الجمهورية التركية
جامعة صقاريا
معهد العلوم الاجتماعية
قسم العلوم الإسلامية

تقييم محتوى مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها وفقاً لمعايير الكفاءة اللغوية

أطروحة دكتوراه

إبراهيم منصور

المشرف: الأستاذ الدكتور أحمد بستانجي

صقاريا – 2021

الجمهورية التركية
جامعة صقاريا
معهد العلوم الاجتماعية

تقييم محتوى مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها وفقاً لمعايير الكفاءة اللغوية

أطروحة دكتوراه

إبراهيم منصور

قسم: العلوم الإسلامية

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 2021.12.20 عن بعد بموافقة اللجنة المبيّنة أسماؤهم أدناه على منح الدرجة بالإجماع/ ~~بالأكثرية~~.

عضو اللجنة	القرار
أ.د. أحمد بستنجي	ناجح
أ.د. سونر دومان	ناجح
أ.د. خليل إبراهيم كجر	ناجح
د. شكري شيرين	ناجح
د. علي بنلي	ناجح

استمارة بيان علمية البحث

أصرّح أن الأطروحة المبيّنة بعنوانها وتفاصيلها أعلاه لا تحتوي نسبةُ التشابه فيها على أي انتحال وفقاً لتقرير نسبة التشابه الصادر عن المعهد في إطار الأسس التطبيقية لمعهدكم، وأوافق على كل المسؤوليات الحقوقية في حال ثبت عكسه.

هل الرسالة تحتاج إلى تقرير موافقة لجنة البحث العلمي؟

☐ نعم

☒ لا

وهذا بيان بالدراسات التي تقتضي موافقة هيئة البحث العلمي:

- جميع أنواع البحوث التي يتم إجراؤها باستخدام جمع البيانات الشخصية من المشاركين من خلال هيئات الإحصاء، والمسح، والعمل الجماعي المركّز، والمخابر، والتجارب.
- استخدام البشر والحيوانات (بما في ذلك المواد/البيانات) للأغراض التجريبية أو غيرها من الأغراض العلمية.
- الدراسات السريرية على البشر.
- البحث عن الحيوانات.
- دراسات بأثر رجعي وفق قانون حماية البيانات الشخصية.

إبراهيم منصور

20.12.2021

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات i
فهرس الأشكال vi
فهرس الجداول xi
فهرس الصور xiii
ملخص البحث بالعربية xvii
ملخص البحث بالتركية xviii
ملخص البحث بالإنجليزية xix
مقدمة 1
1. الفصل الأول: تحليل المحتوى اللغوي 36
1.1. المحتوى 36
1.2. مفهوم تحليل المحتوى 37
1.3. مناقشة التعريفات 40
1.4. الخلفية التاريخية لتحليل المحتوى 43
1.5. مزايا تحليل المحتوى 47
1.6. عيوب تحليل المحتوى 48
1.7. أسس تحليل المحتوى في نظريات التعليم والتعلم 49
1.7.1. النظرية السلوكية (Behavioral theory) 49
1.7.2. النّظريّة المعرفيّة (Cognitivism) 49
1.7.3. النّظريّة البنائيّة (Constructivism) 50
1.7.4. النّظريّة الاتّصالية (Connectivism) 50
1.8. تحليل المحتوى بين الكمية والكيفية (النوعية) 51
1.9. تحليل محتوى تعليم اللغات الأجنبية 53
1.10. تحليل المحتوى الإلكتروني 54
1.10.1. تحليل المحتوى الصوتي في تعليم اللغات 54
1.10.2 تحليل المحتوى الكتابي في تعليم اللغات 55
1.11. الإجراءات العملية لتحليل المحتوى 56

1.12. الصدق والثبات في تحليل المحتوى 58
1.13. برامج وتطبيقات تحليل المحتوى 59
1.13.1. دراسة التطبيقات 61
2. الفصل الثاني: معايير محتوى تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها وفق معايير معتمدة 64
2.1. مفهوم المعيار 64
2.2. الخلفية التاريخية لمعايير تقييم اللغات الأجنبية 64
2.3. المعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية 68
2.3.1. الإطار الأوروبي المرجعي المشترك (CEFR) 68
2.3.2. معايير الطاولة المستديرة (ILR) 71
2.3.3. المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) 73
2.4. بين الإطار الأوروبي الأمريكي 75
2.4.1 المعايير المرجحة: معايير الـ (5 C's)" 79
2.4.1.1. معايير التواصل (Communication) 80
2.4.1.2. معايير الثقافات (Cultures) 82
2.4.1.3. معايير الروابط (Connections) 83
2.4.1.4. معايير المقارنات (Comparisons) 84
2.4.1.5. معايير المجتمعات (Communities) 85
3. الفصل الثالث: تقييم محتوى عينة تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها 86
3.1. إجراءات لصياغة المنهج والأداة 86
3.1.1. آلية اختيار عينة البحث 86
3.1.2. مسوغات اختيار منهج البحث وأداته 88
3.1.3. خطوات صياغة أداة البحث 89
3.1.4. اعتبارات في صياغة أداة البحث 91
3.1.5. صدق أداة الدراسة 92
3.1.5.1. الصدق الظاهري للأداة 92
3.1.5.2. الصدق الداخلي 96

3.1.5.3. ثبات الأداة 97
3.1.6. إجراءات تطبيق أداة الدراسة 98
3.1.7. أساليب المعالجة الإحصائية 99
3.1.8. تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها 99
3.2. تقييم محتوى موقع DLIFLC 100
3.2.1. تقييم محتوى موقع DLIFLC وفقا لاستبانة معايير ACTFL 100
3.2.2. تقييم محتوى موقع DLIFLC وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose 107
3.2.3. تقييم الباحث لموقع DLIFLC 111
3.2.3.1. مقارنة نتائج البحث (الاستبانة والتحليل الآلي) 111
3.2.3.2. المنهج 113
3.2.3.3. مراعاة المستوى اللغوي 116
3.2.3.4. المهارات اللغوية 119
3.2.3.5. المحتوى الثقافي 120
3.2.3.6. المفردات 122
3.2.3.7. القواعد والبنى اللغوية 123
3.2.3.8. التدريبات والأنشطة 123
3.2.3.9. التقنيات وإثراء المحتوى 129
3.2.3.10. ضبط المحتوى 132
3.3. تقييم محتوى موقع Rosetta Stone 133
3.3.1. تقييم موقع Rosetta Stone وفقا لاستبانة معايير ACTFL 133
3.3.2. تقييم محتوى موقع Rosetta Stone وفقاً لبرنامج Dedoose 139
3.3.3. تقييم الباحث لموقع Rosetta Stone 143
3.3.3.1. مقارنة نتائج البحث (الاستبانة والتحليل الآلي) 143
3.3.3.2. المنهج 146
3.3.3.3. مراعاة المستوى اللغوي 147
3.3.3.4. المهارات اللغوية 147

3.3.3.5.	المحتوى الثقافي	148
3.3.3.6.	المفردات	150
3.3.3.7.	القواعد والبنى اللغوية	150
3.3.3.8.	التدريبات والأنشطة	153
3.3.3.9.	التقنيات وإثراء المحتوى	154
3.3.3.10.	ضبط المحتوى	159
3.4.	تقييم محتوى موقع Natural Arabic	160
3.4.1.	تقييم موقع Natural Arabic وفقا لمعايير ACTFL	160
3.4.2.	نتائج تحليل محتوى موقع Natural Arabic بوساطة برنامج التحليل الآلي: Dedoose	166
3.4.3.	تقييم الباحث لموقع	171
3.4.3.1.	مقارنة نتائج البحث (الاستبانة والتحليل الآلي)	171
3.4.3.2.	المنهج	172
3.4.3.3.	مراعاة المستوى اللغوي	173
3.4.3.4.	المهارات اللغوية	174
3.4.3.5.	المحتوى الثقافي	174
3.4.3.6.	المفردات	176
3.4.3.7.	القواعد والبنى اللغوية	177
3.4.3.8.	التدريبات والأنشطة	178
3.4.3.9.	التقنيات وإثراء المحتوى	178
3.4.3.10.	ضبط المحتوى	181
3.5.	تقييم محتوى موقع Arabic Pod	182
3.5.1.	تقييم محتوى موقع Arabic Pod وفقا لاستبانة معايير ACTFL	182
3.5.2.	نتائج تحليل محتوى موقع Arabic Pod بوساطة برنامج التحليل الآلي: Dedoose	188
3.5.3.	تقييم الباحث لموقع Arabic Pod	193
3.5.3.1	مقارنة نتائج البحث (الاستبانة والتحليل الآلي)	193

3.5.3.2 المنهج 194
3.5.3.3 مراعاة المستوى اللغوي 196
3.5.3.4 المهارات اللغوية 197
3.5.3.5 المحتوى الثقافي 198
3.5.3.6 المفردات 199
3.5.3.7 القواعد والبنى اللغوية 199
3.5.3.8 التدريبات والأنشطة 200
3.5.3.9 التقنيات وإثراء المحتوى 201
3.5.3.10 ضبط المحتوى 202
3.6. تقييم محتوى موقع Aljazeera 203
3.6.1. تقييم محتوى موقع Aljazeera وفقا لاستبانة معايير ACTFL 203
3.6.2. تقييم محتوى موقع Aljazeera وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose 209
3.6.3. تقييم الباحث لموقع Aljazeera 214
3.6.3.1. مقارنة نتائج البحث (الاستبانة والتحليل الآلي) 214
3.6.3.2. المنهج 215
3.6.3.3. مراعاة المستوى اللغوي 217
3.6.3.4. المهارات اللغوية 217
3.6.3.5. المحتوى الثقافي 218
3.6.3.6. المفردات 222
3.6.3.7. القواعد والبنى اللغوية 223
3.6.3.8. التدريبات والأنشطة 226
3.6.3.9. التقنيات وإثراء المحتوى 228
3.6.3.10. ضبط المحتوى 230
نتائج البحث 232
المراجع 241
السيرة الذاتية 249

فهرس الأشكال

شكل رقم 1 :	تغير مجتمع البحث زمنياً	9
شكل رقم 2 :	توزع مجتمع البحث حسب المجال	9
شكل رقم 3 :	توزع مجتمع البحث حسب نوع البحث	10
شكل رقم 4 :	توزع مجتمع البحث حسب مكان البحث	11
شكل رقم 5 :	النسبة المئوية للدراسات حسب نوع البحث	18
شكل رقم 6 :	الخط الزمني لأبحاث تحليل المحتوى في الأبحاث اللغوية	19
شكل رقم 7 :	النسبة المئوية للدراسات حسب نوع البحث	22
شكل رقم 8 :	النسبة المئوية لاستخدام أدوات البحث	23
شكل رقم 9 :	الخط الزمني لأبحاث تقييم المحتوى	24
شكل رقم 10:	النسبة المئوية للدراسات حسب نوع البحث	25
شكل رقم 11:	النسبة المئوية لاستخدام منهج البحث	29
شكل رقم 12:	النسبة المئوية لاستخدام أدوات البحث	30
شكل رقم 13:	التطبيقات حسب نظام التشغيل المعتمد	61
شكل رقم 14:	التطبيقات سنة اعتماد البرمجية	61
شكل رقم 15:	التطبيقات حسب نوع الملفات التي يحللها	62
شكل رقم 16:	مستويات تعليم اللغة وفقا للإطار الأوروبي المرجعي المشترك	68
شكل رقم 17:	مستويات تعليم اللغة وفقا لمعايير الطاولة المستديرة	71
شكل رقم 18:	مستويات تعليم اللغة وفقا لـACTFL	73
شكل رقم 19:	معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية	79
شكل رقم 20:	درجات معامل الثبات في محاور أداة البحث وفقا لـAlpha Cronbach	98
شكل رقم 21:	التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الأول في موقع DLIFLC	101
شكل رقم 22:	التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الثاني في موقع DLIFLC	103
شكل رقم 23:	التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الثالث في موقع DLIFLC	104
شكل رقم 24:	التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الرابع في موقع DLIFLC	105
شكل رقم 25:	التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الخامس في موقع DLIFLC	106

شكل رقم 26:	التمثيل البياني لنسب نتائج تحليل محتوى موقع DLIFLC	107
شكل رقم 27:	عدد دروس موقع DILFIC وفق المستوى	107
شكل رقم 28:	النسبة المئوية لتكرار معاني التواصل وفق المستوى في موقع DILFLC	108
شكل رقم 29:	النسبة المئوية لتكرار معاني الثقافات وفق المستوى في موقع DILFLC	108
شكل رقم 30:	النسبة المئوية لتكرار معاني الروابط وفق المستوى في موقع DILFLC	109
شكل رقم 31:	النسبة المئوية لتكرار معاني المقارنات وفق المستوى في موقع DILFLC	110
شكل رقم 32:	النسبة المئوية لتكرار معاني المجتمعات وفق المستوى في موقع DILFLC	110
شكل رقم 33:	مقارنة نتائج البحث (الاستبانة والتحليل الآلي)	111
شكل رقم 34:	التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الأول في موقع Rosetta Stone	134
شكل رقم 35:	التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الثاني في موقع Rosetta Stone	135
شكل رقم 36:	التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الثالث في موقع Rosetta Stone	136
شكل رقم 37:	التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الرابع في موقع Rosetta Stone	137
شكل رقم 38:	التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الخامس في موقع Rosetta Stone	139
شكل رقم 39:	عدد دروس موقع Rosetta Stone وفق المستوى	139
شكل رقم 40:	التمثيل البياني لنسب نتائج تحليل محتوى موقع Rosetta Stone	140
شكل رقم 41:	النسبة المئوية لتكرار معاني التواصل وفق المستوى في موقع Rosetta Stone	140
شكل رقم 42:	النسبة المئوية لتكرار معاني الثقافات وفق المستوى في موقع Rosetta Stone	141
شكل رقم 43:	النسبة المئوية لتكرار معاني الروابط وفق المستوى في موقع Rosetta Stone	141

شكل رقم 44:	النسبة المئوية لتكرار معاني المجتمعات وفق المستوى في موقع Rosetta Stone	142
شكل رقم 45:	النسبة المئوية لتكرار معاني المقارنات وفق المستوى في موقع Rosetta Stone	143
شكل رقم 46:	مقارنة نتائج تحليل محتوى موقع Stone Rosetta	144
شكل رقم 47:	التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الأول في موقع Natural Arabic	161
شكل رقم 48:	التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الثاني في موقع Natural Arabic	162
شكل رقم 49:	التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الثالث في موقع Natural Arabic	163
شكل رقم 50:	التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الرابع في موقع Natural Arabic	165
شكل رقم 51:	التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الخامس في موقع Natural Arabic	166
شكل رقم 52:	التمثيل البياني لنسب نتائج تحليل محتوى موقع Natural Arabic	166
شكل رقم 53:	عدد دروس موقع Natural Arabic وفق المستوى	167
شكل رقم 54:	النسبة المئوية لتكرار معاني التواصل وفق المستوى في موقع Natural Arabic	167
شكل رقم 55:	النسبة المئوية لتكرار معاني الثقافات وفق المستوى في موقع Natural Arabic	168
شكل رقم 56:	النسبة المئوية لتكرار معاني الروابط وفق المستوى في موقع Natural Arabic	169
شكل رقم 57:	النسبة المئوية لتكرار معاني المقارنات وفق المستوى في موقع Natural Arabic	170
شكل رقم 58:	النسبة المئوية لتكرار معاني المجتمعات وفق المستوى في موقع Natural Arabic	170

شكل رقم 59: مقارنة نتائج تحليل محتوى موقع Arabic Natural 171
شكل رقم 60: التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الأول في موقع Arabic Pod 183
شكل رقم 61: التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الثاني في موقع Arabic Pod 184
شكل رقم 62: التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الثالث في موقع Arabic Pod 185
شكل رقم 63: التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الرابع في موقع Arabic Pod 186
شكل رقم 64: التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الخامس في موقع Arabic Pod 187
شكل رقم 65: التمثيل البياني لنسب نتائج تحليل محتوى موقع Arabic Pod 188
شكل رقم 66: عدد دروس موقعArabic Pod وفق المستوى 188
شكل رقم 67: النسبة المئوية لتكرار معاني التواصل وفق المستوى في موقع Arabic Pod 189
شكل رقم 68: النسبة المئوية لتكرار معاني الثقافات وفق المستوى في موقع Arabic Pod 190
شكل رقم 69: النسبة المئوية لتكرار معاني المقارنات وفق المستوى في موقع Arabic Pod 190
شكل رقم 70: النسبة المئوية لتكرار معاني الروابط وفق المستوى في موقع Arabic Pod 191
شكل رقم 71: النسبة المئوية لتكرار معاني المجتمعات وفق المستوى في موقع Arabic Pod 192
شكل رقم 72: مقارنة نتائج تحليل محتوى موقع Arabic Pod 193
شكل رقم 73: التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الأول في موقعAljazeera 203
شكل رقم 74: التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الثاني في موقعAljazeera 205
شكل رقم 75: التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الثالث في موقع Aljazeera 206
شكل رقم 76: التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الرابع في موقع Aljazeera 207
شكل رقم 77: التمثيل البياني لنسبة تحقق مؤشرات المحور الخامس في موقع Aljazeera 208
شكل رقم 78: التمثيل البياني لنسب نتائج تحليل محتوى موقع Aljazeera 209
شكل رقم 79: عدد دروس موقع Aljazeera وفق المستوى 210
شكل رقم 80: النسبة المئوية لتكرار معاني التواصل وفق المستوى في موقع Aljazeera 210
شكل رقم 81: النسبة المئوية لتكرار معاني الثقافات وفق المستوى في موقع Aljazeera 211
شكل رقم 82: النسبة المئوية لتكرار معاني الروابط وفق المستوى في موقع Aljazeera 212

شكل رقم 83: النسبة المئوية لتكرار معاني المقارنات وفق المستوى في موقع Aljazeera 213
شكل رقم 84: النسبة المئوية لتكرار معاني المجتمعات وفق المستوى في موقع Aljazeera 213
شكل رقم 85: مقارنة نتائج تحليل محتوى موقع Aljazeera 214
شكل رقم 86: نسبة مهارتي القراءة والاستماع في المحتوى 218

فهرس الجداول

جدول رقم 1 :	مقارنة الدراسة الحالية بأقرب دراستين	34
جدول رقم 2 :	الفرق بين التحليل الكمي والتحليل النوعي	52
جدول رقم 3 :	دراسة إحصائية لمقارنة تطبيقات وبرامج تحليل المحتوى	60
جدول رقم 4 :	وصف عينة البحث	87
جدول رقم 5 :	عناصر الاستبانة	92
جدول رقم 6 :	مقياس الاستبانة	93
جدول رقم 7 :	تحكيم الاستبانة	93
جدول رقم 8 :	الاستبانة بصورتها النهائية	94
جدول رقم 9 :	ملخص الاستبانة بعد التحكيم	96
جدول رقم 10:	درجات معامل الاتساق الداخلي في الاستبانة وفقا لمعامل Spearman	97
جدول رقم 11:	درجات معامل الثبات في محاور أداة البحث وفقا لـAlpha Cronbach	97
جدول رقم 12:	نسبة صلاحية الاستبانات العائدة للتحليل	98
جدول رقم 13:	الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث	99
جدول رقم 14:	معايير التواصل لموقع DLIFLC	101
جدول رقم 15:	معايير الثقافات لموقع DLIFLC	102
جدول رقم 16:	معايير الروابط لموقع DLIFLC	103
جدول رقم 17:	معايير المقارنات لموقع DLIFLC	105
جدول رقم 18:	معايير المجتمعات لموقع DLIFLC	106
جدول رقم 19:	نموذج عن المفردات في مختلف المستويات	122
جدول رقم 20:	معايير التواصل لموقع Rosetta Stone	133
جدول رقم 21:	معايير الثقافات لموقع Rosetta Stone	134
جدول رقم 22:	معايير الروابط لموقع Rosetta Stone	136
جدول رقم 23:	معايير المقارنات لموقع Rosetta Stone	137
جدول رقم 24:	معايير المجتمعات لموقع Rosetta Stone	138
جدول رقم 25:	معايير التواصل لموقع Natural Arabic	160

جدول رقم 26: معايير الثقافات لموقع Natural Arabic 162
جدول رقم 27: معايير الروابط لموقع Natural Arabic 163
جدول رقم 28: معايير المقارنات لموقع Natural Arabic 164
جدول رقم 29: معايير المجتمعات لموقع Natural Arabic 165
جدول رقم 30: معايير التواصل لموقع Arabic Pod 182
جدول رقم 31: معايير الثقافات لموقع Arabic Pod 183
جدول رقم 32: معايير الروابط لموقع Arabic Pod 185
جدول رقم 33: معايير المقارنات لموقع Arabic Pod 186
جدول رقم 34: معايير المجتمعات لموقع Arabic Pod 187
جدول رقم 35: معايير التواصل لموقع Aljazeera 203
جدول رقم 36: معايير الثقافات لموقع Aljazeera 204
جدول رقم 37: معايير الروابط لموقع Aljazeera 206
جدول رقم 38: معايير المقارنات لموقع Aljazeera 207
جدول رقم 39: معايير المجتمعات لموقع Aljazeera 208
جدول رقم 40: نموذج عن طريقة تقديم المفردات في جميع المستويات 223

فهرس الصور

صورة رقم 1 : تطور جمعية اللغات الحديثة 66

صورة رقم 2 : اللغات التي يوفرها موقع DLİFLC 114

صورة رقم 3 : المستويات التي يوفرها موقع DLİFLC 114

صورة رقم 4 : تصنيف المحتوى حسب المهارات 115

صورة رقم 5 : تصنيف المحتوى حسب طبيعة لغة النص 115

صورة رقم 6 : تصنيف المحتوى حسب الموضوعات 116

صورة رقم 7 : نموذج عن نص من المستوى 1 117

صورة رقم 8 : نموذج عن نص من المستوى 2 118

صورة رقم 9 : نموذج عن نص من مستوى 3 118

صورة رقم 10: نموذج عن ترجمة تعليمات الأسئلة 119

صورة رقم 11: نموذج عن تعليمات الأسئلة 119

صورة رقم 12: نموذج يوضح توفير الموقع تسجيلا صوتياً لمحتوى القراءة 120

صورة رقم 13: نموذج عن الملاحظات الثقافية 121

صورة رقم 14: الاهتمام بالفنون العربية في المحتوى 122

صورة رقم 15: نموذج عن التعليم التقابلي للبنى اللغوية 123

صورة رقم 16: نموذج عن تدريب وصل الصورة بمعناها 124

صورة رقم 17: نموذج عن التغذية الراجعة 124

صورة رقم 18: نموذج عن التفصيل في تعليمات الأسئلة 125

صورة رقم 19: نموذج عن إحاطة المتعلم بسياق النص الجغرافي 125

صورة رقم 20: توظيف الإنجليزية للتحقق من فهم المتعلم 126

صورة رقم 21: نموذج عن تدريبات ملء الفراغات بالكلمة المناسبة 126

صورة رقم 22: نموذج عن التعريف بالجواب الصحيح مع تحليل الأسباب؛ معنويا وصرفياً 127

صورة رقم 23: نموذج عن تقديم تلميح للطالب لتقريب الجواب الصحيح 127

صورة رقم 24: نموذج عن تدريب ترتيب الجمل لتكوّن نصاً في سياق صحيح 128

صورة رقم 25: نموذج عن سؤال تحليلي 128

صورة رقم 26: نموذج عن المواد التعليمية التي يوفرها الموقع 130
صورة رقم 27: نموذج عن التسجيلات المصاحبة التي يوفرها الموقع 130
صورة رقم 28: نموذج عن الترجمة التي يوفرها الموقع لمحتوى النصوص 131
صورة رقم 29: نموذج عن توفير إمكانية الطباعة الحرة من الموقع 131
صورة رقم 30: نموذج عن نتيجة تقييم الموقع للمتعلم 131
صورة رقم 31: نموذج عن الروابط الإثرائية التي يوفرها الموقع 132
صورة رقم 32: أساليب التعليم التي يوفرها الموقع 146
صورة رقم 33: مهارات التعلم والعناصر اللغوية التي يوفرها الموقع 148
صورة رقم 34: نموذج عن محتوى ثقافي 149
صورة رقم 35: عدم مراعاة الأشيع بين المرادفات 150
صورة رقم 36: أخطاء الكتابة / الترجمة 150
صورة رقم 37: نماذج عن تدوير التدريبات لتثبيت القاعدة 151
صورة رقم 38: تعليم القواعد بالتواصل 151
صورة رقم 39: نموذج عن تدريبات قواعد الأزمنة 152
صورة رقم 40: نموذج عن تدريبات قواعد الظروف وحروف الجر 152
صورة رقم 41: نموذج عن التدريب على استخدام الضمائر 152
صورة رقم 42: خيارات لتسهيل التعرف إلى أداءات الصوت 154
صورة رقم 43: التحكم بالوصول إلى الجلسة السابقة 155
صورة رقم 44: خطأ البرمجية في التعرف على الصوت 156
صورة رقم 45: نموذج عن تعطل قياس المحاكي عند تجاوز السرعة المبرمج عليها 156
صورة رقم 46: استبانة التعرف على مصدر الخطأ في التسجيل 157
صورة رقم 47: نموذج عن نص التسجيل 158
صورة رقم 48: نموذج عن آلية التعرف الآلي على قراءة المتعلم 158
صورة رقم 49: نموذج عن أخطاء الضبط 159
صورة رقم 50: آلية الموقع في ضبط كلمات المحتوى 159
صورة رقم 51: عنوان من المستوى الأول 173
صورة رقم 52: نموذج عن الخلط في تصنيف مستويات النصوص 173

صورة رقم 53: نموذج لموضوعات المستوى الأول 174
صورة رقم 54: نماذج لتسييس المحتوى 175
صورة رقم 55: نموذج لتحديد مدى شيوع المفردات من الأدنى إلى الأعلى 176
صورة رقم 56: نموذج عن تمييز المفردات في مستويات 176
صورة رقم 57: نموذج عن الخيارات في اختبار المفردات 177
صورة رقم 58: نموذج لتعليم المفردات 177
صورة رقم 59: واجهة الموقع 178
صورة رقم 60: نموذج عن ترقيم مفردات النص 179
صورة رقم 61: نموذج عن عرض ترجمة المفردات خلال التشغيل 179
صورة رقم 62: نموذج عن الإمكانيات المتاحة للتحكم بالنص 180
صورة رقم 63: روابط المقالات في موقع العربية الطبيعية 180
صورة رقم 64: بداية اختبار المفردات 181
صورة رقم 65: نموذج عن توزيع مستويات المحتوى 196
صورة رقم 66: نموذج عن تعليقات المتعلمين ورفضهم للعامية. 197
صورة رقم 67: نموذج عن التعليقات 197
صورة رقم 68: نموذج عن تقديم المفردات في موقع Arabic Pod 199
صورة رقم 69: نموذج عن ترجمة القواعد 200
صورة رقم 70: نموذج عن تعطل تشغيل الأنشطة في الموقع 201
صورة رقم 71: مرفقات الدرس 201
صورة رقم 72: تعطل مشغلات المحتوى في الموقع 202
صورة رقم 73: نموذج عن ضبط المحتوى 202
صورة رقم 74: نموذج عن خلط محتوى القواعد 216
صورة رقم 75: نموذج عن تنوع المحتوى 219
صورة رقم 76: نموذج عن التحيز في اختيار المحتوى الثقافي 220
صورة رقم 77: نموذج عن القواعد الأساسية في الموقع 223
صورة رقم 78: تصنيف القواعد في الموقع 224
صورة رقم 79: نموذج عن دروس الآجرومية 225

صورة رقم 80: درس العدد والمعدود وأحكامهما 225
صورة رقم 81: نموذج عن تدريبات الاختيار من متعدد 226
صورة رقم 82: تدريب نمطي: صح أو خطأ 227
صورة رقم 83: نموذج عن تدريبات الحقول الدلالية 227
صورة رقم 84: نموذج عن تدريبات التوصيل 228
صورة رقم 85: نموذج لتدريبات الكتابة 228
صورة رقم 86: نموذج لبعض التقنيات الداعمة للنصوص 229
صورة رقم 87: نموذج لبعض التقنيات الداعمة للمحتوى 229
صورة رقم 88: نموذج عن سهولة الوصول في الواجهة وتوزيع المستويات 229
صورة رقم 89: نموذج لضبط المحتوى بشكل كامل 230
صورة رقم 90: نموذج للضبط الأولي للمحتوى 231

الملخص

العنوان: تقييم محتوى مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها وفقاً لمعايير الكفاءة اللغوية

الكاتب: إبراهيم منصور

المشرف: أ.د. أحمد بستانجي

تاريخ القبول: 20.12.2021 **عدد الصفحات:** xix + 249

يهدف هذا البحث إلى تأطير الأسس النظرية لتحليل محتوى مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعرض نموذج من أدوات تحليل الآلي للمحتوى، إضافة إلى بناء قائمة معايير مستمدّة من معايير الكفاءة اللغوية المعتمدة، ثم قياس مدى تحقق هذه المعايير في عيّنة البحث.

وسيحاول الباحث الإجابة على أسئلة من أهمها: ما مدى مراعاة مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها لمعايير الكفاءة اللغوية؟ ما مدى صلاحية التحليل الآلي لمحتوى مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ ما مدى تطابق نتائج التحليل الآلي والتحليل الإنساني لمحتوى مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ وما نقاط القوة والضعف في مواقع تعليم العربية للناطقين بغيرها؟ وما مقترحات بناء محتوى في ضوء نتائج الدراسة؟

واتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لجمع الآراء والمعلومات والحقائق والمفاهيم ذات الصلة، واعتمد على الاستبانة وبرامج تحليل المحتوىDedoose وبطاقة الملاحظة كأدوات للتحليل.

وكان من نتائج البحث افتقار عيّنة البحث إلى مفهوم المنهج في عرض المحتوى وافتقاره إلى توازن المحتوى من ناحيتي المهارات ومعايير C’s5. كما أظهرت نتائج البحث انخفاض سوية التواصل والتفاعل الشفوي في محتوى العينة؛ لافتقارها إلى التعليم المتزامن المرتبط بالمحتوى، كما أظهرت تفاوت تنوع المحتوى الثقافي وتحيزه في الموضوعات المطروحة. وأوضحت عدم وجود بنائية واضحة لتقديم قواعد اللغة. وبينت نتائج التدريبات غياب العتبة العليا من مستويات التفكير: "التحليل والتركيب والتقييم"، واعتماد أنماط ثابتة للتدريبات وعدم انتقال التدريبات والأنشطة –النمطية – المتاحة من التقييد إلى التواصلية، وأظهرت النتائج فعالية التحليل الآلي ودقته في تحليل محتوى مواقع تعليم اللغات.

الكلمات المفتاحية: تعليم العربية للناطقين بغيرها، تحليل المحتوى، محتوى إلكتروني، معايير الكفاءة، التعلم عن بعد.

ÖZET

Başlık: Dil Yeterlilik Ölçütleri Işığında Arapçanın Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Site İçeriklerinin Değerlendirilmesi

Yazar: İbrahim Mansur

Danışman: Prof. Dr. Ahmet Bostancı

Kabul Tarihi: 20.12.2021 **Sayfa Sayısı:** 249 + xix

Bu çalışma; Arapçanın yabancı dil olarak öğretildiği internet sitelerinin içerik analizinin teorik çerçevesini çizmek, bilgisayar destekli içerik analizi araçlarından örnekler sunmak, kabul gören dil yeterlilik ölçütlerinden yola çıkarak bir ölçütler listesi oluşturmak ve çalışmanın örneklemi olan internet sitelerinde bu ölçütlerin ne seviyede gerçekleştiğini incelemek amaçlarıyla ortaya konmuştur.

Bu çalışmayla cevap verilmek istenen sorulardan en önemlileri ise şunlardır: Arapçanın yabancı dil olarak öğretildiği internet siteleri, dil yeterlilik ölçütlerine ne seviyede uymaktadır? Bu internet sitelerinin içeriğini bilgisayar destekli araçlarla analiz etmek uygun mudur? Bu internet sitelerinin içeriğinin bilgisayar destekli ve manuel olarak analizinin sonuçları ne ölçüde örtüşmektedir? Arapçanın yabancı dil olarak öğretildiği internet sitelerindeki olumlu ve olumsuz noktalar nelerdir? Çalışmanın ulaştığı sonuçlar ışığında bir içerik inşası için öneriler nelerdir?

Çalışmada betimsel-analitik metot izlenerek konuyla ilişkili görüşler, bilgiler ve kavramlar toplanıp soru-cevap, içerik analizi yazılımı Dedoose ve değerlendirme ölçeği ile analiz edilmiştir.

Çalışmanın ulaştığı en önemli sonuçlar şunlardır: Örneklem internet sitelerinde içerik sunumu noktasında dilsel beceriler ve 5C ölçütleri bakımından bir yöntem izlenmemektedir. Bu internet sitelerinde içeriğe bağlı eşzamanlı bir eğitim bulunmaması nedeniyle içeriklerindeki sözlü iletişim ve etkileşim seviyesi düşüktür. Bu siteler, sundukları konulardaki kültürel içerik ve bu içeriğin çeşitliliği noktasında farklı seviyelerdedir. Dil bilgisi konularının ise net bir düzen olmaksızın sunulduğu gözlenmiştir. Keza bu internet sitelerindeki etkinliklerin bilişsel alan basamaklarının üst seviyeleri olan analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından yoksun olduğu saptanmıştır. Etkinlik ve alıştırmalarda sabit yapıların kullanıldığı, klasik formlardan sürdürülebilir formlara geçilmediği görülmüştür. Son olarak bilgisayar destekli içerik analizinin yabancı dil öğretilen internet sitelerinin analizi için etkili ve titiz sonuçlar verdiği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Arapça eğitimi, İçerik analizi, Elektronik içerik, Yeterlilik ölçütleri, Uzaktan öğrenim

ABSTRACT

Title Of Thesis: Evaluation of the Content of Distance Learning Arabic Language Websites for Non-Native Speakers According to Language Proficiency Standards

Author of Thesis: İbrahim Mansur

Supervisor: Prof. Dr. Ahmet Bostancı

Accepted Date: 20.12.2021 **Number of Pages:** 249 + xix

This research aims to frame the theoretical foundations for analyzing the content of Arabic language teaching websites for non-native speakers, then build a list of criteria based on language proficiency guidelines, and then measure the extent to which these criteria are achieved in the research sample.

This study answers the question around the percentage of compatibility of distance learning Arabic sites for non-native speakers with the language proficiency standards. It follows the descriptive-analytical approach and the questionnaire and content analysis programs as tools for analysis.

The results included preparing a list of criteria for analyzing and evaluating the content of distance learning Arabic for non-native speakers, according to the 5C's standards and guidelines issued by (ACTFL). The results showed the inappropriateness of the research sample to the concept of the curriculum in presenting the content, and the imbalance of content in terms of skills and 5C's standards. It showed a low level of oral reaction in sample content. Due to the lack of simultaneous communicative education, the diversity and bias of cultural content varied. There is no clear constructivism for presenting grammar. The results of the exercises showed the absence of the highest threshold of thinking levels: analysis, synthesis, and evaluation, and the adoption of fixed patterns for the exercises. Weak use of techniques in serving content and enriching linguistic and cultural learning. The results showed the effectiveness and accuracy of automated analysis in analyzing the content of language teaching sites.

Keywords: Content analysis, E-content, ACTFL, CEFR, Distance learning.

مقدمة

تسمح بيئة تعلم اللغات الأجنبية – بوساطة الإنترنت – للمتعلمين بأداء عدد من المهام اللغوية الفعالة والنشطة؛ فتمكّنهم من أداء نشاطات لغوية ذات فاعلية، وتخلق فيهم الدافعية إلى الإنتاج والتشارك والتعاون والتفاعل؛ لأنها بيئة ذات طبيعة تسلسلية تشكلها مجموعة مصفوفات من مراحل التعلم والتقييم المتتابع؛ مما يمكّن المتعلم من تلقي ما ينبغي تعلمه كل في حينه، خاصة إذا كان المحتوى مبنياً وفق منهج يراعي تقدم تحصيل المتعلم بالاعتماد على خبراته السابقة كالمنهج الحلزوني مثلاً.

ويمكّن التعلم بوساطة الإنترنت المتعلمين من التعلم المستقّل عن بعد؛ ذلك أنه يمنح المتعلم الحرية في تلقي تعلّمه في الزمان أو المكان الذي يرغب، لترجمة المادة التربوية وتحويلها إلى إجراءات ذات معنى ومغزى، وذلك بوساطة الاتصال المتزامن وغير المتزامن والبرمجيات القائمة على النصوص المترابطة.

ويرجَّح التعلم بوساطة الإنترنت على غيره من التعلم الصفي (التقليدي)؛ ذلك أنه يعدّ المتعلم مركزاً للعملية التعليمية– التعلّمية، ففي التعلم في الصفوف التقليدية تتدخل عناصر أخرى في إمكانية تعلم المتعلم؛ منها على سبيل الذكر لا الحصر عدم انسجام المتعلم مع معلمه أو منهجه أو زملائه وهذا ما يستطيع تجاوزه في التعلم بوساطة الإنترنت، فضلاً عن أسلوب التعلم في الصفوف التقليدية والذي –حسب مشاهدات الباحث الميدانية على مدى أكثر من عشر سنوات – يتّسم في معظمه باعتماده على الحفظ والترجمة، فإن وصل إلى فهم قوالب العربية وأنماطها وصيغها وسياقاتها فإنه نادرا ما يرقى إلى التفاعل.

في حين بينت دراسات كثيرة أن المتعلم يمكنه تذكر نحو 20% مما يسمع، و40 % مما يسمع ويرى، أما إن سمع ورأى وطبق، فإن هذه النسبة ترتفع إلى حوالي 70%، في حين أن هذه النسبة ترتفع في حالة تفاعل الإنسان مع ما يتعلم. (عيادات، 2004، 207).

تشير الأدبيات إلى أن تطور مواقع الويب يرتبط بعدد من الخصائص والميزات المتعلقة بالواجهة والجمال، والتنقل، والاتساق والأنماط، ووفقاً لوانج (Wang) وآخرون (2005) فإن المحتوى ودقته، وسهولة الوصول إليه يعد من أهم الخصائص التي يقيّم وفقها مواقع التعليم.

من ناحية أخرى، يدافع باور وشارل (Bauer and Scharl، 2000) عن أهمية استخدام أدوات البرمجيات في تقييم مواقع تعليم اللغات؛ لأن هذه الأدوات التي تقوم بتصنيف وتقييم مواقع الويب تلقائيًا هي أكثر موضوعيةً من التقييم البشري وأكثر فعالية من حيث إنها تتيح التقييم السريع لمئات العينات.

إنّ نظرة متأنّية في مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في واقعها الحالي تكشف عن مدى الاختلاف بينها على مستويات عدة؛ من حيث التصميم والأهداف والمنهج وطرائق التعليم وما إلى ذلك – طبعاً إن وجدت جزءاً أو كلاً – وهذا يستدعي البحث لمعرفة الأسباب الكامنة وراء ذلك، لذا فلا بد من تحليل محتواها وعرضها على معايير منبثقة عن مرجعيات معتمدة في تعليم اللغات الأجنبية لبيان مواطن الضعف فيها والقوة في محتواها، والاستفادة منها عند بناء محتوى لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وعلى هذا ينبغي أن لا يكون محتوى تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها مجرد ضخ للبيانات والمفاهيم والحقائق والمعارف، كما أنه ليس مجرد إتاحة مقرر أو سلسلة تعليمية

على الإنترنت، بل لعل المفهوم الأسلم للتعليم عن بعد يعتمد على أسس تشكّل مزيجاً من المواد التعليمية، والمعايير التعليمية والتربوية والثقافية والتقنيات الداعمة لخلق بيئة تفاعلية وداعمة للأداء.

ويعد المحتوى الإلكتروني والتصميم التعليمي أهم أسس منظومة التعلم الإلكتروني في تعليم اللغات الأجنبية، وجوهر التعليم عن بعد؛ إذ يعبّران عن ثنائية الشكل والمضمون بحيث يكمّل أحدهما الآخر؛ فالمضمون بحاجة إلى ما يتشكَّل فيهِ، والشكل بحاجة كذلك إلى مضمون ليكون شكلَهُ.

وعند تحديد البنية بما فيها من أسس وعلاقات، فلابد من تحليل المحتوى بمختلف أشكاله؛ العنقودي: (ويتناول هذا النوع من التحليل المفاهيم والحقائق والمبادئ)، أو الهرمي: (ويبحث هذا النوع في تحليل المهارات المعرفية وتنظيمها من السهل إلى الصعب)، أو الإجرائي: (ويركز هذا التحليل على المهارات الحركية والمهارات المعرفية التي يتطلب إتقانها القيام بإجراءات أو خطوات بحثية). (الصالح، 2005، 23-25؛ Tan & Hung,2002, 34).

موضوع البحث ومشكلته

إن تحليل حاجات المتعلم والوفاء بها من أولى أولويات التعليم، وعليها تنبني الإستراتيجيات وترسم الخطط وتعقد المؤتمرات العلمية، وعليه فإن اختيار المحتوى التعليمي على درجة عالية من الأهمية؛ ذلك أن كثيراً من عناصر العملية التعليمية التعليمة تتبعه أو تنبني عليه، ويعتقد كثير من العلماء على أن اختيار المحتوى اللغوي هو أحد المشكلات الرئيسية في تعليم اللغات الأجنبية (Straková, 2001; Cunningsworth, 1995).

وفي ظل طفرة تأليف سلاسل تعليم اللغات للناطقين بغيرها، تزداد مهمة اختيار المحتوى صعوبة إذ يفتقر كثير من العاملين في ميدان اللغات عموماً والعربية للناطقين بغيرها خصوصاً إلى المقدرة على اختيار المحتوى الأنسب، وغالبًا ما تصدر قراراتهم تحت تأثير ضيق الوقت أو في ظل ظروف أخرى.

وعليه ينبغي إجراء دراسات علمية تهتم بتحليل محتوى كتب ومواقع تعليم العربية للناطقين بغيرها والتحقق من درجة مطابقتها لمعايير تعليم اللغات الأجنبية المعتمدة.

لكل ما سبق تأتي هذه الدراسة لتبيّن أدوات تحليل المحتوى، وإجراءاته، وأنواعه، وما يمكن تحليله في مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إضافة إلى تقييم عيّنة ممثلة من هذه المواقع، وتقديم معايير تقييمية مستندة إلى مرجعيات عالمية معتمدة في تعليم اللغات الأجنبية؛ كمعاير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) والإطار الأوربي المشترك لتعليم اللغات، The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) وفقاً للترجيحات العلمية التي يصل البحث إليها.

قال أنطون تشيكوف عن رواية آنا كارنينا: "إن هذه الرواية تطرح عدداً من المشكلات دون أن تقدم حلاً لأي منها، ولكنها ترضي القارئ تماماً؛ لأن المشكلات قدمت بشكل صحيح" وأرجو لهذه الرؤية البحثية أن تقدّم طرحاً واضحاً للإشكاليات البحثية ومحاولة الإجابة عليها.

وحسبي المحاولة وبذل ما في الوسع وبالله التوفيق.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

1- تأطير الأسس النظرية لتحليل المحتوى.

2- بيان إجراءات تحليل المحتوى وتقييمه.

3- بيان نموذج عن أدوات تحليل المحتوى الكتابي والصوتي.

4- بناء قائمة معايير مستمدّة من معايير الكفاءة اللغوية المعتمدة.

5- قياس مدى تحقق هذه المعايير في عيّنة ممثلة لمواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها.

أسئلة البحث

سيحاول هذا البحث الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما مدى مراعاة مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها لمعايير الكفاءة اللغوية؟

وتتفرع عنه الأسئلة التالية:

- ما معايير تقييم محتوى لغوي لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها وفق معايير الكفاءة؟
- ما درجة تحقق معايير تقييم المحتوى الكفاءة اللغوية في محتوى مواقع تعليم العربية عن بعد للناطقين بغيرها؟

- ما مدى صلاحية التحليل الآلي لمحتوى مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- ما مدى تطابق نتائج التحليل الآلي والتحليل الإنســـاني لمحتوى مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مصطلحات البحث:

المحتوى الإلكتروني (E-content): ويعرفـه البـاحـث إجرائيـاً – اعتمـاداً على تعريف طعيمـة (2004) بأنه مجموعة الخبرات التعليمية المؤلفة لمادة الدراسة والتسلسل في عرضـها وفق مبدأ أو قانون معين، ثم بيان العلاقات الداخلية التي تربط بين أجزائها، وعلاقاتها الخارجية بموضـــوعات أخرى من خلال الوســـائط المعتمدة على الحاســـوب وشـــبكاته بما يتيح التفاعل معها. (طعيمة، 2004، 59).

