لأنه يركّز على الشكل فقط، ولا يتضمن معنىً حقيقيًّا، ولا فجوة تواصلية، ويكون مخرجه لغويًّا بحتًا. في المقابل فإن نشاطًا مثل (لديك 100 دولار لشراء هدايا عيد ميلاد لصديق، قرر مع شريكك ما الذي ستشترونه) يُعتبر مهمة حقيقية، لأنه يتطلب اتخاذ قرار (معنى)، ويحتوي على فجوة في الأفكار والاحتياجات، ويستند إلى الموارد اللغوية المتوفرة لدى المتعلمين، ويؤدي إلى مخرج غير لغوي وهو قائمة الهدايا المختارة(2).

2- دور المهمة: الإطار التطبيقي

طورت (جان ويليس) Jane Willis إطارًا عمليًّا يعرف باسم (دورة المهمة) Task Cycle يتضمن ثلاث مراحل رئيسية: المرحلة الأولى (ما قبل المهمة) حيث يُقدَّم الموضوع للمتعلمين بهدف إثارة اهتمامهم، وتفعيل معرفتهم السابقة، وتقديم مفردات مفيدة إذا لزم الأمر، وقد يعرض المعلم مثالًا على المهمة (نمذجة). تليها المرحلة الثانية (دورة المهمة) التي تتضمن ثلاث خطوات: تنفيذ المهمة في أزواج أو مجموعات مع تركيز على المعنى بينما يراقب المعلم دون تدخل مباشر، ثم التخطيط حيث تُعد المجموعات تقريرًا عما أنجزته مع بدء تركيز على الشكل وبدعم من المعلم، وأخيرًا تقديم التقرير للصف إما شفهيًّا أو كتابيًّا. أما المرحلة الثالثة فهي (التركيز على اللغة)، وتشتمل على التحليل الذي يتناول ما استُخدم من بنى لغوية وكلمات، ثم الممارسة المركّزة لتلك العناصر اللغوية والتي يجب أن تكون ذات معنى وغير آلية، وتُستخدم بحسب الحاجة(3).

3- التركيز على الشكل: تجاوز الثنائية التقليدية

من المفاهيم الأساسية في هذا المدخل أيضًا (التركيز على الشكل) الذي طوّره مايكل لونج 1991م، وهو يختلف عن (التركيز على الأشكال) الذي يعني التدريس التقليدي للقواعد (درس عن الماضي، أو الحاضر المستمر، إلخ)، وكذلك عن (التركيز على المعنى فقط) الذي يتجاهل البنية اللغوية تمامًا. وبدلًا من ذلك، يُقصد به تركيز طارئ وعابر على الشكل (رد فعل) داخل إطار التواصل الحقيقي، يحدث عندما تبرز حاجة إلى ذلك خلال المهمة، مثل ظهور خطأ أو صعوبة. ويظهر ذلك أثناء تنفيذ المهمة عبر تصحيحات غير مباشرة مثل

---

(2) Ibid, p. 3-6.

(3) Ellis, **Task-based language learning and teaching**, p. 244-248.

إعادة الصياغة، أو بشكل أكثر تعمقًا في مرحلة التحليل؛ حيث يتم تسليط الضوء على البنى التي ظهرت خلال أداء المهمة(4).

4- الانتشار والأثر

شهد هذا المدخل – أي التعليم القائم على المهام – انتشارًا متزايدًا وتبنّيًا في مناهج رسمية لدى عدد من الدول والمؤسسات التعليمية، كما أصبح جزءًا مكوّنًا في برامج تدريب المعلمين لإعدادهم لتنفيذ مهام تعليمية فعالة قائمة على التواصل. إضافة إلى ذلك فإن الأبحاث العلمية التي تناولت هذا المدخل غزيرة، وتجاوزت المئات، وذلك وفَّرَ قاعدة أدلة قوية تدعم فعاليته من الناحية التجريبية. وقد ساهم هذا الزخم البحثي في تخصيص مؤتمرات دولية ومجلات أكاديمية متخصصة بـTBLT، فأكَّدَ ذلك مكانته الراسخة كمقاربة تعليمية قائمة على نظريات اكتساب اللغة وتطبيقاتها التربوية(5).

ثانيًا إستراتيجيات تعلم اللغة - Language Learning Strategies (LLS)تصنيف ريبيكا أكسفورد Rebecca Oxford

1- السياق البحثي والمنطلقات

برزت إستراتيجيات تعلم اللغة في سياق بحثي متنوع بدأ يتبلور في السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين، مع انطلاق أبحاث حول (المتعلم الجيد) Good Language Learner Research، سعيًا إلى الإجابة عن سؤال محوري: (ما الذي يفعله المتعلمون الناجحون بشكل مختلف؟)(6).

كشفت هذه الأبحاث أن المتعلمين الجيدين يوظِّفون إستراتيجيات تعلُّم معينة، منها(7): (تخمين معاني الكلمات من السياق، طلب التوضيح عند عدم الفهم، الممارسة خارج الصف، مراقبة الأخطاء وتصحيحها، واستخدام الكلمات الجديدة فورًا)، مع التوصُّل إلى أن هذه السلوكيات ليست فطرية؛ بل يمكن تعلُّمها. تزامن ذلك مع تطورات في علم النفس المعرفي وتعليم اللغات.

---

(4) Ibid, p. 245-248; Long & Robinson, 1998, **Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.),** ***Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition***, p. 16-22.

(5) Ibid, p. 27-58, 268-282; Nunan, D. (2004). **Task-based language teaching**. Cambridge University Press, p. 1-8.

(6) Oxford, R. L. (1990). **Language learning strategies: What every teacher should know**. Newbury House, p. 220-260.

(7) المرجع السابق، ص286–320 (الملاحق – قوائم شاملة بالإستراتيجيات). 321–342 (SILL كاملًا في الملحق).

في هذا السياق لاحظت ريبيكا أكسفورد أن البحث في الإستراتيجيات كان يعاني من التشتت والافتقار إلى إطار موحد؛ إذ وُجدت تصنيفات متعددة ومصطلحات مختلفة دون وجود منظومة شاملة وواضحة، فكان هدفها تقديم نظام تصنيف موحَّد، وشامل، وواضح، وسهل الاستخدام للباحثين والعاملين في ميدان تعليم اللغات؛ من هنا صاغت أكسفورد خمس خصائص رئيسة لإستراتيجيات تعلم اللغة(8):

أولًا: (موجهة نحو حل المشكلات): إذ تُستخدم لمواجهة صعوبة معينة أو لتحقيق هدف تعليمي محدد.

ثانيًا: (نشطة ومتعمدة): أي أنها تتسم بدرجة من الوعي والقصدية؛ إذ يستخدمها المتعلم بشكل متعمد، وإن كانت قد تتحول مع الممارسة إلى سلوك شبه تلقائي.

ثالثًا: (قابلة للتعليم): حيث يمكن تعلمها وتدريسها بشكل مباشر.

رابعًا: (مرنة): إذ لا تتبع نمطًا صارمًا ويمكن تكييفها بحسب الحاجة.

خامسًا: (متعددة): حيث يعتمد المتعلمون الأكفاء على مزيج متنوع من الإستراتيجيات.

2- بنية التصنيف

قدمت ريبيكا أكسفورد تصنيفًا(9) شاملًا ومنظَّمًا لإستراتيجيات تعلُّم اللغة، يُعد من أكثر التصنيفات تأثيرًا في هذا المجال، ويضم هذا التصنيف فئتين رئيسيتين: (الإستراتيجيات المباشرة) التي تتعامل مباشرة مع المادة اللغوية، و(الإستراتيجيات غير المباشرة) التي تدعم التعلم دون أن تلامس اللغة مباشرة.

تشمل الفئة الأولى (الإستراتيجيات المباشرة) ثلاث مجموعات:

إستراتيجيات الذاكرة التي تهدف إلى تخزين واسترجاع المعلومات، وتتضمن أساليب مثل: (التجميع، والربط، ووضع المفردة في سياق، والكلمة المفتاح، والتمثيل، والمراجعة المنظمة، والفعل الجسدي).