الموقع التعليمي (Instructional Website): ويعرّفه الباحث إجرائياً بأنه: صـــفحات رقمية، منشـورة على الإنترنت، منتجة وفق معايير تربوية وتكنولوجية ولغوية معتمدة، تحوي أنشـطة ومواد متنوعة بما يســـهل على المتعلم الوصـــول إلى المحتوى، وييســـر تعلّمه الذاتي من خلال التفاعل والتقييم والتقويم المتاح.

التعلم عن بعد (Distance Learning): بعـد اطلاع البـاحـث على تعريفـات عـدة لتحليـل المحتوى يعرفـه إجرائيـاً بـالاســـتنـاد إلى تعـاريف: (İşman,2011)؛ (Gilbert, 2000)؛ (Perraton, 1988)؛ (Jonassen, 1992): بأنه عملية تعليمية تعلمية تتم بالاتصـــال بين

المعلم والمتعلم بشـــكليه التزامني وغير التزامني بوســـاطة الوســـائط التعليمية الذي توفره تقنيات الاتصال ومعداته ذات الصلة.

تحليـل المحتوى (Content Analysis): بعـد الاطلاع على تعريفـات كـل من (Janis, 1949)؛ (Berelson, 1952)؛ (Stone et al, 1966)؛ (Krippendroff, 1980) (Neuendorf, 2002)؛ (Richards, 2002)؛ (Weber, 1990)؛ (العســـاف، 1989)؛ (Bilgin, 2014).

يعرفه الباحث – إجرائياً – بأنه: أسـلوب علمي يهدف إلى وصـف ملامح الأدوات الفكرية وتحليل الموضـوعات والأفكار والآراء في محتوى اتصـال صـوتي أو كتابي فرزها وفق قياس كمي، أو كمي يتصـف بأنه أسـاسٌ موضـوعي للتحليل النوعي، ويقدم اسـتنتاجات من مادة البحث تتصـف بثباتها وقابليتها للتكرار وموضوعيتها على أساس قواعد صريحة؛ للحكم على الدرجة التي يمثلها المحتوى.

التقييم (Assessment): يعرفه الباحث إجرائياً – اســـتناداً إلى تعريفي اللقاني و "John" بأنه تشـــخيص الواقع الحـالي لمواقع تعليم اللغـة العربيـة عن بعـد للنـاطقين بغيرهـا وجمع المعلومـات واستخدامها، من أجل اتخاذ قرار بشأن برنامج تربوي؛ كتحديد درجة تحقق المعايير في المحتوى في ضـــوء إرشـــادات معايير الكفاءة اللغوية، وإصـــدار قرارات علمية مســـتندة إلى أدلة تكشـــف عنها الممارسات المختلفة. (اللقاني، 1995، 201)؛ (John, 1990, 58).

المعايير (Criteria): يعرفها الباحث إجرائياً–اســـتناداً لتعريف أوكســـفورد (2006)، وطعيمة (1987) – بأنها أعلى مســـتويات الأداء التي يقاس عليها، للحكم على الأشـــياء أو تكوين رأي حولها. (Oxford, 2006, 185-186)؛ (طعيمة، 1987، 68).

متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها (Arabic non-native speaker): أيُّ متعلم للغة العربية على ألا تكون لغته الأم.

حدود البحث

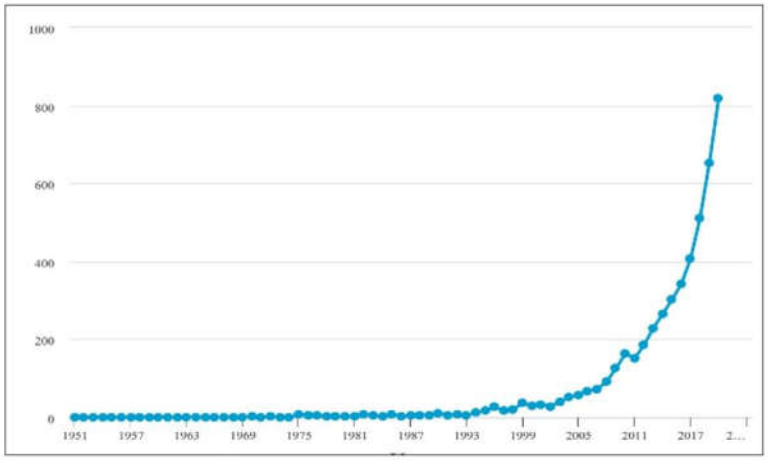
الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على البحث في تحليل المحتوى الإلكتروني وتطبيقاته في بناء محتوى تعليمي وتطويره وتقييمه وفقاً للمعايير المعتمدة؛ وذلك من خلال تقييم محتوى عيّنة ممثّلة عن مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها وفقاً للمعايير التي ترجحها الدراسة من خلال تحليل نتائج الاستبانة ونتائج التحيل الآلي إضافة إلى بطاقة الملاحظة. ويخرج من هذا الحد أي موقع لا يعلّم العربية الفصـــيحة، أو يعلم اللهجات أو العربية للعرب أو أي موقع لتعليم العربية للناطقين بغيرها دون محتوى تعليمي.

الحدود المكانية والزمانية: لا حدود زمانية أو مكانية تحد من هذه الدراســـة؛ إذ إنها في الأصـــل تبحث في التعليم عن بعد؛ ومجتمع البحث وعيّنته في عالم افتراضـــي، إلا أن الحدود التقديرية لإنجازها حتى أيلول 2021.

الأبحاث والدراسات السابقة:

أولا- توزع أبحاث تحليل المحتوى حسب الزمن:

شكلت الدراسات المهتمة بتحليل المحتوى قبل 2010 ما نسبته 7.2% من حجم الدراسات الإجمالي (المسجّلة في قواعد البيانات العالمية المعتمدة)، وتزايد الاهتمام تدريجياً؛ حيث إن الدراسات اللاحقة من 2010-2020 تمثل ما نسبته 82.8%.

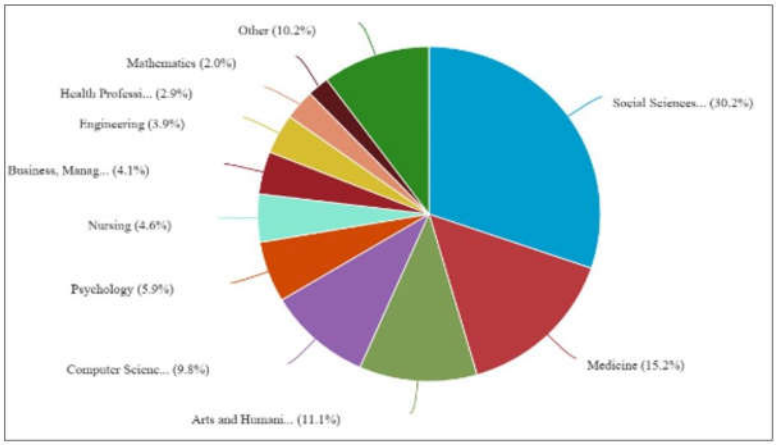


شكل رقم1: تغير مجتمع البحث زمنياً

المصدر: أعدّه الباحث بالاعتماد على قواعد بيانات الأبحاث العلمية وأجازه المشرف.

وكان نصيب 2020 وحدها 818 بحثاً من بحوث تحليل المحتوى عموماً؛ أي ما نسبته 16.83% من حجم الدراسات العلمية على مدى 70 عاماً. وهذا يعكس ازدياد الاهتمام بتوظيف تحليل المحتوى في الاستفادة من الوصول إلى أهداف أكثر تحديداً ونتائج أكثر دقة.

ثانياً- توزع الأبحاث حسب المجال:

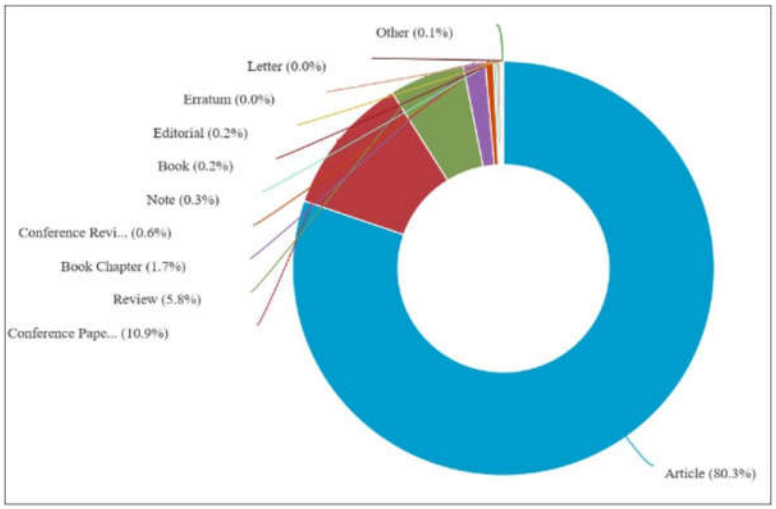


شكل رقم 2: توزع مجتمع البحث حسب المجال

المصدر: أعدّه الباحث بالاعتماد على قواعد بيانات الأبحاث العلمية وأجازه المشرف.

حصلت دراسات العلوم الاجتماعية على أعلى نسبة بين الدارسات المهتمة بشأن تحليل المحتوى حيث بلغت النسبة 30،2% وحصلت الدراسات الطبية على نسبة بلغت 15.2%، بينماً لو جمعنا الدراسات الإنسانية والاجتماعية فإنها تشكل ما يقارب 41.3% من إجمالي حجم الدراسات العلمية.

ثالثاً- توزع الأبحاث حسب نوعها:



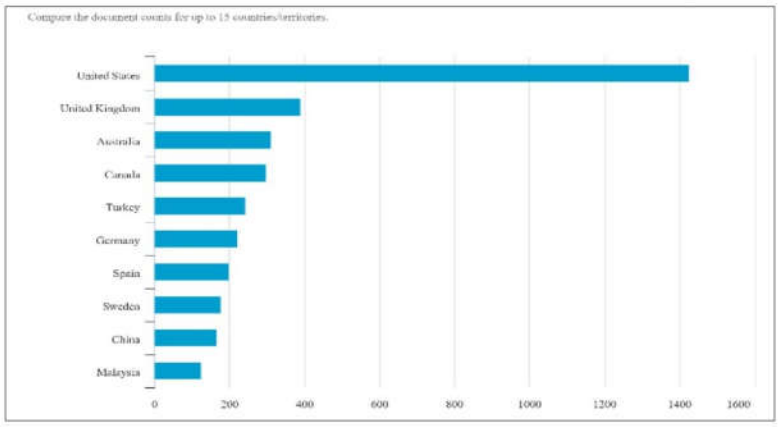
شكل رقم 3: توزع مجتمع البحث حسب نوع البحث

المصدر: أعدّه الباحث بالاعتماد على قواعد بيانات الأبحاث العلمية وأجازه المشرف.

نشرت 3902 مقالة علمية محكّمة؛ بنسبة 80.3% من إجمالي البحوث العلمية، وحلت الأوراق البحثية المقدّمة إلى المؤتمرات العلمية في المرتبة الثانية بعدد 528 ورقة وما نسبته 10.9% من الحجم الإجمالي. في حين بلغ كل ما كتب على شكل رسائل وكتب ومراجعات كتب وغيرها 8.8%.

رابعاً- توزع الأبحاث حسب البلد:

بلغت البحوث التي أجريت في أمريكاً ما يقارب 1424 من أصل 4860 بحثاً؛ أي ما يعادل 29.30% من إجمالي الأبحاث، وما يعادل الأبحاث المنجزة في الدول الخمسة التالية لها مجتمعة.



شكل رقم 4: توزع مجتمع البحث حسب مكان البحث

المصدر: أعدّه الباحث بالاعتماد على قواعد بيانات الأبحاث العلمية وأجازه المشرف.

وحلّت بريطانيا في المرتبة الثانية 387 بحثاً بمعدّل 4% تقريباً، وأستراليا في المرتبة الثالثة 310 أبحاث أي ما يمثل 6.37% من نسبة المجموع العام، وفي الرابعة كندا بـ 296 بحثاً بما يعادل 6.09% من الإجمالي وفي الخامسة تركيا بـ 242 بحثاً أي ما نسبته 4.97% من الحجم الإجمالي.

الدراسات السابقة

الباحث	عنوان البحث	عامه	شكله	أهدافه	منهجه	أدواته	نتائجه	الاستفادة
انجايو يونشاو	تحليل محتوى برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلسلة جامعة إفريقيا العالمية	2020	رسالة ماجستير	الكشف عن طبيعة المحتوى اللغوي والمحتوى الثقافي في سلسلة جامعة إفريقيا العالمية	وصفي تحليلي	أداة خاصة لتحليل	عالج الكتاب اللغة بوضوح وسهولة. الثقافة العربية الإسلامية هي الأكثر وروداً، وتليها العالمية وتليها المحلية. المحتوى الثقافي غير المناسب لمستوى الدارسين. والمهارات قد وردت متساوية من حيث العرض.	استطلاع المنهج
Liu, Hui	Ideologies in College EFL Textbooks–A Content Analysis Based on Critical Pedagogy	2020	مجلة محكّمة	الكشف عن مدى احتواء كتب تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية على الوظائف الأيديولوجية والملامح الثقافية وآلية عرضها على المتعلمين.	تجريبي	اختبار	تحمل اللغة الإنجليزية الجامعية وظائف أيديولوجية مهمة، كما يسهم تدريس اللغة في تشكيل النظرة الأخلاقية للطلاب عن مجتمع اللغة الهدف. ويتلقون الثقافة من خلال المحتوى؛ مما يساعدهم على تشكيل أفكارهم وتعبيراتهم من خلال الإدراك والتحليل والحكم.	منهج البحث
إبراهيم منصور	مهارة التفاعل الشفوي في مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها	2020	مجلة محكّمة	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	وصفي تحليلي	استبانة	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	منهج البحث
إبراهيم منصور	بناء مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتقييمها	2018	مجلة محكّمة	اقتراح نموذج تصميم تعليمي، لبناء مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها وتقييمها. (2) – تقييم عينة عشوائية لمواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها وفق النموذج المقترح.	وصفي مسحي، ووصفي تحليلي	استبانة	إعداد نموذج تصميم تعليمي مقترح لتصميم محتوى إلكتروني لتعليم العربية عن بعد للناطقين بغيرها. إعداد قائمة معايير لبناء مواقع تعليم العربية عن بعد للناطقين بغيرها، وتقييمها، مستخلصة من مراحل النموذج المقترح.	منهج البحث

الباحث	عنوان البحث	عامه	شكله	أهدافه	منهجه	أدواته	نتائجه	الاستفادة
رابعة إدريس	تحليل محتوى منهج اللغة العربية بالمدارس الابتدائية ولاية كاسينا	2017	رسالة ماجستير	معرفة محتوى منهج اللغة العربية بالمدارس الابتدائية ولاية كاسينا_ نيجيريا	وصفي تحليلي	استمارة تحليل	عدم أخذ معدي المناهج ميول الطلاب في حسبانهم. وأن المحتوى يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في ترتيب المفردات	أدبيات الدراسة
Eqbal Al-Aqad	Evaluating Secondary Stage English for Palestine	2017	رسالة ماجستير	معرفة إلى أي مدى يتطابق هذا المنهاج	وصفي مسحي	بطاقة ملاحظة	أظهرت النتائج تباين في توزيع المعايير داخل الكتاب المدرسي لمنهج اللغة الإنجليزية للصف الحادي عشر وكذلك الصف الثاني عشر حيث أن بعض المعايير حققت درجات مرتفعة والبعض الآخر درجات منخفضة	منهج البحث
سهام محجوب	تحليل المحتوى اللغوي لسلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة	2017	رسالة دكتوراه	مدى استيفاء سلسلة تعليم اللغة العربية في جامعة السودان لمعايير تعليم اللغة العربية لغة ثانية.	وصفي تحليلي	أداة تحليل المحتوى	التزم المؤلفون بالأسس والمعايير الموصى بها في تعليم اللغات، يمكن الاعتماد على السلسلة في المهارات كلها إلا في جانب الاستماع، كما التزمت السلسلة قوائم الشيوع، واستخدمت العربية الفصحى.	استطلاع أدبيات
علاء الطيب	تحليل المحتوى اللغوي لكتاب شرح الأربعين النووية لابن دقيق العيد وأهميته في تنمية الكفاية اللغوية	2016	رسالة ماجستير	بيان أهمية المحتوى اللغوي في الأربعين النووية لتعليم العربية.	وصفي تحليلي	اختبار	أهمية محتوى الأربعين النووية في رفع الكفاية اللغوية.	استطلاع المنهج
Gökçen Göçen	Yabancılar İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı ile Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarındaki Söz Varlığı	2016	رسالة دكتوراه	تحديد الكلمات والعبارات والتراكيب الأكثر تكرارا وانتشارا في كتب تعليم اللغة التركية الناطقين بغيرها. وبيان التناسب بين الكلمات والمستويات التي ترد فيها في كتب تعليم التركية للأجانب.	وصفي مسحي	استبانة	لا يوجد رأي مشترك بين كتب تعليم اللغة التركية للأجانب في الكلمات التي يجب أن يتعلمها الطالب قبل غيرها من الكلمات، الكلمات التي يتعلمها الطالب من إحدى السلاسل غير منتشرة، هناك فرق بين المستوى الذي ترد فيه الكلمات وبين المستوى الذي يستخدم الطالب هذه الكلمات في كتاباته.	منهج البحث

الباحث	عنوان البحث	عامه	شكله	أهدافه	منهجه	أدواته	نتائجه	الاستفادة
Zeynep Dürer	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Üç Kitaptaki Kültürel Öğelerin İçerik Analizi	2015	مجلة محكمة	وفقا لأكتفل، يجب أن يتعلم طالب اللغة الأجنبية ثقافة أهل تلك اللغة، فما مدى تحقق هذا الهدف في سلاسل تعليم اللغة التركية الثلاثة؟	وصف مسحي	استبانة	السلاسل الثلاثة التي تعلم اللغة التركية للأجانب غير كافية من حيث التعريف بثقافة الطعام في تركيا مع النصوص والصور.	منهج البحث
Baz, Tekdal	Evaluation of computer based foreign language learning software by teachers and students	2014	مجلة محكمة	تقييم متعلمي اللغة ومعلميها لبرمجيات تعليم اللغة بوصفها لغة أجنبية.	وصفي تحليلي	استبانة	أكدت على ضرورة تحسين وتطوير البرمجيات التعليمية للغات في ضوء البيانات الأساسية لمحتوى اللغة وحاجات الطلاب، وأهمية بناء الأنشطة التي يتم إعدادها على أجهزة الحاسوب وفق النظريات المعاصرة للتعلّم؛ للمساهمة في تفاعلية التعلم من المتعلمين.	استطلاع قائمة المعايير
هناء الطريفي	تحليل المحتوى اللغوي في سلسلة جامعة إفريقيا العالمية	2014	رسالة ماجستير	التعرف على المحتوى اللغوي ومكوناته من عناصر ومهارات.	وصفي تحليلي	ملاحظة وأداة تحليل	يحتاج المحتوى اللغوي إلى تطوير.	استطلاع المنهج
محمد عرفان محمد	أسس اختيار المحتوى اللغوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها _ الكتاب الأساسي_ نموذجا	2014	رسالة دكتوراه	التعريف بالمحتوى اللغوي ومكوناته، وبيان جوانبه الإيجابية والسلبية في سلسلة جامعة إفريقيا العالمية.	الوصفي التقويمي	ملاحظة وأداة	تحمل السلسة معظم مواصفات الكتاب الجيد بصفة عامة. لم تستخدم السلسلة أي لغة وسيطة إطلاقا	استطلاع أداة
أمال الفكي	دراسة تحليلية تقويمية للمحتوى الثقافي لمنهج المستوى الثالث_ معهد اللغة العربية نموذجا	2013	رسالة ماجستير	إبراز المحتوى الثقافي ومعرفة مدى مناسبته وصلاحيته للدارسين.	وصفي تحليلي	مقابلة والملاحظة	يساعد المحتوى الثقافي على نشر الثقافة الإسلامية من خلال موضوعات تفي بالغرض.	أداة البحث

الباحث	عنوان البحث	عامه	شكله	أهدافه	منهجه	أدواته	نتائجه	الاستفادة
Bạch Linh Trang	An evaluation of the EFL English coursebook "American English file multipack 2a & 2b	2013	بحث مؤتمر	تقييم ثلاث برمجيات إلكترونية في تعليم اللغات: برنامج إلكتروني في النطق والأصوات Pronunciation Power. 2- وبرنامج في تحسين الكتابة WhiteSmoke. 3-وموقع UEFAP على الإنترنت لتعليم اللغة لأغراض أكاديمية.	وصفي تحليلي	استبانة	وضعت الدراسة تقييماً للمنتجين البرمجيين والموقع الإلكتروني. بينت مزايا عينة البحث وعيوبها.	الجانب التقني من قائمة
Kır, Kayak	The Evaluation of Websites Teaching English as a Foreign Language	2013	بحث مؤتمر	تقويم بعض مواقع تعليم الانجليزية. تحديد مستويات متعلّمي الإنجليزية المستخدمين لهذه المواقع.	وصفي تحليلي	استبانة	صنّفت المواقع المدروسة وفق تقويم المتعلمين. المتعلمون الذين شملتهم الدراسة يرون أن التعلم بوساطة الإنترنت ينمّي لغتهم أكثر.	قائمة المعايير
المصراعي	تقييم مواقع تعليم العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية	2013	رسالة	وضع معايير تقييم ومعرفة مدى التزام هذه المواقع بها وبيان أوجه القوة والضعف.	وصفي	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
هداية إبراهيم	مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	2011	مجلة محكمة	دراسة مسحية وتقييمية لمواقع تعليم العربية	وصفي	قائمة معايير	صياغة مقترح لبناء مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	معايير
Kırmızı	Evaluation of An Online Language Learning Program	2010	مجلة محكمة	تقييم موقع جامعة "باشكنت" لتعلم اللغة.	وصفي تحليلي	استبانة	تعرف إيجابيات وسلبيات الموقع، وبين أن مستوى حافزية الطلاب مرتفعة تجاه الموقع.	آلية التقييم
ممدوح نور الدين	برامج الحاسوب في تعليم العربية	2010	بحث مؤتمر	تقييم بعض البرمجيات المحوسبة لتعليم العربية عيّنته أربعة برامج: 1.حجر رشيد. 2.العربية الميسرة. 3.علمني المزيد. 4. تحدث العربية	وصفي تحليلي	مقابلة	قائمة معايير تقييم برامج الحاسوب في تعليم العربية	صياغة المعايير

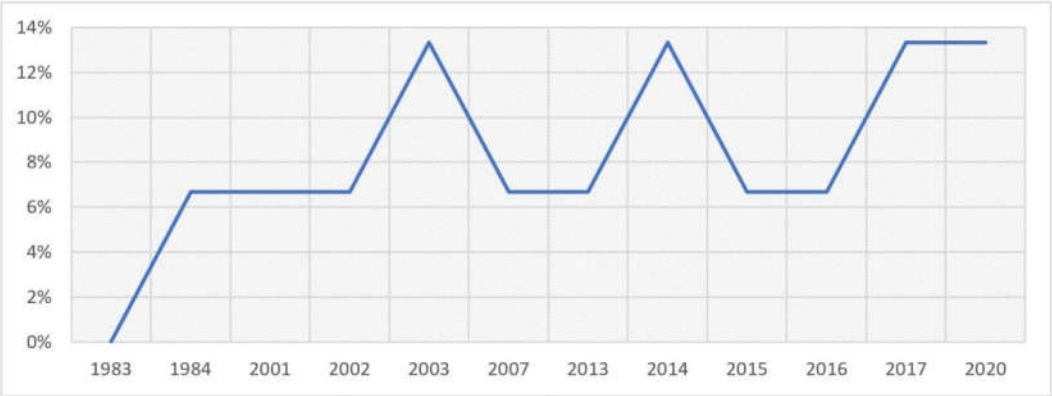
الباحث	عنوان البحث	عامه	شكله	أهدافه	منهجه	أدواته	نتائجه	الاستفادة
Peacock	The evaluation of foreign-language-teacher education programs	2009	مجلة محكمة	تهدف لكشف نقاط القوة والضعف في البرامج.	وصفي تحليلي	مقابلة واستبانة	ينبغي زيادة مدخلات التدريس في السياق الاجتماعي الثقافي المحلي وإدارة الفصول الدراسية لرفع فاعلية التعلم.	آلية التقييم
أيمن عيد	تقويم برمجيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتصور مقترح لها في ضوء معايير الجودة التكنولوجية.	2008	مجلة محكمة	وضع تصور مقترح لبرمجيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير الجودة التكنولوجية.	وصفي تحليلي	استبانة	قائمة معايير جودة تكنولوجية لإعداد برمجيات اللغة العربية للناطقين بغيرها	قائمة المعايير
عبد الصادق	دراسة تقويمية لبعض المواقع الإلكترونية لتعلم وتعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها	2008	مجلة محكمة	تقويم بعض مواقع تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، من خلال الكشف عن مواضع الضعف والقوة فيها	وصفي	استبانة	قائمة معايير تقويم مواقع تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية	قائمة المعايير
منصور المغلس	دراسة وصفية تحليلية تقويمية للمحتوى الثقافي للكتاب الرابع من سلسلة العربية للحياة	2007	رسالة ماجستير	بيان مدى موافقة المحتوى الثقافي لحاجات المتعلمين. والتعرف على القيم التي يشتمل عليها المحتوى.	المنهج الوصفي	استبانة ومقابلة	تنوع المحتوى الثقافي للكتاب الرابع، في حين أنه لم يواكب المتغيرات الجديدة، وأنه يخلو من الموضوعات الممتعة.	أداة البحث
إنصاف	محتوى الثقافة العربية الإسلامية في برامج تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى	2003	رسالة	تحديد محتوى الثقافة العربية الإسلامية في برامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.	المنهج	استبانة	الافتقار إلى المحتوى الدراسي المبني على أساس علمي وعملي. وافتقار كثير من المعلمين إلى الكفاية التي تمكنهم من التعامل مع دوائر حركة المحتوى الثقافي	الدراسات
Angelyn K.	Government influence on cultural diversity in foreign language textbooks: A content analysis of illustrations	2003	رسالة دكتوراه	النظر في الفروق في كتب تعليم اللغة الثانية بين مختلف الثقافات من ناحية الرسوم التوضيحية	وصفي تحليلي	استبانة وبطاقة	كانت الكتب المدرسية المستخدمة في البلدان ذات الروح القومية القوية غالبًا ما تكون أكثر تمركزًا على العرق وتميل إلى تصوير المجتمع المصدر على أنه بلد أحادي الثقافة من البلدان ذات الثقافة الأقل قومية.	منهج البحث
Jeong Son	Exploring and Evaluating Language Learning Web Sites	2003	كتاب	خدمة متعلمي اللغة الإنجليزية من خلال: تقييم أبرز مواقع تعليم اللغة الإنكليزية. وإعلان نتائج التقييم ليتمكن المتعلم من اختيار أجدى المواقع.	وصفي مسحي	استبانة	موقع عرض فيه نتائج التقييم. (والموقع قابل للتحديث؛ إذ يمكن إضافة مواقع أخرى لتقييمها).	طريقة تقييم

الباحث	عنوان البحث	عامه	شكله	أهدافه	منهجه	أدواته	نتائجه	الاستفادة
محمد عيساوي	تقويم محتوى المستوى الثاني من كتاب اللغة العربية لتدريس المنهج القومي في مناطق التداخل اللغوي	2002	رسالة ماجستير	التمهيد لإعداد قائمة بالمفردات الشائعة في البيئة التعليمية	وصفي تحليلي	استبانة ومقابلة	يتفق المحتوى مع مستوى نضج المتعلمين ويتفق إلى حد ما مع ثقافة المجتمع وقيمه وأهدافه.	الدراسات السابقة
طه محمد محمود	مخطط لمحتوى التعبير اللغوي لغير الناطقين باللغة العربية	2001	رسالة دكتوراه	تهدف الدراسة إلى إيجاد وسيلة تمكّن الطالب في نهاية المرحلة الدراسية من تحصيل الأهداف العامة لتعليم العربية.	المنهج الوصفي	استبانة	احتواء تدريبات التعبير على خمسة وثمانين تدريبا تغطي كل ما يستفيد منه الطالب	الدراسات السابقة
صلاح أحمد مسامح	تقييم المواقع التعليمية العربية على شبكة الإنترنت	2001	بحث مؤتمر	تحديد عدد من المعايير لتقييم المواقع التعليمية العربية. تطبيق هذه المعايير على المواقع الموجودة.	وصفي مسحي	استبانة	استمارة نموذجية لاختيار المواقع الجيدة	المعايير وطريقة التقييم
Jan L. Plass	Design and evaluation of the user language interface of foreign multimedia software	1998	بحث مؤتمر	تقييم بعض برمجيات الوسائط المتعددة في تعليم اللغات. تصميم واجهة برمجية مقترحة.	وصفي تحليلي	استبانة	إن معظم عينة البحث تفتقر إلى التفاعلية في تصميم واجهات المستخدم. اقتراح قائمة معايير تقييم برمجيات الوسائط المتعددة وواجهة المستخدم.	معايير البحث التفاعلية
علي طلفاح	تحليلية تقويمية لمنهج اللغة العربية للمبتدئين الأجانب في الأردن	1984	رسالة ماجستير	التعرف على طبيعة المنهج وطرائق التدريس المتبعة والمحتوى من حيث المفردات والتراكيب اللغوية، وبيان الجوانب الإيجابية والسلبية.	المنهج الوصفي	استبانة	الاعتماد على الترجمة إلى حد كبير، وعدم التركيز والترابط في وحدات المنهج وكذا في ترتيب المهارات، والحاجة إلى تدريبات الاتصال.	استطلاع طريقة

التعليق على الدراسات السابقة:

a. القسم الأول: دراسات تحليل المحتوى

حاول الباحث تمثيل الدراســات الســابقة بيانياً ليســهّل معالجة البيانات ويرســم التقاطعات ويبني تعليقاته على نتائج التحليل المنبثقة عنها، وفق التمثيل البياني المرفق.



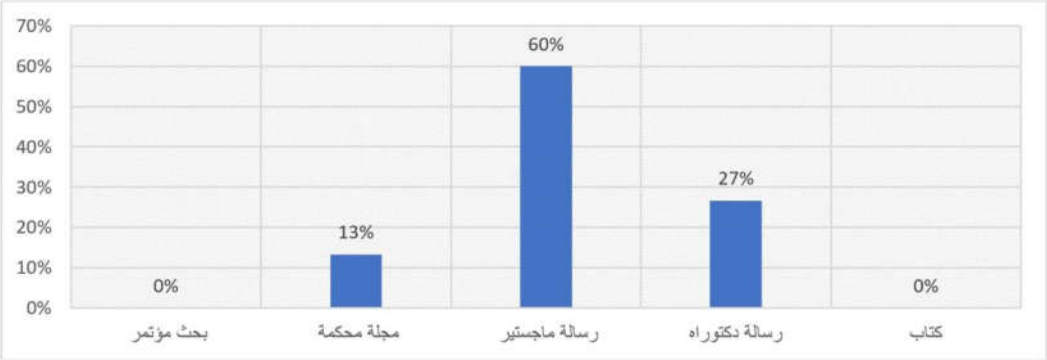
شكل رقم 5: الخط الزمني لأبحاث تحليل المحتوى في الأبحاث اللغوية

المصدر: أعدّه الباحث بالاعتماد على بيانات الدراسات السابقة وأجازه المشرف.

وبعد النظر في الدراسات السابقة من حيث عام إنجازها يظهر تفاوت في العدد مع ارتفاع تدريجي عموماً، ما يعكس زيادة الاهتمام غير الممنهج بتوظيف تحليل المحتوى في الدراسات اللغوية، حيث لم يقف الباحث على دراسة (مشروع)؛ بمعنى أن الدراسات السابقة كلها فردية تراوحت بين (كتاب ورسائل دكتوراه ورسائل ماجستير وأبحاث نشرت في مجلات أو مؤتمرات).

ويُلاحظ من التمثيل الباني المرفق أن الاهتمام بتحليل محتوى تعليم اللغات الأجنبية لم ينل حظه من الجهود المبذولة من الباحثين في غير مرحلتي (الماجســـتير والدكتوراه)؛ حيث لم يقف الباحث

على كتاب حاول معالجة تحليل المحتوى اللغوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها وكذلك انعدمت – في حدود معرفة الباحث على الرغم من تقصيه – الأبحاث المنشورة في المؤتمرات.



شكل رقم 6: النسبة المئوية للدراسات حسب نوع البحث

المصدر: أعدّه الباحث بالاعتماد على بيانات الدراسات السابقة وأجازه المشرف.

فضلاً عن انعقاد مؤتمرات تحت مسمى تحليل المحتوى في تعليم اللغات الأجنبية؛ وانخفضت نسبة الأبحاث المنشورة في المجلات العلمية المحكّمة قياساً على أبحاث الدراسات العليا، وهذا يؤكد فكرة الباحث في انعدام الجهود المؤسسية للسعي إلى تطوير الكتب والمحتوى التعليمي الورقي أو الإلكتروني، وعليه فإن الجهود المبذولة في هذا الميدان حتى الوقت الحالي قد تسهم في تطوير الجانب النظري والاهتمام بالجانب المعياري (حسب جودة البحث) وليس بالجانب العملي؛ إذ لم يلحظ الباحث دراسات بُنيت على دراسات سبقتها لمناقشة معيارية محتوى واحد، أو دراسات بُنيت على توصيات دراسات سبقتها أو على نتائجها؛ بمعنى أن تبدأ دراسة من حيث انتهت الدراسات السابقة، وهذا يعني انقطاع علمية البحث، وبالنتيجة عودة الباحثين الجدد إلى نقطة الصفر مجدداً والبدء من حيث بدء من قبلهم، وهذا يستهلك الجهود ويزيد من الإنتاج الأفقي في هذا الميدان ولا يبني تصوراً عمودياً يمكن أن يرفع من نوعية النتائج.

موقع هذه الدراسة من الدراسات السابقة:

- **من حيث أغراض الدراسة وأهدافها**

اتفقت جميع الدراســات الســابقة على بحثها في تحليل المحتوى، في حين كانت أهدافها الخاصــة مختلفة:

فبعض الدراسات كان الغرض منها الكشف عن طبيعة المحتوى اللغوي والثقافي كدراسة يونشاو (2020) حيث كان الهدف منها الكشف عن طبيعة المحتوى اللغوي والمحتوى الثقافي في سلسلة جامعة إفريقيا العالمية، ودراسة Liu Hui (2020) وكان الغرض منهكشف عن مدى احتواء كتب تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية على الوظائف الأيديولوجية والملامح الثقافية وآلية عرضها على المتعلمين. واهتمت دراسة Dürer (2015) ببيان مدى تحقق تعلم الثقافة في تعليم اللغة الأجنبية في سلاسل تعليم اللغة التركية الثلاث، ودراسة الفكي أيضاً (2013) كانت تسعى إلى إبراز المحتوى الثقافي ومعرفة مدى مناسبته وصلاحيته للدارسين. وكذا دراسة المغلس (2007) وكان المقصود منها بيان مدى موافقة المحتوى الثقافي لحاجات المتعلمين. والتعرف على القيم التي يشتمل عليها المحتوى. وكذا دراسة إدريس (2003) وكانت ترمي إلى تحديد محتوى الثقافة العربية الإسلامية في برامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. في حين كانت دراسة Balodimas– Angelyn K (2003) النظر في الفروق في كتب تعليم اللغة الثانية بين مختلف الثقافات من ناحية الرسوم التوضيحية.

بينما كانت تهدف بعض الدراسات بيان الجوانب الإيجابية والسلبية للمحتوى اللغوي؛ كدراسة محمد عرفان محمد (2014) حيث كانت تقصـــد التعريف بالمحتوى اللغوي ومكوناته، وبيان جوانبه

الإيجابية والسلبية في سلسلة جامعة إفريقيا العالمية، وكذا دراسة طلفاح (1984) تروم التعرف إلى طبيعة المنهج وطرائق التدريس المتبعة والمحتوى من حيث المفردات والتراكيب اللغوية، وبيان الجوانب الإيجابية والسلبية.

في حين توزع اهتمام الدراسات الأخرى في اتجاهات شتى، فكان من بينها من اهتم بمعرفة المحتوى اللغوي في الكتب التعليمية؛ كدراسة رابعة إدريس (2017) معرفة محتوى منهج اللغة العربية بالمدارس الابتدائية ولاية كاسينا_ نيجيريا، ودراسة هناء الطريفي (2014) التي ترمي إلى التعرف على المحتوى اللغوي ومكوناته من عناصر ومهارات.

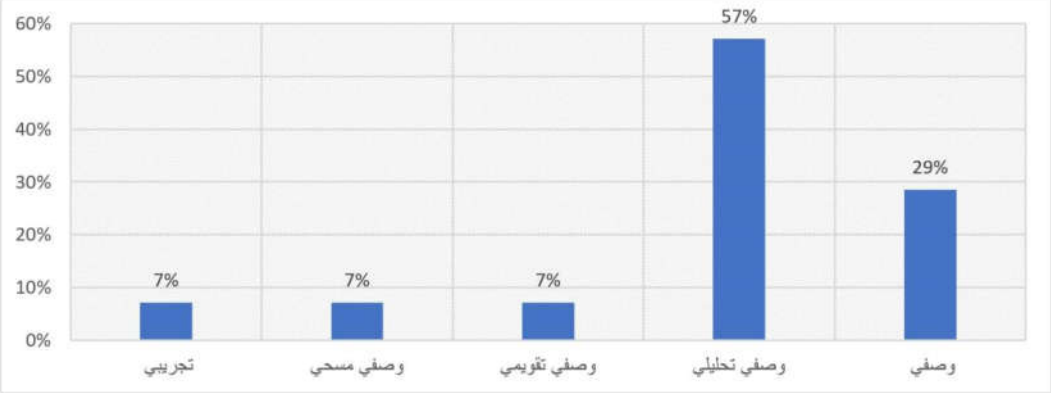
بينما اتجهت دراسة علاء الطيب (2016) إلى بيان أهمية المحتوى اللغوي في الأربعين النووية لتعليم العربية. وحاولت دراسة محمد العيساوي (2002) التمهيد لإعداد قائمة بالمفردات الشائعة في البيئة التعليمية، بينما كان الهدف من دراسة طه محمد محمود (2001) وضع مخطط لمحتوى التعبير اللغوي لغير الناطقين باللغة العربية وتقصد إيجاد وسيلة تمكّن الطالب في نهاية المرحلة الدراسية من تحصيل الأهداف العامة لتعليم العربية.

وتُعد دراسة سهام محجوب (2017) أقرب دراسة إلى دراسة الباحث من حيث هدف الدراسة؛ فتبحث دراسة محجوب في مدى استيفاء سلسلة تعليم اللغة العربية في جامعة السودان لمعايير تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

وسيقف الباحث في نهاية مناقشة الدراسات السابقة للتعليق على هذه الدراسة وبيان نقاط قوتها وضعفها ونقاط التقائها بدراسته والنقاط التي تفترقان عندها.

- **من حيث المنهج المستخدم في الدراسة:**

اتفقت معظم الدراســـات الســـابقة في اتباع المنهج الوصـــفي عموما والمنهج الوصـــفي التحليلي خصـوصـاً؛ وذلك لمناسـبته لطبيعة دراسـات تحليل المحتوى، فقد اتبعته دراسـات يونشـاو (2020)، وســـهام محجوب (2017)، وإدريس (2017)، والطيب (2016)، والطريفي (2014)، والفلكي (2013) وAngelyn K (2003)، وعيســـاوي (2002). بينما اتبعت المنهج الوصـــفي كل من دراسة المغلس (2007)، وإدريس (2003)، ومحمود (2001)، وطلفاح (1984). في حين اتبعت دراســـة محمد (2014) المنهج الوصـــفي التقويمي، واعتمدت دراســـة Dürer (2015) المنهج الوصفي المسحي، وانفردت دراسة Liu Hui (2020) بالمنهج التجريبي.



شكل رقم 7: النسبة المئوية للدراسات حسب نوع البحث

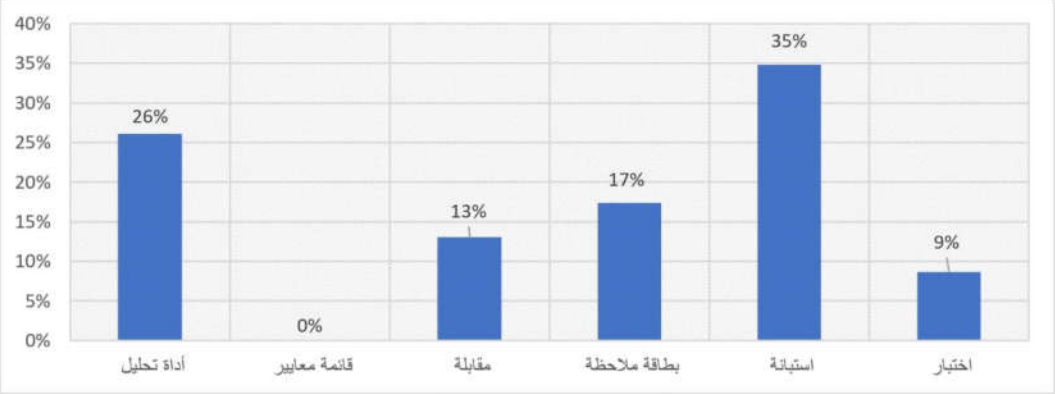
المصدر: أعدّه الباحث بالاعتماد على بيانات الدراسات السابقة وأجازه المشرف.

وتتفق هذه الدراسة مع معظم الدراسات في اتباعها المنهج الوصفي التحليلي؛ فقد استخدمت الدراسة 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.

- **من حيث أدوات الدراسة:**

تنوعت أدوات الدراسات السابقة بين استبانة وبطاقة ملاحظة ومقابلة واختبار وقوائم تحليل؛ فقد اختارت معظم الدراسات الاستبانة أداة لها، كدراسة Dürer (2015)، ودراسة إدريس (2003)، ودراسة محمود، (2001)، ودراسة طلفاح (1984). وزاوجت بعض الدراسات بين الاستبانة وأداة أخرى؛ فقد اعتمدت دراسة Angelyn K. (2003) الاستبانة إضافة إلى بطاقة الملاحظة.



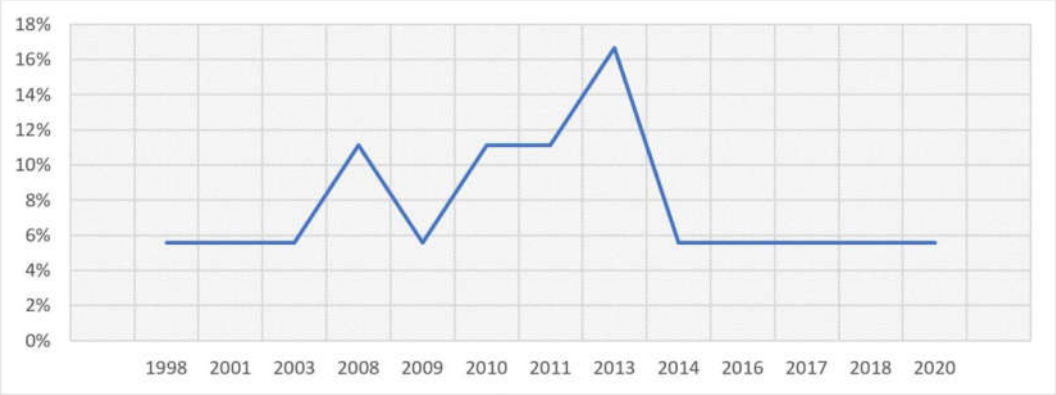
شكل رقم 8: النسبة المئوية لاستخدام أدوات البحث

المصدر: أعدّه الباحث بالاعتماد على بيانات الدراسات السابقة وأجازه المشرف.

واستخدمت دراسة عيساوي (2002)، الاستبانة والمقابلة كأداتي بحث، وكذا اتخذت دراسة إدريس (2017) استمارة التحليل والاستبانة أداتين لها، بينما اعتمدت دراسة المغلس (2007) الاستبانة أداة لها إلى جانب المقابلة وأداة التحليل، في حين تعتمد هذه الدراسة سلسلة من أدوات البحث لتتحرى الدقة في التي تصل إليها؛ فاستعان الباحث بقائمة معايير أكتفل 5C's وأضاف إليها بعض المؤشرات لرفع مستوى الدقة في قياس المعايير للمحتوى، واعتمد القائمة الأصلية لمعايير

أكتفل كأساس لبطاقة الملاحظة خلال الدراسة الوصفية المسحية، واعتمد على بعض برامج تحليل المحتوى، ومن ثم يقارن بين نتائج هذه الأدوات مجتمعة. وتختلف هذه الدراسة عن كل الدراسات السابقة في اعتمادها تقييم مواقع تعليم اللغات، ومواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها وفق معايير أكتفل من خلال منهج تحليل المحتوى وتطبيقاته البرمجية.

b. القسم الثاني: دراسات تقييم المحتوى

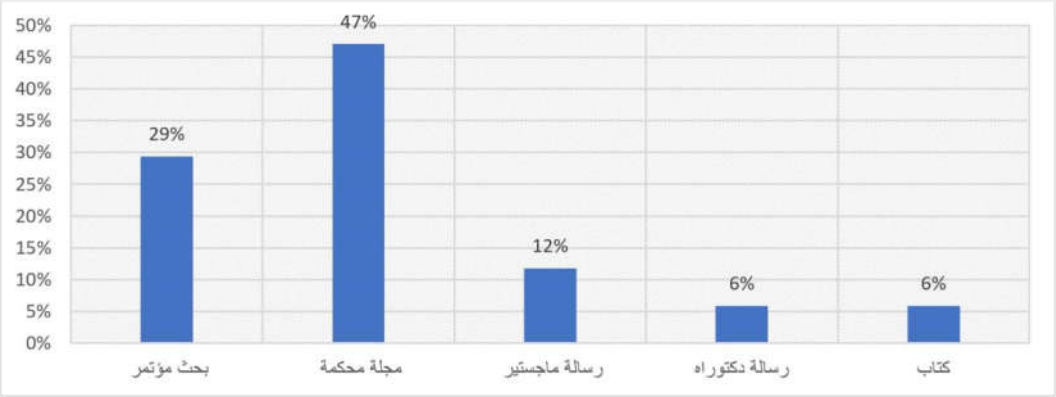


شكل رقم 9: الخط الزمني لأبحاث تقييم المحتوى

المصدر: أعدّه الباحث بالاعتماد على بيانات الدراسات السابقة وأجازه المشرف.

تشير أعوام إنجاز الدراسات والبحوث السابقة إلى الإقبال المضطرب على تقييم المحتوى التعليمي حيث بلغ ذروته في الفترة الواقع بين (2010 – 2013) ثم نقص هذا الإنتاج بشكل مفاجئ في (2014)، ويردّ الباحث ذلك إلى الحاجة الشديدة لاعتماد سلسلة تعليمية في تعليم العربية خاصة في تلك الفترة من (2001 –2013)، حيث شهدت الفترة اللاحقة حركة تأليف واسعة، ونشط إنتاج سلاسل تعليمة في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها في العالم عامة وتركيا خاصة، ومن خلال متابعة الباحث الميدانية فإن المنشغلين بتأليف الكتب وإعداد السلاسل انصرفوا عما كانوا يمارسونه قبل ذلك في تحليل الكتب السابقة وتقييم محتواها وقياس مدى معياريتها وبيان محاسنها وعيوبها،

وهذا يشير إلى تطور خطير في مستقبل هذا المجال من الناحية الأكاديمية، حيث إن الجانب التجاري طغى على جانب التمحيص والتدقيق والنقد والمراجعة والتقييم وما إلى ذلك من الأدوات العلمية التي تسهم في تحسين جودة محتوى تعليم العربية للناطقين بغيرها.



شكل رقم 10: النسبة المئوية للدراسات حسب نوع البحث

المصدر: أعدّه الباحث بالاعتماد على بيانات الدراسات السابقة وأجازه المشرف.

كُتب في هذا الميدان كتاب واحد ورسالة دكتوراه واحدة ورسالتي ماجستير، في حين توزعت معظم النسبة على الأبحاث المنشورة في مجلات محكّمة أو في المؤتمرات والندوات العلمية، في حين يحتاج هذا الميدان دراسات موسعة وعميقة للكشف عن الإشكالات الحقيقية التي تحول دون بناء محتوى تعليمي يوافق الرؤية المعيارية للمرجعيات الدولية المعتمدة، ولعل هذا يتحقق بتوجيه أنظار الباحثين في مرحلة الدراسات العليا إلى تقييم المحتويات اللغوية؛ لتضطلع المؤسسات العلمية بدورها وتصحح ما فسد من المحتوى التعليمي.

فرسالة الدكتوراه الوحيدة

“Göçen, G. (2016). Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı.”

تناولت تحديد الكلمات والعبارات والتراكيب الأكثر تكرارا وانتشـــارا في كتب تعليم اللغة التركية للناطقين بغيرها، وبيان التناســـب بين الكلمات والمســـتويات التي ترد فيها في كتب تعليم التركية للأجانب.

وكذلك فالكتاب الوحيد الذي تناول تقييم مواقع تعليم اللغة:

"Son, J. B. (2005). Exploring and evaluating language learning web sites."

كان هدفه خدمة متعلمي اللغة الإنجليزية من خلال: تقييم أبرز مواقع تعليم اللغة الإنكليزية. وإعلان نتائج التقييم ليتمكن المتعلم من اختيار أجدى المواقع.

بينما هدفت رسالة الماجستير – الصرامي، عبد الرحمن بن سعد. (1434). تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية– إلى وضع معايير تقييم ومعرفة مدى التزام هذه المواقع بها وبيان أوجه القوة والضعف.

موقع هذه الدراسة من الدراسات السابقة:

- **من حيث أغراض الدراسة وأهدافها**

عند العودة إلى ما ذكر في الكتاب ورسالة الدكتوراه ورسالة الماجستير فإننا نجد جميعاً تستعرض لتخدم المعلمين في اختيار الموقع الذي يناسب لإرشاد طلابهم إليه، ولا تخدم المحتوى، كما ذكر الكتاب، بينما غرض رسالة الدكتوراه معرفة المفردات والتراكيب الأكثر انتشاراً في كتب تعليم اللغة لكن لم تناقش المحتوى التواصلي والثقافي وما إلى ذلك.

فهناك عدة دراسات اشتركت في غاية البحث عن نقاط القوة والضعف خلال تقييمها لمواقع اللغة، بغض النظر عما إذا كانت هذه الدراسات خالصة لمعالجة المحتوى أو أنها انصرفت جزئياً أو كلياً

لمعالجة التصـميم التعليمي. ومن الدراسـات التي اشـتركت في البحث عن نقاط القوة والضـعف في المواقع دراسـة الصـرامي (2013) ودراسـة السـحيباني (2011)، ودراسـة Matthew Peacock (2009)، ودراسـة عبد الصـادق (2008)، ودراسـة مسـامح (2001). ففي حين كانت دراسـة عبد الرحمن الصـرامي (2013) تبحث في قياس المهارات اللغوية في المواقع وفق اسـتبانة من صـنعته لا تسـتند إلى معايير معتمدة. وتتفق مع هذا التوجه دراسـة محسـوب عبد الصـادق (2008) كان الهدف منها تقويم بعض مواقع تعليم اللغة الإنجليزية بوصـــفها لغة ثانية، من خلال الكشـــف عن مواضـع الضـعف والقوة فيها. وكانت دراسـة صـالح السـحيباني (2011) تقترب من نفس الغاية إذا كانت دراسة مسحية وتقييمية لمواقع تعليم العربية. بينما تهدف دراسة منصور (2020) إلى بناء قائمة معايير لمهارات التفاعل الشـفهي لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها حسـب مراجع تدريس اللغة الأجنبية، وتقييم مواقع تعليم اللغة وفقا لهذه القائمة، كما تهدف دراســته في (2018) إلى اقتراح نموذج تصميم تعليمي، لبناء مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها وتقييمها. وكذلك تقييم عيّنة عشوائية لمواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها وفق النموذج المقترح. لكن ما يبعد هاتين الدراسـتين عن الدراسـة الحالية أن الدراسـة الأولى (2020) كانت وفق قائمة معايير مقترحة من صـــنعة الباحث، وفي الدراســـة الثانية (2018) كان الهدف تقييم التصـــميم التعليمي في مواقع تعليم العربية للناطقين بغيرها وفقاً لنموذج طوّره الباحث من نموذج روفيني. وكانت دراســة Gökçen Göçen (2016) ترمي إلى هدف إحصـــائي من خلال تحديد شـــيوع الكلمات والتراكيب في السلاسل التعليمية. في حين أن دراسة Baz, Tekdal (2014) تقصد تقييم متعلمي اللغة ومعلميها لبرمجيات تعليم اللغة بوصـــفها لغة أجنبية. وكانت دراســة Bạch Linh

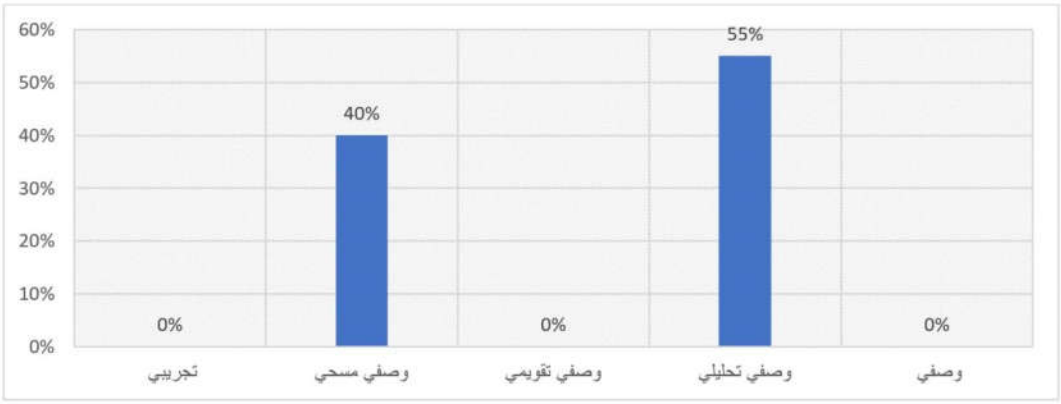
Trang (2013) تتســـم بالدقة أكثر؛ إذ كان الهدف منها تقييم ثلاث برمجيات إلكترونية في تعليم اللغات: أولها برنامج إلكتروني في النطق والأصـــوات (Power Pronunciation) وآلية عمله، والثاني برنامج في تحســـين الكتابة (WhiteSmoke)، والثالث موقع (UEFAP) على الإنترنت لتعليم اللغة لأغراض أكاديمية. في حين اقتصـرت دراسـة Özkan Kırmızı (2010) على تقييم موقع جامعة "باشكنت" لتعلم اللغة.

في حين كانت هناك عدة دراسـات رصـدت تقييم بعض البرمجيات الحاسـوبية (ليسـت مواقع على الشـــابكة) من بين هذه الدراســـات دراســـة ممدوح نور الدين (2010) برامج الحاســـوب في تعليم العربية، والتي كانت تهدف إلى تقييم بعض البرمجيات المحوســـبة لتعليم العربية عيّنته أربعة برامج: 1. حجر الرشـيد. 2.العربية الميسـرة. 3.علمني المزيد. 4. تحدث العربية. في حين رمت دراسة أيمن عيد (2008) إلى وضـع تصـور مقترح لبرمجيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضـوء معايير الجودة التكنولوجية. وكانت دراسـة Jan L. Plass (1998) تتغيّا تصـميم واجهة برمجية مقترحة. وتقييم بعض برمجيات الوسائط المتعددة في تعليم اللغات.

- **من حيث المنهج المستخدم في الدراسة:**

اتفقت جميع الدراســـات الســـابقة في هذا المحور على منهج البحث الوصـــفي لكنها افترقت بين الوصـفي التحليلي والوصـفي المسـحي، في حين جمعت بعض الدراسـات بين المنهجين؛ فالدراسـات التي اعتمدت على المنهج الوصـفي التحليلي دراسـة منصـور (2020)، ودراسـة Baz, Tekdal (2014)، ودراســة Bạch Linh Trang (2013)، ودراســة Kır, Kayak (2013)، ودراســة السـحيباني (2011)، ودراسـة Özkan Kırmızı (2010)، ودراسـة ممدوح نور الدين (2010)،

ودراسة Jan L. Plass (1998)، ودراسة أيمن عيد (2008)، ودراسة Matthew Peacock (2009)، بينما اتفقت دراسة Eqbal Al-Aqad (2017)، ودراسة Gökçen Göçen (2016)، ودراسة عبد الرحمن الصرامي (2013)، ودراسة عبد الصادق (2008)، ودراسة Jeong-Bae Son et al (2003)، ودراسة مسامح (2001) على المنهج الوصفي المسحي.



شكل رقم 11: النسبة المئوية لاستخدام منهج البحث

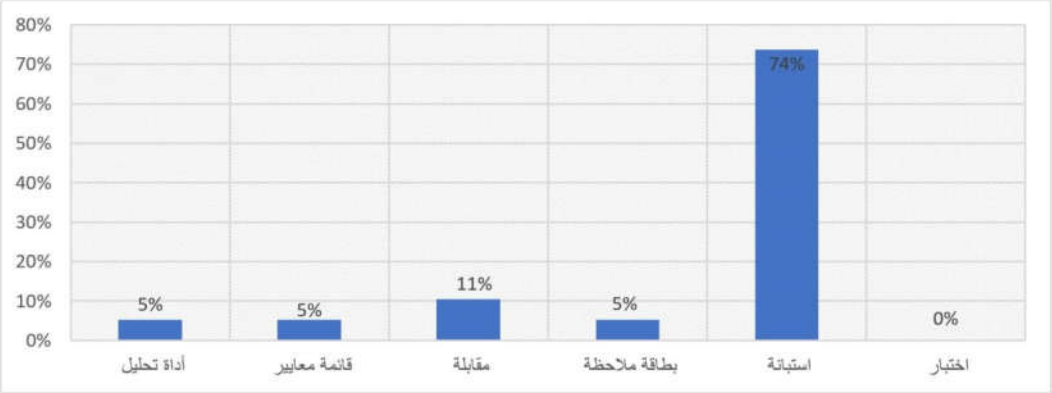
المصدر: أعدّه الباحث بالاعتماد على بيانات الدراسات السابقة وأجازه المشرف.

في حين جمعت دراسة منصور (2018) بين المنهج الوصفي المسحي والوصفي التحليلي. ويلاحظ غياب المنهج التجريبي بين مناهج بحث الدراسات السابقة، وكذا المنهج الوصفي التقويمي، والمنهج الوصفي، وتعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي في دراسة مجتمع البحث واختيار عينة البحث، والمنهج الوصفي التحليلي لوصف الظاهرة البحثية وتحليلها من حيث الطبيعة والظروف والممارسات السائدة، إضافة إلى وصف العلاقات بين عناصر نتائج التحليل.

- **من حيث أدوات الدراسة:**

تلتقي هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في اختيار أداة البحث (الاستبانة)؛ فقد اعتمدت 14 دراسة من الدراسات التقييمية الاستبانة أداة لها، ومن هذه الدراسات:

دراسة منصور (2020)، و(2018)، ودراسة Gökçen Göçen (2016)، ودراسة Tekdal, Baz(2014)، ودراسة Bạch Linh Trang (2013)، ودراسة عبد الرحمن الصرامي (2013)، ودراسة Kır, Kayak (2013)، ودراسة Özkan Kırmızı (2010)، ودراسة أيمن عيد (2008)، ودراسة عبد الصادق (2008)، ودراسة Jeong-Bae Son et al (2003)، ودراسة مسامح (2001)، وأخيراً دراسة Jan L. Plass (1998). بينما اعتمدت دراسة Eqbal Al-Aqad (2017) على بطاقة ملاحظة وأداة تحليل، ودراسة السحيباني (2011) على قائمة معايير، واتخذت دراسة نور الدين (2010) المقابلة أداة لها بينما زاوجت دراسة Matthew Peacock (2009) بين الاستبانة والمقابلة.



شكل رقم 12: النسبة المئوية لاستخدام أدوات البحث

المصدر: أعدّه الباحث بالاعتماد على بيانات الدراسات السابقة وأجازه المشرف.

ولم يعثر الباحث على أي دراسة اعتمدت على برامج تحليل المحتوى وتوظيفها في خدمة تقييم المحتوى في ميدان تعليم اللغات.

ما تختلف فيه هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها دراسة تجمع بين التحليل الكمي والكيفي (النوعي)؛ لذا اتخذت الاستبانة أداة لها من جهة للبحث الكمي ومن جهة ثانية اعتمدت على قائمة المعايير والملاحظة وبرامج تحليل المحتوى لتفي بمتطلبات البحث النوعي.

نقاط منهجية حول الدراسات السابقة:

بعد النظر في الدراسات السابقة من حيث (الموضوع والمنهج والأداة البحث وأهداف الدراسة) وجد الباحث تقارباً بين هذه الدراسة ودراسة عبد الرحمن بن سعد الصرامي (2013)، ودراسة صالح بن حمد السحيباني (2011)، حيث تتقاطع معهما بنقاط عدة كان على الباحث بيانها قبل الشروع بالدراسة:

- **موضوع البحث:** مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وعناوينها كالآتي:

دراسة السحيباني وإبراهيم (2011) مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية (الإنترنت)

دراسة الصرامي (2013) تقييم مواقع تعليم العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية.

الدراسة الحالية (2021) تقييم محتوى مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق معايير الكفاءة اللغوية

- وكما يبدو من العناوين فالاختلاف بينها جوهري؛ إذ اتسع عنوان دراسة السحيباني (2011) لمواقع تعليم العربية للناطقين بغيرها، فلم تحدد محل اهتمامها؛ هل ستعالجه

شكلاً أو مضموناً أو تصميماً أو تقنية أو محتوى لغوي أو مهارات ... إلخ). ولا يبين الباحثان أن الدراسة تستند إلى أي معيارية، بغض النظر عن اعتماديتها من عدمها.

- بينما كانت دراسة الصرامي أكثر تحديداً قياساً على دراسة السحيباني على الرغم من صغر وقصر بحث السحيباني وأن دراسة الصرامي (رسالة ماجستير) مطولة، لكن يذكر الصرامي: "فعلى حد علم الباحث– لا توجد معايير علمية لتقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من جهة تحقيق المهارات اللغوية، لذا حاول الباحث استخلاص هذه المعايير وإعدادها من خلال عدة مصادر" (الصرامي، 2013، 92)؛ فهي جمع وصياغة من مصادر متعددة ولا تعتمدها مرجعية واحدة، والباحث إذ يرى أن صناعة المعايير عملٌ مؤسساتي فهو يعتقد أنها مظنة عدم الانسجام والتآلف إذ صيغ كل معيار من مصدر، فضلاً عن الادعاء بصدق قياسها وثباتها.
- لكن هذه الدراسة تستند إلى معايير أكتفل (5C's) حيث عاد الباحث إلى المعايير وراجع عدداً من أدبيات أكتفل وحاول صياغة مؤشرات تنسجم مع معاييرها وعرضها على محكّمين متخصصين.

- **منهج الدراسة:** مسحية وصفية.

دراسة السحيباني وإبراهيم (2011) مسحية وصفية.

دراسة الصرامي (2013) مسحية وصفية.

الدراسة الحالية (2021) اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي في دراسة مجتمع البحث واختيار عينة البحث، والمنهج الوصفي التحليلي لوصف الظاهرة

البحثية وتحليلها من حيث الطبيعة والظروف والممارسات السائدة، إضافة إلى وصف العلاقات بين عناصر نتائج التحليل.

- **أداة البحث:** الاستبانة.

دراسة السحيباني وإبراهيم (2011) استبانة واستمارة تحليل.

دراسة الصرامي (2013) استبانة.

الدراسة الحالية (2021) تعتمد على استبانة من معايير أكتفل، وعلى الملاحظة وبرامج تحليل المحتوى وتتميز عن سالفاتها أنها دراسة تجمع بين التحليل الكمي والكيفي (النوعي).

- **أهداف الدراسة:** دراسة مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها.

دراسة السحيباني وإبراهيم (2011) مسح وتحديد المواقع التي تهتم بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الموجودة على الشبكة العالمية (الإنترنت)، وتحديد المعايير التي يمكن في ضوئها تقويم تلك المواقع وفق أسس عالمية محددة، **وتقويم** تلك المواقع في ضوء المعايير السابقة؛ لبيان الإيجابيات والسلبيات في هذه المواقع، وضع تصور مقترح لموقع إلكتروني يمكن من خلاله تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. في حين يؤخذ عليه الخلط بين التقييم والتقويم إذ إن الإجراءات التي قام بها في دراسته تقييمية لا تقويمية.

راسة الصرامي (2013) وضع معايير لتقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء تعليمها المهارات اللغوية، ومعرفة مدى التزام هذه المواقع بهذه المعايير، وبيان أوجه القوة والضعف فيها من جهة تعليمها المهارات اللغوية.

الدراســـة الحالية (2021) وتهدف إلى تأطير الأســـس النظرية لتحليل المحتوى، وبيان إجراءاتحليـل المحتوى في تعليم اللغـات وتقييمـه، وكـذا بيـان نموذج عن أدوات تحليـل المحتوى الكتابي والصوتي، ومسح التطبيقات البرمجية المستخدمة في تحليل المحتوى وبناء قائمـة معايير مســـتمدّة من معايير الكفاءة اللغويـة المعتمدة. ثم قياس مدى تحقق هذه المعايير في عيّنة ممثلة لمواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها.

وهذا بيان إحصائي لمقارنة الدراسة الحالية بالدراستين المذكورتين:

جدول رقم 1: مقارنة الدراسة الحالية بأقرب دراستين

الدراسة / المقارنة	الدراسة الحالية 2021	دراسة الصرامي 2013	دراسة السحيباني 2011
عدد المواقع التي قامت بدراستها	6	12	8
عدد المحاور التي اقترحتها الدراسة	5	5	9
عدد المعايير التي اقترحتها الدراسة	27	61	54
عدد المواقع التي قامت الدراسة بمسحها	118	64	35

المصدر: صاغه الباحث وفقاً للدراسات المتقاطعة مع الدراسة الحالية وأجازه المشرف

وتفيد هذه الدراســة من هاتين الدراســتين في إجراءاتها البحثية لبناء قائمة المعايير وطرائق تحليل المواقع.

- ولم يجد الباحث – على الرغم من البحث والتقصي الدائم خلال سنيّ البحث– دراسة بحثت في تقييم محتوى إلكتروني لتعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها، فيما يخص المتغيرين الآتيين:

1– محتوى مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق معايير معتمدة.

2– وتقييم محتوى مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق معايير معتمدة.

1. الفصل الأول: تحليل المحتوى اللغوي

1.1. المحتوى

يعدّ تحليل المحتوى أحد الأساليب الرئيسية للبحث التربوي، ويستخدم أصلاً في الاتصالات والصحافة وعلم الاجتماع وعلم النفس والأعمال، كما يتم تطبيقه بشكل متكرر في مجالات مثل القانون والرعاية الصحية (Neuendorf, 2002).

وإذا أُمعن البحث والتدقيق في الأبحاث أيّا كان نوعها على امتداد طيف البحث العلمي في العصر الراهن فسيُكشَف الغطاء عن تأثير نظريات اللغة والمعنى، وأنها دخلت كل مجال من مجالات الدراسة تقريبًا؛ إما لأن ظاهر المعنى جزءٌ من الموضوع كما في حالة علم النفس والعلوم الاجتماعية، أو إذا تجاوزنا هذه الظواهر إلى الأسباب التي أدت إليها والفرضيات التي انطلقت منها، والإرهاصات التي بشرت بها، سنجد أنفسنا –دون شك – قد لجأنا إلى التحليل وآلياته؛ لأن اللغة المستخدمة في دراسةٍ من هذا النوع تتطلب تحليلًا وتوضيحًا، كما في حالة الفيزياء والفلسفة.

وعلى هذا تظهر الحاجة إلى تطوير تقنية تحليل المحتوى، لتتمكن من توصيف المعاني بطريقة علمية منهجية. وعليه أيضاً يمكن أن يُعدّ "تحليل المحتوى" اكتشافاً علمياً يسعى إلى إنشاء إشارات واستنتاجات منهجية للمعاني والسياقات والأهداف الواردة في النصوص والرسائل وأشكال الاتصالات الأخرى؛ بما يتيح للباحثين التغلب على الهلامية وصعوبة القياس؛ وخصوصاً في العلوم الإنسانية، ويؤدي إلى نتائج صالحة وقابلة للتكرار عند تكرار الأسباب المؤدية إليها في ظروف مشابهة؛ بحيث يسمح بتحليل ما هو موجود في رسالة، مع تشكيل استنتاجات حولها.

وكذلك يعدُّ تحليل المحتوى أداة بحث تستخدم لتحديد وجود بعض الكلمات أو المفاهيم داخل النصوص أو مجموعات النصوص، فيقوم الباحثون بتحديد وتحليل وجود هذه الكلمات والمفاهيم ومعانيها وعلاقاتها، ثم يصنعون استنتاجات حول الرسائل الموجودة في النصوص والكتاب (المؤلفين) والجمهور وحتى الثقافة والوقت الذي تعد هذه جزءًا منه، ويمكن تطبيقه على النصوص بأنواعها؛ كالكتب، وفصول الكتب والمقالات والمقابلات والنقاشات والصحف والوثائق التاريخية والخطب والإعلان والمسرح وغيرها.

1.2. مفهوم تحليل المحتوى

بالرجوع إلى الأصول اللغوية ومعاجم العرب نجد عند **أحمد مختار عمر** في معجم اللغة العربية المعاصرة: "عمليّة تقسيم الكلّ إلى أجزائه وردّ الشّيء إلى عناصره ". **وعند الزبيدي:** "مُحْتَوىً ومَحْوىً، والجَمْعُ مَحاوِي؛ نَقَلَهُ اللّيْثُ، وأَنْشَدَ:

ودَهْمـــاء تَسْـــتَوْفي الحـــرورَ كأنَّهـــا بأَفْنِيَـــةِ المَحْـــوَى حِصـــانٌ مُقَيَّـــد

قُلْتُ: والمَحْوَى لُغَةُ اليَمَنِ وهم يطْلِقُونَه على بُوَيْتاتٍ قَلِيلَةٍ مُجْتَمِعَة فِي الرِّيف.

وفي مقاييس اللغة لابن فارس: "(حَوَى) الْحَاءُ وَالْوَاوُ وَمَا بَعْدَهُ مُعْتَلٌّ أَصْلٌ وَاحِدٌ، وَهُوَ الْجَمْعُ يُقَالُ حَوَيْتُ الشَّيْءَ أَحْوِيهِ حَيًّا، إِذَا جَمَعْتَهُ. وَالْحَوِيَّةُ: الْوَاحِدَةُ مِنَ الْحَوَايَا، وَهِيَ الْأَمْعَاءُ، وَهِيَ مِنَ الْجَمْعِ. وَيَقُولُونَ لِلْوَاحِدَةِ حَاوِيَاءُ. قَالَ:

كَـــأَنَّ نَقِـــيضَ الْحَـــبِّ فِـــي حَاوِيَائِـــهِ فَحِـــيحُ الْأَفَـــاعِي أَوْ نَقِـــيضُ الْعَقَـــارِبِ

وَالْحَوِيَّةُ: كِسَاءٌ يُحَوَّى حَوْلَ سَنَامِ الْبَعِيرِ ثُمَّ يُرْكَبُ. وَالْحِوَاءُ: الْبَيْتُ الْوَاحِدُ، وَكُلُّهُ مِنْ قِيَاسِ الْبَابِ. وفي **المعجم الاشتقاقي المؤصل:** "حَوَى الشيء يَحْوِيه: جَمَعَه وأحرزه". (عمر، 2008، ا، 550؛ الزبيدي،2001، XXXVII، 500؛ ابن فارس، 1979، ا، 112؛ جبل، 2010، II، 742).

أُدرِج مصطلح تحليل المحتوى في قاموس ويبستر (Webster) للغة الإنجليزية بشكل رسمي عام 1961 لكن سبقته وتلته تعريفات لهذا المصطلح، وتعددت رؤى المهتمين به واختلفت آراؤهم حول تقديم مقاربة تحيط بمفهومه انطلاقاً من تصوراتهم لمفهوم تحليل البيانات؛ فمنهم من رآى أنه **تحليل كمي** للمحتوى، ومنهم من وصّفه بأنه **بحث وتوصيف دقيقان**، ومنهم من رآه **إحصاءً كمياً**، ومنهم من رآه **تقنية بحث** ورآه أخر **طريقة بحث**، ويعرض الباحث فيما يلي وجهات نظر أبرز رواد هذا الميدان في تحليل المحتوى:

- وجد الباحث من خلال تعريف جاينس Janis بأن تحليل المحتوى عنده يتكون من خمس مراحل؛ حيث يعده أسلوباً يبدأ **بفرز ملامح الأدوات الفكرية** في زمر وفقاً للأسس التي يراها المحلل، ثم تقييم العبارات التي عرضها البحث في ضوء القواعد المصوغة على نحو أوضح لتصنيف الإشارات وعرض العبارات التي تحتوي عليها هذه الإشارات وتقييمها بشكل موضوعي وعرضها على نحو تقرير علمي. (Janis, 1949, 425).
- بينما ظهرت ملامح تحليل المحتوى عند بيرلسون Berelson على أنه **إحصاء كمي** منهجي لمحتوى التواصل، وهو أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى

الوصـــف الموضـــوعي والمنظم والكمي للمضـــمون الظاهر من مواد الاتصـــال (Berelson, 1952, 17).

- وعند نظر الباحث في مفهوم تحليل المحتوى عند ســـتون Stone وجده يقتصـــر على كونه تقنية **بحث** تســـتخدم لاســـتنتاج نتائج منهجية وحيادية من العبارات المعزَّفة في النص. (Stone et al, 1966, 213).
- وكذلك بعد التدقيق في رأي كريبندروف Krippendroff ألفاه الباحث يعرب عن تحليل المحتوى بوصـــفه **تقنية بحث** و**طريقة بحث منهجية** لتحليل المعلومات النصية بشكل يتيح للمقيّمين ببناء استنتاجاتهم. (Krippendroff, 1980, 21–27).
- وعند محاولة تلخيص ما قدمه نيوندورف Neuendorf (2002) لوضـــع حد تحليل المحتوى وقف الباحث على ســـتة نقاط عدها نيوندورف أســـســـاً لتحليل المحتوى: 1– الموضوعية والذاتية 2– والتصميم الأولي 3– والصدق والثبات 4– والتعميم، 5– إمكانية التكرار 6– واختبار الفرضـــيات، ولا يقتصـــر على أنواع المتغيرات التي يمكن قياسها أو السياق الذي يتم فيه إنشاء الرسائل أو تقديمها.
- بينما وجد الباحث أن ويبر Weber يعده **تقنية بحث** لعرض التعليقات الصـحيحة المســـتخرجة من النص نتيجة عمليات عدة، بحيث تعود التعليقات إلى الرســـالة نفسها ومرسلها ومستلمها. (Weber, 1990, 9–12؛ Weber, 1989, 5).

- ووفقاً لـــــــريتشـــاردز Richards (2002) في قاموســـه " Dictionary Of Language Teaching And Applied Linguistics" فإن تحليل المحتوى يُنظر إليه من زاويتين: **الأولى** تحليل المحتوى في البحث العلمي وعليه يُعرَّف بأنه طريقة تستخدم لتحليل وتبويب تواتر حدوث الموضوعات والأفكار والآراء والجوانب الأخرى لمحتوى الاتصـــالات الكتابية والمحادثة. **والثانية** تحليل المحتوى في الاختبـارات ويتم بـدعوة فريق من الخبراء لتحليـل محتوى الاختبـار للحكم على الدرجة التي يمثلها محتوى الاختبار بالفعل، وما تم تصميم الاختبار لقياسه.

1.3. مناقشة التعريفات

يلحظ الباحث عند تتبعه لتعريفات تحليل المحتوى أنه يمكن تصنيف مفهومات المهتمين به من زاوية منهجية في زمرتين:

بحيث تتجه **الزمرة الأولى** نحو المنهج الوصفي ويمكن تسميته بالاتجاه الوصفي، وشاع في بحوث علم الاجتماع، وعاصر هذا الاتجاه نشأة تحليل المحتوى كعلم.

وتتجه **الزمرة الثانية** نحو النهج الاستدلالي، وشاع في العلوم التطبيقية بشكل أوسع، وظهر في نهاية الخمسينات من القرن الماضي، ويتجاوز النهج الأول الذي يتبنى الوصفية إلى الاستدلال من المعاني الكامنة والعناصر الضمنية.

ويمكن تصنيف الباحثين فيه مجموعتين:

1- بحيث تتكون **المجموعة الأولى** من ثلاث مجموعات فرعية:

أ- فترى الأولى أن تحليل المحتوى يتجه إلى الوصف النوعي.

ب- بينما تراه المجموعة الثانية متجها إلى الوصف الكمي لمحتوى ما.

ت- في حين تراه الثالثة أنه تصنيف للسمات الفكرية في الأدوات البحثية وتزميرها في زمر وفئات.

2- وتتكون **المجموعة الثانية** من الذين خلطوا في تعريفتهم بين مفاهيم تحليل المحتوى وتحليل المضمون وتحليل "المنهج التاريخي".

ويتفق الباحث مع الدكتور العساف في ترجيحه تعريف بيرلسون Berelson، والذي يرى تحليل المحتوى طريقة بحث تُطبّق للوصول إلى وصف كمي يتصف بكونه ذي هدف، وقادر على تنظيم محتوى طرق الاتصال؛ وذلك لكونه يهتم بأسس منها أنه لا يهدف للتحليل الكمي لوحدة التحليل، بل يتجاوز ذلك إلى الهدف، ولا يلجأ إلى تأويل ما وُجد على ظاهره وصراحته، ولا يرجح طريقة اتصال على أخرى فيتيح للباحث المرونة حسب المادة التي يطبق عليها البحث، راصداً المنحى التكراري فيها. (العساف، 1989، 235)

ووجد الباحث اختلافات وفروقات وانزياحات في نظرة الباحثين وتعريفاتهم لمفهوم تحليل المحتوى، فهناك من يعبر عن تحليل المحتوى بمصطلح تحليل المضمون، وكذا فيهم من تحدث عن المنهج الوثائقي على أنه تحليل للمحتوى. ويُظهر الفحص الدقيق لتعريفات تحليل المحتوى باعتباره طريقة أو منهجاً تركيزه على جوانب مثل النظام والموضوعية والقياس الكمي والسياق والصلاحية – مع الإشارة إلى الاستنتاجات المستمدة من محتوى الاتصال حول المرسل أو الرسالة أو مستقبل الرسالة. وبالتالي، فإن تحليل المحتوى يدور حول تقديم استنتاجات صحيحة وقابلة للتكرار وموضوعية حول

الرسالة على أساس قواعد صريحة. وعليه فيمكن أن تكون المواد المستخدمة في تحليل المحتوى عبارة عن رسائل أو مذكرات أو محتوى صحيفة أو أغاني شعبية أو قصص قصيرة أو رسائل راديو أو تلفزيون أو مستندات أو نصوص أو أي رموز.

وعلى ما تقدّم من عرض وتحليل ومناقشة فإن تحليل المحتوى وفقاً لمفهوم الباحث يستند إلى النقاط الآتية: (الموضوعية والمنهجية والقابلية للتعليم والكمية والنوعية)

1- **الموضوعية:** أي أن التحليل يتم على أساس قواعد صريحة تمكن الباحثين المختلفين من الحصول على نفس النتائج من نفس الوثائق أو الرسائل.
2- **المنهجية:** يتم إدراج المحتوى أو استبعاده وفقًا لبعض القواعد المطبقة باستمرار حيث يتم استبعاد إمكانية تضمين المواد التي تدعم أفكار الباحث فقط.
3- **القابلية للتعميم:** يمكن تطبيق النتائج التي حصـــل عليها الباحث على مواقف أخرى مماثلة.
4- **الكمية والنوعية:** وعليه فينبغي أن تتوفر في تحليل المحتوى عموماً والآلي خصوصاً الخصائص والظروف التي لا تخرج المحتوى عن سياقه بحيث يمكن أن تتجاوز النتائج الحكم على المحتوى كمياً إلى توفير نتائج نوعية تســاعد في توجيه الأحكام بدقة أكثر ومجردة من التعاطف والانفعال.

فتحليل المحتوى من وجهة نظر الباحث: أسلوب علمي يهدف إلى وصف ملامح الأدوات الفكرية وتحليل الموضوعات والأفكار والآراء في محتوى اتصال صوتي أو كتابي وفرزها وفق قياس كمي، أو كمي يتصف بأنه أساسٌ موضوعي للتحليل النوعي، ويقدم استنتاجات من مادة البحث تتصف

بثباتها وقابليتها للتكرار وموضوعيتها على أساس قواعد صريحة؛ للحكم على الدرجة التي يمثلها المحتوى.

1.4. الخلفية التاريخية لتحليل المحتوى

يستلزم تحليل المحتوى قراءة علمية منهجية لمجموعة من النصوص والصور والأمور الرمزية، وليس بالضرورة رؤية ما يُحَلّل من منظور المؤلف أو المتلقي، إذن من منظور من؟ على الرغم من أن مصطلح تحليل المحتوى بمعناه المتداول لم يظهر في اللغة الإنجليزية حتى عام 1941 (Berelson, 1941, 2).

وعلى الرغم من أن كثيراً من المراجع البحثية العربية تدّعي بأنّ بداياته تعود إلى Lasswill وزملائه 1930 في الاتصالات، إلا أن البحث الدقيق في تاريخ هذا العلم يرجع إلى أرسطو وربما ما قبل أرسطو؛ فقد كان أرسطو مهتمًا **بتحليل المحتوى من الناحية الجدلية** عندما "جعل محتوى الرسالة وشكلها مركزاً للجدل" ووفقا لـ Neuendorf أيضاً فإن نشأة تحليل المحتوى ترجع إلى حاجة أخرى وهي فك التشفير؛ فإن اكتشاف حجر رشيد في أواخر القرن الثامن عشر دفع توماس يونغ إلى "الترجمة بين النصوص الثلاثة من خلال عملية **قياس تكرارات العلامات على الحجر** وغيرها من المصادر القديمة" (Neuendorf, 2002, 31).

ويرجع ظهور تحليل المحتوى – في أواخر القرن السادس عشر – إلى الدراسات اللاهوتية عندما وجدت الكنيسة أن طباعة المواد غير الدينية يمثل تهديدًا لسلطتها، ولأهمية الصكوك "الوثائق" المكتوبة من طرف الكنيسة؛ فليس من المستغرب أن تلاحق ما يُكتب وخاصة في الأعوام 1690 و1695

و1699 من الأفراد الذين يسعون للحصول على شهادات أكاديمية في اللاهوت. وبعد ظهور المطبعة، بدأت الكنيسة تشعر بالقلق من انتشار المواد المطبوعة ذات الطابع غير الديني، فبدأت بمراقبة المحتوى، وبالتالي تعاملت مع محتوى الصحف من الناحية الأخلاقية (Groth, 1948, 26).

وعلى الرغم من التقليد الخطابي للكنيسة والذي كان معياريًا وشفهيًا، فإن القرن السابع عشر لم يسهم كثيرًا في منهجية تحليل المحتوى. ووفقاً لحسابات (Dovring, 1954) فقد تكون أول تحليلات كمّية في القرن الثامن عشر ظهرت في السويد التحليلات التي أجريت على أغاني Zion، وهي مجموعة مؤلفة من 90 ترتيلاً لمؤلف مجهول. استمرت عمليات البحث والنقد والمراجعة حتى اتضح للجانبين كيف أن الرموز في أغاني Zion تختلف عن الرموز المستخدمة في كتب الأغاني الرسمية وأن الوضع السياسي أثر في تفسير هذه الظاهرة على هذا النحو (Dovring, 1954, 389–394)

ثم شهدت بداية القرن العشرين زيادة ملحوظة في طباعة الصحف في الولايات المتحدة، وطُرح أول تحليل كمي للصحف في عام 1893، معتمداً السؤال الآتي: " **Do newspapers now give the news**" (Speed, 1893). أظهر مؤلفها كيف أن صحف نيويورك، بين عامي 1881 و1893، أسقطت تغطيتها للأمور الدينية والعلمية والأدبية لصالح القيل والقال والفضائح. وفي دراسة مماثلة ولكن أكثر بساطة بكثير نشرت في عام 1910، حاول Mathews الكشف عن الحيّز الساحق الذي خصّصته إحدى جرائد يومية في نيويورك "لإحباط المعنويات" و "والقضايا التافهة" بدلاً من المواد الإخبارية "الجديرة بالاهتمام". ومن خلال قياس الأعمدة التي تكرّسها الصحف لمواضيع معينة،

حاول الصحفيون في أوائل القرن العشرين الكشف عن "حقيقة الصحف" خلصوا إلى أن: "**استطلاع رأي الناس في محتوى الصحافة لربع قرن أظهَر الطلب على الحقائق**[1]" (White, 1924).

ثم بدأت تظهر أبحاث في تحليل محتوى التعليم؛ حيث نشرت أبحاث من بينها: كيف وصفت الكتب المدرسية الحروب التي شاركت فيها الولايات المتحدة، مقارنةً بالكتب المدرسية المنشورة في بلدان أعدائها السابقين (Walworth, 1938)؛ وكيف تم التعبير عن القومية في كتب الأطفال المنشورة في الولايات المتحدة وبريطانيا العظمى ودول أوروبية أخرى (Martin, 1936).

وفي عام 1952، نشر برنارد بيرلسون تحليل المحتوى في أبحاث الاتصالات، والذي بشر بالاعتراف بهذه التقنية كأداة متعددة الاستخدامات للباحثين في العلوم الاجتماعية والإعلام. اعتمده بعض العلماء للبحث التاريخي والسياسي أيضًا (Holsti, 1968). ومع ذلك، فقد اكتسبت هذه الطريقة شعبية أكبر بين علماء العلوم الاجتماعية بالإضافة إلى طريقة بحث الاتصال (Wimmer & Dominick, 1994, 163).

ومن ثم طُوِّر تحليل المحتوى كأسلوب علمي كامل خلال الحرب العالمية الثانية عندما رعت حكومة الولايات المتحدة مشروعًا تحت إدارة هارولد لاسويل (Harold Lasswell) لتقييم دعاية العدو. حيث ساهمت الإمكانيات والموارد المتاحة للاسويل في إحراز تقدم علمي ومنهجي في سياق التعرف على المشكلات المعترضة وتمظهر المنهجية في تحليل المحتوى. أحد نتائج المشروع، الكتاب المعنون "لغة السياسة" المنشور في أربعينيات القرن الماضي (Lasswell et. al. 1965).

---

1 - "Quarter-century survey of the press content shows demand for facts"

ويرى محمد عبد الحميد في كتابه " تحليل المحتوى في بحوث الإعلام" أن أول مؤتمر أقيم في تحليل المحتوى هو المؤتمر القومي الأمريكي المنعقد في 1967، إلا أن المراجع الغربية تفيد بأن هناك عدة مؤتمرات سابقة لهذا المؤتمر كان أولها في عام 1955، تحت رعاية لجنة مجلس أبحاث العلوم الاجتماعية في اللغويات وعلم النفس استجابةً للاهتمام المتزايد بالموضوع، وجاء المشاركون من تخصصات مثل علم النفس والعلوم السياسية والأدب والتاريخ والأنثروبولوجيا واللغويات. نُشرت مساهماتهم في المؤتمر في مجلد بعنوان "الاتجاهات في تحليل المحتوى[2]"، أما عند العرب فإن تحليل المحتوى بدأ يأخذ موقعه في الدراسات الاجتماعية ثم الإعلامية بعد تأسيس كلية الإعلام في مصر في 1970. (عبد الحميد، 1983، 30؛ إبراهيم، 2017، 196).

وكان من أهم تطبيقاته في القرن العشرين دراسة الظواهر الاجتماعية ومراقبة تحولاتها؛ مثل التحيز أو التمييز أو تغيير الرموز الثقافية في محتوى الاتصال. ففي دراسة لبيريلسون وسالتر Berelson and Salter (1948) ركزوا على قلة تمثيل الأقليات في وسائل الإعلام؛ حيث درسوا التحيز في الروايات الشعبية من خلال تحليل 198 قصة قصيرة منشورة في ثماني مجلات شهيرة خلال الفترة من 1937 – 1943 وناقشوا النتائج التي توصلوا إليها تحت معطيات وتغيرات منها: الشخصيات، ودورها، ومظهرها، وحالتها، وأهدافها. وفي دراسة أخرى مثيرة للاهتمام، درس تشاي Chai (1978) الصراع السياسي في الصين الحمراء بعد وفاة ماو تسي تونغ في عام 1976، من خلال تحليل محتوى 40 نعوة تلقتها اللجنة المركزية للحزب الشيوعي الصيني، لكن المفاجئ أنه كان من المستحيل

2 - Trends in Content Analysis. Edited by Ithiel de Sola Pool. (Urbana: University of Illinois Press، 1959)

على العلماء الأمريكيين مسح أو مراقبة رد الفعل الصيني مباشرة على وفاة ماو؛ وذلك لتحسّبهم لكل حرف قد ترصده يد الاستخبارات الأمريكية.