إستراتيجيات معرفية تركز على فهم اللغة وإنتاجها، ومن أمثلتها: الممارسة، استقبال وإرسال الرسائل، التحليل والاستدلال، وإنشاء البنية التنظيمية.

إستراتيجيات تعويضية تعالج النقص المعرفي من خلال التخمين الذكي، أو التغلب على القيود بوسائل بديلة كالإيماءات والمرادفات.

أما الفئة الثانية (الإستراتيجيات غير المباشرة)، فتضم:

---

(8) ***Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know***, p. 18-22, 44-71.. Oxford, R. L

(9) المرجع السابق، ص46-48 (إستراتيجيات الذاكرة المباشرة). ص39-43 (إستراتيجيات الذاكرة – أمثلة). ص43-44 (الإستراتيجيات المعرفية). ص45-47 (إستراتيجيات التعويض). ص135-145 (الإستراتيجيات ما وراء المعرفية). ص135-145 (أهمية ما وراء المعرفية). ص140-150 (الإستراتيجيات الوجدانية). ص144-153 (الإستراتيجيات الاجتماعية). ص44-71 (الخريطة الشاملة للتصنيف).

إستراتيجيات ما وراء معرفية التي تهدف إلى التخطيط والتنظيم والمراقبة والتقييم، وتشمل: (تحديد الأهداف، التخطيط، المراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي)، وتُعد من أهم الإستراتيجيات لأنها تنظم جميع الأنواع الأخرى.

الإستراتيجيات الوجدانية المعنية بإدارة المشاعر والدافعية، وتشمل تقنيات مثل: (خفض القلق، والتشجيع الذاتي، وملاحظة الحالة الوجدانية).

الإستراتيجيات الاجتماعية التي تسعى إلى التعلم من خلال التفاعل، وتتضمن: (طرح الأسئلة، التعاون، والتعاطف مع الآخرين).

ويُمكن تمثيل هذا التصنيف بصريًّا من خلال خريطة شجرية تنقسم إلى إستراتيجيات مباشرة (ذاكرة، معرفية، تعويضية) وغير مباشرة (ما وراء معرفية، وجدانية، اجتماعية).

3- أداة القياس التطبيقية SILL

دعمت أكسفورد تصنيفها لإستراتيجيات تعلم اللغة بأداة قياس تطبيقية هي SILL (Strategy Inventory for Language Learning)، وهي استبانة مكوّنة من 50 بندًا تغطي الأنواع الستة جميعها، ويُستخدم فيه مقياس ليكرت (1-5)، وقد استُخدم على نطاق واسع في دراسات ميدانية متعددة عبر سياقات تعليمية مختلفة. وتكمن فائدته في أنه يمكّن المعلمين من تحديد إستراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلاب أو لا يستخدمونها، ويساعدهم في تخطيط التدريس وفق الحاجات الفعلية(10).

ثالثًا: مدخل التعليم القائم على المحتوى Content-Based Instruction (CBI)

1- التأسيس والرواد

تُعد كل من دونا إم. برينتون Donna M. Brinton، ومارغريت آن سنو Marguerite Ann Snow، ومارجوري بينغهام ويش Marjorie Bingham Wesche من أبرز الرواد الأوائل الذين أسهموا في تقعيد هذا المدخل؛ حيث قدمن أول عمل تأسيسي شامل في هذا المجال تمثل في كتاب (Content-Based Second Language Instruction) الذي نُشر عن دار نيوبرى هاوس/هاينل وهاينل، ويُعد هذا الكتاب المرجع الأول الذي وضع تعريفًا دقيقًا للتعليم القائم على المحتوى (CBI)، وصنّف نماذجه المختلفة، وقدم أمثلة من برامج واقعية، كما تناول القضايا التطبيقية المرتبطة به(11).

---

(10) Oxford, ***Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know***, p. 210-233.

(11) Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). **Content-based second language instruction**. Newbury House, p. 1-15, 151-200.

ومن بين الرواد الأساسيين أيضًا برنارد موهان Bernard Mohan، وهو باحث كندي من أوائل من قدموا تنظيرًا للمدخل في ثمانينيات القرن العشرين، عبر كتابه الرائد (Language and Content)(12).

2- المبادئ الأساسية

يقوم مدخل التعليم القائم على المحتوى على الدمج بين تعليم اللغة وتعليم محتوى أكاديمي أو مهني؛ حيث تُستخدم اللغة وسيلةً لتعلم المحتوى، ويُستخدم المحتوى سياقًا طبيعيًّا لتعلم اللغة.

من المبادئ الأساسية لهذا المدخل أن اللغة وسيلة وليست غاية؛ فهي ليست موضوع الدرس وإنما تُستخدم لتعلُّم شيء آخر مثل التاريخ أو العلوم. كما أن المحتوى هو الذي يوجه المنهج ويحدد اللغة المطلوبة، وليس العكس، ويتميز المدخل بتكامل حقيقي بين تدريس اللغة والمحتوى؛ حيث يتم تدريسهما معًا وبشكل مترابط، وليس بتتابع مفصول. ويُركز المدخل على الأصالة والمعنى من خلال استخدام مواد أصلية وذات قيمة حقيقية من المجال الأكاديمي أو المهني، ويهدف إلى تحقيق هدفين مزدوجين متكافئين: اكتساب المعرفة الأكاديمية أو المهنية، واكتساب الكفاءة اللغوية(13)

3- النماذج التطبيقية الأربعة

يعرض التصنيف الكلاسيكي للتدريس القائم على المحتوى (CBI) أربعة نماذج رئيسية(14):

النموذج القائم على الموضوع Theme-Based: فيه يُنظَّم المنهج حول موضوعات مثيرة للاهتمام، ويُدرَّس المحتوى من خلال فصل لغة يدمج النصوص والمناقشات والكتابة المرتبطة بالموضوع، مع ظهور اللغة المطلوبة بشكل طبيعي.

نموذج المحتوى المحمي Sheltered Content: يقوم على تدريس محتوى حقيقي (مثل التاريخ أو العلوم) لمتعلمي اللغة، ولكن بطريقة مبسطة لغويًّا دون تبسيط المحتوى نفسه، باستخدام وسائل دعم متعددة، ويتطلب هذا النموذج معلمين ماهرين جدًّا.

النموذج المساند Adjunct: يدرس المتعلم فصل محتوى مشتركًا مع الناطقين الأصليين وفصل لغة مخصصًا لدعم المحتوى نفسه، ويشترط تنسيقًا وثيقًا بين معلمي المحتوى واللغة.

---

(12) Mohan, B. A. (1986). **Language and content**. Addison-Wesley, p. 1-52.

(13) المرجع السابق، ص2-17.

(14) المرجع السابق، ص18-120.

النموذج القائم على المهارات Skills-Based: يركّز على تطوير مهارة أكاديمية محددة (مثل القراءة أو الكتابة) باستخدام محتوى حقيقي، وهو يختلف عن النموذج القائم على الموضوع في كون المهارة هي محور التدريس وليس الموضوع.

4- مفهوم السقالات ودوره في الدعم التعليمي

ومن المفاهيم الأساسية المرتبطة بـ (CBI) مفهوم (السقالات) Scaffolding؛ إذ يُستخدم لدعم المتعلمين عند التعامل مع محتوى صعب، ويشمل ذلك أنواعًا مختلفة من السقالات: لغوية (مثل تبسيط اللغة وتقديم نماذج لغوية)، ومفاهيمية (مثل خرائط المفاهيم والمنظمات البيانية)، وبصرية (مثل الصور والفيديوهات والتجارب)، وإجرائية (مثل تقسيم المهام وقوائم التحقق)(15).

ويُعَدُّ CLIL (Content and Language Integrated Learning) تطورًا أوروبيًا لمدخل التعليم القائم على المحتوى CBI، مع اختلافات سياقية وتنظيمية.