كما تم استخدام تحليل المحتوى للتأكد من الاتجاهات في محتوى الاتصالات في الصحف وتغطية أخبار التنمية، والأخبار السياسية، وأخبار الجريمة. فقد قام مارتي Murty (2001) بتحليل الأخبار، والرسائل الموجهة إلى المحرر، والافتتاحيات لأربع صحف يومية مختارة في الهند نُشرت خلال السنة التقويمية 1995، لإجراء دراسة مقارنة لتغطية أخبار الانتخابات.

على الرغم من أن العلماء من مختلف التخصصات مثل العلوم الاجتماعية والاتصالات وعلم النفس والعلوم السياسية والتاريخ ودراسات اللغة يستخدمون تحليل المحتوى، إلا أنه يستخدم على نطاق واسع في العلوم الاجتماعية وبحوث الاتصال. تم استخدامه على نطاق واسع لفهم مجموعة واسعة من الموضوعات مثل التغيير الاجتماعي، والرموز الثقافية، والاتجاهات المتغيرة في المحتوى النظري للتخصصات المختلفة، والتحقق من التأليف، والتغييرات في محتوى وسائل الإعلام، وطبيعة التغطية الإخبارية للقضايا الاجتماعية كالعنف ضد المرأة، والتحرش، والحركات الاجتماعية، وتحديد الاتجاهات في الدعاية، وقضايا الانتخابات كما ينعكس في محتوى وسائل الإعلام، وما إلى ذلك.

1.5. مزايا تحليل المحتوى

1- حساس للسياق وبالتالي يمكنها معالجة المعاني الرمزية للبيانات.

2- يتجاوز الملاحظات الانطباعية حول الظواهر وقد يســـاعد في تكوين تعبير كمي عن الظاهرة (بالأرقام والنسب المئوية) والتي تكون أكثر تحديدًا وموضوعية.

3- يمكن تطبيقه على كل من البحوث النوعية والكمية؛ فعلى الرغم من أنه يُنظر إلى تحليل البيانات في الغالب على أنها طريقة كمية، إلا أنها يمكن أن تلتقط المحتوى النوعي بشكل فعال أيضًا.

4- منهج بحث آمن بحيث إذا وجد الباحث بعض المعلومات الضرورية مفقودًا أو تم ترميزه بشكل غير صحيح، فمن الممكن العودة إلى النص واستكمال البيانات المفقودة؛ وهذا ليس ممكنًا دائمًا في البحوث التجريبية أو المسحية.

5- يمكنه التعامل مع كميات كبيرة من البيانات. قد تكون المعالجة شاقة ولكن أجهزة الحاسوب المتطورة تسهّل المهمة تدريجياً.

6- يقلل الحاجة إلى العنصر البشري؛ وعليه فيعد طريقة تحليل اقتصادية. (Stempel, 1989, 121)

1.6. عيوب تحليل المحتوى

1. قد يحصل تفاوت بين مقصد الباحث والمبرمج فتضيع بعض مقاصد الباحث.
2. عندما يتم التعامل مع الاختلافات الدلالية لمعاني الكلمات، يمكن أن تكون النتائج أقل ثباتاً وصدقاً وموثوقية.
3. لا يمكن التقليل من التحيز الشخصي للباحث.
4. يقتصر على حساب الوحدات الفردية وتكرار حدوثها كعدد المرات التي ظهرت فيها كلمة ما؛ ولذا قد يفشل في التقاط المعنى أو الأهمية التي تستخدم بها هذه الرموز في تحليل النصوص. (Krippendorff, 1980; Chadwick et al, 1984).

1.7. أسس تحليل المحتوى في نظريات التعليم والتعلم

1.7.1. النظرية السلوكية (Behavioral theory)

يجد الباحث في أصول النظرية السلوكية أنها تهتم بتحديد المحتوى الإلكتروني وتحليله إلى عناصره المتكون منها، وتقسيم المحتوى إلى وحدات ودروس مرتبة وفق تسلسل أو منهجية واضحة مع مراعاة خصائص المتعلمين، وتنظيم عناصر محتوى المقرر الإلكتروني بطريقة واضحة ومحددة للعلاقات والروابط بين أجزائه وترتيب فقرات محتوى المحتوى الإلكتروني وصياغتها بطريقة متدرجة؛ من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد؛ لمساعدة المتعلم على إدراكها واكتسابها، والاهتمام باستخدام لغة واضحة – تسهل على فهم المتعلمين– في صياغة محتوى المقرر. (أبو خطوة، 2010، 10؛ خميس، 2003، 31).

1.7.2. النّظريّة المعرفيّة (Cognitivism)

تتجلى أسس تحليل المحتوى وفق النّظريّة المعرفيّة بوضوح المتطلبات السابقة لدراسة المقرر وما يتصل بنتائج تحليل الحاجات، ووضوح موضوعات المحتوى، ووجود توصيف كامل للمحتوى يوضح أهدافه وموضوعاته وإستراتيجياته وتحليل محتوى المقرر إلى عناصره المتكون منها، وتقسيمه إلى وحدات ودروس مرتبة متسلسلة، مع مراعاة خصائص المتعلمين، وإتاحة خرائط للمعلومات، سواء أكانت خطية أم تفريعية أم تشعبية للأفكار المتضمنة في المقرر، وتقديم المعلومات بأساليب مختلفة؛ لملائمة الفروق الفردية في العمليات المعرفية، ولتسهيل نقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى،

وربط المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة للمتعلم باستخدام المنظمات المتقدمة وخرائط المفاهيم. (خميس، 2003، 32؛ Lee & Owens, 2004, 145).

1.7.3. النّظريّة البنائيّة (Constructivism)

يدرك المتأمل لأسس عملية تحليل المحتوى أنها يبدأ باستخدام أفكار رئيسة، وعدم تحديد تفصيلات المحتوى، وعدم تحديد تسلسل معين يتبعه المتعلم بصورة إجبارية؛ فقدمت المعلومات واستخدمتها وظيفياً بما يرتبط بالحياة الواقعية، وأتاحت للمتعلمين أنشطة ومشروعات؛ للوصول إلى المحتوى المطلوب، من خلال البحث عن المعلومات التفصيلية المناسبة من مصادر متعددة ترتبط بالحياة الواقعية. وتناقش بيئات التعليم أحيانًا "نفس المنهج ولكن بإنجازات مختلفة"، وهذا يثير التساؤل حول كيفية تنفيذ المنهج؟ ويرى المتخصصون بهذه النظرية أن المعلمين وفقاً لأسسها منفتحون على تطوير أنفسهم ومستعدون أيضًا لممارسة الأساليب المعاصرة؛ بمعنى: "تحويل المنهج الدراسي إلى منهج يختلف اختلافًا جوهريًا عن المنهج الرسمي" (Mattingly & Duffy & Randolf, 2007؛ خميس، 2003، 193-196).

1.7.4. النّظريّة الاتّصالية (Connectivism)

يصل الباحث عن أسس تحليل المحتوى في النظرية الاتصالية أو المدخل الاتصال على اختلاف في التسمية بأنها تتم بإتاحة أدوات للمتعلمين للوصول إلى المعرفة بأنفسهم من خلال البحث في قواعد المعلومات، ومصادر المعلومات المتوفرة على شبكة الإنترنت، حيث نادت الاتصالية بتوخي الدقة فيما تم التوصل إليه من معلومات، وتنوع مصادر المحتوى كالمقررات، والبريد الإلكتروني،

والمحادثات، والبحث على الشابكة، والمدونات، وتحديث المعلومات باستمرار. ويتألف النموذج الأساس من مكونات تشمل الاعتماد والتحليل، وتصميم الشبكة والبيئة، والهدف، وتسهيل تدفق المعرفة، وتمكين الشبكة والتصميم التعليمي، والتفاعل، والتقييم، وتقييم التغذية الراجعة، وإعادة تحديد الغرض. (أبو خطوة، 2011، 26).

1.8. تحليل المحتوى بين الكمية والكيفية (النوعية)

أينما ذكر تحليل المحتوى فإنه يترافق مع إشكالية الثنائية القديمة الجديدة؛ أهو "كمي أم كيفي (نوعي)؟" منذ نشأة تحليل المحتوى كعلم مستقل بدا الاهتمام منصباً على إمكانية الاستفادة منه لبناء استنتاجات تقوم على إبراز الخصائص النصية، انتقالاً من الجانب الظاهري والكمي إلى الحقائق والمفاهيم الكامنة وراءها، إلى أنه بقي تحليلا كمياً، ومع استمرار المحاولات وعلى الرغم من العناية الكبيرة التي لقيها مجال تحليل المحتوى الكيفي من جانب الباحثين في العلوم الاجتماعية على حساب تحليل المحتوى الكمي الذي يصفه كثير منهم بالبساطة؛ كونه لا يتجاوز حسابات التكرارات وتردد وحدات التحليل، إلا أنه – أي التحليل النوعي– لم ينج من الانتقاد أيضاً؛ وذلك لأن أي دراسة تتبعه قد توصف بأنها دراسة ذاتية؛ وذلك لأن الباحث يبني تحليله على خبراته ومعارفه الشخصية.

وقد لاحظ الباحث أن مفهوم تحليل المحتوى النوعي وتطبيقاته قد تطور بمرور الوقت وأنه يمكن استخدام النهج كأداة بحث في حد ذاته أو بالاشتراك مع طرق أخرى. كما لاحظ أن تطورات البرامج قد أتاحت طرقًا جديدة لدمج تحليل المحتوى الكمي والنوعي، وهذا يؤدي بدوره إلى أن تصبح هذه المهارات أكثر أهمية بالنظر إلى الاهتمام بتحليل البيانات الضخمة.

ولو أنعمنا النظر في خصائص كلا النوعين سنجد أن المنظّرين لتحليل المحتوى يعرّفون تحليل المحتوى النوعي مقارنةً بتحليل المحتوى الكمي، على أنه "تحليل المستوى الكامن فيه؛ لأن التحليل الكمي متعلق بالبيانات وحدها؛ لذا ففيه معنى إحصائي سطحي، بينما يتّجه التحليل النوعي باتجاه تحليل البيانات وتفسيرها وتوجيه الغاية منها. (Dornyei, 2007, 246).

وبمحاولة إيضاحية لأهم النقاط يمكن تقسيم الاختلافات بين هذين النوعين الأساسيين من تحليل المحتوى من عدة وجهات نظر:

جدول رقم 2: الفرق بين التحليل الكمي والتحليل النوعي

المحك	التحليل الكمي	التحليل النوعي
مجال البحث، وإمكانية تطبيقه	يتم تطبيق هـ بشكل أساسي على التواصل عموماً.	يستخدم في الأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع وعلم النفس.
أدبيات البحث	يركز على اختبار النظريات والافتراضات.	يركز على استكشاف الأفكار وصياغة نظرية أو فرضية
منهج البحث	استنتاجي	استقرائي
المصطلحات	الاختبار والقياس والموضوعية والتكرار	الفهم، السياق، التعقيد، الذاتية
عيّنة البحث	يتميز بأحجام عينات كبيرة	يتميز بأحجام عينات صغيرة
شكل الأسئلة	مغلقة (اختيار من متعدد)	مفتوحة
عينته	يتطلب الكثير من المستجيبين والمجيبين على أسئلة أدواته	لا يُعتبر هذا الموضوع مهما في التحليل النوعي
التعامل مع البيانات	يتم تحليل البيانات من خلال الرياضيات والتحليل الإحصائي	يتم تحليلها كيفياً من خلال التلخيص والتصنيف والتفسير
شكل معالجة البيانات	أرقام ورسوم بيانية وجداول	الكلمات أساس لكل محتوى
نتائج البحث	يلبي الأساليب الإحصائية والنتائج العددية	يهتم بأوصافها

المصدر: ترجمه الباحث بتصرف من دراسة (Zhang & Wildemuth, 2009; Benoit & Holbert, 2008). وأجازه المشرف.

1.9. تحليل محتوى تعليم اللغات الأجنبية

من المعروف أن تحليل المحتوى اللغوي يجب أن يخدم المتعلمين في المقام الأول في عملية من خلال اختيار معلميهم للمواد الأكثر ملاءمة، والتي لها أهمية خاصة لعدة أسباب منها أنها من أهم القرارات الإستراتيجية الرئيسية في تعليم اللغات الأجنبية وفي التعليم بشكل عام، حيث لا يختار المعلمون المحتوى اللغوي في فترة قصيرة من الوقت؛ وسيجرّ خلفه تبعات كثيرة. على هذا يتفق كثير من العلماء في أنّ اختيار المحتوى اللغوي هو أحد المشكلات الرئيسية في تعليم اللغات الأجنبية. ومن ناحية أخرى، لا يزال الكثير من المعلمين يفتقرون إلى المهارات اللازمة لاختيار أنسب الكتب الدراسية وغالبًا ما يقررون تحت ضغط الوقت أو ظروف أخرى (Ansary & Babaii, 2002; Cunningsworth, 1995; Strakova, 2001).

ويُعتقد بأنه من السذاجة الاعتقاد بأن هناك كتابًا دراسيًا يمكن أن يفي بتوقعات المتعلم دون أن يعتمد على معايير بناء ذلك العلم ويأخذ بعين الحسبان أهدافه ومعايير تحليله وتقييمه ليلبي حاجة المتعلم. (Cunningsworth, 1995, 55)

وأظهرت التطورات الحديثة في "علم اللغة الحاسوبي" و"تحليل المحتوى" و"معالجة الخطاب" احتمالات تمكن المعلمين أو الباحثين من أتمتة العديد من آليات معالجة اللغة والنصوص. واستخدمت العديد من الدراسات طرق تحليل النص المؤتمتة للسياقات التعليمية في مجال تحليل الأصوات والرموز الكتابية؛ حيث تتمظهر اللغة بهما (فهي إما منطوقة ومسموعة، وإما مكتوبة ومقروءة) ونشطت هذه البرمجيات في تقييم المحتوى المذكور آنفاً(Ullmann, 2019; Wilson & Czik, 2016; Ferreti & Lewis, 2019).

1.10. تحليل المحتوى الإلكتروني

يستخدم تحليل محتوى الوسائط برامج الحاسوب بشكل متزايد، ويتم تطبيق برامج الحاسوب على مستويين: الأول؛ لتخزين بيانات البحث وتحليلها، والثاني؛ لتطبيق المسح والفحص التلقائي للنصوص، يمكن أن تؤدي هذه المرحلة إلى أتمتة عملية الترميز والتحليل بأكملها، أو توفير التشغيل الآلي الجزئي بمزيج من مسح الحاسوب وترميزه إلى جانب الرموز البشرية التي تم إدخالها يدويًا في البرنامج.

1.10.1. تحليل المحتوى الصوتي في تعليم اللغات

مر تحليل المحتوى الصوتي بمراحل عديدة حتى وصوله إلى ما هو عليه اليوم، لكن استعمال مجال تعليم اللغات تحليل المحتوى الصوتي محدود للغاية ولا يزال في مرحلة أولية. وأحدثت التكنولوجيا ثورة في مجالات شتى وخاصة "تعليم اللغات" وفي ذروة تطورها القدرة على تقييم الكلام؛ ممّا مكن تسجيل وقياس التعلّم الشفوي للمتعلمين خارج ظروف البيئة المصطنعة للتعلم. كما شرعت التكنولوجيا الباب أمام إمكانيات جديدة فيما يتعلق بتقديم الاختبارات وتسجيلها، مما أدى إلى مزيد من الخيارات لاختبار اللغة الثانية (L2) من خلال التقييمات الآلية لكلام متعلمي اللغة الثانية دون أي تدخل بشري، تحقق هذا كله بفضل كل من تقنية التعرف التلقائي على الكلام (ASR)، ومعادلات الذكاء الصناعي المعتمد على نقاط حسابية لتحسين سوية النظام الآلي إلى التصنيفات البشرية. وباختصار شديد تميزت أدبيات تقييم اللغة الثانية بين ثلاثة أنماط لتقييم الكلام، والتي هي الأساس لمناقشة الموضوع:

1- الاختبار المباشر

2- الاختبار شبه المباشر

3- الاختبار غير المباشر (Ginther, 2013).

1.10.2. تحليل المحتوى الكتابي في تعليم اللغات

يزعم عدد من الباحثين الاجتماعيين أن أجهزة الحاسوب ليست ذات صلة بتحليل محتوى الوسائط، مما يشير إلى أنه يجب القيام بذلك يدويًا من خلال دراسة بشرية مفصلة.

ولو أنعمنا النظر في هذه المطالبة في حد ذاتها سندرك أنها تخلط بين مستويين من الحوسبة في تحليل محتوى الوسائط. ويدعي البعض وفقاً لنيوبولد أن استخدام قاعدة بيانات للحاسوب لتخزين وتحليل البيانات التي يدخلها الباحثون لا يتوافق مع الطريقة العلمية! بل على العكس من ذلك وجد أن استخدام أجهزة الحاسوب يعزز دقة التحليل (Newbold et al, 2002, 84).

يعطي Neuman (1997) مثالاً على كلمة "أحمر" وكيفية استخدامها مع الفروق الدقيقة المتعددة التي لا يمكن رؤيتها لجهاز الحاسوب:

> "I read a book with a red cover that is real red herring. Unfortunately، its publisher drowned in red ink because the editor could not deal with the red tape that occurs when a book is red hot. The book has a story about a red fire truck that stops at red lights only after the leaves turn red. There is also a group of Reds who carry red flags to the little red schoolhouse. They are opposed by red blooded rednecks who eat red meat and honor the red، white and blue"…

فمن غير المرجح أن يحدد تشفير الآلة للنص السابق في نطاق معاني كلمة "أحمر". (Neuman, 1997, 275).

تعليق الباحث على ما تقدّم:

يرجّح الباحث استخدام الآلة في نص كهذا ويرى أن ادعاء نيومن قد يكون صالحاً لزمانه؛ حيث أصدر حكمه هذا قبل ما يزيد عن عشرين سنة، والتطورات البرمجية التي حدثت كفيلة بإثبات خلاف قوله؛ فلو كان النص تعليمياً – على سبيل المثال– لأمكن استعمال الآلة فيه؛ فقوائم الشيوع بنيت على التكرار لا على إدراك دلالة اللون في الأشياء، وإن سلّمنا جدلا بما يدّعي فمثال واحد لا يشكل قاعدة ولا ينسف إمكانية الاعتماد على الآلة في تحليل المحتوى. علاوة على ذلك، وربما الأهم من ذلك كله، لا يمكن لأجهزة الحاسوب النظر في سياق المحتوى؛ لأنها تعرض النص الذي يمكن أن يؤدي إلى تفسيرات ضيقة غير كاملة. ومع ذلك، يمكن لأجهزة الحاسوب أن تدعم بوضوح تحليل المحتوى الكمي والنوعي من خلال العمل كمستودع لتشفير البيانات وتوفير أدوات قوية لتحليل البحوث والإبلاغ عنها. عند استخدام الترميز البشري، لا يعد البرنامج المستخدم لتخزين البيانات وتحليلها ذا أهمية جوهرية للبحث، شريطة استخدام برنامج موثوق، وكذلك لا يعد البرنامج أداة تحليل كمي، بل يتعدى ذلك إلى البحث النوعي. وفوق ذلك كله فالمنهجية أكثر أهمية، وكذلك تدريب المبرمجين الذين يحتاجون إلى إجراء التحليل وفقًا لمعايير صارمة.

1.11. الإجراءات العملية لتحليل المحتوى

يبدأ تحليل المحتوى ببيان محدد للأهداف أو أسئلة البحث المراد دراستها؛ فيسأل الباحث "ماذا أريد أن أكتشف من محتوى التواصل هذا" ويصوغ أهداف دراسته وفقاً لذلك. لذلك يجب على الباحث تحديد مصدر ذي صلة بسؤال البحث وطرح الأسئلة التي يمكن حلها عن طريق تحليل المحتوى.

الهدف من تحليل المحتوى هو تحويل الظواهر "الخام" المسجلة إلى بيانات، والتي يمكن معالجتها بطريقة علمية بشكل أساسي بحيث يمكن بناء مجموعة من المعرفة.

كما يجب على الباحث الراغب في إجراء دراسة باستخدام تحليل المحتوى أن يتعامل مع أربع قضايا منهجية: اختيار وحدات التحليل، وتطوير الفئات، وأخذ عينات من المحتوى المناسب، والتحقق من موثوقية التشفير. (Stempel, 1989).

وتشتمل الدراسات التي تستخدم تحليل المحتوى عادةً على الخطوات الست التالية:

1. صياغة سؤال أو أهداف البحث 2. اختيار محتوى الاتصال والعينة 3. تطوير فئات المحتوى

4. إنهاء وحدات التحليل 5. إعداد جدول ترميز 6. تحليل البيانات التي تم جمعها.

بينما يُعرّف كوهين وآخرون (2007) تحليل المحتوى ببساطة، على أنه عملية "4C"، (Coding، Comparing،Categorizing ،(Concluding أي: الترميز والتصنيف والمقارنة والاستنتاج.

ووفقًا لدورنيي (2007)، يتم استخدام الترميز لتقليل البيانات أو تبسيطها مع التركيز على ميزاتها المحددة من أجل توصيلها بمفاهيم أوسع، إضافة إلى ذلك، يشير التصنيف إلى تطوير فئات ذات معنى يمكن من خلالها تجميع الكلمات والعبارات والجمل، حيث يمكن تجميع وحدات التحليل، بينما تعني المقارنة إجراء روابط بين الفئات، اختتمت المواقف لتوضيح الاعتبارات النظرية على أساس النص ونتائج التحليل. يذهب كوهين وآخرون إلى أبعد من ذلك؛ ذكر "الميزات الأساسية لعملية تحليل المحتوى" التالية:

1. تقسيم النص إلى وحدات تحليل.

2. إجراء التحليل الإحصائي للوحدات.

3. تقديم التحليل في شكل اقتصادي قدر الإمكان (Cohen et al, 2007, 476).

ومع ذلك، تغطي هذه المراحل الثلاث أيضًا بعض الميزات المهمة الأخرى، وبالتالي يمكن تقسيم الإجراء بأكمله لتحليل المحتوى إلى عدة خطوات. يتم فهم عدد المراحل من قبل العديد من العلماء بشكل مختلف، على الرغم من أن الخطوات، إلى حد كبير أو أقل، تشترك في نفس التركيز.

بينما يحدد نيوننددورف (Neunendorf) تسع مراحل لتحليل المحتوى يلخصها الباحث بالآتي:

1. النظرية والأساس المنطقي – 2. المفاهيم – 3. العمليات التشغيلية –4. مخططات الترميز – 5. إنشاء وحدات التحليل – 6. تطوير الرموز لاستخدامها في التحليل – 7. تحديد فئات التحليل – 8. ترميز وتصنيف البيانات – 9. إجراء تحليل البيانات (Neunendorf, 2002, 50–51).

1.12. الصدق والثبات في تحليل المحتوى

في عملية تحليل المحتوى، غالبًا ما يواجه المحققون صعوبات تنشأ عن جوانب الصدق والثبات. في حالة تحليل المحتوى، ترتبط درجة الصدق عادةً بمفاهيم الاستقرار والتكرار والدقة. يُعتبر الاستقرار أضعف أشكال الصدق الداخلي، حيث يتم ترميزه بواسطة مشفر واحد فقط ويمكن فهمه على أنه استمرارية قواعد نظام الترميز بمرور الوقت. استنساخ، المشار إليها أيضا باسم الموثوقية التشفير، يعني نفس النتائج من الترميز، عندما يتم ترميز النص نفسه من قبل اثنين أو أكثر من المبرمجين. الدقة، كونها أقوى ميزة للصدق الداخلي، تعني "المدى الذي يتوافق فيه تصنيف النص مع معيار أو معيار" (Weber, 1990, 120).

وحسب العلماء فإن تعني الصدق الدلالي يشير إلى الاتفاق بين الأشخاص بشأن معاني أو دلالات الكلمات التي يدرسونها. وللتوصل إلى استنتاجات صحيحة، فإن إجراء الترميز والتصنيف له أهمية حاسمة ويجب أن يكون موثوقًا به. وهذا يعني في المقام الأول أنه يجب ترميز النص نفسه بنفس الطريقة بواسطة محققين مختلفين. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تكون المتغيرات التي طُوِّرت في هذه العملية صالحة أيضًا، مما يعني أنها تمثل ما يحاول الباحث قياسه (Weber, 1990; Neuendorf, 2002; Stemler, 2001; Zhang & Wildemuth, 2009).

إضافة إلى أنه قد تنشأ مشكلات كل من الصدق والثبات عادة من "غموض معاني الكلمات أو تعريفات الفئة أو قواعد الترميز الأخرى" (Weber, 1990, 118).

وبالتالي، فمن المستحسن أن تبدأ العمل على وحدات صغيرة من النص لتجريب الترميز والتصنيف، وإجراء تغييرات عند الضرورة.

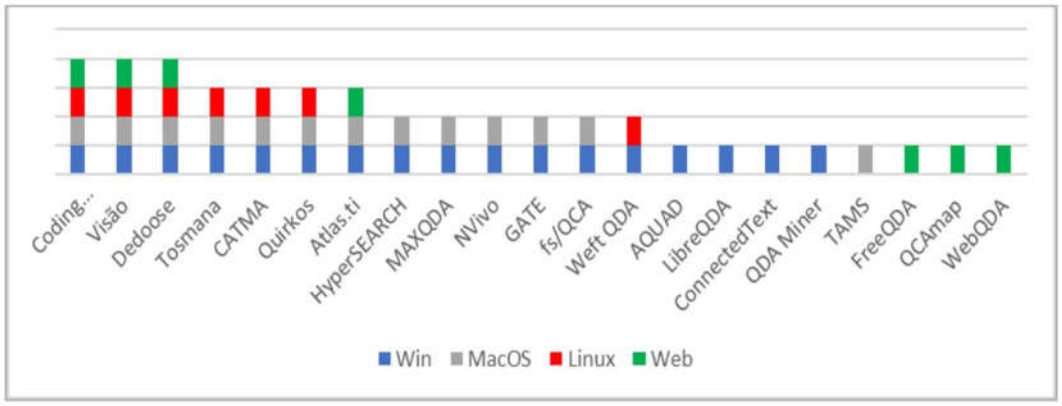
1.13. برامج وتطبيقات تحليل المحتوى

بعد استقراء قواعد بيانات الأبحاث العلمية ذات الصلة بتحليل المحتوى والمواقع المعنية بهذا الشأن أعد الباحث قائمة تحوي تطبيقات وبرمجيات تحليل المحتوى وسيقدم الباحث بعد هذا العرض مناقشة لمزاياها وعيوبها.

جدول رقم 3: دراسة إحصائية لمقارنة برامج تحليل المحتوى وتطبيقاته

اسم التطبيق	نظام التشغيل				الأجرة		طريقة التحليل		التأسيس	نوع الملفات الي يحللها								خصائص أخرى
	Win	MacOS	Linuk	Web	مأجور	مجاني	كمي	نوعي		Text	Excel	HTML	PDF	Image	Audio	Video	Survey	
QDA Miner	*					*	*	*	2004	*	*	*	*					إنتاج مخطط شريطي ودائري وسحاب، يمكن العمل كفريق، إضافة ملاحظات
GATE	*	*				*	*	*	1995									
Coding Analysis Toolkit	*	*	*	*		*		*	2007	*	*	*						الترميز الموجه لمتصفح الويب، يمكن العمل كمجموعة، إضافة ملاحظات
FreeQDA				*		*	*	*	2003	*			*	*			*	
ConnectedText	*				*		*	*	2005				*	*	*	*	*	الربط بين المشروعات، قفل الموضوعات لمنع التحرر فيها
LibreQDA					*	*	*	*	2013									
Visão	*	*	*	*		*	*	*	1993	*	*							تكوين قاموس
Weft QDA	*		*			*	*		2004	*	*		*				*	سهلة وبسيطة مقارنة بغيرها من البرامج، لا تحتوي على إضافات تسبب الضغط. **لكن لا يتناسب مع رسالة دكتوراه كما كتبوا**
fs/QCA	*	*				*	*	*	1995	*	*		*					
CATMA	*	*	*				*	*	2008	*	*	*					*	يقبل اللغات التي تكتب من اليمين إلى اليسار، يمكن العمل كمجموعة ومشاركة الأشياء مع الباحثين
AQUAD	*					*	*	*	1987	*		*						
Atlas.ti	*	*		*	*		*	*	1989	*	*	*	*					تسجيل البيانات وتخزينها وفهرستها واسترجاعها، ويعمل في نظام Android ,iOS
Dedoose	*	*	*	*	*			*	2009	*	*	*	*		*	*	*	يمكن العمل كفريق بحثي، تحليل متزامن، استخدامه سهل
HyperSEARCH	*	*			*			*	1997	*	*	*			*	*		يمكن إنشاء رموز ومجموعات فرعية، سهل الاستخدام
MAXQDA	*	*			*			*	2001	*	*	*				*		يمكن استيراد البيانات وتنظيم مجموعات وربطها، ويمكن المشاركة في الفريق البحثي، وترميز المحتوى تلقائيا
NVivo	*	*			*		*	*	1999	*	*	*	*	*	*	*	*	يحلل المحتوى الإلكتروني الموجود في مواقع التواصل الاجتماعي
QCAmap				*		*	*	*	2013	*			*	*			*	يحلل الملفات الكبير حجمها، تخصيص فئات النصوص والصور، تردد الفئات
Quirkos	*	*	*		*			*	2013	*	*		*	*			*	استيراد المصادر وتصنيفها، العمل كفريق باحثين، ويعمل في نظام Android
TAMS		*				*	*	*	2002	*	*	*			*		*	استخراج المعلومات المشفرة وتحليلها وحفظها
Tosmana	*	*	*			*	*	*	2000									الاستيراد المباشر من جدول البيانات دون الحاجة إلى حفظ البيانات
WebQDA				*				*	2010	*	*	*	*	*	*	*	*	يعمل في متصفح ويب لا يحتاج إلى تنزيل تطبيق، يمكن العمل كفريق، يتصل بأنظمة خارجية مثلyoutube, dropbox...، ويسجل النسخة تلقائيا، يمكن إضافة ملاحظات، تنظيم التحليل من خلال شجرة الفئات، نقد البيانات، تصنيف العلاقات.

المصدر: صاغه الباحث من خلال دراسته لبرامج تحليل المحتوى وتطبيقاته، وأجازه المشرف.

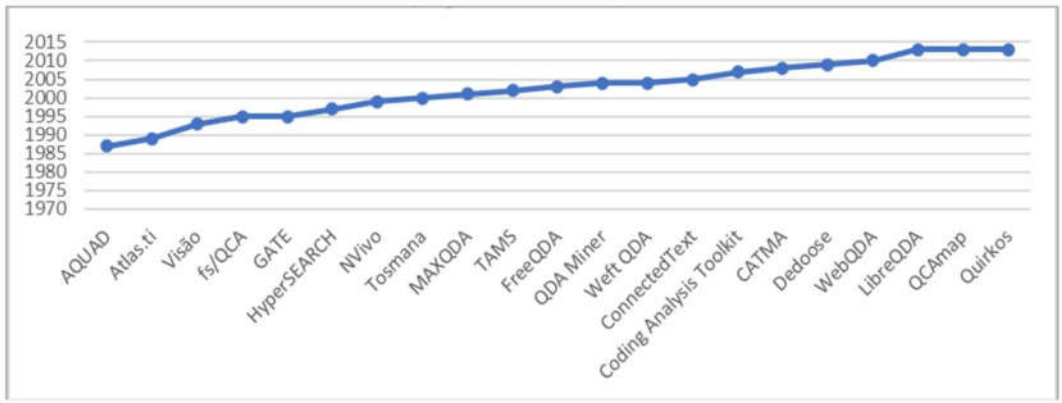


شكل رقم 13: التطبيقات حسب نظام التشغيل المعتمد

المصدر: أعدّه الباحث بالاعتماد على بيانات برامج تحليل المحتوى الآلي وتطبيقاته، وأجازه المشرف.

1.13.1. دراسة التطبيقات

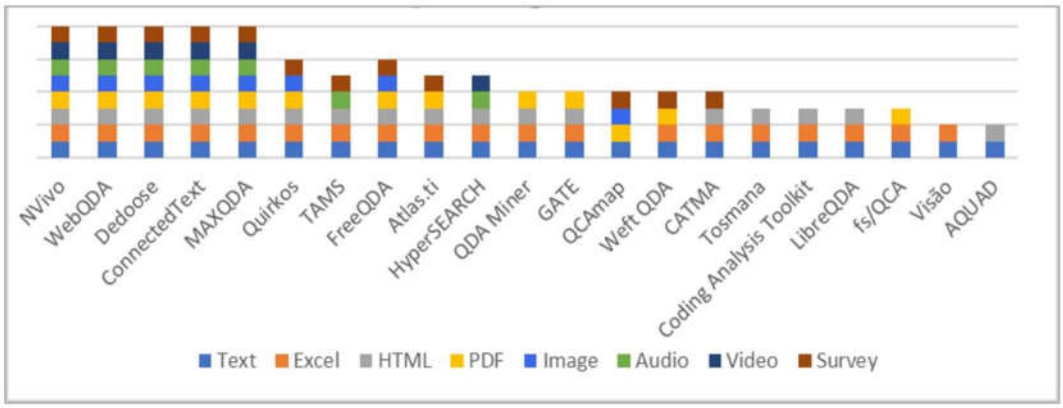
وفق ما يبدو من التمثيل البياني السابق فإن (Coding Analysis Toolkit، Visão، Dedoose) هي أكثر التطبيقات مرونة من حيث التعامل مع أنظمة التشغيل كلها، وتتعامل كل التطبيقات باستثناء (Weft) QDA الذي يعمل بنظام Win وLinux، وتطبيقات (AQUAD، LibreQDA، ConnectedText، QDA Miner) التي تتعامل فقط بنظام تشغيل Win، و(TAMS) الذي يعمل بنظام MacOS فقط، بينما تعمل (FreeQDA، QCAmap، WebQDA) على صفحة Web فقط.



شكل رقم 14: الخط الزمني لاعتماد برامج تحليل المحتوى وتطبيقاته

المصدر: أعدّه الباحث بالاعتماد على بيانات برامج تحليل المحتوى الآلي وتطبيقاته، وأجازه المشرف.

وبإلقاء نظرة سريعة على سنة تأسيس البرمجية أو إطلاقها الرسمي نجد أن هناك ارتباط لا بأس به بين التطبيقات الحديثة وتعدد أنظمة التشغيل.



شكل رقم 15: التطبيقات حسب نوع الملفات التي يحللها

المصدر: أعدّه الباحث بالاعتماد على بيانات برامج تحليل المحتوى الآلي وتطبيقاته، وأجازه المشرف.

ووفق الشكل (15) فإن التطبيقات التي تتسع قدرتها التحليلية لتشمل أكبر قدر ممكن من أنواع الملفات (NVivo، WebQDA، Dedoose، ConnectedText، MAXQDA) وعليه فإن قارنا بين التطبيقات جميعها من حيث متغيرات التحديثات وشمولها لأكبر نوع ممكن من الملفات في عملية التحليل إضافة إلى تنوع اعتمادها على أنظمة التشغيل فإن Dedoose، Nvivo، يأتيان في رأس القائمة من حيث سعتهما وشمولهما لكل ما سبق ويمكن عدهما أكثر البرامج مرونة وأقدر على توفير خدمات أوسع في ميدان تحليل المحتوى وإيفائهما بخصائص التحليل الكمي والنوعي للمحتوى إلا أن Dedoose يتميز بانخفاض سعره مقارنة ب Nvivo.

بعد ما تقدّم يخلص الباحث للحكم على الدرجة التي يمثلها وفق معايير معتمدة من مؤسسة علمية أو لجنة تحكيم من الخبراء الثقاة، بحيث تكون المعايير موضوعية؛ تقوم على أساس قواعد صريحة. ومنهجية؛ تستند إلى القواعد المطبقة وتستبعد إمكانية تضمين المواد التي تدعم أفكار الباحث فقط. وتتصف بقابليتها للتعميم؛ فيمكن تطبيق النتائج التي حصل عليها الباحث على مواقف أخرى مماثلة. واختيار برنامج (تطبيق)

لتحليل المحتوى يتصف بإمكانيته في: تكوين تعبير كمي عن الظاهرة بحيث تكون أكثر تحديدًا وموضوعية. وحساسيته للسياق؛ وبالتالي يمكنه معالجة المعاني الرمزية للبيانات وكذا يمكنه التقاط المحتوى النوعي بشكل فعال. ومرونة منهجه تجاه إعادة التعديل كلما تطلب الأمر في حال العثور على نقص بيانات. وقدرة تعامله مع حجم كبير من البيانات. ثم إمكانية إجراء مقارنة منهجية لنتائج تحليل المحتوى المعتمد على المعايير بنتائج تحليل المحتوى المعتمد على التطبيقات البرمجية لقياس مدى مصداقية التحليل من خلال تقاطع النتائج.

وعلى ما تقدم سيلجأ الباحث إلى اعتماد قائمة معايير لتحليل المحتوى اللغوي في تعليم اللغة الثانية ثم مقاطعة نتائج التحليل على المعايير بنتائج التحليل المعتمد على التطبيقات البرمجية.

2. الفصل الثاني: معايير محتوى تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها

2.1. مفهوم المعيار

جاء في لسان العرب: "تقول: عايرت به أي سويته، وهو العيار والمعيار." وفي المعجم الوسيط: "نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء، وجمعه معايير، والمعيار: كل ما تقدّر به الأشياء من كيل أو وزن، والمعيار هو كل ما أتخذ أساساً للمقارنة". (ابن منظور، 1993، 623/4)؛ (مجمع اللغة العربية، 2008، 639).

وعُرّف اصطلاحاً في قاموس أوكسفورد: أنه مقياس للحكم تعطى بوساطته قيمة لأشياء معينة. وهو ما اتخذ أساسا للمقارنة والتقدير. (Hornby, 1984, 204).

وتعنى المعايير حسب طعيمة (2004) بتقييم المحتوى بإصدار القرارات والأحكام المستندة إلى براهين وأدلة وقرائن مبنية على بحث ورصد علمي للأسباب التي أدت إلى المحتوى ضعفاً أو قوةً تمهيداً لتعزيز ما قوي وعلاج ما ضعف. وتشكل المعايير مجموعة من المحكات التي يُحتكم إليها بهدف القياس وتقييم الكفاءة. (طعيمة، 2004، 96).

وتصاغ المعايير وفقاً لجون كوردال (2000) على هئية جمل عامة تحدد ما ينبغي أن يعرفه المتعلم، ويكون قادرا على أدائه. (Kordalewski, 2000, 11).

2.2. الخلفية التاريخية لمعايير تقييم اللغات الأجنبية

يرجع تاريخ التقييمات المعيارية الأولى –بمفهومها المعاصر– إلى خمسينيات القرن التاسع عشر – إنجلترا؛ واجتمعت أولى اللجان الامتحانية لإعداد وثيقة معايير لغوية حيث تأسست كلية المدرسين بموجب الميثاق

الملكي في عام 1849؛ وكانت من أوائل الهيئات التي قدمت امتحانات رسمية للطلاب من عام 1851 وللمعلمين من عام 1846.

وبدأت الامتحانات المعيارية في جامعتي أكسفورد وكامبريدج في 1857–1858، مع تقديم امتحانات على مستويين، وأُدرِجت الفرنسية والألمانية منذ البداية كلغات اختيارية.

ثم تبعتهما جامعة لندن في عام 1902، وفي عام 1903اجتمعت جامعات مانشستر وليدز وليفربول "وانضمت إليها فيما بعد برمنجهام وشيفيلد" لإنشاء مجلس التسجيل المشترك (JMB)[3]، وتأسس مجلس اختبارات الحلفاء (AEB)[4] في عام 1953.

وتلتها امتحانات تنافسية للقبول في مهن معينة؛ ففي عام 1958 تولى مجلس التعليم العسكري اختبار المتقدّمين للعمل كضباط في الجيش البريطاني، حيث كان من شروطه معرفة لغة أجنبية (Roach, 1971, 24).

واصلت القوات المسلحة اختبار واعتماد المهارات اللغوية لأعضائها في مركز الدفاع للغة والثقافة في شريفينهام (Shrivenham) موقع أكاديمية الدفاع في المملكة المتحدة باستخدام نظام اختبار (STANAG 6001)[5] وهي مجموعة من مستويات إتقان اللغة التي وافق عليها أعضاء الناتو من خلال هيئة التقييم التابعة للناتو. (Roach, 1971; Raban, 2008; Watts, 2008; Weir, 2013, XVII; Brereton et al, 1908, 67 −68).

3 -Joint Matriculation Board

4 - Allied Examination Board

5 -The Standardization Agreement - 6001

ويوازي هذا في أمريكا جمعية اللغات الحديثة (MLA)[6]، وبالعودة إلى جذورها فقد تأسست في ديسمبر 1883، على دراسة اللغات والآداب وتدريسها على المستويين الوطني والخارجي، ففي مايو 1883، خططت مجموعة من أساتذة اللغة الحديثة الذين يعملون في شرق الولايات المتحدة الأمريكية اجتماعًا مبدئيًا، وكان موضوع الاجتماع دراسة حالة تعليم اللغات الحديثة.

صورة رقم 1: تطور جمعية اللغات الحديثة

المصدر: Modern Language Association

وفي 28 يونيو 1883، ألقى تشارلز فرانسيس آدامز خطاب بدء هارفارد "A College Fetich". ووصف اللغات الحديثة بأنها "الأدوات الأساسية" لكل مهنة تقريبًا، وأعلنها "سبل الحياة الحديثة والفكر الحي". وخلال تلك الندوة أعطيت الأولوية لخمسة موضوعات:

6 - Modern Language Association

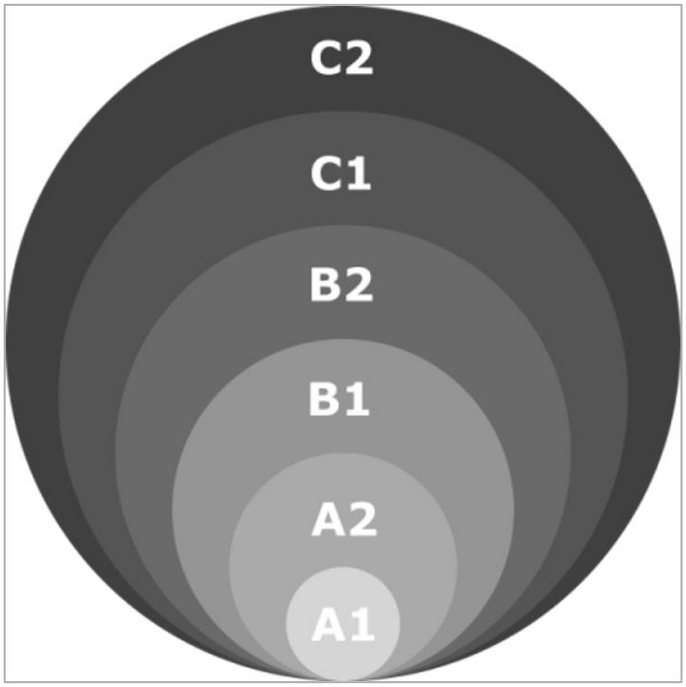
الوضع الحالي للغة الإنجليزية والألمانية والفرنسية. والعقوبات التأديبية لمن يتحدث باللغات الأخرى. وطرق تدريس اللغات الحديثة (استقرائي، استنتاجي، انتقائي). وما أفضل الوسائل لرفع مستوى هذه الدراسات والمعوقات المادية الرئيسية في طريقها. وأن الهدف من النتائج التعليمية العامة هو تدريب الكلية في اللغات الحديثة. وفي ختام المؤتمر أعلن الأربعون أستاذًا أنفسهم جمعية اللغة الحديثة الأمريكية. وانتُخب "مارشال إليوت" من جامعة جونز هوبكنز سكرتيرًا، وانتخب فرانكلين كارتر من كلية ويليامز رئيسًا.

وفي عام 1886، اندمجت المجلات العلمية وصارت تنشر قضايا جمعية اللغات الحديثة. وغُيِّر اسم المجلة للمرة الأخيرة في عام 1889 واستقر الاسم على "منشورات جمعية اللغات الحديثة الأمريكية" (PMLA)، وتعتبر الفترة بين 1889و 1914 سنوات ريادة تضمنت مجموعة واسعة من المنجزات في جميع مجالات اللغة. وبحلول عام 1927، اقترب عدد أعضاء المجلس من 4000 عضو، وزاد الحضور السنوي للمؤتمرات من أربعين مشاركًا إلى ما يقرب من 1000. ومع ذلك كانت الجمعية تدار بالكامل من خلال العمل التطوعي وليس لها مقر. وفي عام 1951، أعد المدير التنفيذي للجمعية William Riley Parker الوثيقة الأولى التي نشرتها الجمعية وكانت الأكثر مبيعًا، والذي تم نشره لأول مرة في عام 1977 والآن في نسخته الثامنة، ودليل نمط MLA، الذي تم إصداره في عام 1985 وهو الآن غير مطبوع. وفي عام 1952، أطلقت الجمعية برنامج اللغات الأجنبية المؤثرة (FLP) بتوجيه من المدير التنفيذي؛ وذلك لأن النشاط الذي تقوم به الولايات المتحدة في الشؤون العالمية يفرض عليها أن تحوي أكبر عدد من الأمريكيين أكثر من أي وقت مضى معرفة اللغات والثقافات الأجنبية، وفي عام 1964، بدأ بنشر قائمة الوظائف الشاغرة في أقسام اللغة الإنجليزية بالجامعات والكليات مرة في العام على الاقل من خلال MLA.

وأسس رؤساء أقسام اللغات الأجنبية "جمعية أقسام اللغات الأجنبية" (ADFL)[7] عام 1969 وأصبحت تنشر قوائم الوظائف الشاغرة لمساعدة الباحثين عن عمل لتجنب تقديم الطلبات العشوائية إلى الكليات والجامعات دون أن تكون فيها وظائف شاغرة. (Bronson, 1988, 34–60).

2.3. المعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية

2.3.1. الإطار الأوروبي المرجعي المشترك (CEFR)[8]



شكل رقم 16: المستويات اللغوية وفقا للإطار الأوروبي المرجعي المشترك

المصدر: www.coe.int/en/cefr/level-descriptions

7 - Association of Departments of Foreign Languages

8 - Common European Framework of Reference for Languages

وترجع جدوره إلى خمسينيات القرن الماضي حيث كان الغرض منه في المقام الأول تحديد أهداف التعلم للغات معينة من خلال لغة وصفية مشتركة ومقاييس مشتركة لإتقان اللغة.

ووفقًا للمادة الثانية من الاتفاقية الثقافية الأوروبية، "تلتزم الدول الأعضاء في مجلس أوروبا بتسهيل التواصل بين المواطنين من خلال تعزيز لغات بعضها البعض" وبناءً عليه، فإن مشاريع اللغة التي تم إنشاؤها منذ عام 1960 ركزت جميعها على تعلم اللغة للتواصل لضمان إتاحة الفرصة لجميع المواطنين لتعلم لغات أخرى (بالإضافة إلى لغتهم الأولى).

وفي السنوات 1970–1980، طوّرت مواصفات أهداف تعلم اللغة أولاً للغة الإنجليزية وسرعان ما تبعتها الفرنسية، وبعد ذلك لما يقرب من ثلاثين لغة: تحدد هذه الوثائق الخاصة باللغة أهدافًا لتعلم اللغة بهدف الوصول إلى التواصل المستقل في اللغة الهدف.

وحُدّد النطاقات والمستويات؛ ففيما يتعلق بالنطاق، حُددت خمسة أبعاد للقدرة التواصلية: اللغوية، اللغوية الاجتماعية، الخطاب، الكفاءة الاجتماعية الثقافية، والاجتماعية.

أما بالنسبة للمستويات، فإن العمل في هذه المرحلة يشير إلى إحدى الميزات المركزية المبتكرة في CEFR، وهو الوصف المتدرج لإتقان اللغة الثانية.

وفي التسعينيات: وُضع مخطط وصفي وأوصاف متدرجة لإتقان اللغة الثانية فقد أقيمت ندوة رئيسية لمجلس أوروبا في عام 1991 نظمت في Rüschlikon بالتعاون مع السلطات السويسرية.

ثم أُنشئت فرقة عمل في عام 1992، وعملت بشكل وثيق مع مجموعة بحثية في سويسرا (بفضل دعم مؤسسة العلوم الوطنية السويسرية). كان الهدف من هذه المجموعة البحثية هو تطوير واصفات إتقان اللغة وتوسيع نطاقها. وتم اختيار أربعة أعضاء من فرقة العمل ليكونوا مؤلفي اتفاقية CEFR.

وفي كانون الأول من عام 1995 نشر أول مشروع للإطار بصورته المبدئية، ثم في 1996 تم إرسال أكثر من 3000 نسخة إلى المؤسسات والخبراء في جميع الدول الأعضاء، ووُزِّعت مئات من الاستبيانات التقييمية وتحليلها. واستهلك وقتا أطول من المتوقع هذه الأيام لأن الإنترنت والبريد الإلكتروني لم يكن مستخدما في هذه الفترة.

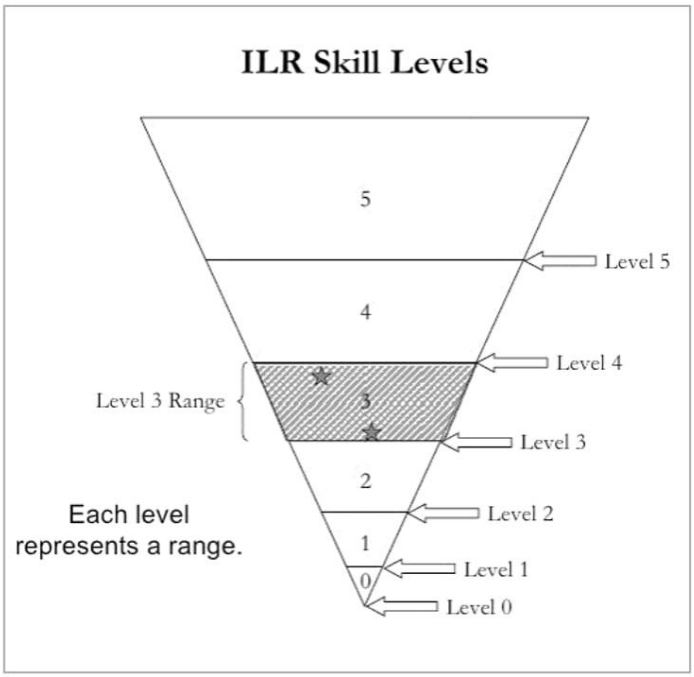
وفي المؤتمر المنعقد في ستراسبورغ (Strasbourg) تحت عنوان "تعلم اللغة لأوروبا الجديدة" في الفترة الواقعة بين 15–18 نيسان من عام 1997 قُدّمت المسودة الثانية من مقترح الإطار للتدقيق، وتمت طباعة هذه المسودة بعد مراجعتها عام 1998، وحضرت النسخة النهائية وروجعت مراجعة نهائية بالتعاون مع مطبعة جامعة كامبريدج (Cambridge University Press) للنسخة الإنجليزية ومطبوعات ديدييه (Didier) للنسخة الفرنسية في الأعوام 1999–2000، وتم إطلاق (CEFR) رسمياً في عام 2001 وأعيد نشر (CEFR) في 2018 مع واصفات ومؤشرات محدّثة ثم آخر إصدار في 2020.

(Council of Europe, 2001,32; North, 2006,8; Van Ek, J. A., & Trim, J. L. M., 1990a/1998a, 1990b/1998b,2001).

من مزايا هذا الإطار أنه وصف التواصل والتفاعل عبر الإنترنت وما يتطلبه من أداءات مصاحبة له، وتحديد شروط خاصة للأداء، ويصف بيئة التعلم والتواصل، والوساطة اللغوية.

ومما يؤخذ عليه أنه ضبابي وغير دقيق في كثير من الأحيان فلم يعرّف بعض مصطلحاته التي تحتاج إلى تعريف وضبط مقدار المقصود منها، وكذلك أنه لا يثبت في الوصف فكثيراً ما نجده يستخدم الصيغ الوصفية في عدة سياقات ولا يفهم منها أهي مقصودة لذاتها أم أنها مترادفة، كما نجد أن بعض المهارات "كالفهم" مذكورة في الوصف العام وغائبة في التوصيف الدقيق لمستويات التعلم.

2.3.2. معايير الطاولة المستديرة (ILR) [9]



شكل رقم 17: المستويات اللغوية وفقا لمعايير الطاولة المستديرة

المصدر www.govtilr.org/Skills/IRLScaleHistory.htm

في خمسينيات القرن العشرين وفي أعقاب الحرب مع اليابان اعترفت حكومة الولايات المتحدة الأمريكية بإشكالية عدم امتلاكها متحدثين باللغات الأجنبية فأوعزت عام 1952 إلى لجنة الخدمة المدنية لحصر الكفاءة اللغوية لموظفي الحكومة وتطوير سجل المهارات اللغوية لهؤلاء الموظفين. لكن اللجنة لم يكن لديها نظام لاختبار الكفاءة، ولا معايير لبناء الاختبار. وكانت التقارير الذاتية تشير إلى تقييمات من نحو: "يجيد اللغة الفرنسية" أو "لغته الألمانية ممتازة"، ولم يكن في أمريكا أي تصنيف موحد لهذه المؤسسات الأكاديمية! وخلصت اللجنة إلى أن نتائج الاختبار يمكن أن تحرج العديد من الموظفين الذين ادعوا أنهم "يجيدون" أو

9 -Interagency Language Roundtable

"ممتازين". فبدأ معهد الخدمة الخارجية (FSI)[10] في العمل على حل المشكلة تحت قيادة العميد الدكتور هنري لي سميث، وابتكروا مقياسًا واحدًا يتراوح من 1 إلى6.

وفي تشرين الثاني من عام 1956 أعلن وزير الخارجية عن سياسة لغوية جديدة يُطلب فيها التحقق من القدرة اللغوية للضباط عن طريق الاختبارات. وفي عام 1958، أصبحت اختبارات إتقان اللغة "إلزامية" لجميع ضباط الخدمة الخارجية. وتم توحيد المقياس في النهاية إلى ستة مستويات أساسية، (من0 إلى 5) حيث إن 0 = (لا توجد قدرة وظيفية) وتدريجيا إلى 5 = (يعادل ناطق أصلي متعلم). وفي عام 1968 قامت عدة وكالات بكتابة أوصاف رسمية للمستويات الأساسية في أربع مهارات التحدث والاستماع والقراءة والكتابة. أصبح المقياس الناتج جزءًا من دليل موظفي حكومة الولايات المتحدة، وقد تم أخيرًا مواجهة التحدي الأصلي المتمثل في تحديد نسبة موظفي الحكومة ذوي الكفاءة اللغوية، واستمرت التطورات حتى عام 1976 حيث اعتمد الناتو مقياسًا لإجادة اللغة. وبحلول عام 1985، تم تنقيح وثيقة معايير الطاولة المستديرة (ILR) وعلى الرغم من أن مهام وإجراءات الاختبار المحددة تختلف الآن إلى حد ما من وكالة إلى أخرى لأسباب تشغيلية، فإن جميع الوكالات الحكومية الأمريكية الالتزام بتعريفات (ILR) باعتبارها معيار قياس إتقان اللغة. (Adams, 1980a; Adams, 1985b; Parker, 1953; Gilbert, 2016, 20–26).

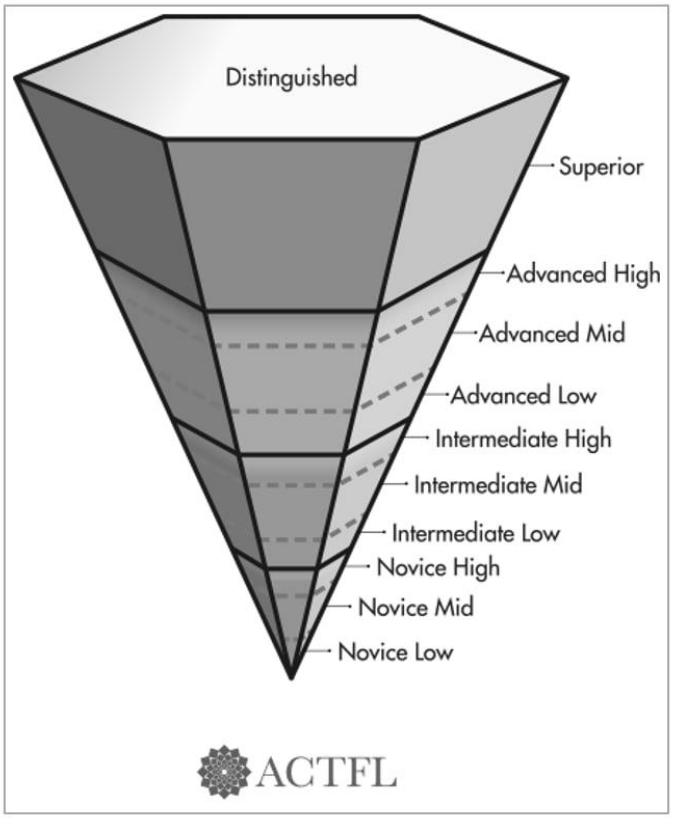
من مزايا هذا الإطار أنه السابق في الميدان، وأنه من الأطر التي اهتمت بالعاميات.

ومما يؤخذ عليه أنه وصّف المستوى الخامس بحيث يتطابق مع الناطقين الأصليين من ذوي الثقافة العالية وهذا مما يستحيل على متعلمي اللغة الثانية من البالغين الوصول إليه.

---

10 -Foreign Service Institute

2.3.3. المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)[11]



شكل رقم 18: المستويات اللغوية وفقا لمعايير ACTFL

المصدر: www.actfl.org/actfl-proficiency-guidelines-2012

في أواخر سبعينات القرن العشرين عمل المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) على تعديل آلية التقييم ونظام الاختبارات الحكومية (ILR) ليتناسب مع مستويات طلاب المدارس والجامعات وبدأ اختبار كفاءة دارسي اللغات الأجنبية عام 1984، حيث أقيمت أول دورة تدريبية للممتحنين. وبدأ المختصون يطلقون على هذه الأنشطة اسم حركة الكفاءة. ونشرت أول إرشادات للكفاءة عام 1982 وتوالى تحديث الإرشادات (توصيفات مستويات الكفاءة) عبر السنين إلى أن نشرت أحدث نسخة عام 2012 ثم نشرت

11 -American Council on the Teaching of Foreign Languages

إلى جانبها الإرشادات بالعربية عام 2013. ولا تدعي الإرشادات أنها أساس لأي مقترب تعليمي، أو طريقة، أو منهج، أو برنامج تدريب المعلمين، ولم تبن على أي نظرية معينة. إلا أن المجلس الأمريكي أدرك أثر الإرشادات في التعليم من خلال تطبيقها عبر السنين في تعليم اللغات العالمية، لذلك كرس الفصل الثامن من دليل الممتحن للتطبيقات التعليمية لمبادئ الكفاءة. وتعود أصول (ACTFL) إلى جمعية اللغات الحديثة (MLA) انفصلت (ACTFL) رسميًا عنها عام 1974 بوصفها مؤسسة مستقلة، وأوكل الرئيس جيمي كارتر لجنة اللغات الأجنبية والدراسات الدولية لمؤسسة (ACTFL) للقيام بدور نشط في المناقشات والتخطيط في عام 1978، ثم نشرت مسودة عن إرشادات الكفاءة الشفوية عام 1982، ونُشِرت وأجيزت رسمياً في 1986. ثم بدأت إجازة مختبري الكفاءة الشفوية (OPI) ونشر دليل التدريب في عام 1989، حيث كان أول تطبيق تجاري لهذا الاختبار في عام 1991، وصُمِّمَ أول اختبار لغوي دولي مرخص (LTI)[12] 1992، وفي 1996 نشرت المعايير الوطنية لتعليم اللغات الأجنبية في القرن 21، واعتمد المجلس في 2004 أهدافاً لدعم الجودة في تعليم اللغات وتعلمها. وفي 2005 قدّم رؤية تقوم على أن اللغة عماد التواصل البشري؛ وعليه فإنه يجب على حكومة أمريكا تطوير مواطنيها لغوياً وثقافياً وخاصة المهاجرين منهم. وفي 2012 أصدر المجلس إرشادات الكفاءة اللغوية بعدة لغات منها العربية بحيث تنقسم مستويات الكفاءة اللغوية إلى خمسة أقسام؛ من المبتدئ فالمتوسط فالمتقدم فالمتفوق فالمتميز، ولكل من المستويات الثلاثة الأولى ثلاثة أقاسم فرعية؛ (الأدنى – الأوسط – الأعلى) على الترتيب. وتوالى تطوير المؤسسة بين منشورات وإرشاد وظيفي في المرحلة اللاحقة، تم إنشاء خريطة مهارات القرن 21 للغات العالمية بالشراكة من أجل مؤسسة "مهارات القرن 21". نشر المجلس الوطني لمشرفي الدولة للغات

12 - Language Testing International

(NCSSFL)[13] والمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) مؤشرات ما يمكن فعله باللغة Can–Do وربط خدمات linguafolio من NCSSFL بإرشادات الكفاءة الخاصة بـ.ACTFL وإطلاق تقييم (ACTFL) للأداء تجاه إتقان اللغات (AAPPL)[14]، ومازال المجلس يحدّث إرشاداته لتعليم اللغات حتى وقتنا هذا. (Swanson, 2016, 55; Hildebrandt & Swanson, 2014, 576-591; Kearney, 2015, 100-123; LaBue, 1960, 147-172; Lange, 1980, 9-11; Mildenberger, 1967a, 5-12; Mildenberger, 1967b, 3-5; Terry, 2016).

من مزايا هذا الإطار أنه يتحرى الدقة في وصف الكفايات؛ فنقل ميدان التركيز إلى الكفاءة والأداء، وأنه بسّط صورة الكفاءة بتناوله لها من محوري المستوى والمهارة جعله يتفوق على الأطر الأخرى على الأقل في إمكانية وصوله إلى شريحة أوسع، وأنه يعقد دورات تدريبية لقياس المهارات الإنتاجية.

2.4. بين الإطار الأوروبي والأمريكي

تأسست العديد من المجالس اللغوية لكن لم يُكتب لها ما كُتب للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغة (CEFR). ولإرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) من الانتشار والقبول، ويشكل كلا الإطارين أساس أنظمة الاختبار والاعتماد الرئيسية عالمياً.

بالإضافة إلى ذلك يتم استخدام هذه الأطر لتطوير الكتب المدرسية وتطوير المناهج والمعايير التعليمية، وعلى الرغم من حقيقة أن كلا النظامين قد تعايشا لما يقرب من 15 عامًا، إلا أن قلة التواصل بين الإطارين على صعيد البحوث والمراسلات العلمية أدى عدم وجود رؤية متقاربة بين النظامين.

---

13 - National Council of State Supervisors for Languages

14 - ACTFL Assessment of Performance toward Proficiency in Languages

وفي عام 2010 أطلقت الرابطة الأمريكية لمدرسي اللغة الألمانية (AATG)، بالتعاون مع (ACTFL)، أول سلسلة من أربع مؤتمرات لمقاربة (ACTFL–CEFR) جمعت المؤتمرات خبراء بارزين في الكفاءة من الولايات المتحدة وكندا وأوروبا، يمثلون 15 منظمة من أربعة عشر دولة مختلفة وتلقوا الدعم من كل من منظمات الولايات المتحدة والاتحاد الأوروبي، وتطورت سلسلة المؤتمرات إلى تعاون رسمي بين (ACTFL) والمركز الأوروبي للغات الحديثة (ECML)[15] للبحث في عناصر الكفاءة والمناهج التعليمية وربط إتقان اللغة بأهداف التعليم العالي ووضع أهداف سياسة اللغة المشتركة.

وقد أسفر التعاون عبر الأطلسي عن العديد من المنشورات لتحسين تثقيف الخبراء والجمهور على كلا الإطارين. وأدى التعاون إلى تطوير ونشر "NCSSFL–ACTFL Can Do" التي تتوافق إلى حد ما مع (CEFR)، والعديد من الدراسات التي تربط اختبارات (ACTFL) بـ(CEFR)، ومزاوجة المصطلحات في إرشادات المجلس الأمريكي للتعليم اللغات الأجنبية[16] للعام 2012 بالمصطلحات التي تعكس أوجه التشابه مع (CEFR). وعلى صعيد اختبارات الكفاءة عملت (ACTFL) مع مجموعة بحثية مقرها الاتحاد الأوروبي لتطوير صلة (ACTFL–CEFR) استنادًا إلى المعلومات والمناقشات من مؤتمرات (ACTFL–CEFR) والأوراق والمجلات المنبثقة عنها لتكون قادرة على مقاربة تقييمات (CEFR) لتقييمات (ACTFL).

وفي سلسلة من الدراسات تم التحقق من اختبار كفاءة القراءة [17](RPT) (ACTFL) واختبار كفاءة الاستماع (LPT)[18] وربطهما بواصفات الإطار الأوربي المرجعي المشترك (CEFR) وأجريت دراسات التحقق الأولية

15 - European Center for Modern Languages

16 - (ACTFL) Proficiency Guidelines 2012

17 - (ACTFL) Reading Proficiency Test®

18 - (ACTFL) Listening Proficiency Test®

باللغة الإنجليزية للمتقدمين لاختبار الناتو المرجعي القياسي (BAT)[19]، والتي تقيّم مهارة القراءة والاستماع في اللغة الإنجليزية وفقًا لمقياس الناتو (STANAG 6000) المكافئ لجدول المائدة المستديرة المشترك بين الوكالات لحكومة الولايات المتحدة (ILR). إلى جانب ذلك فقد عُرضت المراسلات للتجريب باللغة الإسبانية والفرنسية والأرمنية في عام 2015. وأخيرًا، وضعت معايير الارتباط بين تصنيفات (ACTFL) و (CEFR) في اختبارات (ACTFL) للغة الألمانية.

وفي عام 2011 قوربت واصفات المجلس الأوربي لتعليم اللغات (CEFR) بإرشادات المجلس الأمريكي لتقييم الكفاءة الشفوية (ACTFL OPI)[20] وإرشادات المجلس الأمريكي لتقييم الكفاءة الشفوية بواسطة الحاسوب (ACTFL OPIc)[21]. وقوربت واصفات المجلس الأوربي لتعليم اللغات (CEFR) بإرشادات المجلس الأمريكي لتقييم الكفاءة الكتابية (WPT)[22]عام 2016. وكانت المراسلات التي تقارب بين المجلسين متشابهة جدًا، إن لم تكن متطابقة، لأن كلا الطرفين قام بتطوير تقييم الكفاءة الكتابية اعتماداً على أساس تقييم الكفاءة الشفوية المتفق عليه سابقاً. (Tschirner, et al. 2012; Tschirner & Bärenfänger, 2012; Tschirner & Bärenfänger, 2013a; Tschirner, et al. 2015; Tschirner & Bärenfänger, 2013b; Tschirner & Bärenfänger, 2015)

19 - NATO Benchmark Advisory Test

20 -The Oral Proficiency Interview®

21 -The Oral Proficiency Interview - computer®

22 - (ACTFL) Writing Proficiency Test®

لا يدّعي الباحث أن أحد الإطارين أكثر قدرة على التقييم من الآخر؛ فالإطار الأوروبي أكثر تشعباً وتفصيلاً بينما الإطار الأمريكي أكثر دقة وإيجازاً، لكن الباحث سيعرض ما ادّعته الأطر عن نفسها في الأصل ويرجّح وفق الهدف من الدراسة.

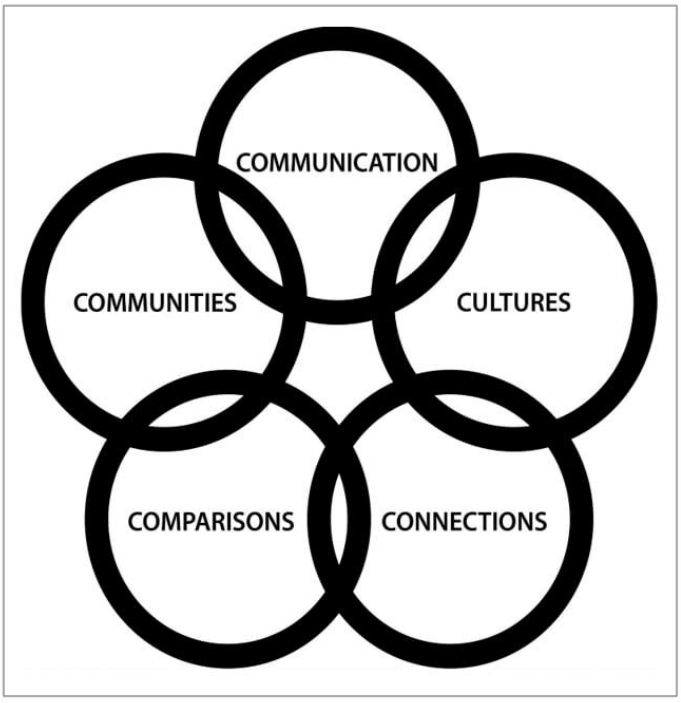
يدّعي (CEFR) بأنه لا يملي أي وسيلة تعليمية أو منهجية أو أسلوب تدريس معين؛ حيث إنه مجرّد وصف حيادي لتحليل الاحتياجات؛ وذلك بتعليم ما تحتاجه مجموعة معينة ما تحتاجه من (أ) الأنشطة اللغوية التي عليهم القيام بها، و(ب) تحديد الفجوات في معرفتهم الحالية، و(ج) الصعوبات التي يواجهونها في اللغة الهدف. ويهدف إلى الشفافية –ما أمكن– بإعلام المتعلمين بأهداف التعلم الأساسية والفرعية وإشراكهم إلى حد مناسب لأعمارهم وخبراتهم في عملية تحديد هذه الأهداف ورصد تقدمهم تحقيقهم لها. ويعرض الأهداف من حيث ما يمكن للمتعلمين القيام به في اللغة؛ التأكيد على أسباب ممارسة عناصر لغوية معينة لتحقيق هذه الغايات، وتفسير هذه الأنشطة لتوضيح المغزى، وتوفير ممارسة الطلاقة في الأنشطة التواصلية للمتعلمين لاكتساب اللغة التلقائية التي يتعلمونها. ويهدف إلى تدريس الاستقبال قبل الإنتاج بوقت طويل – بما في ذلك إعطاء المتعلمين فهمًا واعياً لقواعد اللغة قبل وقت طويل من تعليمهم بنشاط. وقبول الهدف المحدود أو الغرض الخاص في اللغة الأجنبية. ويشجّع المتعلمين على التفكير في احتياجاتهم وإنجازاتهم والتركيز على الأنشطة التواصلية لتقييم أدائهم.

ولا يدّعي (ACTFL) بأن نظرية ما تقف خلف إرشاداته إلا أنه يحاول مع (5C's) أن يقترب من الواقع ما أمكن، فيصف عملية التواصل بدقة؛ على المستوى الشخصي والتفسيري والتقديمي، وتهدف هذه المعايير إلى أن تكون قابلة للتطبيق على المتعلمين من جميع اللغات الأجنبية على جميع المستويات، من مرحلة ما قبل الروضة وحتى التعليم العالي، وتناولت وجهات نظر الطلاب والعلاقة بين الأهداف التي حددوها لأنفسهم و نظام المفاهيم المترابطة التي يجب أن تكون في تعلم اللغة وتشمل الاتصالات والثقافات

والاتصالات والمقارنات والمجتمعات، وإضافة لما تقدّم فإن المراسلات التي تمت بين المجلسين تحتل مكانة عالية في التقديم والأولوية، وإلى جانب هذا فقد استخدمت مقاييس (ACTFL) وILR بشكل بارز في تطوير CEFR. ووفقًا لـ North (2006)، فإن 36 من الواصفات التي تظهر في مقاييس (CEFR) تتبع من إرشادات (ACTFL) لعام 1986 ومن واصفات المهارات لمعايير الطاولة المستديرة ILR.

وأما ما يمكن ترجيحه وفقاً لهذه الدراسة فلأن هذا العمل هو عمل في المحتوى لا في أداء المتعلمين فإن الباحث يرجّح توظيف معايير أكتفل 5C's في بحثه هذا؛ كونها تصف المحتوى من حيث التواصل والثقافة والروابط والاتصال والمقارنات والمجتمعات.

2.4.1. المعايير المرجحة: معايير الـ (5C's)"



شكل رقم 19: تصور ACTFL لمعايير الـ (5C's)

المصدر: www.actfl.org/world-readiness-standards-learning

كان الهدف من إطلاق المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية مبادرة (5C's)[23] لكثرة ما كانت نتائج الأبحاث تشير إلى الانفصال بين النظرية والتطبيق في الأبحاث الميدانية في تعليم اللغات الأجنبية.

ثم نشر المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية نتائج التقييم الذي أجراه في عام 2011 على تأثير (5C's) في مجالات التعليم والبحث والتقييم والتدريس.

وجوهر الوثيقة أن المجلس لمس التأثير الهائل لمعايير (5C's)، وخلال العشر سنوات التي أعقبت تطبيق المعايير تجاوزت مراجعها في الأدبيات العلمية 590 مرجعًا 167 منها ركز على المعايير بشكل أساسي.

وتقوم آلية المبادرة على إكساب متعلمي اللغةِ المعرفةَ والقدرة على التعبير عن وجهات النظر وفهم الثقافات ومقارنة ثقافتهم بموضوعية أكثر بالثقافات التي يدرسونها، ويتعلمون المشاركة بشكل أفضل في المجتمعات ثنائية اللغة. (Phillips and Abbott, 2011).

ويعرض الباحث في الصفحات التالية المعايير الخمسة الأساسية التي طرحتها أكتفل مع معاييرها الفرعية وتوصيفها:

2.4.1.1. معيار التواصل (Communication)

ويعد من أهم معايير تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها؛ لذا على المعلّم أن يهيئ للمتعلمين بيئة توفر التواصــل الفعال لإجادة لغة مواقف الحياة اليومية بصــفة تمكنه من التكيف مع مجموعة متنوعة من المواقف ولأغراض متعددة.

23 -Communication، Cultures، Connections، Comparisons، and Communities

كما يعد التواصل بين الأشخاص قلب المعيار ويركز على خلق مواقف لتبادل الأفكار والمعلومات وللتفاوض على المعنى بين شـــخصـــين أو أكثر. ويتطلب التعبير التفســـيري أن يقوم الطلاب بمعالجة وتقييم المعلومات أو المدخلات البصرية والتوصل إلى استنتاجات، فعلى سبيل المثال، قد يفسر الطلاب صور لوحة فنية أو قد ينشئون تتمة بديلة لقصة قصيرة قرؤوها.

ويتضمن الوضع التقديمي التحدث أمام الجمهور واستخدام اللغة الرسمية الشفوية والمكتوبة.

وبالقدر الذي يدرك فيه المعلمون أهمية اســـتخدام اللغة وتوظيفها في مواقف قريبة من الحياة الواقعية يتفاعل المتعلمون مع بعضـهم البعض في المحادثات والألعاب والمناقشـات والمشـاريع، ويسـتخدمون اللغة الهدف لتحليل وتفسـير الفن والأدب والموسـيقى والممارسـات الثقافية الأخرى. ويتمكنون من أداء اللغة الرسمية أو الأكاديمية لتقديم أشياء كالمسرحيات، أو الأبحاث التي قاموا بها، وقد تعرّض كثير من اللغويين مثل: مايكل لونج وسـوزان غاس في أبحاثهم لأنماط الأنشـطة التواصلية.

المعايير الفرعية

أ- **معيار التواصـل الشـخصـي:** بحيث يشـارك المتعلم في الحديث ويقدّم المعلومات ويحصـل عليها، ويعبّر عن شعوره ويتبادل الآراء مع الآخرين.

ب-**معيار التواصـل التفسـيري:** يفهم المتعلم اللغة بأشـكالها؛ (مكتوبة – مقروءة)، (مسـموعة – منطوقة)؛ فيفسر ويحلل ما يسمع أو يقرأ في مختلف الموضوعات.

ت-**معيار التواصـــل التقديمي:** يقدم المتعلمون المعلومات والمفاهيم والأفكار لمختلف الجماهير من المســتمعين أو القراء أو المشــاهدين، وشــرح وجهة نظرهم، وإقناع الآخرين بها، ورواية مجموعة متنوعة من المواضيع باستخدام وسائل الإعلام المناسبة والتكيف معها.

2.4.1.2. معيار الثقافة (Cultures)

التواصل بلغة تتسم بالكفاءة الثقافية يمكّن المتعلم من التفاعل والتفاهم مع أهلها؛ حيث ينبغي لمن يتواصل بلغة أن يتمكن من ثقافتها تفهّماً وممارسة، إلى حدّ يمكن أن يوصف تواصله مع أبناء اللغة بالتواصل الثقافي، ويعينه ذلك في القدرة على تحليل سلوكيات وطقوس وعادات والحكم عليها.

فالفهم الثقافي أمر أساسي لتأليف كتب تعليم اللغة، وبقدر دمج الثقافة في خطط الدروس فإنها تكتسب التفاعل والغنى والإثراء، فيمكن من درس اعتيادي أن يرفع سوية التفاعل بضخ دماء الثقافة في عروقه، فتقديم العادات اليومية (الروتين) وماذا يفعل الطالب من الصباح إلى المساء يمكن أن يعلمه الأفعال في السياق، ويُبقي الطالب في جو التعلم، إلا أن تقديم عادات مختلفة يمارسها الناطقون باللغة يمكن أن يفتح باب المقارنة مع الثقافات الأخرى ويعزز التفاعل مع اللغة في جو أقرب إلى الاكتساب الطبيعي، ويتمكن الطلاب – من خلال الثقافة – من فهم التاريخ ووجهات نظر الآخرين بشكل أفضل.

المعايير الفرعية

أ- **معيار ربط النظريات الثقافية بممارساتها والعكس:** فيستخدم المتعلمون اللغة لبحث العلاقة بين الممارسات ووجهات نظر الثقافات وشرحها والتفكير فيها.

ب-**معيار ربط النظريات الثقافية بمنتجاتها والعكس:** وهنا يستخدم المتعلمون اللغة للتحقيق والشرح والتفكير في العلاقة بين الأصل والفرع وكذلك العلاقة بين المنتجات ووجهات نظر الثقافات المدروسة.

2.4.1.3. الروابط (Connections)

وتعني مقدرة المتعلمين على التواصل مع مختلف التخصصات المهنية، والتفاعل مع مختلف القضايا المجتمعية، وتطوير مهارات اكتساب المعرفة والوصول إلى المعلومات بشتى مجالاتها، وإلى الأفكار على اختلاف وجهات نظر أصحابها؛ لاستخدام اللغة للعمل في المواقف الأكاديمية والمهنية. ويشير إلى ربط تعليم اللغة بمجالات المواد الأخرى التي يتعلمها الطلاب في الصف من خلال الاتصال بالموضوعات التي تتم دراستها في فصول أخرى، ولا يكون الهدف منه طرح قضية علمية لتعليمها بقدر ما تكمن أهميتها في إتاحة الفرص لتعزيز التفاعلات الحقيقية. وهناك العديد من الطرق التي يمكن لمعلمي اللغة من خلالها إحياء المواد التعليمية من خلال ربطها بالمجالات الأخرى.

وتتطلب هذه الأساليب العمل والخيال والتواصل مع المعلمين الآخرين والتخطيط الجماعي في المدرسة، حيث يمكن لمعيار الروابط أن يزيد من تنوع المدخلات والمخرجات في اللغة بشكل كبير، إذا تم توظيفه بشكل صحيح، والهدف بالتأكيد جعل المتعلمين يتفاعلون بصفة جادة حول تلك الروابط بين هذه المفاهيم في اللغة التي تدرّسها.

المعايير الفرعية

أ- **معيار إقامة روابط بين أصـــول المعرفة وفروعها:** يقوم المتعلمون ببناء معرفتهم وتعزيز فهمهم وتوسيع إحاطتهم بالتخصصات الأخرى باستخدام لغة التعلم؛ لتطوير التفكير النقدي وحل المشكلات بشكل إبداعي.

ب-**معيار الحصول على المعلومات ووجهات النظر المتنوعة:** يصل المتعلمون إلى المعلومات ويتفحصونها ويتمكنون من تقييم وجهات النظر فيها بما فيها من محتوى لغوي ثقافي.

2.4.1.4. المقارنات (Comparisons)

يتمكن المتعلم من تطوير نظرته لطبيعة اللغة والثقافة؛ للتفاعل مع الكفاءة الثقافية، فيكون قادراً على المقارنة بين موضوعات متنوعة اعتماداً على كفاءته اللغوية والثقافية، فيعقد المقارنات اللغوية والثقافية باللغة التي درسها؛ فعندما يشجع المعلمون طلابهم على ذكر أوجه التشابه والاختلاف بين اللغات والثقافات، فإنهم يستخدمون معيار المقارنات. وهذا المعيار يتداخل بقوة مع معيار الثقافات، ولكنه يتجاوزه من خلال توقع أن يتعرف الطلاب على الأنماط الثقافية ويحاولوا تفسيرها من خلال تحليل أوجه التشابه والاختلاف، وبالتالي وضعهم في موقف يجب عليهم فيه استخدام أشكال لغوية أكثر تعقيدًا، خاصة في كتاباتهم. وعندما يتم استخدام هذا المعيار بشكل فعال، يقوم المعلم بإنشاء مواقف يجب على الطلاب فيها استخدام مجموعة متنوعة من أزمنة الفعل تزداد شبكة تعقيدها بارتفاع المستوى. ويتعلم الطلاب تحليل البنى والأنماط النحوية ويبدؤون في رؤية كيف تعبر بعض اللغات عن مفاهيم مثل الوقت بشكل مختلف تمامًا. فعلى سبيل المثال، تستخدم بعض اللغات المضارع للتعبير عن شيء يحدث في هذه اللحظة. وفي بعضها يستخدم الفعل المضارع لوصف العادات؛ ففي التركية مثلاً لا يختلف قولنا: "الشيء الذي فعلته"، عن قولنا: "الشيء الذي تفعله"، فكلاهما "Yaptığın şey".

المعايير الفرعية

أ- **معيار المقارنات اللغوية:** يعي المتعلمون طبيعة اللغة وسماتها وشرحها والتفكير فيها من خلال مقارنات بينها ولغتهم الأم.

ب-**معيار المقارنات الثقافية:** يستخدم المتعلمون اللغة لبحث مفهوم الثقافة وشرحها والتفكير فيها من خلال مقارنات بين ثقافاتهم والثقافة المدروسة.

2.4.1.5. المجتمعات (Communities)

ويشير معيار المجتمعات إلى وعي المدرسين بأهمية تمكين الطلاب من استخدام لغتهم الجديدة خارج الفصل الدراسي؛ فالتواصل والتفاعل مع الكفاءات الثقافية يسهم في مجتمعات متعددة اللغات بحيث تتصف لغة المتعلمين بالاستقرار، ويتصفون معها بالاستقلال، ويتكسبون المهارات الحياتية. وعليه فقد يؤدي الخروج من الفصل الدراسي –للتفاعل– إلى خلق فرص تواصل طبيعية. ويرتبط هذا المعيار ارتباطًا وثيقًا بعدد من النظريات النابعة من أبحاث اكتساب اللغة الثانية. فمن خلال الخروج من الفصل وبناءً على نوع النزهة أو النشاط، قد تتاح الفرصة للطلاب للتفاعل مع المتحدثين الأصليين والمتحدثين بطلاقة –فضلاً عن معلمهم– يتلقى الطلاب مدخلات متنوعة وأصيلة، وهو أمر أساسي للفهم الشفهي. وهذا النوع من النشاط عادة ما يكون محفزًا للطلاب ويمكن أن يزيد من استمرارهم في محاولة التفاعل في الفصل الدراسي. ويعدّ هذا المعيار أسهل بكثير في التنفيذ المتقن للمعلمين الذين يعملون في مجتمع ناطق بلغة الطلاب المستهدفة. وأهم ما في الأمر إدراك أن العلاقة بين اللغة التي يتعلمونها والبشر في العالم "الحقيقي" تحقيق أحد أهداف معيار المجتمعات وهو تشجيع المتعلمين على التفكير في أنفسهم كمتعلمين مدى الحياة يخرجون من مجتمع الصف للتفاعل مع أشخاص من خلفيات مختلفة.

المعايير الفرعية

أ- **معيار المدرسة والمجتمع:** يستخدم المتعلمون اللغة داخل الفصل الدراسي وخارجه للتفاعل والتعاون في مجتمعهم والعالم المعولم.

ب-**معيار التعلم مدى الحياة:** يحدد المتعلمون الأهداف ويفكرون في تقدمهم في استخدام اللغات للاستمتاع والإثراء والتقدم.

3. الفصل الثالث: تقييم محتوى عينة تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها

3.1. إجراءات لصياغة المنهج والأداة

تسير الدراسة في هذا الفصل نحو نتائج تخولها الحكم على محتوى عيّنة من مواقع تعليم العربية للناطقين بغيرها، وفق معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (5C's)[24]؛ فتبيّن درجة تحقق المعايير في المحتوى التعليمي الإلكتروني، وتشير إلى نقاط القوة فتلفت عناية المهتمين بتعليم العربية عن بعد إلى الأخذ بها، وتُبرز مكامن الضعف فتنبه من يعنيه الأمر إلى تجنّبها، وذلك من خلال التحليل الآلي والتحليل البشري.

3.1.1. آلية اختيار عينة البحث

بعد استقراء الباحث لمواقع تعليم العربية ودراسته المسحية التي شملت الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تقييم مواقع تعليم اللغات ولو جزئياً، حيث بلغ عدد المواقع الإلكترونية التي تعنى بتعليم العربية عن بعد (118) موقعاً، واعتُمدت عينة هذه الدراسة من المواقع التي توافق الشروط المستخلصة من مطابقة حدود الدراسة لعنوان البحث وتمثّلت بالقيد الأولي التالي: "**تعليم مهارات العربية الفصيحة للأجانب**" ومن هذا المنطلق خرج العديد من عناصر مجتمع البحث في أن يمثّل عيّنة لهذا القيد؛ لأن هذه الدراسة ليست معنية بالمواقع الإلكترونية التي تعلم اللهجات، أو التي لا تعلم مهارات اللغة، أو المواقع التي تعلم العربية للعرب. ثم قام الباحث بحصر عينة البحث وفرزها إلى فئات:

---

(24) - Communication، Cultures، Connections، Comparisons، and Communities.

1- مواقع تدرّس العربية للناطقين بغيرها بصورة مباشرة من خلال الاتصال المباشر بين المعلم والمتعلم؛ فلا يحوي الموقع على محتوى تعليمي، فهو يوفر منصة تواصل فقط.

2- مواقع تدرّس العربية للناطقين بغيرها من خلال محتوى مهاري تفاعلي، ولا توفر اتصالاً مباشراً أو دعماً لغوياً من معلمي العربية.

3- مواقع تدرّس العربية للناطقين بغيرها من خلال محتوى لغوي إضافة إلى متابعة معلمين في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

حيث بلغ عدد المواقع التي تجاوزت هذا القيد (23) موقعاً، ولكن بعد عرضها على قيد (محتوى تعليم العربية للناطقين بغيرها) سقطت مواقع الفئة رقم (1) من قائمة الدراسة؛ كونها تشكل رابطاً بين المعلم والمتعلم ولا تحوي محتوى لغوي يمكن قياسه.

وعليه فإن الفئات المعنية بالدراسة هما الفئتان (2-3) وسيختار الباحث عينة تمثلهما.