5- الانتشار العالمي والتطورات اللاحقة

أحدث مدخل التعليم القائم على المحتوى CBI تأثيرًا واسعًا وعميقًا في حقل تعليم اللغات؛ حيث انتشر عالميًا وتبنت تطبيقاته أنظمة تعليمية متعددة. ففي كندا، تُعد برامج الانغماس – التي تمثل أقوى أشكال CBI – واسعة الانتشار، وقد أظهرت نتائجها فعالية مثبتة على مدى يزيد على خمسين عامًا. أما في الولايات المتحدة فقد انتشرت برامج التعليم الثنائي اللغة لدمج الإنجليزية والإسبانية، بالإضافة إلى الفصول المخصصة للمتعلمين من غير الناطقين بالإنجليزية ELLs في المدارس، وبرامج EAP التي أصبحت شائعة في الجامعات. وفي أوروبا يعتمد أكثر من عشرين بلدًا على نموذج CLIL بوصفه تطورًا أوروبيًا لمدخل CBI، ويشكل هذا التوجه جزءًا من السياسة التعليمية الرسمية للاتحاد الأوروبي، كما شهدت آسيا نموًا ملحوظًا في تطبيق CBI في اليابان وكوريا والصين(16).

ويمثل (CBI) اليوم مدخلًا معترفًا به دوليًا، ويُعد معيارًا في التعليم الثنائي؛ حيث تعتمد جميع برامج الانغماس و(CLIL) عليه أساسًا مفاهيميًا. كما يشكل الدعامة الأساسية لجميع برامج اللغة للأغراض الأكاديمية والمهنية(17).

---

(15) Brinton et al., 1989, ***Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House.** p. 140-155.وانظر أيضًا نظرية فيغوتسكي

(16) Brinton et al., ***Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House.** p. 3-10, 230-250.

(17) Ibid, p. 1-2.

رابعًا: مدخل تعلُّم اللغة بمساعدة الحاسوب Computer-Assisted Language Learning (CALL)

كارول تشابل Carol Chapelle

1- المراحل التاريخية الثلاث

تطوّر مجال تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب (CALL) عبر ثلاث مراحل رئيسة، لكل منها سياقاتها وخصائصها، وَفْقَ تغيُّرات تكنولوجيا المعلومات وتوجُّهات تعليم اللغات(18):

بدأت المرحلة الأولى في ستينيات وسبعينيات القرن العشرين مع ما يُعرف بتعلم اللغة بمساعدة الحاسوب في ضوء النظرية السلوكية (Behavioristic CALL)، وهو نمط نشأ في سياق انتشار الحواسيب المركزية في الجامعات واستمرار تأثير النظرية السلوكية لسكينر على التعليم، إضافة إلى هيمنة الطريقة السمعية–الشفوية.

وفي الثمانينيات والتسعينيات ظهرت المرحلة الثانية وهي تعلم اللغة بمساعدة الحاسوب في ضوء المنهج التواصلي (Communicative CALL)، في سياق ظهور الحواسيب الشخصية التي كانت أقل تكلفة وأكثر قابلية للاستخدام، إلى جانب بروز المنهج التواصلي (CLT) في تعليم اللغات، ورغم أن هذا النمط كان أكثر تحفيزًا من سابقه ووفّر تفاعلًا أكبر وسياقات تعليمية أكثر ثراءً فإنه بقي محدودًا بتفاعل المستخدم مع البرنامج دون وجود تواصل بشري حقيقي، كما بقي مقيدًا بإمكانات البرمجة.

أما المرحلة الثالثة فقد عُرفت بتعلُّم اللغة بمساعدة الحاسوب في ضوء المنهج التكاملي، وانطلقت منذ التسعينيات وما تزال مستمرة إلى اليوم، وتتميز بدمج تقنيات الإنترنت والويب والوسائط المتعددة، وتزايَدَ اعتماد الأجهزة المحمولة مثل الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، واتسمت هذه المرحلة بالتكامل بين مهارات اللغة المختلفة داخل المنهج التعليمي، وتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي مثل الدردشة الآلية وأنظمة التصحيح الآلي، والتعلم التكيفي الذي يتجاوب مع مستوى المتعلم.

2- الأسس النظرية عند كارول تشابل

تستند كارول تشابل إلى مجموعة من المبادئ المستمدة من نظريات اكتساب اللغة الثانية لتأسيس إطار نظري لتعلم اللغة بمساعدة الحاسوب (CALL)؛ أبرزها: فرضية التفاعل، ومدخل التركيز على الشكل(19).

---

(18) Chappelle, C. A. (2001). **Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research**. Cambridge University Press, pp. 6-50, 89-105, 116-125, 143-150.

(19) Chappelle, **Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research**, p. 24-95.

وطبقت تشابل (فرضية التفاعل) في سياقات (CALL) من خلال ثلاثة أنماط رئيسة:

التفاعل بين المتعلم والحاسوب، ويتمثل في استجابات مبرمجة مسبقًا مثل تقديم تغذية راجعة فورية على إجابات المتعلم.

التفاعل بين المتعلمين عبر الحاسوب، باستخدام البريد الإلكتروني والدردشة، وهو تفاعل بشري حقيقي ذو درجة عالية من الأصالة، يتيح التفاوض الفعلي على المعنى.

التفاعل بين المتعلم وناطق أصلي أو خبير لغوي عبر الإنترنت، ويمثل الشكل الأقوى من أشكال التفاعل لما يوفره من تفاوض مباشر وغني على المعنى.

كما تبنَّتْ تشابل مفهوم (التركيز على الشكل)، الذي يدعو إلى لفت انتباه المتعلم للجوانب اللغوية أثناء الانشغال بالمعنى. وقد أوضحت كيفية تطبيقه في (CALL) باستخدام تقنيات مثل تحسين المدخلات، عبر إبراز البنى اللغوية المستهدفة بالألوان أو الخطوط المختلفة، والشروح الهامشية التي تقدم معانيَ أو ترجمات فورية للكلمات الجديدة بصيغ متعددة الوسائط عند طلب المتعلم، والتغذية الراجعة والمتسقة التي يقدمها الحاسوب.

3- الأصالة بأبعادها الثلاثة

تعد الأصالة عنصرًا جوهريًّا في نموذج تشابل، ويتجلى في ثلاثة أبعاد(20):

أصالة النصوص، بحيث تُستخدم نصوص حقيقية غير مصممة لأغراض تعليمية مثل مقالات الإنترنت ومدونات الأخبار.

أصالة المهام؛ حيث تُحاكي أنشطة المتعلم الاستخدام الواقعي للغة مثل كتابة بريد إلكتروني حقيقي أو إجراء بحث على الويب.

أصالة التفاعل من خلال التواصل مع أشخاص حقيقيين عبر وسائط التواصل الحاسوبي (CMC)، الأمر الذي يجعل (CALL) قادرة على توفير بيئات تعليمية شديدة الأصالة.

4- معايير تقييم أنشطة (CALL)

قدمت تشابل ستة معايير لتقييم جودة وفعالية أنشطة (CALL)(21):

إمكانية تعلم اللغة التي تقيس مدى توفير النشاط لفرص تعلم حقيقية عبر التفاعل والتغذية الراجعة والتركيز على الشكل.

---

(20) Ibid, p. 116-142.

(21) Chappelle, **Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research**, p. 166-192.

الملاءمة للمتعلم بعوامله الأربعة.

التركيز على المعنى لضمان أن الأنشطة ليست مجرد تدريبات آلية بل تستند إلى معانٍ حقيقية.

الأصالة بأبعادها الثلاثة.

التأثير الإيجابي على دافعية المتعلم وموقفه من اللغة.

العملية التي تنظر في إمكانية تطبيق النشاط في السياق التعليمي الفعلي من حيث الموارد والدعم.

وتستخدم هذه المعايير الستة من قِبَل الباحثين واللغويين والمطورين لتقييم كل أنشطة (CALL)، وذلك يسمح باتخاذ قرارات مستندة إلى أسس نظرية صلبة.

خامسًا: التعليم المتمركز حول المتعلم Learner-Centered Teaching (LCT)

ماريلين ويمر Maryellen Weimer - ديفيد نونان David Nunan

1- المساهمة التأسيسية

تطوّر مبدأ التعليم المتمركز حول المتعلم من مساهمات متعددة، أشهرها وأكثرها تأثيرًا مساهمتان:

الأولى كتاب The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching، للباحث الأسترالي ديفيد نونان David Nunan، في ميدان تعليم اللغات، وهو أول محاولة شاملة لتطبيق مبدأ التمركز حول المتعلم على تعليم اللغات بصورة منهجية(22).

الثانية كتاب Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice، للباحثة الأمريكية ماريلين وايمر Maryellen Weimer، الذي صدر في طبعته الأولى عام 2002م(23)، وفي طبعته المنقحة عام 2013م بعد عقد من التطبيق والأبحاث. تناولت في مقدمة الكتاب ضرورة التحول نحو تعليم يتمركز حول المتعلم، مدعمة ذلك بالأدلة البحثية.

2- المفاهيم والمكونات الأساسية

يرتكز التعليم المتمركز حول المتعلم على مفاهيم ومكوّنات تشكِّل جوهر هذا التوجه(24)، من أبرزها:

مفهوم استقلالية المتعلم Learner Autonomy.

---

(22) Nunan, D. (1988). **The learner-centred curriculum: A study in second language teaching**. Cambridge University Press, p. ix.

(23) Weimer, M. (2002). **Learner-centered teaching: Five key changes to practice**. Jossey-Bass, p. v.

(24) Nunan, **The learner-centred curriculum: A study in second language teaching**, p.61-82, 170-180 ; Weimer, **Learner-centered teaching: Five key changes to practice**, p. 17-128.

التحوُّلات الخمسة في نموذج وايمر Weimers Five Key Changes.

تحليل الاحتياجات Needs Analysis.

توفير خيارات للمتعلم Learner Choices.

وتوضيحها على النحو الآتي:

يتضمن مفهوم (استقلالية المتعلم) تحديد الأهداف الشخصية، واختيار المحتوى وطرق التعلم المناسبة، وتنظيم ومراقبة العملية التعليمية، وتقييم التقدم. ولا يُفهم من الاستقلالية أنها تعلُّمٌ فرديٌّ منعزلٌ، ولا تتضمن رفض المعلم؛ بل العكس؛ فالمعلم يساهم في دعم استقلالية المتعلم.

وفي مساهمتها البارزة طورت وايمر إطارًا عمليًّا تألَّف من خمسة تحوُّلات رئيسية تُعرف باسم (التحوُّلات الخمسة في نموذج وايمر)، مثَّلت التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم المتمركز حول المتعلم، على النحو الآتي:

التحول الأول (توازن السلطة): أي أن القرار من سيطرة المعلم الكاملة على ما يُتعلم، وكيف، ومتى، وأسلوب التقييم، ينتقل إلى مشاركة المتعلمين في هذه القرارات.

التحول الثاني (وظيفة المحتوى): حيث يُنظر إلى المحتوى بصفته أداة لبناء المهارات وليس غاية بحد ذاته.

التحول الثالث (دور المعلم): إذ يتحول إلى مرشد وموجه، ولا يقلل ذلك من مكانته؛ بل يزيد من تعقيد مهمته بوصفه مصممًا وميسّرًا وموجهًا، ويتم تطبيق ذلك من خلال تقليل المحاضرات وزيادة أنشطة يقودها الطلاب.

التحول الرابع (المسؤولية عن التعلم): إذ لم يعد المعلم هو المسؤول الوحيد عن تعلم الطالب؛ بل يتحمل الطالب المسؤولية عن تعلمه بدعم من المعلم.

التحول الخامس (غايات وعمليات التقييم): حيث ينتقل من التقييم لأجل الدرجات والفرز، إلى التقييم من أجل التعلم، بمشاركة المتعلم في التقييم الذاتي وتقييم الأقران وفهم المعايير، مع توفير فهم دائم للطالب حول تقدمه وما يحتاج تحسينه.

3- تحليل الاحتياجات

يُعد (تحليل الاحتياجات) أحد المفاهيم المركزية في منهج نونان المتمركز حول المتعلم، ويُعرّف بأنه «عملية منهجية لتحديد احتياجات المتعلمين اللغوية والتعليمية»، ويشمل ثلاثة أنواع رئيسة:

احتياجات الهدف، وهي ما يحتاج المتعلم معرفته أو فعله في المواقف المستهدفة.

احتياجات التعلم، وهي الأساليب والتفضيلات التي يفضلها المتعلم أثناء عملية التعلم.

الوضع الحالي، أي مستوى المتعلم الحالي وما يعرفه بالفعل.

وتُفهم الاحتياجات بوصفها الفجوة بين الوضع الحالي والهدف، وتُستخدم لتحديدها أدوات مثل: الاستبيانات، المقابلات، الملاحظة، اختبارات تحديد المستوى، وتحليل المهام المتوقعة من المتعلمين، ويُعد هذا التحليل أساسًا ضروريًّا لتصميم منهج مناسب وفعّال.

4- توفير خيارات للمتعلم

يُمنح المتعلم قدرًا من الحرية في تحديد أهدافه الشخصية ضمن الإطار العام، واختيار المحتوى من مواضيع ونصوص ومشاريع تهمه، وتحديد طرق التعلم الملائمة له: (فردي، جماعي، إلخ)، وتحديد وتيرة التعلم، وأسلوب التقييم، ومع ذلك فإن هذه الخيارات ليست حرية مطلقة تؤدي إلى فوضى؛ بل يجب أن تكون مدروسة ضمن إطار تربوي محدد.

سادسًا: المدخل الانغماسي في تعليم اللغات Language Immersion Approach (Canadian Immersion)

والاس لامبرت Wallace Lambert - ريتشارد تاكر Richard Tucker

1- السياق التاريخي والاجتماعي

يُعدّ المدخل الانغماسي Immersion Approach أحد أبرز المداخل اللغوية التربوية الحديثة في تعليم اللغات الثنائية، وقد نشأ في سياق اجتماعي ولساني ارتبط بواقع الثنائية اللغوية في كندا خلال النصف الثاني من القرن العشرين، وتطور نتيجة تفاعل مبادرتين أساسيتين نشأتا في كندا في سياق ثنائية اللغة: الأولى جاءت من أولياء أمور قلقين على مستقبل أبنائهم، والثانية من باحثين في جامعة ماكغيل (McGill University) استجابوا لهذه المبادرة(25).

ترجع البدايات الأولى للمدخل الانغماسي إلى منتصف ستينيات القرن العشرين، وبالتحديد إلى عام 1965م، في ضاحية سان لامبير (St. Lambert) بمدينة مونتريال في مقاطعة كيبيك الكندية. ففي هذا السياق عبّرت مجموعة من أولياء الأمور الناطقين بالإنجليزية عن قلقهم المتزايد إزاء ضعف الكفاءة اللغوية التي يحققها أبناؤهم في اللغة الفرنسية، رغم دراستهم لها لسنوات طويلة ضمن برامج تقليدية تُقدَّم فيها الفرنسية كلغة ثانية منفصلة عن المواد الدراسية، ومن هنا تقدم أولياء الأمور بمبادرة تمثلت في تدريس الأطفال باللغة الفرنسية نفسها منذ المراحل الأولى للتعليم، بدل الاكتفاء بتدريسها مادةً لغوية معزولة. وفي الوقت نفسه كشفت التقارير أن برامج

(25) Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). **Bilingual education of children: The St. Lambert experiment**. Newbury House, p. 1.