وبهذا تكون عينة البحث من "**مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**" من التي "**توفر محتوى إلكترونياً للمهارات اللغوية**"، وعدد هذه المواقع الصالحة للدراسة (5) مواقع كما يبينها الجدول الآتي:

جدول رقم 4: وصف عينة البحث

مركز اللغات – معهد الدفاع الأمريكي
يقدم الموقع المهارات اللغوية من خلال (نصوص قراءة ونصوص استماع ومقاطع فيديو) للعديد من اللغات العالمية موزعة حسب المستوى والطريقة والمهارة والاختصاص والموضوع، إضافة إلى خاصية فلترة البحث بالعناصر المذكورة، علاوة على شروحات الدروس بالفيديو، ويوفر إرشادات تعليمية خطوة بخطوة.
ورابطه: https://gloss.dliflc.edu

تعلم العربية – حجر الرشيد يقدم هذا الموقع محتوى لتعليم العربية، إضافة لتعليم لغات أخرى على المنوال ذاته، وفق بناء حلزوني مراعيا انسجام المهارات والمزج بينها، ويتميز بتقنيات التعرف إلى درجة شدة الصوت من حيث خدمة التعرف إلى الأصوات ومطابقتها مع النص المطلوب قراءته أو قوله. الموقع مأجور وفيه عيّنة مجانية. **ورابطه:** http://rosettastone.co.uk/learn-arabic
العربية الطبيعية يقدم الموقع مقالات تزيد عن 600 مزودة لخدمات تقنية مرافقة، كتسجيل المادة التعليمية صوتياً، إضافة إلى عناصر التحكم؛ كالإيقاف والتشغيل وإمكانية التكرار والتحكم بسرعة المادة الصوتية وتحديد الكلمات الصعبة وترجمة النصوص وخدمة التشكيل وغيرها ويدّعي الموقع أنه يقدّم المقالات بشكل متدرج حسب المستوى مع وجود اختبارات لها. الموقع غير مجاني لكنه يوفر نماذج مجانية للتجربة. وإضافة إلى ذلك يقدم خدمة التعليم المتزامن من خلال سكايب. **ورابطه:** https://naturalarabic.com
تعلم العربية – بودكاست العربي يقدم الموقع تعليم اللغة من خلال حوارات شيقة تدور بين معلم ومتعلم ويشرح له اللغة (مفرداتها جملها – قواعدها...إلخ) بأسلوب تفاعلي. ويقدم (القراءة والاستماع والكلام) في مستويات، إضافة إلى توفير أوراق عمل وقوائم بالمفردات الجديدة. الموقع مأجور ولكنه يحوي نماذج مجانية. **ورابطه:** https://arabicpod.net/learnarabic
تعلم العربية – الجزيرة يقدم هذا الموقع نوعين من اللغة (اللغة العامة واللغة الإعلامية) ويقدم المهارات على شكل نصوص قرائية واستماع، وفقا للمستويات، إضافة إلى بعض الفيديوهات في تمثيل المواقف اليومية وبعض الفيديوهات في التقدم إلى سوق العمل. وفيه اختبارات تحديد المستوى وخدمة تشكيل الكلمات بشكل آلي، وشروحات لبعض قواعد اللغة، وقاموس للمفردات. **ورابطه:** https://learning.aljazeera.net

المصدر: من إعداد الباحث، وإجازة المشرف.

3.1.2. مسوغات اختيار منهج البحث وأداته

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لجمع الآراء والمعلومات والحقائق والمفاهيم ذات الصلة؛ لبناء نظام معرفي يشرح مشكلة الدراسة وخلفيتها وأهميتها وأهدافها بالرجوع إلى العديد الدراسات

والبحوث والمقالات، ومستقصياً بعض التجارب العالمية في مجال تطبيق تحليل المحتوى وتقييمه؛ للاستفادة منها فيما يتعلق بكفاءة المحتوى التعليمي، وبيان مدى موافقته لمعايير أكتفل لتعليم اللغات الأجنبية.

وبما أن الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، فقد وجد الباحث بعد استشارة المتخصصين باعتماد الاستبانة لقياس مدى مطابقة المحتوى الإلكتروني في مواقع تعليم العربية لمعايير أكتفل لتعليم اللغات الأجنبية؛ حيث تتلاءم الاستبانة وآلية الحصول على البيانات اللازمة للتعرف على وقع معين من خلال معالجة استجابات المتخصصين على أسئلتها.

وقد اعتمد الباحث استبانة يجيب عليها متخصصون من مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ما أمكن ذلك أنى كانوا، وبرامج تحليل المحتوى الآلي؛ وذلك لقياس مدى تقارب رؤية المتخصصين لمطابقة المحتوى للمعايير مع التحليل الآلي للمحتوى؛ لتجنب التحيّز الشخصي من طرف الباحث، ولمناسبة التحليل الآلي إحصائياً لما تسعى إلى قياسه هذه الدراسة، وكما تقدّم؛ لانسجام الاستبانة مع المنهج الوصفي التحليلي الذي اتبع الباحث في هذه الدراسة.

3.1.3. خطوات صياغة أداة البحث

استهدفت أداة الدراسة تقييم مواقع تعليم العربية عن بعد للناطقين بغيرها، واستطلاع آراء المتخصصين في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها أنى كانوا، وكذلك متعلمي العربية عن بعد؛ ولذلك قام الباحث بالخطوات التالية:

1- مراجعة أدبيات الدراسات السابقة والتجارب التطبيقية في ميدان تعليم اللغات الأجنبية للناطقين بغيرها، والاستفادة منها نقاط التقييم، حيث تمت مراجعة مصادر مختلفة منها: الدراسات والأدبيات الخاصة بالأسس الفلسفية والنظرية للتصميم التعليمي. والدراسات التي

اهتمت بالتعليم عن بعد. والدراســـات التي عنيت بتقييم مهارات اللغة؛ وذلك لموافقة متغيرات البحث، (تقييم المحتوى الإلكتروني) (تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها).

2- دراسة معايير وإرشادات الأطر العالمية في تعليم اللغات للناطقين بغيرها، وترجمتها ومحاولة صياغة مقاربات لتوصيف مؤشرات الأداء.

3- صياغة الاستبانة (وهي استبانة موجّهة إلى المتخصصين من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها) وفقاً لما اعتمده (ACTFL) في تقييم المحتوى التعليمي للغات الأجنبية، بإعداد قائمة معايير ومؤشرات أداء لتقييم مواقع تعليم العربية عن بعد للناطقين بغيرها.

4- توسيع بعض المعايير التي نصت عليها إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية إلى معايير فرعية أو مؤشـرات أداء؛ وذلك ليتمكن الباحث من التدقيق في العناصـر الجزئية والحصول على نتائج أقرب إلى الدقة.

5- عرض الاسـتبانة على مجموعة من الخبراء والمتخصـصـين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وخبراء من المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية.

6- التعديل على الاسـتبانة بما يتوافق مع رؤية الخبراء، وذلك من خلال وصـف مؤشـر الأداء ورؤيتهم المتعلقة بمدى ارتباطه بالمحور من عدمه، وكذلك وضـوح مؤشـر الأداء من عدمه، إضافة على تعديلاتهم المقترحة على الاستبانة ككل وعلى المؤشرات بعينها.

7- مراسلة المواقع التي تم اختيارها لتكون عيّنة الدراسة للحصول على إذن وصول إلى المحتوى؛ واضـطر الباحث إلى شراء اشتراك شـهري في بعض المواقع للوصـول إلى المحتوى التعليمي فيها.

8- حوسبة الاستبانة بحيث يسهل توزيعها على المشتركين في الإجابة عليهما من المتخصصين في تعليم العربية.

9- مراسلة المعنيين (من المتخصصين) للإجابة على أداة الدراسة.

ملاحظة: لم يتح الباحث الاستبانة للعموم، وتواصل مع المختصّين في الميدان؛ ليضمن اهتماماً أكبر ودقة في إجابتهم على أسئلة أداة البحث.

3.1.4. اعتبارات في صياغة أداة البحث

صاغ الباحث معايير تقييم محتوى مواقع تعليم العربية للناطقين بغيرها وفق التصور المقترح كالآتي:

1- عنواناً يمثل محوراً مستقلاً يحوي معياراً أو أكثر، ويعبّر عن محور من محاور المحتوى التعليمي أو معيار من المعايير اللغوية الأصلية.

2- معياراً لمجموعة من المؤشرات، ويحوي عدة مؤشرات أداء؛ تقيس الجانب المهاري من المحتوى التعليمي واللغوي.

3- مؤشرات والغاية منها قياس مدى تحقق المعيار في محتوى مواقع تعليم العربية عن بعد للناطقين بغيرها، والهدف من تجزئتها رفع سوية التحليل الإحصائي وضبط دقة النتائج.

وقد عمل الباحث – آخذاً بعين الحسبان– على توافر عدد من السمات على صعيد الصياغة اللغوية، والعلمية، في هذه المؤشرات، وهي:

1- الوضوح.

2- الانتماء للمعيار المشتق منه.

3- التكامل مع المؤشرات الأخرى؛ لتشكل في مجملها الأداء المقصود من المعيار.

4- عدم التناقض مع المؤشرات الأخرى المشتقة من نفس المعيار.

5- إمكانية قياس المؤشر.

6- قياس المؤشر للمحتوى التعليمي لا لأداء المتعلم.

وقد تكونت الاستبانة الأولى في صورتها الأولية من (5) محاور رئيسية يندرج تحتها (11) معياراً و(24) مؤشراً.

والجدول الآتي يقدّم وصفاً لعناصر الاستبانة في صورتها المبدئية.

جدول رقم 5: عناصر الاستبانة

ترتيب المحور	المحـور	عدد المعايير	عدد المؤشرات
المحور الأول	معايير التواصل	3	7
المحور الثاني	معايير الثقافة	2	7
المحور الثالث	معايير الروابط	2	6
المحور الرابع	معايير المقارنات	2	2
المحور الخامس	معايير المجتمعات	2	2
المـجـــــــمـــــوع		11	24

المصدر: صاغه الباحث وأجازه المشرف

3.1.5. صدق أداة الدراسة

بعد الانتهاء من إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية، قام الباحث بالتحقق من صدق الأداة وإمكانية قياسها السمات والمؤشرات التي أعدت لها، وذلك من خلال الأساليب الآتية:

3.1.5.1. الصدق الظاهري للأداة

للتعرف على الصدق الظاهري للأداة في قياس ما وضعت له، أعدّ الباحث خطاباً للمحكّمين؛ يحوي الهدف من الدراسة ومكونات الاستبانة المقدمة، وما يرجى منهم إنجازه، وتم عرض الاستبانة على (14) محكّماً

من الخبراء والمتخصصين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها وتقييم التعليم والمناهج وطرائق التدريس؛ وذلك للتأكد من سلامة صياغة المعايير المؤشرات ووضوحها، وانسجامها واتساقها مع المحاور التي تنتمي إليها، والتأكد من ملاءمتها الهدف الذي أعدت له، وتم وضع المقياس الآتي:

جدول رقم 6: مقياس الاستبانة

العبـــارة / المعيـار	درجة التحقق			
	عالية	متوسطة	ضعيفة	غير متحققة

المصدر: صاغه الباحث وأجازه المشرف

وطلب الباحث منهم أن يُبدوا آراءهم فيها من خلال:

- ❖ – مدى مناسبة العبارة وارتباطها بالمحور.
- ❖ – درجة وضوح الصياغة اللغوية.
- ❖ – مدى مناسبة المقياس.
- ❖ وإمكانية والقيام بالآتي:

جدول رقم 7: تحكيم الاستبانة

العبارة	ارتباطها بالمحور		وضوحها		التعديل المقترح
	مرتبطة	غير مرتبطة	واضحة	غير واضحة	

المصدر: صاغه الباحث وأجازه المشرف

- ❖ – إجراء التعديلات التي يرونها مناسبة.
- ❖ – إضافة أو حذف ما يرونه مناسباً من عبارات.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين تمت مراجعة الاستبانة وتعديلها وفق ما اقترحوه كما يأتي:

أولاً– الحذف:

لم يتم حذف أي بند من الاستبانة المبدئية.

ثانياً – الإضافة وإعادة الصياغة:

أضيف بند: "مشاركة المتعلم في الأنشطة والتعبير عن شعوره ومبادلة الآراء مع الآخرين" على محور الاتصال، وتعديل بند: " تقديم تمثيل واسع ومتنوع للثقافة العربية والإسلامية" ليصير إلى: "تقديم تمثيل واسع ومتنوع للبلدان العربية والثقافة الإسلامية" من محور الثقافة، وأضيف بند: " توفير واجهة الموقع الوصول المباشر إلى العناصر التعليمية دون عوائق"، إلى محور الروابط، وكذلك أضيف بند "توفير المحتوى فرصة التواصل مع معلمين أو ناطقين باللغة للمقارنة والتقويم"، إلى محور المقارنة.

وبعد الانتهاء من ضبط القائمة وتعديلها والتحقق من صدقها تم إعداد قائمة المعايير بصورتها النهائية (5) محاور، تحوي (11) معياراً، و(27) مؤشراً، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم 8: الاستبانة بصورتها النهائية

التواصل	تعرّف الطلاب على المفردات الأساسية والتراكيب النحوية
	انتقال الأنشطة من التقييد إلى التواصلية
	توازن المحتوى بين الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة
	توفير أنشطة التعلم الفردي والمزدوج والتعاوني وأنشطة فجوة المعلومات
	توفير الأنشطة في سياق مناسب للعمر
	توفير الأنشطة في سياق مناسب للمستوى
	عرض مفاهيم المفردات والقواعد وفق المنهج الحلزوني
	مشاركة المتعلم في الأنشطة والتعبير عن شعوره ومبادلة الآراء مع الآخرين

الثقافة	تنوّع الصور المرئية الأصلية والحديثة للثقافة العربية
	مناسبة المعلومات الثقافية لعمر المتعلم
	تحفيز المحتوى الثقافي لاهتمام المتعلم
	تقديم تمثيل واسع ومتنوع للبلدان العربية والثقافة الإسلامية
	تقديم محتوى ثقافي يحترم الثقافات الأخرى غير العربية والإسلامية
	تمثيل العناصر الثقافية الرئيسة
	تمثيل العناصر الثقافية الفرعية
الروابط	منح الطلاب فرصًا لاستخدام اللغة العربية للحديث عن العلوم والأغراض الخاصة
	توفير موضوعات تشجع المشاريع متعددة التخصصات
	احتواء ارتباطات لمواد إثرائية تحيل إلى مواقع تدعم المحتوى ونشاطاته وأهدافه
	توفير واجهة الموقع الوصول المباشر إلى العناصر التعليمية دون عوائق
	يوفر الموقع التطبيقات الخدمية التي يحتاجها المتعلم ليتفاعل مع المحتوى
	تعزيز فهم المتعلمين وتوسيع إحاطتهم بالتخصصات الأخرى باستخدام لغة التعلم
	تمكين المتعلمين من تقييم وجهات النظر بما فيها من محتوى لغوي ثقافي
المقارنة	توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة لغتهم الأم باللغة العربية من حيث البني اللغوية
	توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة ثقافتهم مع الثقافة العربية لاكتشاف المفاهيم والأنماط الثقافية المتشابهة والمختلفة
	توفير المحتوى فرصة التواصل مع معلمين أو ناطقين باللغة للمقارنة والتقويم
المجتمعات	تقديم المحتوى قدوات برعت في استخدام اللغات الأجنبية في حياتهم من أجل المصلحة الشخصية والاستمتاع
	إعطاء الطلاب أمثلة على الطرق التي يمكنهم من خلالها استخدام لغتهم الأجنبية في المستقبل بعد الدراسة

المصدر: صاغه الباحث وأجازه المشرف

والجدول التالي يبيّن التغيرات الحاصلة على الاستبانة بعد تحكيم خبراء الكفاءة اللغوية:

جدول رقم 9: ملخص الاستبانة بعد التحكيم

ملخّص الاستبانة بعد إجراء التعديلات			
ترتيب المحور	المحـور	عدد المعايير	عدد المؤشرات
المحور الأول	معايير التواصل	3	8
المحور الثاني	معايير الثقافة	2	7
المحور الثالث	معايير الروابط	2	7
المحور الرابع	معايير المقارنات	2	3
المحور الخامس	معايير المجتمعات	2	2
المجـــــمـــوع		11	27

المصدر: صاغه الباحث وأجازه المشرف

3.1.5.2. الصدق الداخلي

للتحقق من الصدق الداخلي لقائمة المعايير قام الباحث بحساب معامل الاتساق الداخلي للبحث؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلّية لكل محور من محاور القائمة والدرجة الكلية للقائمة ككل.

كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور القائمة وارتباطه ببقية المحاور الأخرى في القائمة، وذلك باستخدام معامل سبيرمان عند مستوى الدلالة (0،01) و (0،05)، وذلك كما في الجدول التالي، حيث يتبيّن من الجدول وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين محاور القائمة كلها والدرجة الكلية للقائمة، كما يظهر ارتباط ذو دلالة إحصائية بين محاور القائمة فيما بينها؛ مما يعني أن قائمة المعايير على درجة مناسبة من الاتساق الداخلي، بحيث يمكن استخدامها في الأبحاث العلمية، فضلاً عن البحث الحالي.

جدول رقم 10: درجات معامل الاتساق الداخلي في الاستبانة وفقا لمعامل Spearman

درجات معامل الاتساق الداخلي في محاور أداة البحث وفقاً لمعامل سبيرمان (Spearman)						
المحاور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	كل القائمة
الأول		0,605	0,401	0,397	0,448	0,690
الثاني	0,605		0,554	0,525	0,560	0,482
الثالث	0,401	0,554		0,558	0,510	0,685
الرابع	0,397	0,525	0,558		0,664	0,760
الخامس	0,448	0,560	0,510	0,664		0,836
كل القائمة	0,690	0,482	0,685	0,760	0,836	

المصدر: دراسة الباحث للاتساق الداخلي لأداة البحث وفقاً لمعامل سبيرمان بوساطة SPSS، وأجازه المشرف.

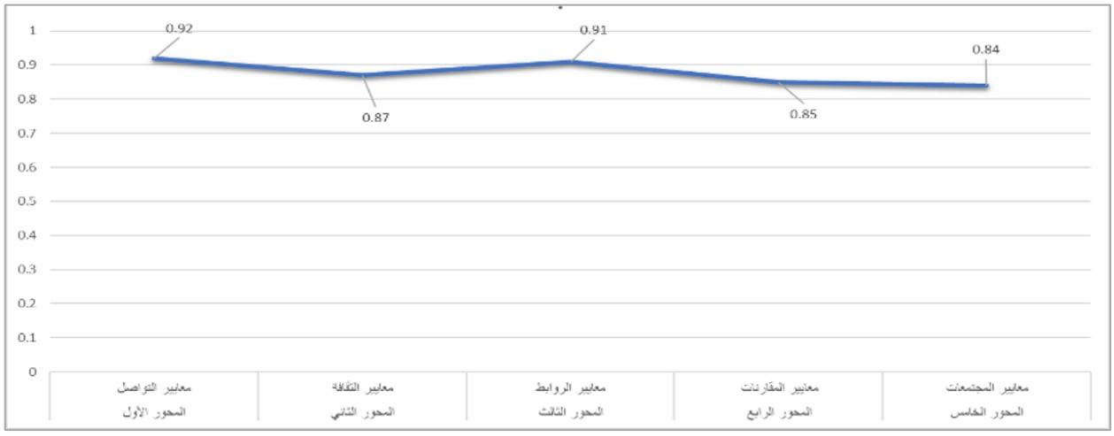
3.1.5.3. ثبات الأداة

جدول رقم 11: درجات معامل الثبات في محاور أداة البحث وفقا لـAlpha Cronbach

درجات معامل الثبات في محاور أداة البحث وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)		
ترتيب المحور	المحـور	معامل الثبات
المحور الأول	معايير التواصل	0.92
المحور الثاني	معايير الثقافة	0.87
المحور الثالث	معايير الروابط	0.91
المحور الرابع	معايير المقارنات	0.85
الحور الخامس	معايير المجتمعات	0.84
جميع المحاور		0.87

المصدر: دراسة الباحث لدرجات معامل الثبات وفقا لـAlpha Cronbach بوساطة برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لتقدير الثبات في أداة الدراسة، وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والجدول الآتي يوضح معامل الثبات لكل محور من محاور الأداة، ومعامل الثبات للمحاور ككل.



شكل رقم 20: درجات معامل الثبات في محاور أداة البحث وفقا لـ Alpha Cronbach

المصدر: نتائج دراسة الباحث لدرجات معامل الثبات في محاور أداة البحث وفقاً لمعادلة Alpha Cronbach بوساطة SPSS، وأجازه المشرف.

وعند التدقيق في بيانات الجدول السابق يتضح أن قيمة معامل الثبات للأداة وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) بلغت (0.87)؛ وعليه فإن هذه القيمة تعدّ مؤشراً لصلاحية أداة الدراسة للتطبيق.

3.1.6. إجراءات تطبيق أداة الدراسة

جدول رقم 12: نسبة صلاحية الاستبانات العائدة للتحليل

	العدد	النسبة المئوية
الاستبانات العائدة	42	%100
عدد الاستبانات الصالحة للتحليل	38	%90.48
عدد الاستبانات غير الصالحة للتحليل	4	%9.52

المصدر: صاغه الباحث وفقا لإحصائيات أداة الدراسة، وأجازه المشرف.

❖ – قام الباحث بإعداد الاستبانة إلكترونياً وفق برمجية إلكترونية؛ وذلك لتسهيل وصولها إلى أكبر شريحة ممكنة.

❖ – اســـتغرق تطبيق أداة الدراســـة وجمعها ثمانية وأربعين يوماً ويوضـــح الجدول التالي الاستبانات التي تم تلقيها وصلاحيتها للتحليل من عدمه والنسبة المئوية لكل منها.

يتبين من الجدول أن إجمالي الاستبانات الإلكترونية من المتخصصين بلغ (42) استبانة، واستبعدت (4) استبانات بنسبة مئوية بلغت (9.52%)؛ وذلك لعدم اكتمال بعضها ولعدم الجدّيّة في بعض إجاباتها، وبلغت الاستبانات الصالحة للتحليل (38) استبانة، بنسبة مئوية بلغت (90.48%).

– بعد فحص أداة الدراسة وترميزها بتحويل القيم الوصفية إلى قيم رقمية، قام الباحث بإدخال البيانات الرقمية إلى برنامج (Statistical Package for the Social Sciences) الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقام بالأساليب الإحصائية المبينة في الفقرة التالية:

3.1.7. أساليب المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

جدول رقم 13: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

م	الأسلوب الإحصائي وسبب استخدامه	معادلته الرياضية
1	حساب **المتوسط الحسابي (Arithmetic Mean)** للإجابة عن أسئلة الدراسة.	$\overline{X}_1 = \frac{\sum X_1}{n_1}$
2	الانحراف المعياري (Standard Deviation) للإجابة عن أسئلة الدراسة.	$s = \sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{n-1}}$
3	حساب **معامل سبيرمان (Spearman)**؛ لقياس الارتباط بين أبعاد الاستبانة ومحاورها، والدرجة الكلية للأداة.	$r_s = 1 - \frac{6\sum D^2}{n(n^2-1)}$
4	حساب **معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)** للتحقق من ثبات أداة الدراسة.	$\alpha = \frac{k}{k-1}\left(1 - \frac{\sum V_i}{V_t}\right)$

المصدر: صاغه الباحث وكتب المعادلات الرياضية من الدليل الإلكتروني المرفق ببرنامج SPSS، وأجازه المشرف.

3.1.8. تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

لتفسير نتائج البحث المتعلقة بالإجابة على أسئلة الاستبانة 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

المدى = 4 – 1 = 3

طول الفئة = $\frac{\text{المدى}}{\text{عدد الفئات}}$ ، بالتعويض فإن طول الفئة = $\frac{3}{4}$ = 0،75

ويكون معيار الحكم على قيمة المتوسط الحسابي كالآتي:

من (1.00) إلى أقل من (1.75) يكون المعيار غير متحقق. ومن (1.75) إلى أقل من (2.50) تكون درجة المعيار ضعيفة. ومن (2.50) إلى أقل من (3.25) تكون درجة المعيار متوسطة. ومن (3.25) إلى أقل من (4.00) تكون درجة المعيار عالية.

ويعرض الباحث النتائج في جداول مختصرة تحوي متوسط الإجابات على الاستبانة والانحراف المعياري يرفقه بالتمثيل البياني ثم يحاول تفسير النتائج البحثية ويقارنها بنتائج التحليل الآلي، ويبين رأيه فيها.

3.2. تقييم محتوى موقع DLIFLC

وسيعمل الباحث فيه على تقييم المحتوى وفقاً للاستبانة والتحليل الآلي وبطاقة الملاحظة.

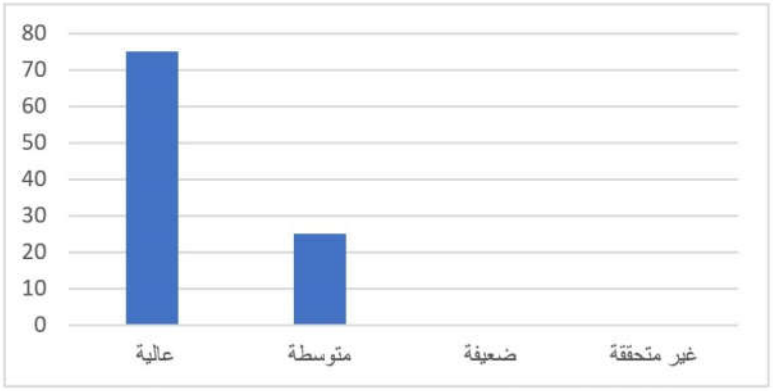
3.2.1. تقييم محتوى موقع DLIFLC وفقا لاستبانة معايير ACTFL

يعرض الباحث في هذا القسم تقييم المحتوى وفق الاستبانة بمحاورها الخمسة

جدول رقم 14: نتائج تقييم محتوى موقع DLIFLC وفقا لمعايير التواصل في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تعرّف الطلاب على المفردات الأساسية والتراكيب النحوية	3.75	0.67
انتقال الأنشطة من التقييد إلى التواصلية	3.81	0.61
توازن المحتوى بين الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة	3.25	0.32
توفير أنشطة التعلم الفردي والمزدوج والتعاوني وأنشطة فجوة المعلومات	2.86	0.77
توفير الأنشطة في سياق مناسب للعمر	3.64	0.86
توفير الأنشطة في سياق مناسب للمستوى	3.41	0.95
عرض مفاهيم المفردات والقواعد وفق المنهج الحلزوني	3.12	0.51
مشاركة المتعلم في الأنشطة والتعبير عن شعوره ومبادلة الآراء مع الآخرين	3.49	0.53

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.



شكل رقم 21: تمثيل نسبة تحقق محور التواصل في موقع DLIFLC

المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

وفقاً لنتائج الاستبانة في الجدول السابق رقم (14) فإن معظم معايير المحور الأول تحققت بدرجة عالية؛ فنجد أن معيار "تعرّف الطلاب على المفردات الأساسية والتراكيب النحوية" قد تحقق بدرجة (3.75) وبانحراف معياري يقدّر بـ (0.67) وهي درجة تحقق عالية، ونجد أن معيار "انتقال الأنشطة من التقييد إلى التواصلية" تحقق بدرجة (3.81) وبانحراف معياري (0.61) وهي درجة تحقق عالية أيضاً، وكذلك الأمر بالنسبة للمعيار "توازن المحتوى بين الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة" الذي تحقق بدرجة عالية

بنسبة (3.25) وانحراف معياري (0.32)، في حين أن المعيار "توفير أنشطة التعلم الفردي والمزدوج والتعاوني وأنشطة فجوة المعلومات" قد تحقق بدرجة متوسطة بنسبة قدرها (2.86) وانحراف معياري (0.77)، وحقق المعياران "توفير الأنشطة في سياق مناسب للعمر" و"توفير الأنشطة في سياق مناسب للمستوى" درجة تحقق مرتفعة؛ وهي على التوالي: (3.64) بانحراف معياري (0.86)، و (3.41) وبانحراف معياري (0.95). بينما حصل معيار "عرض مفاهيم المفردات والقواعد وفق المنهج الحلزوني" على درجة تحقق متوسطة بمعدل (3.12) وانحراف (0.51). وحصل معيار "مشاركة المتعلم في الأنشطة والتعبير عن شعوره ومبادلة الآراء مع الآخرين" على معدل (3.49) بانحراف (0.53) ودرجة تحقق مرتفعة.

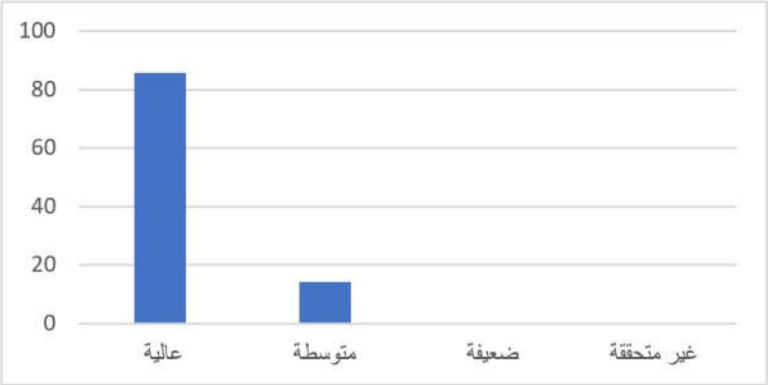
جدول رقم 15: نتائج تقييم محتوى موقع DLIFLC وفقا لمعايير الثقافات في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنوّع الصور المرئية الأصلية والحديثة للثقافة العربية	3.53	0.70
مناسبة المعلومات الثقافية لعمر المتعلم	3.84	0.72
تحفيز المحتوى الثقافي لاهتمام المتعلم	3.41	0.74
تقديم تمثيل واسع ومتنوع للبلدان العربية والثقافة الإسلامية	3.94	0.76
تقديم محتوى ثقافي يحترم الثقافات الأخرى غير العربية والإسلامية	2.87	0.78
تمثيل العناصر الثقافية الرئيسة	3.53	0.80
تمثيل العناصر الثقافية الفرعية	3.62	0.82

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

وفقاً لنتائج الاستبانة في الجدول رقم (15) فإن درجة تحقق معيار "تنوّع الصور المرئية الأصلية والحديثة للثقافة العربية" بدرجة عالية وقدرها (3.53)، وبانحراف معياري (0.70). وكذا الأمر بالنسبة للمعيار "مناسبة المعلومات الثقافية لعمر المتعلم" بدرجة (3.84) وبانحراف معياري (0.72)، وحقق معيار "تحفيز المحتوى الثقافي لاهتمام المتعلم" درجة تحقق عالية (3.41) وانحراف معياري (0.74). وكذا معيار " تقديم تمثيل واسع ومتنوع للبلدان العربية والثقافة الإسلامية" (3.94) بانحراف معياري (0.76)، في حين

نجد أن معيار "تقديم محتوى ثقافي يحترم الثقافات الأخرى غير العربية والإسلامية" قد تحقق بدرجة متوسطة (2.87) وبانحراف معياري (0.78).



شكل رقم 22: تمثيل نسبة تحقق محور الثقافة في موقع DLIFLC

المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

وحقق المعياران "تمثيل العناصر الثقافية الرئيسة" و"تمثيل العناصر الثقافية الفرعية" درجة تحقق عالية وهي على التوالي: (3.53) بانحراف معياري (0.80) و (3.62) وانحراف معياري (0.82).

جدول رقم 16: نتائج تقييم محتوى موقع DLIFLC وفقا لمعايير الروابط في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منح الطلاب فرصًا لاستخدام اللغة العربية للحديث عن العلوم والأغراض الخاصة	2.91	0.90
توفير موضوعات تشجع المشاريع متعددة التخصصات	2.76	0.73
احتواء ارتباطات لمواد إثرائية تحيل إلى مواقع تدعم المحتوى ونشاطاته وأهدافه	3.92	0.76
توفير واجهة الموقع الوصول المباشر إلى العناصر التعليمية دون عوائق	3.64	0.26
يوفر الموقع التطبيقات الخدمية التي يحتاجها المتعلم ليتفاعل مع المحتوى	3.40	0.69
تعزيز فهم المتعلمين وتوسيع إحاطتهم بالتخصصات الأخرى باستخدام لغة التعلم	2.64	0.79
تمكين المتعلمين من تقييم وجهات النظر بما فيها من محتوى لغوي ثقافي	3.31	0.20

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

وفقاً لنتائج الاستبانة في الجدول السابق رقم (16) فإن درجة تحقق معايير المحور الثالث جاءت على الشكل التالي:

شكل رقم 23: تمثيل نسبة تحقق محور الروابط في موقع DLIFLC

المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

حصل المعيار "منح الطلاب فرصًا لاستخدام اللغة العربية للحديث عن العلوم والأغراض الخاصة" على درجة تحقق متوسطة وقدرها (2.91) بانحراف معياري (0.90)، وكذلك الأمر بالنسبة للمعيار "توفير موضوعات تشجع المشاريع متعددة التخصصات" فقد حصل على درجة تحقق متوسطة بمعدل (2.76) وانحراف معياري (0.73)، بينما ارتفعت درجة تحقق المعيار "احتواء ارتباطات لمواد إثرائية تحيل إلى مواقع تدعم المحتوى ونشاطاته وأهدافه" محققاً درجة (3.92) بانحراف معياري (0.76)، وكذلك نجد أن معيار "توفير واجهة الموقع الوصول المباشر إلى العناصر التعليمية دون عوائق" قد تحقق بدرجة عالية في الموقع بدرجة (3.64)، وانحراف معياري (0.26).

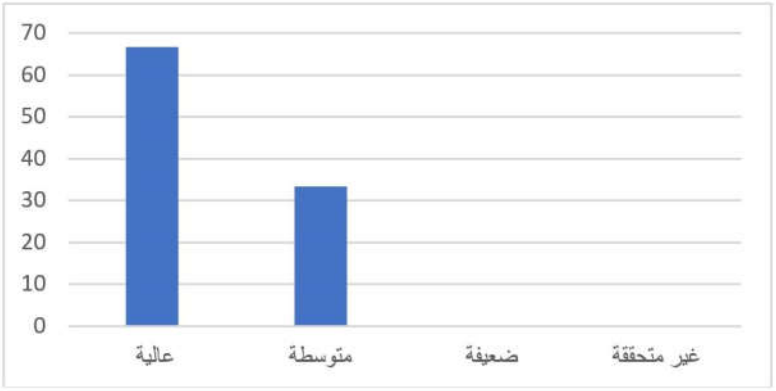
والأمر نفسه بالنسبة للمعيار "يوفر الموقع التطبيقات الخدمية التي يحتاجها المتعلم ليتفاعل مع المحتوى" فقد تحقق بدرجة عالية (3.40) وانحراف معياري قدره (0.69)، في حين نجد أن معيار "تعزيز فهم المتعلمين وتوسيع إحاطتهم بالتخصصات الأخرى باستخدام لغة التعلم" تحقق بدرجة متوسطة بمعدل (2.64) وانحراف معياري (0.79)، وتحقق المعيار "تمكين المتعلمين من تقييم وجهات النظر بما فيها من محتوى لغوي ثقافي" بدرجة عالية بمعدل (3.31) وانحراف معياري (0.20).

جدول رقم 17: نتائج تقييم محتوى موقع DLIFLC وفقا لمعايير المقارنات في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة لغتهم الأم باللغة العربية من حيث البنى اللغوية	2.94	0.82
توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة ثقافتهم مع الثقافة العربية لاكتشاف المفاهيم والأنماط الثقافية المتشابهة والمختلفة	3.61	0.79
توفير المحتوى فرصة التواصل مع معلمين أو ناطقين باللغة للمقارنة والتقويم	3.57	0.70

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

حسب نتائج الاستبانة في الجدول السابق رقم (17) فإن معايير المحور الرابع قد تحققت وفق الآتي:



شكل رقم 24: تمثيل نسبة تحقق محور المقارنات في موقع DLIFLC

المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

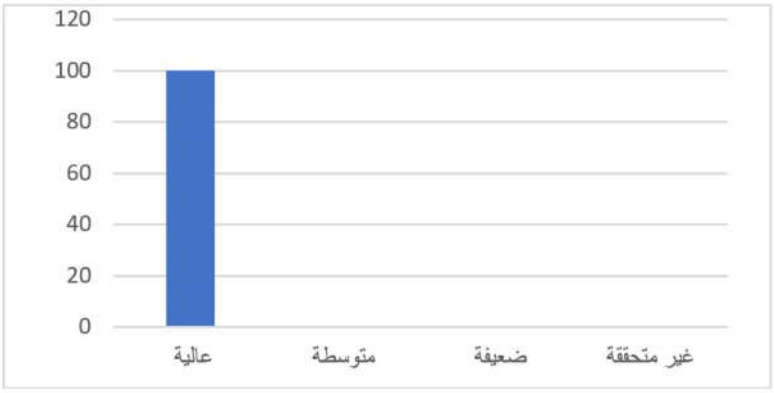
تحقق معيار "توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة لغتهم الأم باللغة العربية من حيث البنى اللغوية" بدرجة متوسطة بمعدل (2.94) وانحراف معياري (0.82). في حين أن معيار "توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة ثقافتهم مع الثقافة العربية لاكتشاف المفاهيم والأنماط الثقافية المتشابهة والمختلفة" تحقق بدرجة عالية ومعدل (3.61) وانحراف معياري (0.79) وكذلك فيما يخص المعيار "توفير المحتوى فرصة التواصل مع معلمين أو ناطقين باللغة للمقارنة والتقويم" فقد تحقق بدرجة عالية (3.57) وانحراف معياري (0.70).

جدول رقم 18: نتائج تقييم محتوى موقع DLIFLC وفقا لمعايير المجتمعات في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقديم المحتوى قدوات برعت في استخدام اللغات الأجنبية في حياتهم من أجل المصلحة الشخصية والاستمتاع	3.71	0.22
إعطاء الطلاب أمثلة على الطرق التي يمكنهم من خلالها استخدام لغتهم الأجنبية في المستقبل بعد الدراسة	3.66	0.38

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

حسب نتائج الاستبانة في الجدول السابق رقم (18) فإن كل معايير المحور الخامس جاءت على النحو التالي:

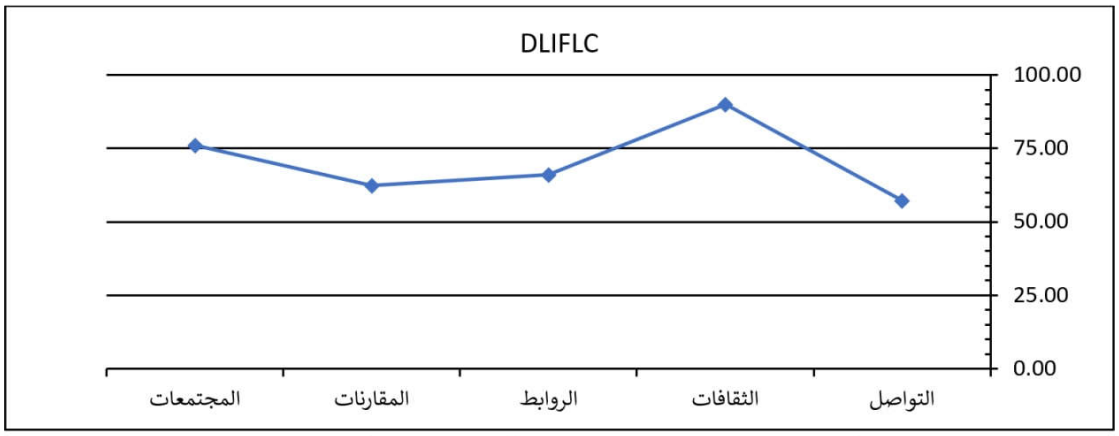


شكل رقم 25: تمثيل نسبة تحقق محور المجتمعات في موقع DLIFLC

المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

تحقق معيار "تقديم المحتوى قدوات برعت في استخدام اللغات الأجنبية في حياتهم من أجل المصلحة الشخصية والاستمتاع" فقد تحقق بدرجة (3.71) وهي تمثل درجة تحقق عالية، وانحراف معياري (0.22)، وكذلك الأمر بالنسبة لمعيار "إعطاء الطلاب أمثلة على الطرق التي يمكنهم من خلالها استخدام لغتهم الأجنبية في المستقبل بعد الدراسة" فقد تحقق بدرجة (3.66) وانحراف معياري (0.38) وهي درجة تحقق عالية.

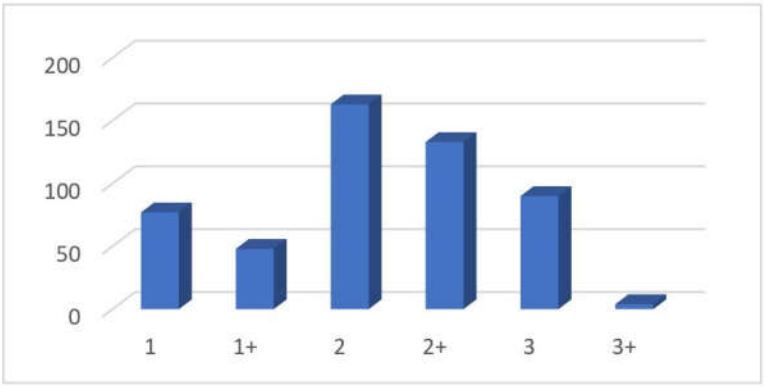
3.2.2. تقييم محتوى موقع DLIFLC وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose



شكل رقم 26: تقييم محتوى موقع DLIFLC وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose

المصدر: نتائج تحليل الباحث لمحتوى موقع DLIFLC وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose وأجازه المشرف.

وفقاً لنتائج تحليل برنامج Dedoose لمحتوى موقع DLIFLC توصل الباحث إلى الآتي:

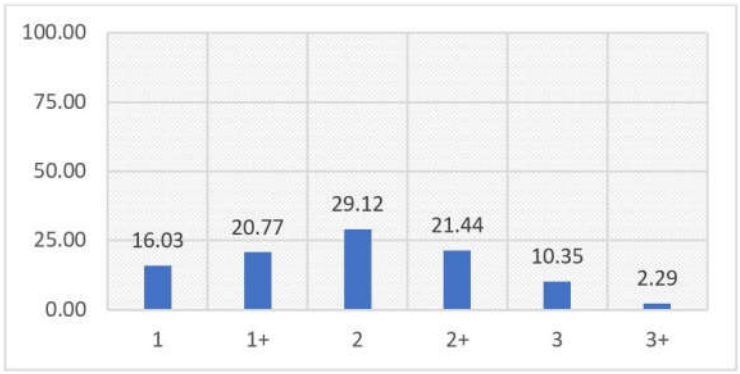


شكل رقم 27: عدد دروس موقع DILFIC وفق المستوى

المصدر: إحصائية الباحث من موقع DILFIC، وأجازه المشرف.

بلغ عدد الدروس في المستوى (1) 77 درساً وفي المستوى (+1) 48 درساً وفي المستوى (2) 163 درساً، وفي المستوى (+2) 133 درساً وفي المستوى (3) 90 درساً وفي المستوى (+3) 4 دروس.

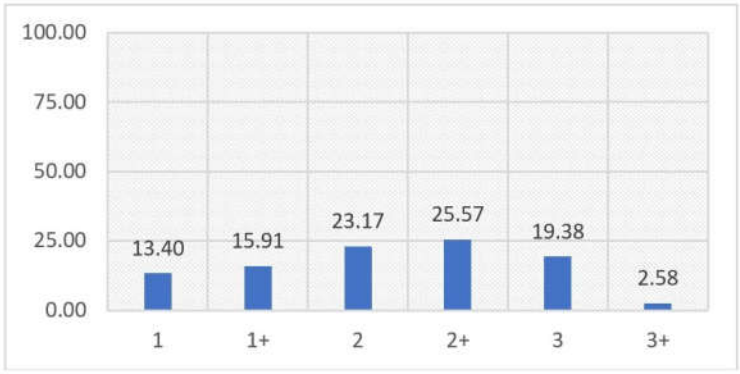
حصل محتوى موقع DLIFLC على 3570 تكراراً في المعادلات التي تعبر عن محور التواصل (على مستوى الموضوعات والمفاهيم والعبارات) وبنسبة قدرها 57.12 % من حجم المحتوى وتوزيعها كالآتي:



شكل رقم 28: النسبة المئوية لتكرار معاني التواصل وفق المستوى في موقع DILFLC

المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

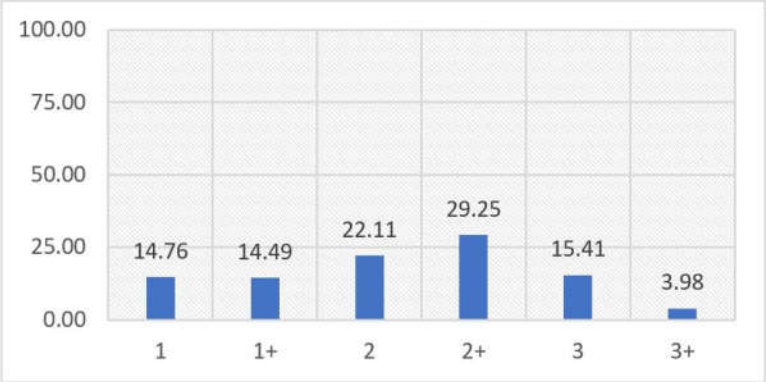
حصل المستوى (1) على 601 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 16.03% من معاني التواصل في المحتوى كله، وحصل المستوى (+1) على 779 تكراراً، ويمثل نسبة 20.77% من معاني التواصل في محتوى الموقع، بينما حصل المستوى (2) على 1092 تكراراً وهو ما يقابل 29.12% من النسبة المئوية لمعاني التواصل في الموقع، وأما المستوى (+2) فبلغت معاني التواصل فيه 804 تكرارات، وتعادل 21.44% من محتوى الموقع وحصل المستوى (3) على388 تكراراً بمعدل 10.35% من نسبة محتوى الموقع، وأخيراً حصل المستوى (+3) على 86 تكراراً لنسبة 2.29% من عبارات ومعاني التواصل في محتوى الموقع، في حين حصل في محور الثقافات على 5620 تكراراً في المعادلات التي تعبر عن المفاهيم والموضوعات والملامح الثقافية، وبمعدل 89.92% من الحجم الإجمالي لمحتوى الموقع، وتوزعت على النحو الآتي:



شكل رقم 29: النسبة المئوية لتكرار معاني الثقافات وفق المستوى في موقع DILFLC

المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

بلغت تكرارات المعاني الثقافية في المستوى (1) على 753 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 13.40% من معاني الثقافات في المحتوى كله، وحصل المستوى (+1) على 894 تكراراً، ويمثل نسبة 15.91% من معاني الثقافات في محتوى الموقع، بينما حصل المستوى (2) على 1302 تكراراً وهو ما يقابل 23.17% من النسبة المئوية لمعاني الثقافات في الموقع، وأما المستوى (+2) فبلغت معاني الثقافات فيه 1437 تكرارات، وتعادل 25.57% من محتوى الموقع وحصل المستوى (3) 1089 تكراراً بمعدل 19.38% من نسبة محتوى الموقع، وأخيراً حصل المستوى (+3) على 145 تكراراً لنسبة 2.58% من عبارات ومعاني الثقافات في محتوى الموقع.