تعليم اللغات الأجنبية المقدّمة لطلاب الأغلبية اللغوية رغم انتشارها الواسع نادرًا ما تؤدي إلى تحقيق كفاءة لغوية حقيقية؛ إذ بيّنت البيانات ضعف فعالية البرامج التقليدية في تحقيق كفاءة لغوية حقيقية، وهو ما أبرز الحاجة إلى نموذج تعليمي بديل يتجاوز الفصل التقليدي بين تعليم اللغة وتعليم المحتوى(26).

استجاب لهذه المبادرة فريق بحثي من جامعة ماكغيل، يقوده العالِم النفسي الاجتماعي الكندي والباحث الرائد في مجال الازدواجية اللغوية والانغماس لامبرت Wallace E. Lambert، الذي يُعد الأب الفكري لهذا النوع من البرامج. كان لامبرت قد صمّم أول برنامج انغماسي تجريبي بالشراكة مع تاكر G. Richard Tucker، وقاد عمليات البحث والتقييم منذ انطلاق التجربة في منتصف الستينيات وحتى الثمانينيات. ومن أبرز أعمالهما في هذا المجال كتابهما المشترك بعنوان: Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment، وواصل جينيس Fred Genesee جهود البحث في برامج الانغماس، وأصدر دراسات مرجعية دعمت نتائج التجربة الكندية (27).

2- المرتكزات النظرية

يُبنى المدخل الانغماسي، من الناحية النظرية، على عدة مرتكزات على النحو الآتي(28):

لا تنفصل تنمية اللغة عن النمو المعرفي، ويكون تعليم اللغة أكثر فاعلية عندما يتم من خلال محتوى معرفي حقيقي ذي معنى، يتيح اكتساب اللغة في سياقات تعليمية طبيعية ترتبط بالمواد الدراسية، لا في مواقف لغوية معزولة.

اكتساب اللغة الأكاديمية المعرفية شرطٌ أساسيٌّ للنجاح التعليمي، سواء لدى طلاب الأقليات اللغوية أو طلاب الأغلبية اللغوية. فالمتعلم يحتاج إلى لغة تمكّنه من التعامل مع المفاهيم المجردة، وحل المشكلات، والمشاركة في أنشطة تعلم تتطلب تفكيرًا عالي المستوى، وهو ما لا تحققه البرامج التي تركز فقط على المهارات اللغوية الأساسية أو التواصل اليومي.

يمكن أن يتم تعلم اللغة الأولى واللغة الثانية بصورة متوازية دون تعارض، شريطة أن يتم داخل بيئة تعليمية داعمة تُراعي الفروق في الكفاءة اللغوية بين المتعلمين، وتشير نتائج الدراسات الطولية إلى أن استخدام اللغة الهدف وسيطًا للتعليم لا يؤدي إلى إضعاف اللغة الأم، ولا إلى تراجع التحصيل الأكاديمي؛ بل يتيح انتقال المهارات المعرفية واللغوية بين اللغتين، ويعزز النمو اللغوي والمعرفي.

---

(26) **Ibid**, p. 2-3.

(27) Genesee, F. (1987). **Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education**. Newbury House.

(28) Lambert & Tucker, **Bilingual education of children: The St. Lambert experiment**, p. 3-6

وتشير نتائج التجارب إلى أن المتعلمين في برامج الانغماس تمكنوا من اكتساب المفاهيم الأكاديمية بنجاح، ونقلها بين اللغتين، دون آثار سلبية على النمو المعرفي أو التحصيل العام.

سابعًا: مدخل التعدد القرائي A Pedagogy of Multiliteracies

1- مجموعة لندن الجديدة والعمل التأسيسي

تكوّنت مجموعة لندن الجديدة (The New London Group)(29) من عشرة باحثين اجتمعوا في نيو لندن، نيو هامبشير، الولايات المتحدة، في سبتمبر 1994 لمناقشة مستقبل تعليم القرائية، وضمت المجموعة: (كورتني كازدِن Courtney Cazden، بيل كُوب Bill Cope، ماري كالانتزِس Mary Kalantzis، غونثر كريس Gunther Kress، ألان لوك Allan Luke، كارمن لوك Carmen Luke، سارة مايكلز Sarah Michaels، مارتن ناكاتا Martin Nakata، جيمس جي James Gee، نورمان فيركلاف Norman Fairclough).

تمثَّلَ العمل التأسيسي للمجموعة في مقالهم الشهير (مدخل تربوي للتعدّد القرائي: تصميم الآفاق الاجتماعية المستقبلية) A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures الذي نُشر عام 1996 في مجلة هارفارد التربوية Harvard Educational Review، ويُعد من أكثر المقالات استشهادًا في ميدان تعليم اللغات في التسعينيات(30).

تناول المقال أربع قضايا رئيسة(31):

أولًا: مبررات الحاجة إلى القرائية المتعددة في ضوء التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية وانتقاد القرائية التقليدية الأحادية.

ثانيًا: شرح المفهوم من خلال تناول التنوع اللغوي، والتعددية النمطية Multimodality، ومفهوم التصميم Design كمحور مركزي.

ثالثًا: طرح إطار بيداغوجي يتضمن أربع ممارسات تعليمية: الممارسة الموقفية، التعليم الصريح، التأطير النقدي، والممارسة التحويلية.

---

(29) The New London Group. (1996). **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard Educational Review, 66(1), 60–92.

(30) Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.** Routledge, p. 3-5.

(31) The New London Group, **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**, p. 60-92.

رابعًا: التأكيد على دور التربية في تشكيل مستقبل اجتماعي عادل وشامل من خلال القرائية المتعددة.

لاحقًا، قام كُوب وكالانتزِس بتحرير كتاب (المتعددات القرائية: تعلم القراءة وتصميم المستقبل الاجتماعي) Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures عام 2000م لتوسيع أفكار المقال، ثم أصدرا كتابًا أحدث بعنوان (بيداغوجيا المتعددات القرائية: التعلم من خلال التصميم) Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design عام 2015م، لتحديث المفهوم للعصر الرقمي(32).

انطلقت المجموعة من طرح سؤال أساسي: ما الذي ينبغي أن يتعلمه الأفراد ليكونوا ملمين بالقرائية في عالم العمل والحياة المدنية والشخصية في المستقبل؟ وكانت إجابتهم أن القرائية التقليدية الأحادية لم تعد كافية؛ بل يجب اعتماد مبدأ (القرائية المتعددة والمرنة) Multiliteracies(33).

2- المفهومان المركزيان

يرتكز مدخل القرائيات المتعددة على مفهومين مركزيين يعكسان تحوُّلات معرفية في فهم طبيعة القرائية والتواصل والتعليم، وتفاصيل ذلك على النحو الآتي(34):

المفهوم الأول: مفهوم (القرائيات المتعددة)، يشير هذا المفهوم إلى بعدين متكاملين يعكسان طبيعة التحولات اللغوية والتواصلية في العصر الحديث:

البعد الأول: التعددية اللغوية والثقافية، وهو استجابة لواقع العولمة وتعدد اللغات والثقافات الناتج عنها، في هذا السياق لم يعد من المناسب افتراض وجود (لغة معيارية واحدة) يجب على الجميع إتقانها؛ بل أصبح التنوع اللغوي يُنظر إليه كثروة يجب تنميتها، من خلال تطوير ذخيرة لغوية متنوعة تتيح للمتعلم التنقل بين اللغات والأنماط حسب السياق.

البعد الثاني: التعددية النمطية؛ إذ أصبحت النصوص الحديثة متعددة الأنماط الرمزية، وتشمل خمسة أنماط رئيسية:

النمط اللغوي: مثل الكلمات المكتوبة والمنطوقة، مع اعتبار عناصر مثل الخط والحجم واللون.

النمط البصري: كالصور، والألوان، والتخطيطات.

النمط السمعي: مثل الصوت، والموسيقى، والنبر، والتنغيم.

---

(32) Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). **The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies**. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), A pedagogy of multiliteracies: Learning by design (pp. 1–36). Palgrave Macmillan.

(33) The New London Group, **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**, p. 60-64.

(34) Ibid, p. 64-77.

النمط المكاني: المتعلق بتنظيم المحتوى في الفضاء.

النمط الحركي/الإيمائي: يشمل حركات الجسد وتعابير الوجه.

المفهوم الثاني هو (التصميم)، الذي استخدمته المجموعة بديلًا لمفهوم (القواعد)، للدلالة على الإبداع والتنوع في إنتاج المعنى بدلًا من التقيد بقواعد نمط واحد. وينقسم التصميم إلى ثلاثة مكونات:

التصاميم المتاحة التي تشمل الموارد اللغوية والثقافية الموجودة.

عملية التصميم النشطة التي تنطوي على استخدام هذه الموارد بطرق جديدة في سياق معين.

المنتَج النهائي الذي يصبح بدوره موردًا جديدًا للآخرين.

3- الإطار اللغوي التعليمي ذو المكونات الأربعة

ويُعد مدخل (القرائيات المتعددة) الإطار اللغوي التربوي الرئيس الذي اقترحته المجموعة لتعليم هذا المفهوم، ويتكون من أربعة مكونات مترابطة(35):

الممارسة الموقفية أو الواقعية التي تركز على التعلم في سياقات حقيقية تستثمر خلفيات المتعلمين الثقافية واللغوية.

التعليم الصريح الذي يوفر توجيهًا مباشرًا حول كيفية عمل الأنماط المختلفة وتحليلها.

التأطير النقد الذي يطور الوعي النقدي بالنصوص والخطابات وأساليب التأثير فيها.

الممارسة التحويلية التي تتيح للمتعلمين نقل المعارف وتطبيقها إبداعيًّا في سياقات جديدة.

لا تُطبَّق هذه المكوّنات على هيئة خطوات ثابتة أو ترتيب إلزامي؛ بل تعمل معًا في دورة تعليمية مرنة ومتكاملة. فقد يبدأ التعلم من تجربة واقعية، ثم ينتقل إلى الشرح والتوضيح، ثم إلى التفكير النقدي، ثم إلى استخدام ما تعلّمه المتعلم في مواقف جديدة، وقد يحدث ذلك بترتيب مختلف حسب طبيعة النشاط والهدف التعليمي، وهو ما يجعل التعلم أكثر عمقًا وارتباطًا بالحياة الواقعية.

ثامنًا: التقويم القائم على الأداء في تعليم اللغات Performance-Based Assessment (PBA)

هـ. دوغلاس براون H. Douglas Brown

1- المنطلق ومفهوم التقويم

يشير براون إلى وجود فجوة واضحة بين ما يُدرَّس من حيث المحتوى التواصلي والمهاري، وبين ما يُقيَّم فعليًّا، والذي يقتصر غالبًا على قياس المعرفة النحوية المعزولة وأشكال التقويم التقليدي. ومن هنا جاءت رغبته في تقديم

(35) The New London Group, **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**, p. 82-86.

هذا الطرح الذي يعين المعلمين على تصميم تقييمات متسقة مع المبادئ الحديثة في تدريس اللغات، ويُراعي تكامل التقييم مع الأهداف التعليمية المعاصرة القائمة على الأداء والمعنى والتفاعل(36).

يُعرَّف التقييم القائم على الأداء بأنه نمط من التقييم يتطلب من المتعلم إظهار كفاءته من خلال أداء مهام لغوية فعلية في سياقات واقعية أو محاكية بدقة. وتتمثل خصائصه في قياس الأداء الفعلي وليس المعرفة فقط، واستخدام مهام أصيلة، وتقييم متكامل للمهارات، ومعايير تقييم واضحة (Rubrics)، وتنوع أشكال التقييم(37).

2- المبادئ الخمسة

يعتمد التقييم القائم على الأداء، كما عرضه براون، على مجموعة من المبادئ الأساسية التي تشكل الأساس النظري والعملي لهذا النوع من التقييم على النحو الآتي(38):

المبدأ الأول (الصدق): ويُعرف بأنه قدرة الاختبار على قياس ما يُفترض أن يقيسه فعلًا. يشمل ذلك عدة أنواع من الصدق، مثل: صدق المحتوى الذي يتعلق بتغطية الاختبار للمحتوى المدروس، وصدق البناء الذي يقيس مفاهيم نظرية مثل الكفاءة التواصلية، والصدق الظاهري الذي يجعل الاختبار مقبولًا ومعقولًا للمعلمين والمتعلمين. ويُعد التقييم القائم على الأداء مرتفع الصدق؛ لأنه يقيس الأداء المستهدف مباشرة بدل الاكتفاء بقياس المعرفة المجردة.

المبدأ الثاني (الثبات): ويُعرف بأنه الاتساق في نتائج الاختبار، ويشمل: ثبات المقيّمين الذي يشير إلى اتفاق درجات مختلف المقيّمين، وثبات الإعادة الذي يعني إعطاء نتائج مشابهة عند تكرار الاختبار. وتحقيق الثبات في التقييم القائم على الأداء أصعب بسبب تعقيد الأداء واحتمال التحيز الذاتي، فيستلزم ذلك وضع معايير دقيقة وتدريب المقيّمين لضمان الاتساق.

المبدأ الثالث (الأصالة): وتعني مدى محاكاة الاختبار لاستخدام اللغة في العالم الحقيقي، وتظهر في استخدام مهام واقعية، ولغة طبيعية، وسياقات محاكية بدقة، ومعايير تقييم واقعية. وهذا من خصائص التقييم القائم على الأداء.

المبدأ الرابع (الأثر الإيجابي): ويُقصد به تأثير الاختبارات على ممارسات التدريس والتعلم؛ حيث يمكن أن يكون إيجابيًّا يحسن التعليم أو سلبيًّا يؤدي إلى تركيز ضيق على مهارات معينة فقط، مثلًا إذا كان الاختبار يركز على

---

(36) Brown, H. D. (2004). **Language assessment: Principles and classroom practices**. Pearson Education, p. v-vii

(37) Ibid, p. 266-298.

(38) Ibid, p. 270-285.

نحو معزول فإن المعلم قد يهمل الجوانب التواصلية طوال العام، والعكس صحيح إذا كان الاختبار يقيس أداءً تواصليًّا حقيقيًّا، وهو ما يجعل التقييم أداة توجيه للتعليم.

المبدأ الخامس (العملية): ويُقصد بها مدى قابلية تطبيق التقييم في السياق الفعلي. وتشمل عوامل مثل: الوقت المطلوب، والتكلفة، والموارد المتوفرة، وسهولة الإدارة. وتُعد اختبارات الأداء أقل عملية عمومًا، لكنها أكثر واقعية، وذلك يستلزم تحقيق توازن معقول بين الأصالة والعملية، ويجعل بناء مقاييس تقدير دقيقة (Rubrics) أمرًا أساسيًّا لضمان الاتساق.

تاسعًا: نظرية الاكتساب القائم على الاستخدام Usage-Based Theory of Language Acquisition (UBLA)

مايكل توماسيلو Michael Tomasello

1- الأطروحة المركزية

يُعد مايكل توماسيلو من أبرز المنظِّرين لفرضية (الاكتساب القائم على الاستخدام)؛ حيث قدّم عرضًا متكاملًا لها في كتابه (Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition)(39)، وعرض أطروحة مفادها أن اكتساب اللغة يكون من خلال الاستخدام المتكرر، وأن البنية اللغوية تنشأ من التفاعل المتكرر مع اللغة؛ فالطفل لا يمتلك نحوًا فطريًّا؛ بل يستخدم قدرات معرفية واجتماعية عامة، مثل فهم مقاصد الآخرين، وملاحظة الأنماط اللغوية المتكررة في الكلام الذي يُوجَّه إليه، ليبدأ في بناء تمثيلات لغوية تدريجية(40). وقد دعمت هذه الأطروحة العديد من الدراسات التجريبية في مجال اكتساب اللغة الأولى، والبحوث النفسية اللغوية، وكذلك تحليلات المدونات اللغوية التي بيّنت أن التكرار يلعب دورًا مهمًّا في تشكيل التمثيلات اللغوية(41).