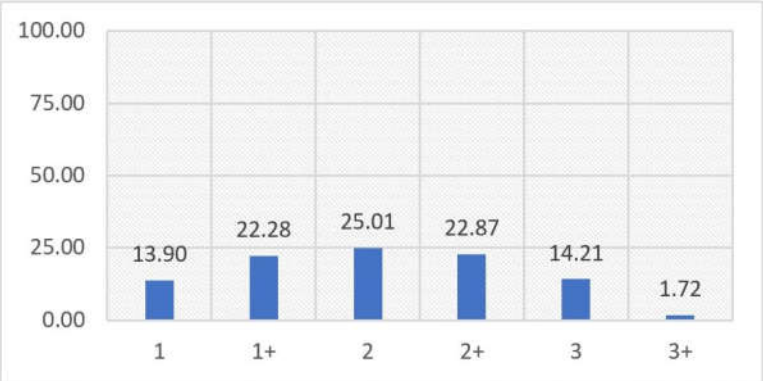
شكل رقم 30: النسبة المئوية لتكرار معاني الروابط وفق المستوى في موقع DILFLC

المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

بينما بلغ عدد تكرار المعاني ذات الصلة بالمفاهيم والموضوعات والتعابير المتعلقة بالروابط 4120 تكراراً، وبنسبة قدرها65.92% حيث توزعت على المستويات اللغوية وفق الآتي:

بلغت تكرارات الروابط في المستوى (1) على 608 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 14.76% من المحتوى كله، وحصل المستوى (+1) على 597 تكراراً، ويمثل نسبة 14.49% من الروابط في محتوى الموقع، بينما حصل المستوى (2) على 911 تكراراً وهو ما يقابل 22.11% من النسبة المئوية لمعاني الروابط في الموقع، وأما المستوى (+2) فبلغت معاني الروابط فيه 1205 تكرارات، وتعادل 29.25% من محتوى

الموقع وحصل المستوى (3) 635 تكراراً بمعدل 15.41% من نسبة محتوى الموقع، وأخيراً حصل المستوى (+3) على 164 تكراراً لنسبة 3.98% من عبارات ومعاني الروابط في محتوى الموقع.

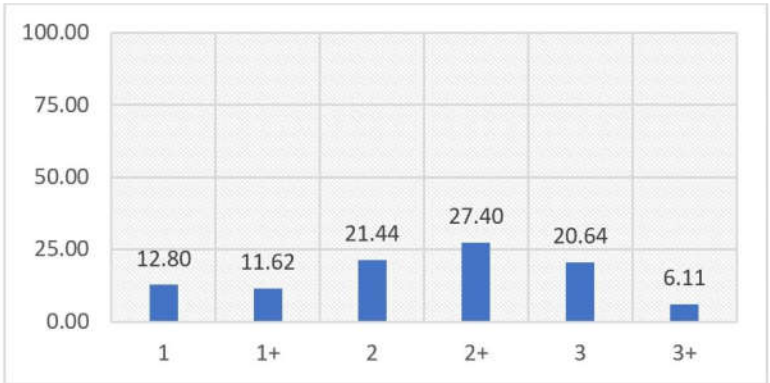


شكل رقم 31: النسبة المئوية لتكرار معاني المقارنات وفق المستوى في موقع DILFLC

المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

وبلغت الموضوعات والمفاهيم والتدريبات والمعاني والعبارات ذات الصلة بالمقارنات 3891 تكراراً بمعدل مئوي 62.26%؛ حيث جاءت وفق المستويات اللغوية مع مراعاة الترتيب على النحو الآتي:

المستوى (1) 541 تكراراً بنسبة 13.90%، والمستوى (+1) 867 تكراراً بنسبة 22.28%، والمستوى (2) 973 تكراراً بنسبة 25.01%، والمستوى (+2) 890 تكراراً بنسبة 22.87%، والمستوى (3) 553 تكراراً بنسبة 14.21%، والمستوى (+3) 67 تكراراً بنسبة 1.72%.



شكل رقم 32: النسبة المئوية لتكرار معاني المجتمعات وفق المستوى في موقع DILFLC

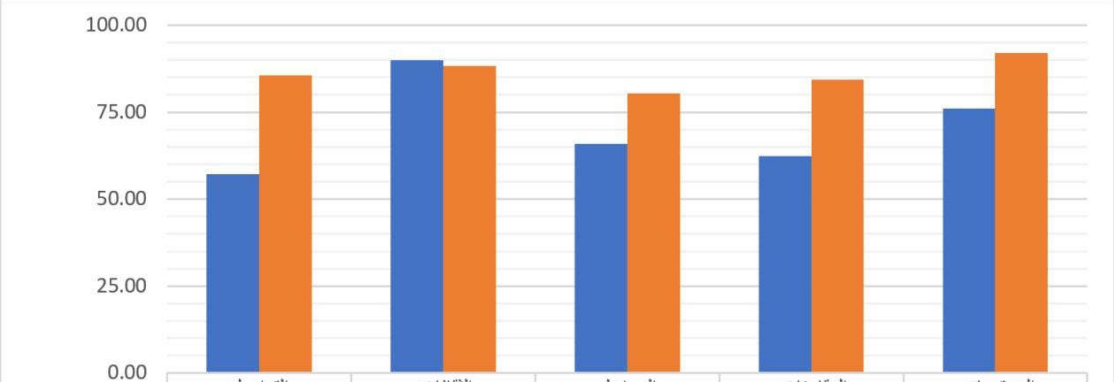
المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

وأخيراً بلغت ملامح محور المجتمعات 4749 تكراراً متصلاً بالموضوعات والمفاهيم والأنماط والتدريبات التي أخذت طابعا معبراً عن المحور، بحيث وصلت ما نسبته 75.98%، بحيث توزعت على المستويات وفق الآتي:

حصل المستوى (1) 608 تكراراً بنسبة 13.90%، والمستوى (+1) 552 تكراراً بنسبة 22.28%، والمستوى (2) 1018 تكراراً بنسبة 25.01%، والمستوى (+2) 1301 تكراراً بنسبة 22.87%، والمستوى (3) 980 تكراراً بنسبة 14.21%، والمستوى (+3) 290 تكراراً بنسبة 1.72%. من عبارات ومعاني المجتمعات في محتوى الموقع.

3.2.3. تقييم الباحث لموقع DLIFLC

3.2.3.1. مقارنة نتائج البحث (الاستبانة والتحليل الآلي)



	التواصل	الثقافات	الروابط	المقارنات	المجتمعات
الاستبانة	57.10	89.90	65.90	62.30	76.00
التحليل الآلي	85.50	88.25	80.50	84.25	92.00

شكل رقم 33: مقارنة نتائج البحث لموقع DILFLC (الاستبانة والتحليل الآلي)

المصدر: صاغه الباحث، وأجازه المشرف.

- بعد التدقيق في موقع DLIFLC نجد أن محور التواصـــل بلغ في نتائج تحليل الاســـتبانة 57.10% بينما بلغ المحور ذاته في تحليل المحتوى الآلي 85.50%، ولعل مرجع ذلك إلى

أن نتائج الاستبانة تعبر عن تحليل محدود للموقع من طرف الأساتذة الذين أجابوا عليها فرأوا ضعفاً في جانب التواصل في محتوى الموقع، في حين إن الموقع يقدم المحتوى كمادة داعمة لمتعلميه، ولعلهم لو أمعنوا النظر في المحتوى الأسئلة والتدريبات التي تلي نصوص المحتوى لأدركوا أنها تتجه وبشكل مباشر إلى التواصلية في معظمها، وأن محورها الأساسي السعي بالمتعلم إلى التواصل.

- ومن ناحية أخرى فإن التحليل الآلي لمحتوى الموقع قد تناول كل العبارات الاتصالية التي وردت في المحتوى سواء على مستوى النصوص أو على مستوى المرفقات والتدريبات والأسئلة، وهذا ما رفع درجة تحقق المحور التواصلي في التحليل الآلي.
- بينما نجد أن محور الثقافات يكاد أن يتطابق في كلا الطريقتين؛ ففي حين حقق المحور في نتائج الاستبانة درجة 89.90% نجده حقق درجة مقاربة جداً في نتائج التحليل الآلي للمحتوى بنسبة 88.25% ولعل مرد ذلك إلى بروز التنوع الثقافي الشديد وتناول مناحي ثقافية واسعة للثقافة العربية والإسلامية.
- ووفقاً لنتائج الاستبانة في الجدول رقم (14) فإن معظم معايير المحور الثقافي تحققت بدرجة عالية باستثناء معيار (تقديم محتوى ثقافي يحترم الثقافات الأخرى غير العربية والإسلامية)، والذي قد يعود إلى بعض المقالات التي تناقش الثقافة على أساس الانفتاح، وإعادة تعريف المعايير الثقافية، وإعادة النظر إلى كثير من القضايا الثقافية، كما نجد في المستوى الرابع درساً بعنوان: "سعوديات يطالبن بحقهن في المواطنة" وذلك الملف في الموقع تحت اسم "AD_soc019_Source". إلا أن الثقافة في حقيقة الأمر حاضرة بشتى ملامحها (وبعناصرها الكبرى والصغرى) وتكاد لا تكاد تفارق موضوعات المحتوى التعليمي

للموقع؛ إذ إن الموقع يراعي بشـــدةٍ تلبيةَ حاجات المتعلمين من حيث الاطلاع على الثقافة العربية والإســلامية؛ لأن معظم من يتلقون تعلمهم من هذا الموقع يتطلب عملهم المســتقبلي احتكاكاً وتواصلاً مباشراً مع هذه الثقافة.

- وابتعدت الروابط والمقارنات بين التحليلين الدرجةَ ذاتها تقريباً؛ فحققت نتائج الاستبانة نسبة: 65.90% – 62.30% – 76.00% في محاور الروابط والمقارنات والمجتمعات على التوالي في حين بلغت نتائج التحليل الآلي نسبة: 80.50% – 84.25% – 92.00% في المحاور المذكورة على التوالي، ولعل ارتفاع نســبة التحقق مع ثبات اطرادها يعود إلى أن التحليل الآلي أفقي يتناول كل المحتوى دون إهمال أي عنصر، في حين نجده في الاستبانة انتقائياً، إلى جانب أنه يصعب على من أجاب على الاستبانة إحصاء ملامح العناصر ذات الصــلة في المحتوى وهذا بدوره يؤدي إلى احتمال الخطأ في التقدير، إضــافة إلى أن تفاوت تقدير المستجيبين لمؤشرات الاستبانة تابع لتفاوت خبرتهم.

3.2.3.2. المنهج

رغم البحث الطويل والدقيق في محتوى الموقع للتحقق من وجود خيوط تصل الخبرات ببعضها في محتوى الموقع إلا أن الباحث لم يعثر على ما يدل على اتباع الموقع في المحتوى المنهج الحلزوني أو الحلقي (Cyclical or Spiral Gradation) في ربط خبرات المتعلم السابقة والاستفادة منها في الدروس الجديدة/الخبرات الجديدة، بل اعتمد منهج التدريج الطولي (Linear Gradation) في تقديمه الدروس؛ بحيث كان يقدم جميع العناصر مرة واحدة، ويؤدي بالطالب إلى ممارستها بالكامل والتدرب عليها قبل الانتقال إلى عناصر أخرى.

ويدرّس الموقع بعض الأغراض الخاصة للغة العربية، كاللغة الإخبارية، ولغة السياسة، والاقتصاد، وغيرها، وعليه نجد أن جميع موضوعات المحتوى تدور حول مسائل واقعية تلامس حال الإنسان في المجتمع العربي، وتناقش قضايا تشكل حاجة حقيقية ومسائل عالقة.

صورة رقم 2: اللغات التي يوفرها موقع DLIFLC

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

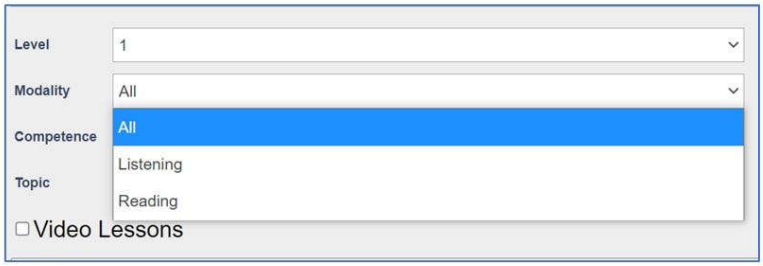
ويقدم الموقع 41 خياراً بين لغة ولهجة، ويحوي فيما يخص تعليم العربية: اللهجة المصرية، اللهجة الخليجية، اللهجة العراقية، اللهجة الشامية، اللغة العربية الفصحى المعاصرة، اللهجة السودانية، اللهجة اليمنية، وبعد اختيار اللغة أو اللهجة المرغوب بتعلمها. كما في الصورة رقم (3).

ويمكن تخصيص نطاق البحث في المحتوى من خلال الخيارات التي في أسفل الصفحة، حيث يعبر الخيار الأول عن اختيار المستوى، وتتدرج فيه المستويات من (1، +1، 2، +2، 3،+3، 4) حسب تصنيف معايير الطاولة المستديرة (ILR Scale) كما في الصورة رقم (3):

صورة رقم 3: المستويات التي يوفرها موقع DLIFLC

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

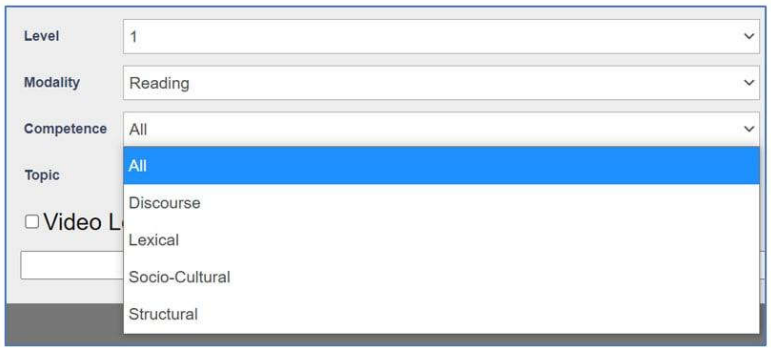
ويقدم الموقع خياراً آخر لفرز مواد المحتوى وفقاً للمهارة المرادة؛ استماع أو قراءة. كما في الصورة رقم (4):



صورة رقم 4: تصنيف المحتوى حسب المهارات

المصدر: Defense Language Institute Foreign Languagee Center

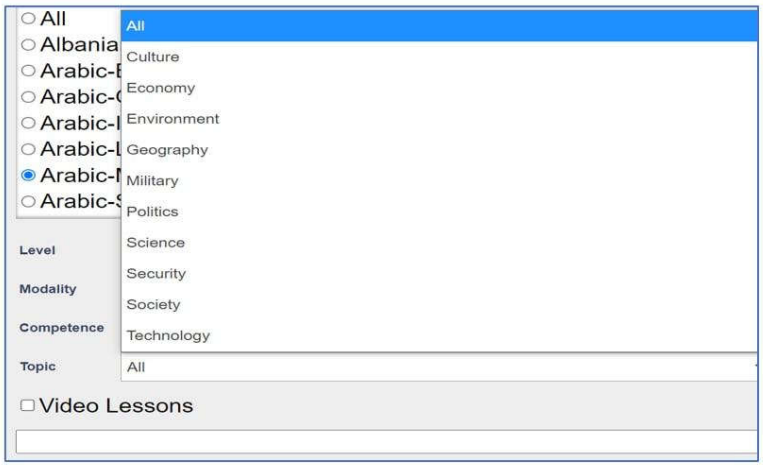
ويقدم الموقع خيارات فرز المواد المقروءة والمسموعة وفق محك آخر وهو الكفاءة وطبيعة الاستفادة من لغة النص؛ لغة تواصلية معاصرة، لغة معجمية (وفي هذه النصوص يتم التركيز على المفردات الجديدة وتعلمها والتدرب عليها)، لغة ثقافة اجتماعية، ولغة بنيوية (ويتم التركيز فيها على البنى اللغوية والقوالب والأمثال والتراكيب والمتلازمات اللفظية ومعالجة اللغة التقابلية وغيرها) وذلك كما تبينه الصورة رقم (5).



صورة رقم 5: تصنيف المحتوى حسب طبيعة لغة النص

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

وفي المحك الأخير يوفر الموقع إمكانية اختيار موضوع المحتوى مسموعاً أو مقروءاً ووفق المحكات السابقة، حيث يوفر النصوص وفقاً للموضوعات التالية: الثقافية، الاقتصادية، البيئية، الجغرافية، العسكرية، السياسية، العلمية، الأمنية والاستخباراتية، الاجتماعية، التكنولوجية.



صورة رقم 6: تصنيف المحتوى حسب الموضوعات

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

وفقاً لما في الصورة رقم (6)، وكذلك يوفر المحتوى تقييماً تشخيصياً / تصنيفياً لمهارات الاستماع في الفصحى واللهجات جميعاً، ويوفر تقييماً للقواعد والقراءة للعربية المعاصرة (الفصحى).

3.2.3.3. مراعاة المستوى اللغوي

- بينما يدعي الموقع أنه يراعي المستويات المعتمدة من المجلس الأمريكي للغات الأجنبية (ACTFL) على مستوى بناء المحتوى والأهداف والتقييم؛ حيث يتم تقييم المتعلمين وفقاً لاختبار الكفاءة الشفوية المعتمد من المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (OPI)، إلا أنه يشترط معايير الطاولة المستديرة (ILR) في كثير من المواضع؛ بمعنى أنه يهمل التصنيفات الفرعية المبتدئة في المحتوى، ففي تصنيف النصوص خلال البحث عن الدرس المناسب فإنه يصنفها وفق المستويات المعتمدة من معايير الطاولة المستديرة، إضافة إلى اشتراط الدرجة النجاح وشروط التوظيف. وكما هو معلوم فالمقياسان متشابكان للغاية، وقد تم تطوير (ACTFL) من (ILR)؛ لهذا السبب فهناك ملامح ومعادلات واضحة المعالم بينهما بحيث تتوافق المستويات الأربعة الأدنى من مستويات الكفاءة الرئيسية الخمسة في (ILR)

بدقة مع مســـتويات (ACTFL) للمبتدئ والمتوســـط والمتقدم والمتفوق على التوالي؛ بما فيها المســتويات الفرعية المختلفة ضــمن تلك النطاقات على كلا المقياســين. وتعتبر مســتويات (ILR) المتبقية (4 و5) مندرجة عموماً ضمن التصنيف الأعلى لـــ (ACTFL) إلا أنه من غير الواضح في مرجعيات المقياسية وأدبياتهما أين يقع المستوى المتميز لـ (ACTFL) على مقياس (ILR)، إلا إذا اتفق المتخصصون على ادعاء أن (ILR) لا يصنف الكفاءة عند هذا المســتوى المرتفع. ومما يلاحظ على الموقع أنه لا يوفر محتوى فوق المســتوى (+3) حســب (ILR) فضــلاً عن عدم إدراج الموقع محتوى يتناســب مع مســتوى دون (1)؛ كالمســتويات (المبتدئ الأدنى، والمبتدئ الأوسط، والمبتدئ الأعلى).

- وتعبر الصــور المرفقة نماذج للمســتويات الموجودة في المحتوى: صــورة رقم (7) للمســتوى (1)، وصورة رقم (8) للمستوى (2)، وصورة رقم (9) للمستوى (3).

النشرة الجوية
النص الأول
يتوقع خبراء الأرصاد الجوية بدء التحسن البسيط في حالة الطقس هذا الأسبوع، حيث تهدأ الرياح مقارنة بأمس، ويسود طقس معتدل الحرارة نهاراً وشديد البرودة ليلاً في القاهرة. وسوف يكون الجو ممطراً ورطباً على الساحل الشمالي خاصة مدينتي الإسكندرية ومطروح. وكانت البلاد قد تعرضت أمس لحالة عدم الاستقرار في الأحوال الجوية حيث انخفضت درجات الحرارة في معظم المحافظات بمعدل ثلاث أو أربع درجات صاحبها سقوط أمطار خفيفة على المحافظات الساحلية. وسوف يكون الطقس مشمساً ودافئاً في جنوب البلاد خاصة في لقصر وأسوان وتصل الحرارة إلى حوالي **30**، وتسود الرياح الخفيفة الدافئة على سواحل البحر الأحمر ويكون الطقس معتدلاً غائماً في مدينتي شرم الشيخ والغردقة.

صورة رقم 7: نموذج عن نص من المستوى 1

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

أول مذيعة سعودية في التلفزيون الرسمي

فاجأت المذيعة السعودية بثينة النصر التي انتقلت اخيرا من محطة "أي آر تي" الملايين من مشاهديها بابتسامة اعلنت من خلالها انطلاق الفضائية "الاخبارية" السعودية، لتصبح بذلك أول سعودية تظهر على قناة تلفزيونية رسمية منذ حوالى ثلاثين عاماً. ولم يمنع الحجاب النصر من تقديم نشرة الاخبار بكل اقتدار، وحاورت عددا من المراسلين.

وأوضح مساعد وزير الاعلام السعودي الأمير تركي بن سلطان بن عبدالعزيز: "ان المحطة بدأت بثها بحرص من قادة هذه البلاد، على إظهار صورة السعودية في العالمين العربي والخارجي، ولتوضيح الامور التي تعيشها البلاد والتطورات في الفكر والثقافة وغيرها. وهذا هو الهدف الاول. ونتمنى ان تكون على المستوى الذي تعيشه هذه البلاد. واضاف في تصريحات الى "الحياة" انه "لا بد ان يكون هناك بعض الملاحظات لخدمة هذه القناة، ونحن نسعى الى الاستفادة منها". وعن ظهور مذيعة سعودية، قال الأمير تركي: "مذيعونا ومذيعاتنا دائماً يتماشون مع الضوابط الشرعية وهم ملتزمون اياها، وهي مواضيع اساسية بالنسبة الينا ونحرص عليها".

وسعت المحطة في بداية انطلاقتها الى بيان منهجها بالابتعاد عن الاخبار الرسمية واختصارها بشكل كبير، اذ انها لم تبث سوى خبر استقبال خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز وولي العهد الأمير عبدالله للعاهل الاردني الملك عبدالله الثاني، لتنتقل بعد ذلك الى الاخبار العالمية والتحاور مع عدد من المراسلين واعقب ذلك بث تقرير عن موسم الحج.

صورة رقم 8: نموذج عن نص من المستوى 2

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

تملأ الكتب رفوف المكتبات حول الربيع العربي بجميع اللغات ... كيف بدأ، ولماذا تحول الى كوابيس متنقلة وحروب متوالدة. وعن "المؤامرة" ومن خلفها ومن امامها. وعن التوغل والتوحش، باعتبارها ظاهرة غريبة علينا صَدَرت الينا في صناديق خفية عن طريق مخابرات العالم.

اكتفي بقراءة العناوين وامشي. وأتذكر دوماً اوكتافيو باث، عبقري المكسيك وحكاية الفلاح الذي سمع ببغاء يتكلم، فتقدم منه وانحنى معتذرا: "سامحني يا صاحب السعادة، كنت أظنك طائراً".

يا حضرات، كان عنوان الربيع العربي وكتابه في منتهى الوضوح: طارق بن محمد البوعزيزي يحرق نفسه اعتراضا على الفقر الماضي والآتي.

الناس المرتاحة لا تنزل الى الشوارع، الرجال الذين لا يشعرون بالمهانة في حياتهم لا يخرجون الى الساحات، الذي اعترض هو الانسان الذي تأمل **50** عاما من النظام العربي، ووجد دولاً تعرض عليه الكرامة البشرية في اليافطات التي أعمته قراءتها وأكاذيبها وخواؤها.

صورة رقم 9: نموذج عن نص من مستوى 3

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

- ويراعي الموقع المستوى اللغوي في التدريبات، بحيث تتناسب طرداً وتنمية مستوى التفكير باللغة؛ فتراعي مستويات التفكير عند بلوم (Bloom)؛ حيث نجد أنه في المستوى المبتدئ يوفر ترجمة محتوى السؤال والتعليمات حتى يتحقق الطالب من فهمه للمطلوب – كما تبينه الصور رقم (10) و(11) على التوالي– في حين يرتفع المستوى من التذكر إلى التقييم مروراً بالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب وفقاً للمستوى.

صورة رقم 10: نموذج عن تعليمات الأسئلة

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

صورة رقم 11: نموذج عن ترجمة تعليمات الأسئلة

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

3.2.3.4. المهارات اللغوية

يعتني الموقع في محتواه بالمهارات الاستقبالية (القراءة والاستماع) على وجه الخصوص؛ فكل محتوى الدروس في الموقع مصنفة على هذا الأساس كما أشرت إلى هذا في الصورة رقم (5)، إلا أنه يراعي من المهارات الإنتاجية مهارة الكتابة في التدريبات التي تلي النصوص فتارة يطلب التلخيص وتارة يطلب بيان الرأي وأخرى يطلب فيها جواباً بجملة على سؤال.

وقد يبدو أن الموقع يهمل المهارات الأخرى لأنه وللوهلة الأولى قد يبدو أن التعليم كلّيا يتم من خلال الموقع، إلا أنه يقدّم محتوى تعليم اللغة العربية الإلكتروني في الموقع هو إضافة للتعليم الصفي؛ فتشكل المادة الإلكترونية محتوى رديفاً لما يتعلمه الدارسون في الصف.

صورة رقم 12: نموذج يوضح توفير الموقع تسجيلا صوتياً لمحتوى القراءة

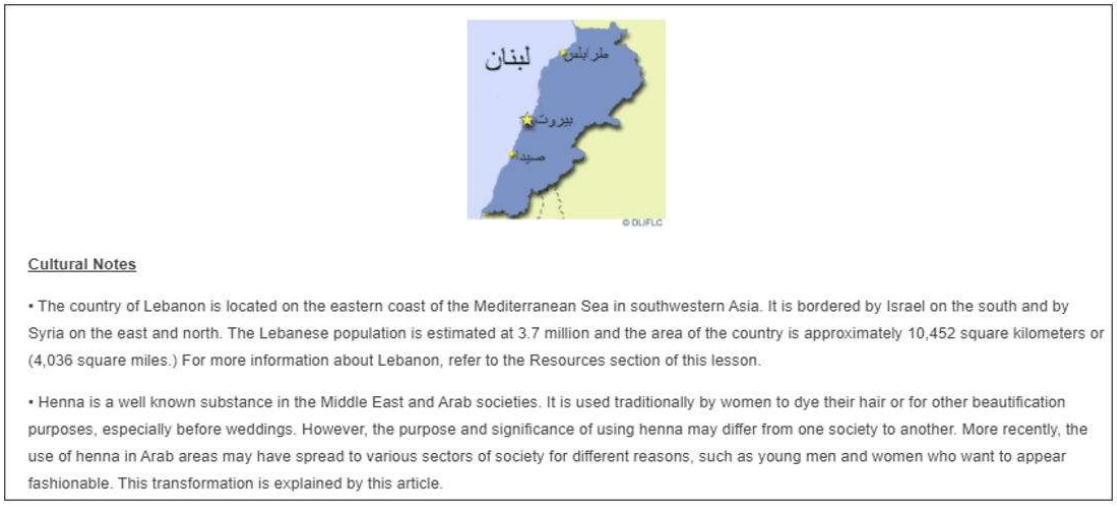
المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

ويوفر الموقع تسجيلات لنصوص الدروس جميعها حتى لو كانت الهدف من الدرس التركيز على مهارة القراءة كما يبدو من الصورة رقم (12).

3.2.3.5. المحتوى الثقافي

الناظر في محتوى الموقع يجد أنه أقرب إلى الحيادية في طرح الموضوعات؛ لأنه ينقل الخبر كما تنقله وسائل الإعلام العربية عموماً وكما تنقله وسائل الإعلام المحلية في البلد الذي يدور محور الدرس حوله، وهدفه أصلاً غمس المتعلمين باللغة الإعلامية الصادرة من تلك البلاد ليطلع المتعلمين على واقع تلك البلاد التي سيتعاملون مع أهلها حسب المهام التي توكل إليهم، وليطلعهم على طريقة التفكير والنسيج الثقافي الذي يلم تفاصيل المشهد.

وكذلك يولي الموقع عناية فائقة بالمحتوى الثقافي وبصور شتى؛ فمثلاً نجد أنه يضيف معلومات عن البلد الذي تدور حوله المقالة باللغة الإنجليزية للتأكد من دقة تقديمه للمعلومات والمعرفة، فضلاً عن المحتوى الثقافي الذي يقدمه باللغة العربية. فمثلاً خلال تقديمه درس الوشم في لبنان كان عنوان النص: (الوشم في لبنان: "رامبو" و"اغاسي" "وسنابل قمح" و"أشعة شمس" على أجساد تلاميذ وطلاب الجامعات) وفضلاً عن معالجة التدريبات للمحتوى الثقافي واللغوي، نلاحظ أنه يقدم هذه المعلومات عن لبنان تحت عنوان: "ملاحظات ثقافية" كما في الصورة رقم (13).



صورة رقم 13: نموذج عن الملاحظات الثقافية

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

وكذلك فقد سعى الموقع لتقديم قدوات برعت في استخدام اللغات الأجنبية في حياتهم كتقديمه مقالات عن المستشرقين وعن اللغويين الألمان كالباحثة "آن ماري شيمل (Annemarie Schimmel)" وغيرها، وهذا بدوره يؤدي إلى إعطاء الطلاب أمثلة على الطرق التي يمكنهم من خلالها استخدام لغتهم الأجنبية في المستقبل بعد الدراسة.

صورة رقم 14: الاهتمام بالفنون العربية في المحتوى

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

إضافة إلى أنه أولى الفنون العربية اهتماما كالخط العربي مثلاً؛ ففي الدرس السابع عشر من المستوى الثالث يقدم عن فن الخط العربي تحت عنوان: "The Arabic calligraphy " ويصف تاريخه ويقدم معلومات ثقافية عن تطوره وأنواعه، والفروق بين الخطوط ودلالاتها وكيفية الاستفادة منه كمهنة. والملف في البحث موجود اسم: "ad_cul209_Source " بصيغتين مقروءة ومسموعة إضافة إلى التدريبات اللغوية ذات الصلة.

3.2.3.6. المفردات

جدول رقم 19: نموذج عن تقديم المفردات في مختلف المستويات

المبتدئ		المتوسط		المتقدم	
to expect	يتوقع	0:00		0:00	
experts	خبراء	refreshed	منتعش	experts	خبراء
temperature	الطقس	invention	ابتكار	charlatans	دجالين
winds	الرياح	to allow, to provide	يتيح	macroeconomic	الاقتصاد الكلي
yesterday	أمس	cloth	قماش	forecasting	التنبؤ
moderate temperature	معتدل الحرارة	textile	نسيج	recession	الركود
rainy	ممطر	self-powered	الطاقة الذاتية	model	نموذج
North Coast	الساحل الشمالي			prevalent	سائد

المصدر: موقع تعليم العربية - الجزيرة.

يقدم الموقع المفردات من خلال قائمة مترجمة في كل المستويات كما يظهر في الصور في الجدول رقم (19) لكن مما يؤخذ على الموقع أنه يوفر مصاحبات صوتية لتوفير النطق الصحيح للمستويات المتوسطة والمتقدمة ولا يوفرها في بعض الدروس المبتدئة. وعند تواصل الباحث مع القائمين على الموقع أحالوا هذا إلى قِدم تحضير هذه الدروس وعدم توفر التقنيات.

ويعالج الموقع المفردات في المستوى المبتدئ من خلال تدريبات التوصيل بالصور وتدريبات ملء الفراغات كما سيأتي في الكلام عن التدريبات.

3.2.3.7. القواعد والبنى اللغوية

وعلى مستوى معالجة اللغة الهدف بطريقة تقابلية نجد الموقع يشرح التشابه في القاعدة بين العربية والإنجليزية وفي الحقيقة يوفر الموقع خاصية البحث عن النصوص والمحتوى التعليمي الذي يدرس البنى اللغوية وفي تلك الدروس يقدّم شروحات تعالج التشابه البنيوي بين اللغتين. كما في الصورة (15).

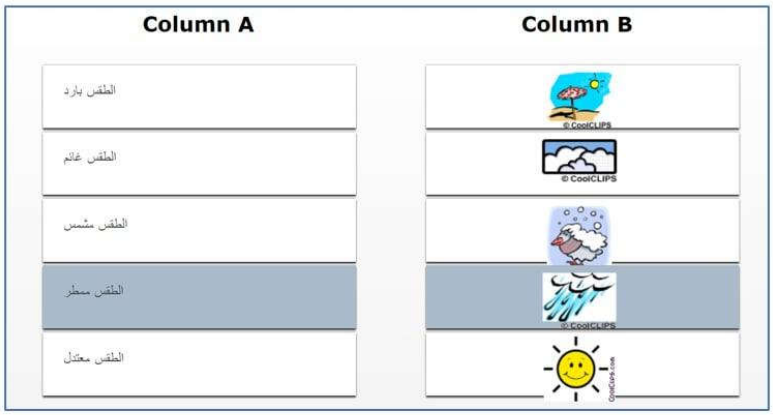
As in English, phrasal verbs (or verbs that require the use of prepositions) are also found in Arabic. Accuracy in identifying and using the preposition with the verbs is crucial, as the meaning changes with different prepositions. For example, \ذهب\, when attached to the preposition \الى\ means "going to," whereas when attached to \ب\ it would describe a means of transportaion.

صورة رقم 15: نموذج عن التعليم التقابلي للبنى اللغوية

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

3.2.3.8. التدريبات والأنشطة

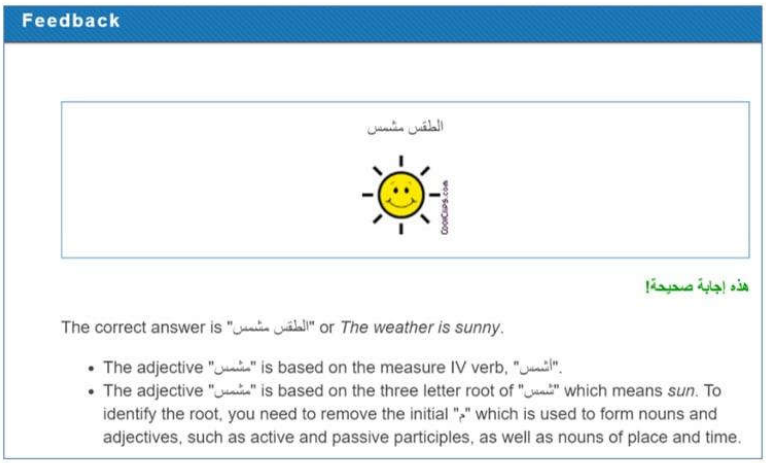
ينوع الموقع في محتوى تدريباته فيبدأ بتدريبات المفردات من خلال المزاوجة بين الكلمة وصورتها – في المستوى المبتدئ– كما يبدو في الصورة رقم (16).



صورة رقم 16: نموذج عن تدريب وصل الصورة بمعناها

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

ويوفر تغذية راجعة وشرحاً كافيا لتعليمات حل السؤال ويبين سبب صحة الجواب، ويتناول نطق الكلمة وجذرها ووزن الفعل الذي اشتقت منه، والميزان الصرفي للكلمة واشتقاقها والمعاني التي يمكن أن تؤديها كما في الصورة المرفقة رقم (17).



صورة رقم 17: نموذج عن التغذية الراجعة

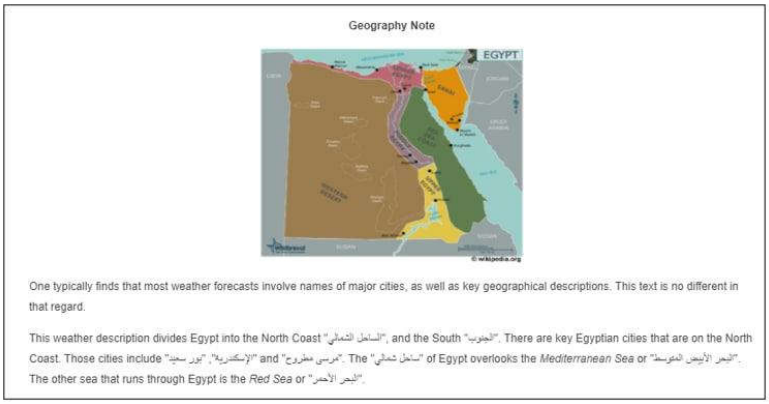
المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

ثم يوزع النص إلى مقاطع ويسأل عنها ويوفر ترجمة مصاحبة للسؤال في المستوى المبتدئ، إضافة إلى التغذية الراجعة الفورية، وكما يبدو على أعلى يمين الصورة رقم (18) فهناك خيارات يمكن المتعلم الاستفادة منها قبل التدريب وبعده كالآتي:

صورة رقم 18: نموذج عن التفصيل في تعليمات الأسئلة

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

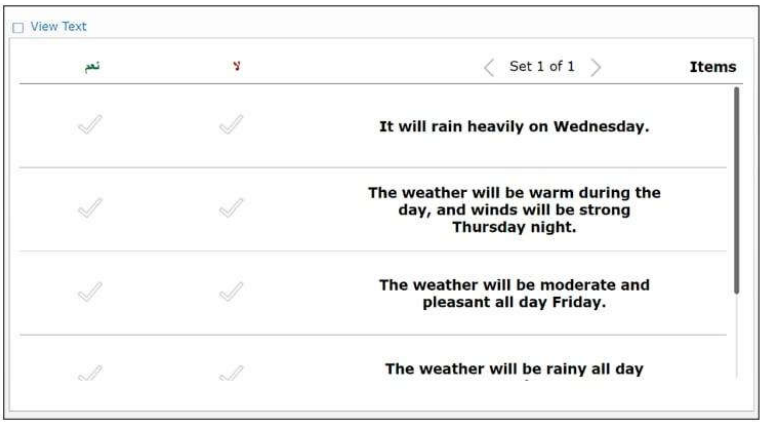
"تعليمات" التدريبات، وفيها يوفر شرحاً كافيا بالعربية والإنجليزية لكيفية أداء التدريبات وبيان الهدف منها، وكذلك "مزيد من المعلومات" وعادة يوفر معلومات تنبئ المتعلم بموضعه من عملية التعلم؛ فيخبره بأنه فعل كذا وأنه سيفعل كذا وكذا بعد ذلك. وأيضاً يوفر خياراً بعنوان: "ملاحظات المعلم" تزيد في معرفة الأبعاد التي يعالجها النص؛ كالبعد الثقافي والاجتماعي والسياسي وغير ذلك، فيقدم معارف تحيط بظروف النص وتسهل فهم سياقه الثقافي أو الاجتماعي أو السياسي أو ما شابه، كما في الصورة رقم (19) نجد أنه يحيط المتعلم علما بأهم المواضع الجغرافية التي مرت معه في درس النشرة الجوية، ويعرفه بخريطة مصر وحدودها ويأتي بالتسميات كما وردت بالعربية في حين يقدم شرحه لسياقها بالإنجليزية ليتحقق من فهم الطالب للسياق الذي ترد فيه النصوص.



صورة رقم 19: نموذج عن إحاطة المتعلم بسياق النص الجغرافي

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

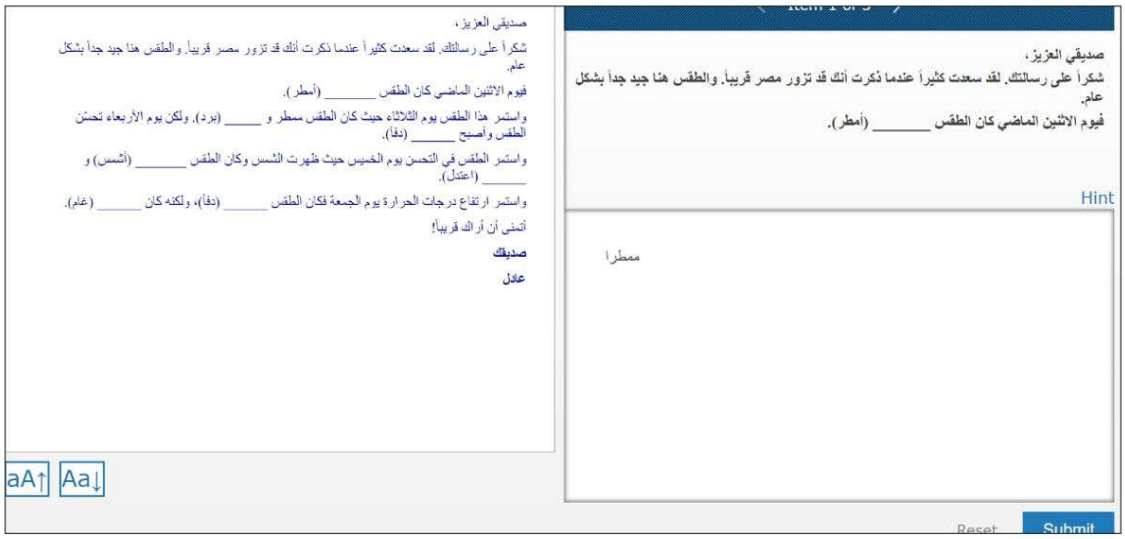
ثم تدريب (باللغة الإنجليزية) وأحيانا باللغتين؛ للتحقق من إدراك المتعلم وللتأكد من الفهم الدقيق للنص المقروء كما تبينه الصورة رقم (20).



صورة رقم 20: توظيف الإنجليزية للتحقق من فهم المتعلم

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

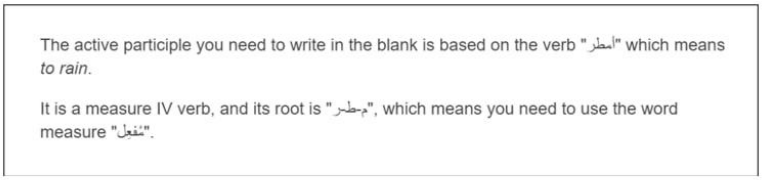
ثم تعالج التدريبات مفردات النص الجديدة، بتوظيف مهارة الكتابة، فيورد التدريبات على الجهة اليسرى بشكلها الكامل، وعلى الجهة اليمنى الواحد تلو الآخر كما في الصورة رقم (21).



صورة رقم 21: نموذج عن تدريبات ملء الفراغات بالكلمة المناسبة

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

وكذلك يوفر تلميحاً؛ يساعد المتعلم على الحل، ويبين له جذر الكلمة ووزنها، وما عليه أن يستخدم من الأوزان الصرفية ليعرف الجواب الصحيح. كما يظهر في الصورة رقم (22).


The active participle you need to write in the blank is based on the verb "أمطر" which means *to rain*.

It is a measure IV verb, and its root is "م-ط-ر", which means you need to use the word measure "مُفعِل".