2- المبدآن المركزيان

تقوم فرضية الاكتساب القائم على الاستخدام على مجموعة من الأسس النظرية والمفاهيم المركزية التي تميّزها عن المقاربات التوليدية والبنيوية التقليدية، ويمكن تلخيص هذه الأسس في مبدأين جوهريين(42):

---

(39) Tomasello, M. (2003). **Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition**. Harvard University Press, p. 10-12.

(40) Ibid, p. 218-220, 15, 18-19, 90, 91, 283, 325.

(41) Bybee, J. (2007). **Frequency of use and the organization of language**. Oxford University Press, p. 90-91.

(42) Tomasello, **Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition**, p. 15, 18, 283,

المبدأ الأول (المعنى يُبنَى من خلال الاستخدام): ينطلق هذا المبدأ من فكرة أن المعنى لا يُحدَّد بقواعد مجرّدة؛ بل يُبنى من خلال الاستخدام الفعلي للغة في السياقات التواصلية، بحيث تُفهَم الدلالة انطلاقًا من الوظيفة التي تؤديها الوحدات اللغوية في الاستعمال.

المبدأ الثاني (البنية تنشأ من الاستخدام): يُؤكّد هذا المبدأ أن البنية اللغوية – بما تشمله من قواعد نحو وصرف – تنبثق من الوظيفة التواصليّة، وليس العكس، فالتراكيب النحوية تتكون تدريجيًّا نتيجة للحاجة إلى التواصل بوضوح ولأن المتكلم يسعى إلى التعبير الواضح والفعَّال، لا لأن هناك بنية لغوية محدَّدة سلفًا بمعرفة فطرية ثابتة. وبذلك تطرح النظرية تصورًا اجتماعيًّا–معرفيًّا لاكتساب اللغة، يقوم على التفاعل والتكرار واكتشاف الأنماط، ويقدّم بديلاً منهجيًّا للمقاربات الفطرية الشكلية في تفسير نشأة البنية اللغوية.

3- الامتداد إلى اكتساب اللغة الثانية

انتقلت الفرضية تدريجيًّا إلى مجال اكتساب اللغة الثانية؛ إذ توسّعت في تفسيرها القائم على أولوية الاستخدام والوظيفة التواصلية ليشمل هذا المجال، وأعادت تقييم الفروق بين الأطفال والبالغين بعيدًا عن الاقتصار على القيود المعرفية وحدها. وتُفسِّر الفروق في نتائج الاكتساب بعوامل استعمالية وتواصلية، مثل كثافة المدخلات اللغوية، وتبسيط الخطاب الموجَّه إلى المتعلمين، ودرجة التداخل من اللغة الأولى، بدل إرجاعها حصريًّا إلى قيود معرفية فطرية. وبذلك تؤكد النظرية أن نجاح اكتساب اللغة الثانية يتحدد بطبيعة الخبرة الاستعمالية وشروط التعرّض للغة، لا بخصائص معرفية فطرية معزولة

عاشرًا: نظرية الأنظمة الديناميكية في اكتساب اللغة Dynamic Systems Theory (DST)

ديان لارسن–فريمان Diane Larsen-Freeman

1- السياق النقدي والمنطلقات

نشأ اتجاه نقدي في التسعينيات يعبر عن عدم الرضا عن النماذج الخطية في مجال اكتساب اللغة الثانية (SLA)؛ إذ تفترض هذه النماذج مسارًا خطيًّا ثابتًا للاكتساب، وتعجز عن تفسير التنوع الفردي والتراجع والتطور غير الخطي.

325.

وفي هذا السياق طرحت ديان لارسن–فريمان Diane Larsen-Freeman نظرية الأنظمة الديناميكية بوصفها نموذجًا قادرًا على تفسير التعقيد والتغير المستمر في اكتساب اللغة، وشرحت ذلك في مقالها الشهير عام 1997م(43).

2- المفاهيم الأساسية

تقوم نظرية الأنظمة الديناميكية المعقدة – وفقًا لما ورد في المقال سالف الذكر – على مجموعة من المفاهيم الأساسية المستمدة من العلوم الطبيعية، والتي تم تكييفها لتفسير ظواهر اكتساب اللغة والتعلم، وذلك على النحو الآتي:

النظام الديناميكي: مجموعة عناصر مترابطة تتفاعل وتتغير عبر الزمن. ويُنظر إلى اللغة واكتساب اللغة الثانية باعتبارهما أنظمة ديناميكية؛ إذ تتفاعل مكونات اللغة باستمرار (أصوات، كلمات، قواعد، معانٍ) وتتشكل اللغة البينية لدى المتعلم كنظام يتطور ويتغير ديناميكيًّا.

اللاخطية: لا توجد علاقة مباشرة بين المدخلات والمخرجات، وقد يعقب ركودٌ طويل تحسّنٌ مفاجئ، أو يحدث تراجع مؤقت يسبق إعادة تنظيم داخلية للنظام. كما تؤدي فروق بسيطة في الشروط الأولية إلى نتائج بعيدة، فيفسر التباين بين المتعلمين.

الجاذبات: حالات أو أنماط يميل النظام إلى الاستقرار عندها؛ فقد يصل المتعلم إلى مستوى يتوقف عنده تطوره (التحجّر اللغوي)، أو يظهر تحسن وتراجع متكرر (جاذب دوري)، أو يبقى الأداء متقلبًا داخل حدود معينة (جاذب فوضوي). وتُبرز هذه المفاهيم أن التعلم يميل إلى أنماط استقرار نسبية داخل نظام معقّد.

التفاعل المتبادل: عناصر تعلّم اللغة لا تعمل بصورة منفصلة؛ بل يؤثّر كل عنصر فيها في العناصر الأخرى ويتأثّر بها، فمثلًا قد يؤثّر النطق في اختيار المفردات وبناء الجمل، كما تؤثّر دافعية المتعلّم في مقدار الجهد الذي يبذله، ويؤثّر هذا الجهد في مستوى التقدّم والثقة، ثم تعود الثقة المتزايدة لتؤثّر إيجابًا في الدافعية من جديد. ويُبرز هذا التفاعل أن تعلّم اللغة عملية ديناميكية تقوم على علاقات متبادلة مستمرة.

الظهور: البنية اللغوية تنشأ تدريجيًّا من التفاعل والاستخدام المتكرر، لا من تطبيق قواعد جاهزة مسبقًا.

التكيف: قدرة الأنظمة المعقدة على التكيف مع البيئة المتغيرة، وهو ما يظهر في اللغة البينية التي تتكيف مع المدخلات الجديدة، والاحتياجات التواصلية، والتغذية الراجعة، وسياق التعلم.

---

(43) Larsen-Freeman, D. (1997). **Chaos/complexity science and second language acquisition**. Applied Linguistics, 18(2), 141–165.

التغير عبر الزمن والتفاوت: يُعد الزمن عنصرًا حاسمًا في فهم الاكتساب، فيستدعي دراسات طولية بدل اللقطات المقطعية، ويُنظر إلى التفاوت لا بوصفه خللًا في الأداء؛ بل بوصفه مؤشرًا على ديناميكية النظام، وشرطًا ضروريًا لإعادة التنظيم والتطور.

مواطن التكامل والتقاطع بين المداخل والنظريات

يكشف التحليل المتأنّي للمداخل والنظريات المعروضة عن شبكة من العلاقات البينية والمبادئ المشتركة التي تنتظمها:

أولًا: مركزية المعنى والتواصل. يُلاحظ أنّ جميع المداخل المعروضة تتّفق على أنّ المعنى والتواصل ينبغي أن يكونا في صدارة العملية التعليمية، سواء من خلال المهمة التواصلية في(TBLT) ، أو المحتوى الأكاديمي في (CBI)، أو السياقات الحقيقية في(CALL) ، أو الممارسة الموقفية في مدخل التعدّد القرائي.

ثانيًا: فاعلية المتعلم. تتقاطع عدّة مداخل في التأكيد على دور المتعلم الفاعل، فإستراتيجيات التعلّم تُمكّنه من إدارة تعلّمه بوعي، والتعليم المتمركز حول المتعلم يمنحه مسؤولية واستقلالية، والتقويم القائم على الأداء يقيس كفاءته الفعلية في سياقات واقعية.

ثالثًا: التكامل بين الشكل والمعنى. يظهر هذا المبدأ بوضوح في مفهوم (التركيز على الشكل) في(TBLT) ، وفي تقنيات تحسين المدخلات في(CALL) ، وفي التعليم الصريح ضمن مدخل التعدّد القرائي.

رابعًا: الأصالة. تتشارك عدّة مداخل في التأكيد على ضرورة استخدام مواد ومهام وسياقات أصيلة، وهو ما يتجلّى في أبعاد الأصالة الثلاثة عند تشابل، وفي مبدأ الأصالة في التقويم القائم على الأداء، وفي استخدام محتوى حقيقي في.(CBI)

خامسًا: المراجعة النقدية للتصوّرات الفطرية. تشترك نظرية الاكتساب القائم على الاستخدام ونظرية الأنظمة الديناميكية في تقديم بديل عن المقاربات الفطرية الشكلية، فالأولى تؤكّد أنّ البنية اللغوية تنشأ من الاستخدام المتكرّر، والثانية تُبرز أنّ اكتساب اللغة عملية معقّدة وغير خطية لا يمكن اختزالها في مسار تطوّري ثابت.

النتائج

توصّل البحث إلى النتائج الآتية:

تتقاطع المداخل التعليمية المعاصرة المدروسة في تأكيدها على مركزية المعنى والتواصل والتفاعل في عملية تعلّم اللغة، وفي تجاوزها للتصوّرات التقليدية التي تختزل التعليم في نقل البنى النحوية بمعزل عن السياق.

يقدّم كلّ مدخل إسهامًا خاصًّا في معالجة جانب محدّد من جوانب تعليم اللغات: فالتعليم القائم على المهام يجعل المهمة التواصلية وحدة تنظيم المنهج، والتعليم القائم على المحتوى يدمج اللغة بالمعرفة الأكاديمية، والمدخل الانغماسي يقدّم أقوى أشكال هذا الدمج، ومدخل التعدّد القرائي يوسّع مفهوم القرائية، وتعلّم اللغة بمساعدة الحاسوب يوظّف التقنية في خدمة المبادئ النظرية.

تزوّد إستراتيجيات تعلّم اللغة المتعلمين بأدوات واعية لإدارة تعلّمهم، ويُعيد مبدأ التعليم المتمركز حول المتعلم توزيع الأدوار والمسؤوليات في العملية التعليمية، ويضمن التقويم القائم على الأداء اتّساق القياس مع الأهداف التواصلية.

تقدّم نظرية الاكتساب القائم على الاستخدام ونظرية الأنظمة الديناميكية مراجعة نقدية لافتراضات راسخة في حقل اكتساب اللغة الثانية؛ فالأولى تؤكّد أنّ البنية اللغوية تنشأ من الاستخدام المتكرّر لا من قواعد فطرية، والثانية تنبّه إلى أنّ اكتساب اللغة عملية معقّدة وغير خطية.

تشكّل هذه المداخل مجتمعةً منظومة متكاملة يُغذّي بعضها بعضًا نظريًّا وتطبيقيًّا، ممّا يستوجب مراعاتها عند بناء الأطر المرجعية والبرامج التعليمية لتعليم اللغات للناطقين بغيرها.

تبقى هذه المنظومة النظرية والتطبيقية مستندة بالكامل إلى مرجعيات غربية، وهو ما يطرح الحاجة إلى الإفادة من الإسهامات اللسانية العربية المعاصرة التي تتقاطع مع بعض هذه المداخل وتُضيف إليها أبعادًا ترتبط بخصوصية اللغة العربية.

التوصيات والمقترحات

التوصيات

ضرورة اعتماد واضعي مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها على هذه المداخل بوصفها منظومة متكاملة لا مداخل منفردة، بما يضمن التنوّع والشمول في تصميم البرامج التعليمية.

الاهتمام بتدريب معلمي اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً على الأسس النظرية لهذه المداخل وآلياتها التطبيقية، ولا سيّما التعليم القائم على المهام والتعليم القائم على المحتوى والتقويم القائم على الأداء.

الإفادة من تصنيف أكسفورد لإستراتيجيات التعلّم وأداتها التطبيقية (SILL) في برامج تعليم العربية لتشخيص حاجات المتعلمين وتطوير استقلاليتهم.

مراعاة مفاهيم نظرية الأنظمة الديناميكية عند تصميم البرامج والتقييمات، بما يعكس الطبيعة المعقّدة وغير الخطية لاكتساب اللغة.

العناية بتوظيف التقنيات الحديثة وفق معايير تشابل الستة لضمان جودة الأنشطة الرقمية في تعليم العربية.

المقترحات البحثية

إجراء دراسات تطبيقية تختبر فعالية هذه المداخل في سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تحديدًا.

إجراء دراسة مقارنة بين الأطر المرجعية لتعليم اللغات من حيث مدى استيعابها لهذه المداخل والنظريات.

دراسة الإسهامات اللسانية العربية المعاصرة في قضايا اكتساب اللغة وتعليمها، وبيان مواطن تقاطعها مع المداخل الغربية.

الخاتمة

سعى هذا البحث إلى تقديم رؤية وصفية تحليلية لمداخل تعليمية تطبيقية ونظريات معاصرة تشكّل أساسًا علميًّا لحقل تعليم اللغات للناطقين بغيرها. وقد اتّضح من خلال العرض والتحليل أنّ هذه المداخل والنظريات – على تنوّعها – تنتظمها خيوط ناظمة مشتركة تتمثّل في أولوية المعنى والتواصل، وفاعلية المتعلم، والتكامل بين الشكل والوظيفة، واستخدام المواد والسياقات الأصيلة. كما تبيّن أنّ كلّ مدخل يُعالج جانبًا محدّدًا من جوانب العملية التعليمية، وأنّها مجتمعةً تُكوّن منظومة متكاملة لا يُغني أحدها عن الآخر.

وقد أبرز البحث كذلك الإسهام النقدي الذي تقدّمه نظرية الاكتساب القائم على الاستخدام ونظرية الأنظمة الديناميكية في إعادة تفسير ظواهر الاكتساب اللغوي بعيدًا عن التصوّرات الخطية والفطرية التقليدية، ممّا يفتح آفاقًا جديدة لفهم طبيعة تعلّم اللغة وتعليمها. ويبقى الحقل بحاجة ماسّة إلى استثمار هذه المنظومة النظرية والتطبيقية في سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مع الإفادة من الإسهامات اللسانية العربية المعاصرة التي قد تُثري هذا الحقل بأبعاد ترتبط بخصوصية اللغة العربية وتراثها اللساني.

References:

Ellis, R. (2003). Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Oxford, R. L. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. New York: Newbury House/Heinle & Heinle.

Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). Content-Based Second Language Instruction. New York: Newbury House.

Brown, H. D. (2004). Language Assessment: Principles and Classroom Practices. White Plains, NY: Pearson Education/Longman.

Bybee, J. (2007). Frequency of Use and the Organization of Language. Oxford: Oxford University Press.

Tomasello, M. (2003). Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Genesee, F. (1987). Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education. Cambridge, MA: Newbury House.
Chapelle, C. A. (2001). Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research. Cambridge: Cambridge University Press.
Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge.
Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design (pp. 1–36). London: Palgrave Macmillan.
Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment. Rowley, MA: Newbury House.
Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. Applied Linguistics, 18(2), 141–165.
Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition (pp. 15–41). Cambridge: Cambridge University Press.
The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review, 66(1), 60–92.
Mohan, B. A. (1986). Language and Content. Reading, MA: Addison-Wesley.
Nunan, D. (1988). The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
Nunan, D. (2004). Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
Weimer, M. (2002). Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.