صورة رقم 22: نموذج عن تقديم تلميح للطالب لتقريب الجواب الصحيح

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

ثم يبين للطالب الجواب الصحيح – بعد أن يؤكد إجابته – ويوفر له تغذية راجعة تحوي ترجمة الجملة بعد ملء الفراغ بالكلمة الصحيحة، مع بيان التفصيل اللغوي المعنوي والصرفي للكلمة الهدف كما يظهر ذلك في الصورة رقم (23).

The correct answer is as follows:

صديقي العزيز،

شكراً على رسالتك. لقد سعدت كثيراً عندما ذكرت أنك قد تزور مصر قريباً. والطقس هنا جيد جداً بشكل عام.

فيوم الاثنين الماضي كان الطقس ممطر.

My dear friend,

Thank you for your letter. I am happy when you said you might visit Egypt soon. The weather is very good, in general. Last Monday, the weather was **rainy**.

Structural Note: The key adjective in the above section is "ممطر" or *rainy*. This adjective is based on the verb "أمطر" (measure IV verb), and so the word measure of the adjective is "مُفعِل". Based on those rules, the adjective is "مُمطِر".

You should know that the adjective for *rainy*, in addition to "ممطر" can also be "ماطر". "ماطر" is based on the measure I verb and the word measure "فاعِل".

صورة رقم 23: نموذج عن التعريف بالجواب الصحيح مع تحليل الأسباب؛ معنويا وصرفياً

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

ثم يقدم تدريبات إعادة تركيب النص من خلال ترتيب الجمل كما وردت في النص الأصلي ليتأكد من الإدراك العام لفكرة النص ومحتواه التفصيلي. كما يبدو ذلك في الصورة رقم (24).

صورة رقم 24: نموذج عن تدريب ترتيب الجمل لتكوّن نصاً في سياق صحيح

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

ثم يطلب من الطالب بيان فهمه للنص مع التعليل، وبيان آرائه بمسائل أثيرت في النص المدروس، كما في الصورة رقم (25)، حيث يطلب من الطالب أن يبين ما أفضل الأيام لزيارة متحف القاهرة ذاكراً الأسباب، وأسئلة أخرى مشابهة.

صورة رقم 25: نموذج عن سؤال تحليلي

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

إلا أن ما يؤخذ على التدريبات نمطيتها وقولبتها؛ فكل الدروس تقريباً تتبع تدريبات محددة، ولا يوفر الموقع تدريبات شفوية –ولو بشكل آلي– للتدريب على الكلام، ولا توجد في الموقع تدريبات تهتم بترتيب الكلمات في جملة مفيدة؛ وما لهذا النوع من التدريبات من تأثير إيجابي في دعم تعلم الأنماط والقوالب اللغوية، وكذلك تكاد تختفي التدريبات التي تعالج التراكيب والبنى اللغوية بعد المستوى الثاني؛ فالطالب بحاجة مستمرة إلى التدريب اللغوي المنطقي البحت لصقل دقته في اللغة الهدف، فضلاً عن التوظيف المهاري.

ومن أهم إيجابيات الموقع في صيغة التدريبات:

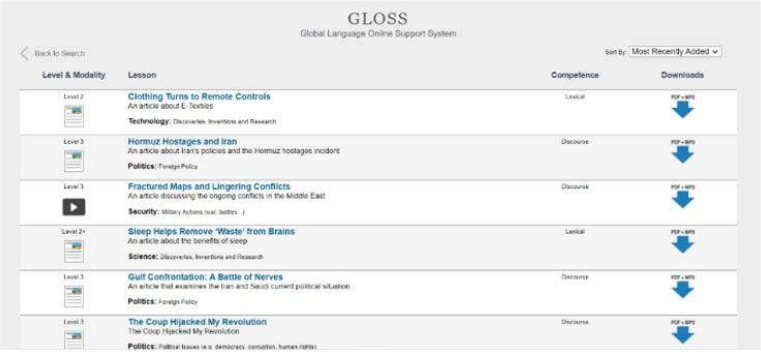
- حسن صياغة الأسئلة، ووفرة التعليمات، وكثر التفاصيل المحيطة بالتدريب للتأكد من وصول السؤال إلى المتعلم بأعلى دقة ممكنة وتقليل احتمالات الشك ما أمكن.
- حتى إن الموقع في تدريب الكتابة في نهاية دروس المتقدم يصف للمتعلم الموضوع الذي يجب أن يكتب عنه ليصوغ منها المقالة التي طلبها منه، مذكراً الطالب بالنقاط المحورية والتفصيلية لهذه المقالة حتى لا يغفل الطالب ويسرد من ذاته ما يشاء؛ فمثلا في موضوع الثورة السودانية: يطلب من المتعلم أن يبدأ بتعريف موجز، ثم يطلب منه أن يدعم مقالته برأي كاتب معارض باختصار، ثم يطلب أمثلة تدعم قول هذا الكاتب المعارض، ثم يطالب المتعلم بأن يبدي ردة فعل الجيش تجاه ما يجري، ثم يبين آراء كتاب معارضين آخرين، ثم يزوده بقائمة التعبيرات والمصطلحات التي تدعم مقالته والتي تدفع الطالب بشكل غير مباشر إلى الحديث عما يقف وراءها: (عمليات تغيير الأنظمة السياسية، إسقاط الرئيس، الجهات المعارضة، مكلفة جداً وباهظة الثمن، الربيع العربي، عبور المرحلة الانتقالية، تغيير حكومة الرئيس، اعتصام المحتجين، فجوة، عدم توافق، تنازل...إلخ).

3.2.3.9. التقنيات وإثراء المحتوى

من الملامح التقنية التي يوفرها الموقع لخدمة المحتوى:

- آليات التحكم بالبحث عن محتوى محدد وفق محكات: المستوى، والمهارة، والهدف، وطبيعة اللغة، والموضوع الذي يعالجه.

- محتوى مفتوح ومجاني مع إمكانية الدراســة من الموقع مباشــرة، إضــافة إلى إمكانية تنزيل المحتوى على حاسوب المتعلم الشخصي؛ حيث يوفر ملفات صوتية ومستندات. كما يظهر في الصورة رقم (26).



صورة رقم 26: نموذج عن المواد التعليمية التي يوفرها الموقع

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

يوفر تسجيلات مصاحبة لكل من (المفردات الجديدة في بداية الدرس، نصوص القراءة والاستماع، تدريبات ملء الفراغ من الاستماع). مع إمكانية التحكم بالتشغيل والإيقاف ومستوى الصوت والإعادة. كما في الصورة رقم (27).

صورة رقم 27: نموذج عن التسجيلات المصاحبة التي يوفرها الموقع

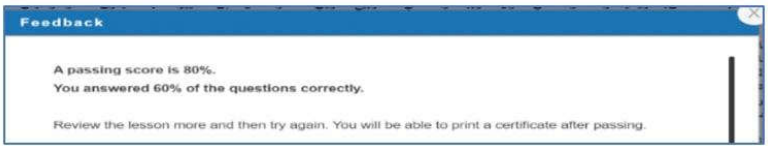
المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

يقدم الموقع إمكانية ترجمة المحتوى مهما كان المستوى ويوفر خياراً لإظهار الترجمة وإخفائها حالما أراد المتعلم كما في الصورة رقم (28).

صورة رقم 28: نموذج عن الترجمة التي يوفرها الموقع لمحتوى النصوص

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

يمكّن المتعلمَ من معرفة نسبة إتقانه للدرس بإطلاعه على نتيجته في نهاية حل التدريبات المرفقة وذلك كما تظهره الصورة رقم (29).



صورة رقم 29: نموذج عن نتيجة تقييم الموقع للمتعلم

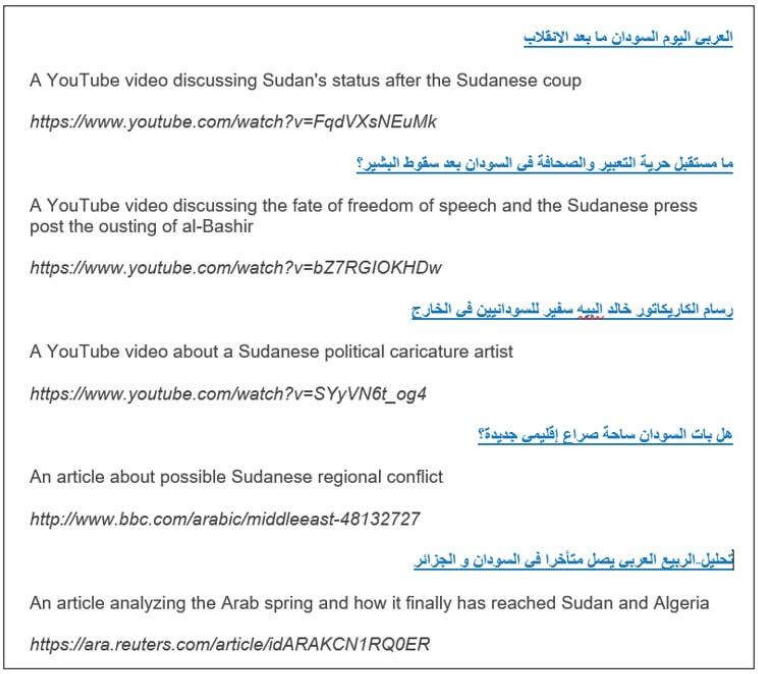
المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

كما يقدم إمكانية طباعة المحتوى مباشرة من الموقع كما في الصورة رقم (30).

صورة رقم 30: نموذج عن توفير إمكانية الطباعة الحرة من الموقع

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

ويزود الموقع بعدة روابط خارجية ذات صلة بموضوع الدرس لإثراء معرفة الطالب، وتتنوع هذه الروابط بين روابط لمواد مقروءة أو مسموعة أو مرئية من مواقع إخبارية وروابط من ويكيبيديا وروابط لمواد مرئية من اليوتيوب، كما تبينه الصورة رقم (31).



صورة رقم 31: نموذج عن الروابط الإثرائية التي يوفرها الموقع

المصدر: Defense Language Institute Foreign Language Center

3.2.3.10. ضبط المحتوى

- لا يضـــبط الموقع محتواه اللغوي إذ يندر أن يرى المتعلم الحركات الإعرابية فضـــلا عن حركات ضبط الكلمات.
- لكنه يولي أهمية عالية لعلامات الترقيم والاعتناء بمفاصـل النصـوص على مسـتوى الفقرات والحوارات والأفكار المحورية.
- ويختلف الباحث مع هذه الإســتراتيجية إذ يرى أن الاعتناء بضــبط الكلمات ضــرورية جداً لتعليم قراءة ســـليمة وبالتالي فإن صـــحة بقية المهارات تترتب على التعرض الأولي للغة صـحيحة دقيقة، ويرى الباحث أن قضـية ضـبط الكلمات والمسـتوى اللغوي كمثلثين مقلوبين؛ فهي مسألة تتناسب عكساً وارتفاع المستوى اللغوي.

3.3. تقييم محتوى موقع Rosetta Stone

وسيعمل الباحث فيه على تقييم المحتوى وفقاً للاستبانة والتحليل الآلي وبطاقة الملاحظة.

3.3.1. تقييم محتوى موقع Rosetta Stone وفقا لاستبانة معايير ACTFL

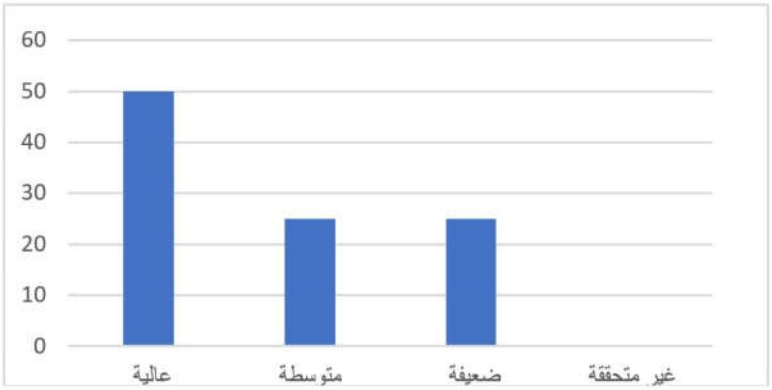
يعرض الباحث في هذا القسم تقييم المحتوى وفق الاستبانة بمحاورها الخمسة

جدول رقم 20: نتائج تقييم محتوى موقع Rosetta Stone وفقا لمعايير التواصل في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تعرّف الطلاب على المفردات الأساسية والتراكيب النحوية	3.64	0.17
انتقال الأنشطة من التقييد إلى التواصلية	3.29	0.29
توازن المحتوى بين الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة	3.67	0.80
توفير أنشطة التعلم الفردي والمزدوج والتعاوني وأنشطة فجوة المعلومات	2.67	0.65
توفير الأنشطة في سياق مناسب للعمر	2.49	0.54
توفير الأنشطة في سياق مناسب للمستوى	3.16	0.56
عرض مفاهيم المفردات والقواعد وفق المنهج الحلزوني	3.64	0.60
مشاركة المتعلم في الأنشطة والتعبير عن شعوره ومبادلة الآراء مع الآخرين	2.14	0.51

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

وفق نتائج الاستبانة في الجدول السابق رقم (20) فإن نصف معايير المحور الأول تحققت بدرجة عالية؛ فنجد أن معيار "تعرّف الطلاب على المفردات الأساسية والتراكيب النحوية" حصل على درجة تحقق عالية (3.64) وانحراف معياري (0.17)، وكذلك معيار "انتقال الأنشطة من التقييد إلى التواصلية" (3.29) وبانحراف معياري (0.29)، وحصل المعياران: "توازن المحتوى بين الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة" و"توفير أنشطة التعلم الفردي والمزدوج والتعاوني وأنشطة فجوة المعلومات" على درجة تحقق عالية ومقدارها (3.67) وبانحراف معياري (0.80) – (0.65) على التوالي.



شكل رقم 34: تمثيل نسبة تحقق محور التواصل في موقع Rosetta Stone

المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

بينما كانت درجة تحقق المعيار "توفير الأنشطة في سياق مناسب للعمر" ضعيفة بدرجة (2.49) وانحراف (0.54)، وحصل معيار "توفير الأنشطة في سياق مناسب للمستوى" على درجة متوسطة" بدرجة (3.16) وانحراف (0.56)، في حين كانت درجة تحقق المعيار "عرض مفاهيم المفردات والقواعد وفق المنهج الحلزوني" (3.64) وانحرافه المعياري (0.60)، في حين نجد أن معيار "مشاركة المتعلم في الأنشطة والتعبير عن شعوره ومبادلة الآراء مع الآخرين" قد تحقق بدرجة ضعيفة وقدرها (2.14) وانحراف (0.51).

جدول رقم 21: نتائج تقييم محتوى موقع Rosetta Stone وفقا لمعايير الثقافات في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنوّع الصور المرئية الأصلية والحديثة للثقافة العربية	1.46	0.21
مناسبة المعلومات الثقافية لعمر المتعلم	1.67	0.40
تحفيز المحتوى الثقافي لاهتمام المتعلم	1.37	0.71
تقديم تمثيل واسع ومتنوع للبلدان العربية والثقافة الإسلامية	1.09	0.46
تقديم محتوى ثقافي يحترم الثقافات الأخرى غير العربية والإسلامية	1.72	0.56
تمثيل العناصر الثقافية الرئيسة	1.54	0.80
تمثيل العناصر الثقافية الفرعية	1.46	0.21

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

شكل رقم 35: تمثيل نسبة تحقق محور الثقافة في موقع Rosetta Stone

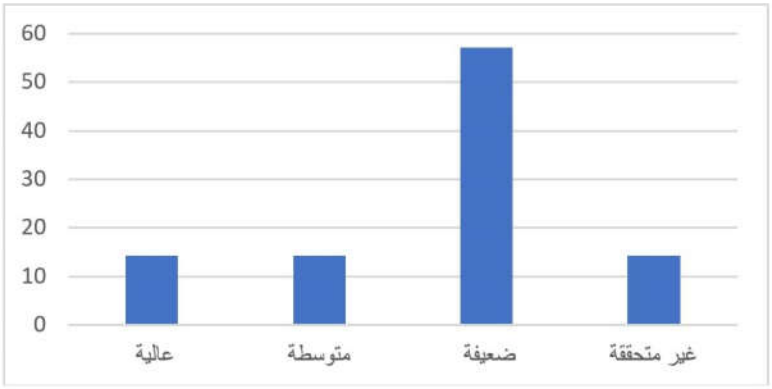
المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

وفق نتائج الاستبانة في الجدول السابق رقم (21) فإن كل معايير محور الثقافات حصلت على نتيجة: غير متحققة، وجاءت على النحو التالي: "تنوّع الصور المرئية الأصلية والحديثة للثقافة العربية (1.46) وانحراف معياري (0.21). وكذلك معيار "مناسبة المعلومات الثقافية لعمر المتعلم" (1.67) وانحراف معياري (0.40)، وكذا معيار "تحفيز المحتوى الثقافي لاهتمام المتعلم" (1.37) وانحراف معياري (0.71). وكذلك الأمر بالنسبة للمعيار "تقديم تمثيل واسع ومتنوع للبلدان العربية والثقافة الإسلامية" (1.09) بانحراف (0.46)، وكذا بلغت درجة تحقق المعيار "تقديم محتوى ثقافي يحترم الثقافات الأخرى غير العربية والإسلامية" (1.72) بانحراف معياري (0.56)، وكذلك معايير تمثيل العناصر الثقافية جاءت على النحو التالي: "تمثيل العناصر الثقافية الرئيسة" (1.54) بانحراف معياري (0.80)، ومعيار "تمثيل العناصر الثقافية الفرعية" (1.46) بانحراف (0.21).

جدول رقم 22: نتائج تقييم محتوى موقع Rosetta Stone وفقا لمعايير الروابط في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منح الطلاب فرصًا لاستخدام اللغة العربية للحديث عن العلوم والأغراض الخاصة	2.15	0.93
توفير موضوعات تشجع المشاريع متعددة التخصصات	1.92	0.70
احتواء ارتباطات لمواد إثرائية تحيل إلى مواقع تدعم المحتوى ونشاطاته وأهدافه	1.88	0.34
توفير واجهة الموقع الوصول المباشر إلى العناصر التعليمية دون عوائق	3.96	0.22
يوفر الموقع التطبيقات الخدمية التي يحتاجها المتعلم ليتفاعل مع المحتوى	2.81	0.57
تعزيز فهم المتعلمين وتوسيع إحاطتهم بالتخصصات الأخرى باستخدام لغة التعلم	2.13	0.95
تمكين المتعلمين من تقييم وجهات النظر بما فيها من محتوى لغوي ثقافي	1.19	0.43

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.



شكل رقم 36: تمثيل نسبة تحقق محور الروابط في موقع Rosetta Stone

المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

تراوحت نتائج الاستبانة في الجدول السابق رقم (22) في محور الروابط بين الضعف وعدم التحقق في معظم المعايير، وفيما يلي عرض لدرجات تحقق المعايير:

حصل المعيار "منح الطلاب فرصًا لاستخدام اللغة العربية للحديث عن العلوم والأغراض الخاصة" على درجة تحقق ضعيفة بمقدار (2.15) وانحراف (0.93). وكذلك معيار "توفير موضوعات تشجع المشاريع متعددة التخصصات" (1.92) وانحراف (0.70)، ومعيار "احتواء ارتباطات لمواد إثرائية تحيل إلى مواقع تدعم المحتوى ونشاطاته وأهدافه" قد تحقق بدرجة (1.88) بانحراف (0.34) وهي درجة تحقق ضعيفة،

في حين بلغت درجة تحقق المعيار "توفير واجهة الموقع الوصول المباشر إلى العناصر التعليمية دون عوائق" (3.96) وانحراف (0.22) وهي درجة تحقق عالية، بينما حصل المعيار "يوفر الموقع التطبيقات الخدمية التي يحتاجها المتعلم ليتفاعل مع المحتوى" درجة (2.81)، وبانحراف معياري (0.57) حيث حصل على درجة متوسطة. في حين حصل المعيار "تعزيز فهم المتعلمين وتوسيع إحاطتهم بالتخصصات الأخرى باستخدام لغة التعلم" على درجة (2.13) وانحراف (0.95)، وهي درجة تحقق ضعيفة، ولم يحصل معيار "تمكين المتعلمين من تقييم وجهات النظر بما فيها من محتوى لغوي ثقافي" (1.19) وانحراف (0.43).

جدول رقم 23: نتائج تقييم محتوى موقع Rosetta Stone وفقا لمعايير المقارنات في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة لغتهم الأم باللغة العربية من حيث البنى اللغوية	2.05	0.68
توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة ثقافتهم مع الثقافة العربية لاكتشاف المفاهيم والأنماط الثقافية المتشابهة والمختلفة	1.18	0.27
توفير المحتوى فرصة التواصل مع معلمين أو ناطقين باللغة للمقارنة والتقويم	1.49	0.67

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

شكل رقم 37: تمثيل نسبة تحقق محور المقارنات في موقع Rosetta Stone

المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

طبقاً لما تبينه نتائج الاستبانة في الجدول السابق رقم (23) فإن معايير المقارنات لموقع Rosetta Stone تراوحت بين الضعف وعدم التحقق كالتالي: فمثلاً نجد أن معيار "توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة لغتهم الأم باللغة العربية من حيث البنى اللغوية" حصل على درجة تحقق (2.05) وانحراف معياري (0.68) وهي درجة تحقق ضعيفة، بينما حصل معيار "توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة ثقافتهم مع الثقافة العربية لاكتشاف المفاهيم والأنماط الثقافية المتشابهة والمختلفة" على درجة تحقق (1.18) وانحراف معياري (0.27) وهي درجة غير متحققة، وكذلك المعيار "توفير المحتوى فرصة التواصل مع معلمين أو ناطقين باللغة للمقارنة والتقويم" حصل على درجة (1.49) بانحراف معياري (0.67) وهي درجة غير متحققة.

جدول رقم 24: نتائج تقييم محتوى موقع Rosetta Stone وفقا لمعايير المجتمعات في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقديم المحتوى قدوات برعت في استخدام اللغات الأجنبية في حياتهم من أجل المصلحة الشخصية والاستمتاع	1.72	0.99
إعطاء الطلاب أمثلة على الطرق التي يمكنهم من خلالها استخدام لغتهم الأجنبية في المستقبل بعد الدراسة	1.49	0.31

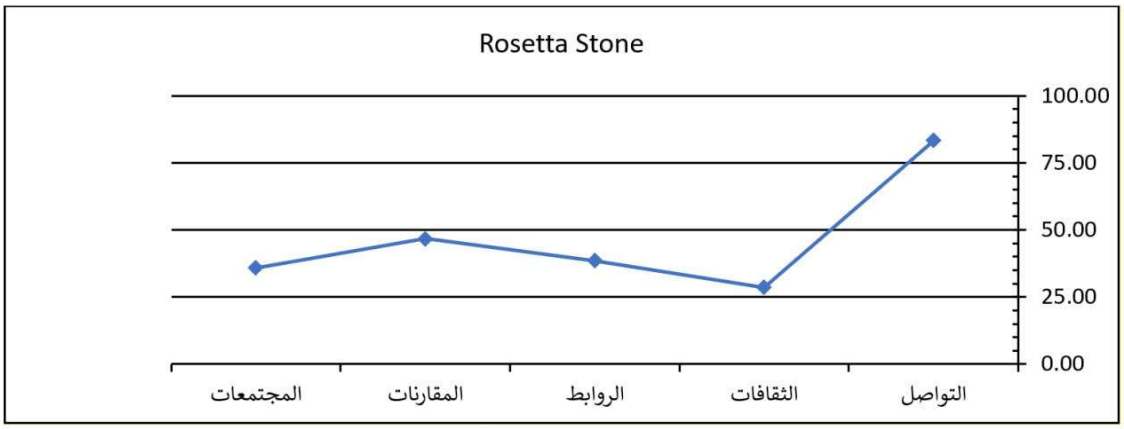
المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

تبعاً لما تبينه نتائج الاستبانة في الجدول السابق رقم (24) فإن معايير المحور الخامس لم تحصل على درجة تحقق كما يأتي: "تقديم المحتوى قدوات برعت في استخدام اللغات الأجنبية في حياتهم من أجل المصلحة الشخصية والاستمتاع" بدرجة (1.72) وبانحراف معياري (0.99)، وكذلك معيار "إعطاء الطلاب أمثلة على الطرق التي يمكنهم من خلالها استخدام لغتهم الأجنبية في المستقبل بعد الدراسة" بدرجة (1.49) وانحراف معياري (0.31).

شكل رقم 38: تمثيل نسبة تحقق محور المجتمعات في موقع Rosetta Stone

المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

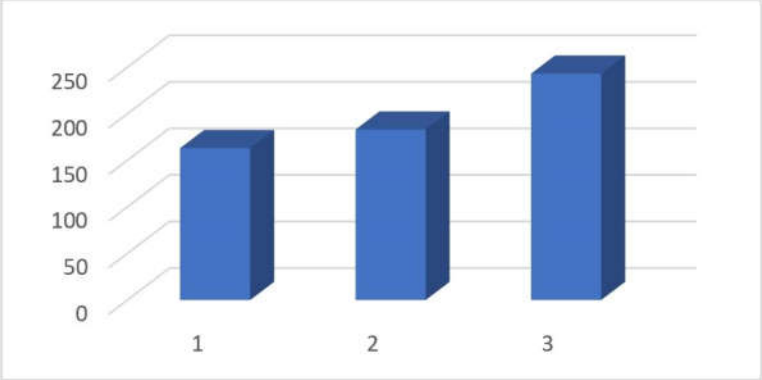
3.3.2. تقييم محتوى موقع Rosetta Stone وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose



شكل رقم 39: تقييم محتوى موقع Rosetta Stone وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose

المصدر: نتائج تحليل الباحث لمحتوى موقع Rosetta Stone وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose وأجازه المشرف.

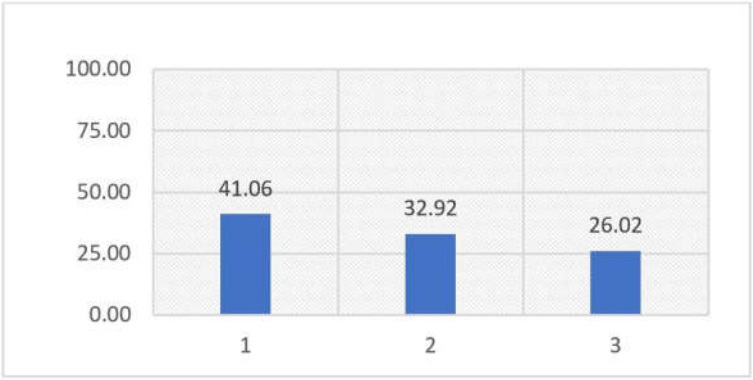
وفقاً لنتائج تحليل برنامج Dedoose لمحتوى عينة البحث توصل الباحث إلى الآتي: بلغ عدد الدروس في كل مستوى من المستويات الثلاثة 16 درساً بمعدل 48 درساً في المحتوى كله.



شكل رقم 40: عدد دروس موقع Rosetta Stone وفق المستوى

المصدر: إحصائية الباحث من موقع Rosetta Stone، وأجازه المشرف.

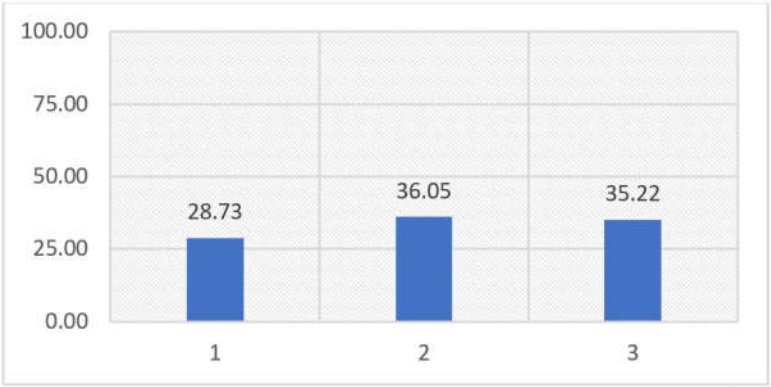
وحصل محتوى موقع Rosetta Stone على 5212 تكراراً في المعادلات التي تعبر عن محور التواصل (على مستوى الموضوعات والمفاهيم والعبارات ...إلخ) وبنسبة قدرها 83.39%.



شكل رقم 41: النسبة المئوية لتكرار معاني التواصل وفق المستوى في Rosetta Stone

المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

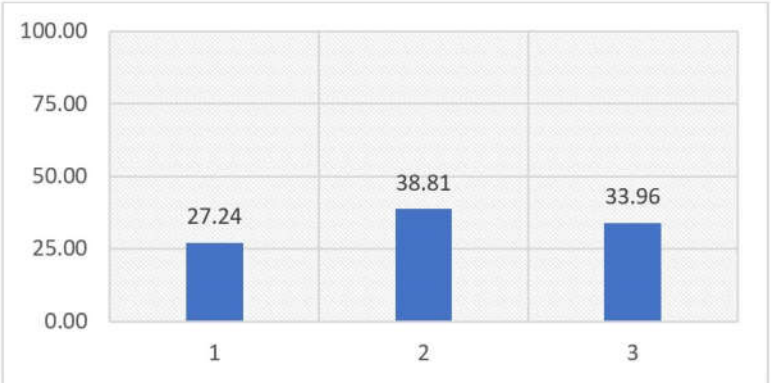
وجاء تفصيلها على النحو الآتي: بلغ تكرار معاني التواصل في المستوى (1) على 2140 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 41.06% من معاني التواصل في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (2) على 1716 تكراراً وهو ما يقابل 32.92% من النسبة المئوية لمعاني التواصل في الموقع، وحصل المستوى (3) 1356 تكراراً بمعدل 26.02% من نسبة عبارات ومعاني التواصل في محتوى الموقع.



شكل رقم 42: النسبة المئوية لتكرار معاني الثقافات وفق المستوى في Rosetta Stone

المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

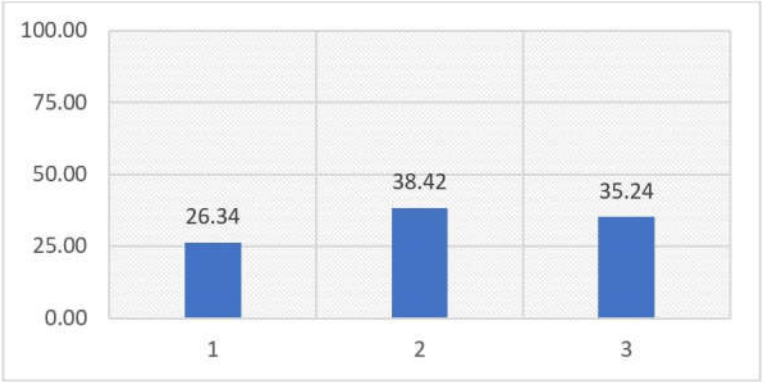
في حين حصل محتوى الموقع في محور الثقافات على 1789 تكراراً في المعادلات التي تعبر عن المفاهيم والموضوعات والملامح الثقافية، وبمعدل 28.62%، وتفصيل النسب على النحو الآتي: بلغ تكرار معاني الثقافات في المستوى (1) على 514 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 28.73% من معاني الثقافات في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (2) على 645 تكراراً وهو ما يقابل 36.05% من النسبة المئوية لمعاني الثقافات في الموقع، وحصل المستوى (3) 630 تكراراً بمعدل 35.22% من نسبة عبارات ومعاني الثقافات في محتوى الموقع.



شكل رقم 43: النسبة المئوية لتكرار معاني الروابط وفق المستوى فيRosetta Stone

المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

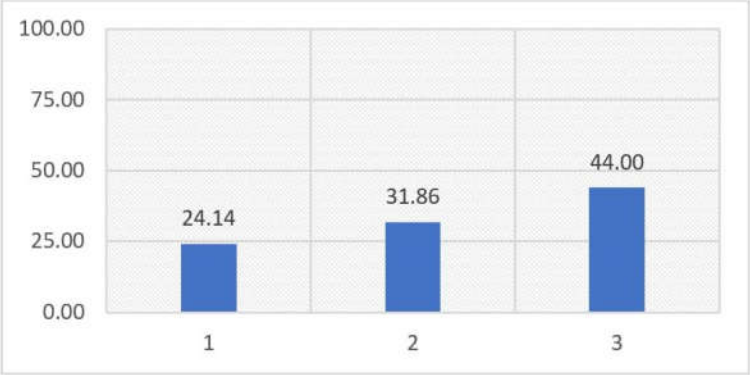
بينما بلغ عدد تكرار المعاني ذات الصلة بالمفاهيم والموضوعات والتعابير المتعلقة بالروابط في محتوى الموقع 2412 تكراراً، وبنسبة قدرها 38.59%. وتفصيل النسب على النحو الآتي: بلغ تكرار معاني الروابط في المستوى (1) على 514 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 28.73% من معاني الروابط في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (2) على 645 تكراراً وهو ما يقابل 36.05% من النسبة المئوية لمعاني الروابط في الموقع، وحصل المستوى (3) 630 تكراراً بمعدل 35.22% من نسبة عبارات ومعاني الروابط في محتوى الموقع.



شكل رقم 44: النسبة المئوية لتكرار معاني المقارنات وفق المستوى في Rosetta Stone

المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

وبلغت الموضوعات والمفاهيم والتدريبات والمعاني والعبارات ذات الصلة بالمقارنات 2920 تكراراً في محتوى الموقع وفقاً للتحليل الآلي وبمعدل مئوي 46.72%. وتفصيل النسب على النحو الآتي: بلغ تكرار معاني المقارنات في المستوى (1) على 769 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 26.34% من معاني المقارنات في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (2) على 1122 تكراراً وهو ما يقابل 38.42% من النسبة المئوية لمعاني المقارنات في الموقع، وحصل المستوى (3) 1029 تكراراً بمعدل 35.24% من نسبة عبارات ومعاني المقارنات في محتوى الموقع.



شكل رقم 45: النسبة المئوية لتكرار معاني المجتمعات وفق المستوى في Rosetta Stone

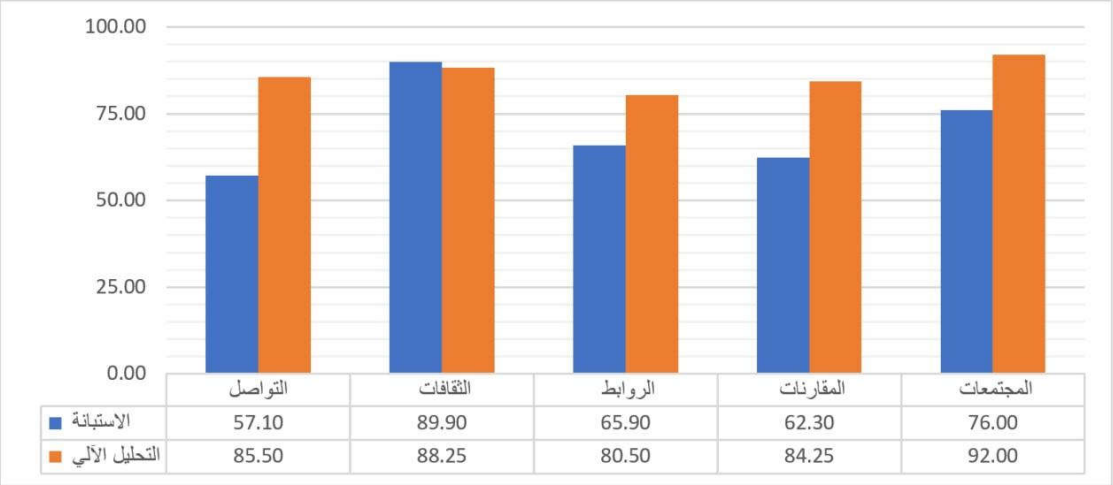
المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

وأخيراً بلغت ملامح محور المجتمعات 2241 تكراراً متصلاً بالموضوعات والمفاهيم والأنماط والتدريبات التي أخذت طابعا معبراً عن المحور، بحيث وصلت ما نسبته 35.86%، وتفصيل النسب على النحو الآتي: بلغ تكرار معاني المجتمعات في المستوى (1) على 541 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 24.14% من معاني المجتمعات في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (2) على 714 تكراراً وهو ما يقابل 31.86% من النسبة المئوية لمعاني المجتمعات في الموقع، وحصل المستوى (3) 986 تكراراً بمعدل 44.00% من نسبة عبارات ومعاني المجتمعات في محتوى الموقع.

3.3.3. تقييم الباحث لموقع Rosetta Stone

3.3.3.1. مقارنة نتائج البحث (الاستبانة والتحليل الآلي)

تقاربت نتائج تحليل الاستبانة مع نتائج التحليل الآلي في محاور كثير من عينة البحث بل كادت تتطابق في بعض المحاور، في حين نجد بونا شاسعاً في بعض المحاور الأخرى، وسيقف الباحث على كل ذلك بالتحليل والمناقشة ما أمكن: مقارنة نتائج تحليل محتوى موقع Rosetta Stone.



	التواصل	الثقافات	الروابط	المقارنات	المجتمعات
الاستبانة	57.10	89.90	65.90	62.30	76.00
التحليل الآلي	85.50	88.25	80.50	84.25	92.00

شكل رقم 46: مقارنة نتائج البحث لموقع Rosetta Stone (الاستبانة والتحليل الآلي)

المصدر: صاغه الباحث، وأجازه المشرف.

تكاد تتطابق نتائج البحث في المحاور كلها:

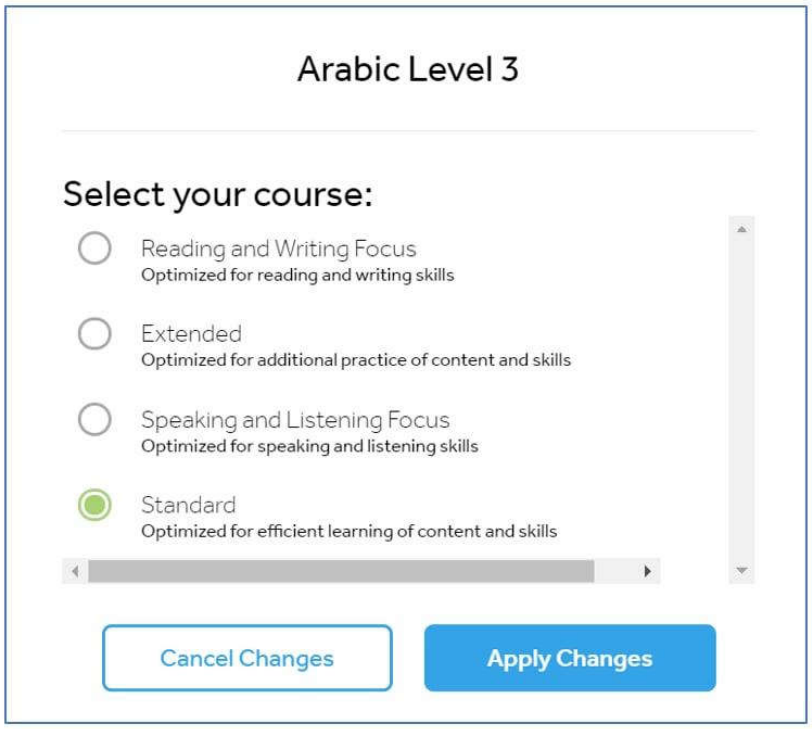
- فعند التدقيق في محور التواصل نجد أنه حقق نسبة 83.40% في تحليل الاستبانة و77.00% في التحليل الآلي على الرغم من أن الموقع اعتمد على التعلم الذاتي لكن ما أفسد الأمر ضعف التفاعلية الموجودة مما قلّل من فاعلية التعلم الذاتي في التعليم عن بعد لكن مع ذلك يختلف الباحث مع النتيجة؛ ذلك أن المحتوى يتسم بالقولبة والتنميط، ولا يتطلب من المتعلم التفاعل وفق أنماط التفاعل المعروفة: (مع المعلم، مع زملائه، مع المحتوى)؛ ما يجعل من المتعلم متلقياً سلبياً إلا من بعض التفاعلات التي يوفرها المحتوى مع المحتوى.
- بينما نلاحظ انخفاض تحقق محور الثقافات؛ فقد بلغت درجة تحقق المحتوى وفقاً للاستبانة 28.60% بينما بلغت في التحليل الآلي 36.50%؛ وذلك لإهمالها من طرف الموقع وتنميط الملامح الثقافية وقولبة المحتوى وكأنه يتعامل مع ثقافة واحدة ولغات عدة. وضعفت درجة تحقق محور الروابط وفقاً للتحليل الآلي؛ فقد بلغ 57.25% وفي تحليل الاستبانة 38.60%؛ ذلك أنه يوفر في المحتوى ما يعطي الطلاب فرصًا لاستخدام اللغة العربية

للحديث عن العلوم والأغراض الخاصة"؛ وذلك لأن الموضوعات التي يقدمها نمطية ومتكررة في تعليمه لكل اللغات الأخرى، ولا يوفر المحتوى روابط خارجية لإثراء تعلم الطلاب.

- وأما في محور المقارنات فقد تقاربت نتيجتا التحليل الآلي والاستبانة فقد بلغتا 39.25% – 46.70% على التوالي؛ وذلك أن المحتوى لا يوفر مقارنات بنيوية فعلية في جانب تعليم اللغة الأجنبية قياساً على اللغة الأم، وكذلك لا يوفر أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة ثقافتهم مع الثقافة العربية لاكتشاف المفاهيم والأنماط الثقافية المتشابهة والمختلفة؛ لعدم اهتمامه بالمحتوى الثقافي فضلاً عن عقد المقارنات الثقافية كما سلف في المحور الثاني، وكذلك الحال فإنه لا يوفر إي فرصة لتواصل المتعلمين مع معلمين أو ناطقين باللغة للمقارنة والتقويم؛ ذلك أن برمجية الموقع مغلقة على أنماط محددة من المحتوى والتدريبات. ولا يوفر الموقع روابط خارجية أو داخلية لإثراء المحتوى، فضلاً عن إمكانية التواصل مع أبناء اللغة لقياس المتعلم ما يتعلمه، ويقارن إلى أي مدى تطورت لغته.
- وكذا لو أمعنا النظر في محور المجتمعات سنجد أنه حصل على درجة متقاربة (ذات مستوى تحقق ضعيف) فقد بلغت نسبة تحققه وفقاً لنتائج التحليل الآلي 40.00% وفي الاستبانة 35.80% وذلك لعدم تقديم نماذج وقدوات برعت في استخدام اللغات الأجنبية وعدم إتاحة الأفق أمام المتعلمين لإدراك مجالات استخدام اللغة الهدف في مجتمع اللغة الهدف. والمحتوى المُقدم في الموقع لم يُبن بشكل خاص على أهداف تعليم العربية العامة والخاصة وعليه غابت الملامح الثقافية العامة والخاصة، وهذا ما يترتب عليه عدم تقديم نماذج خاصة تتعلق بتقديم المحتوى قدوات برعت في استخدام اللغات الأجنبية في حياتهم من أجل

المصـــلحة الشـــخصـــية والاســـتمتاع، أو إعطاء الطلاب أمثلة على الطرق التي يمكنهم من خلالها استخدام لغتهم الأجنبية في المستقبل بعد الدراسة.

3.3.3.2. المنهج



صورة رقم 32: أساليب التعليم التي يوفرها الموقع

المصدر: برنامج Rosetta Stone

يقدم الموقع خيارات للنهج الذي يرغبه المتعلم في تعلمه للغة كما يبدو من الصورة المرفقة رقم (32)، إذ يوفر الخيارات التالية:

- التركيز على القراءة والكتابة.
- التركيز على التحدث والاستماع.
- ممارسة إضافية للمحتوى والمهارات (موسع)
- تعلم فعال للمحتوى والمهارات (قياسي)

ويتبع الموقع المنهج الحلزوني اللولبي (Cyclical or Spiral Gradation) وفيه يقدمون العناصر التعليمية في محتوى المستوى بحيث لا يتم تقديم العناصر المفردة ومناقشتها بعمق كما في المنهج الطولي، ولكن يتم تقديم الأوجه الأساسية للعنصر التعليمي من البداية، ثم يتم إيراده بشكل متكرر في الدورة، وفي كل مرة يتم تقديم أوجه جديدة مرتبطة ومندمجة مع ما تم تعلمه من قبل وربط خبرات جديدة وبنائها على الخبرات التعليمية السابقة؛ فلو ألقينا نظرة على بداية التعليم من الصفر في هذا الموقع لوجدنا أنه يعرف بالأشياء من خلال صورها ثم يضيف إليها أحداثاً تدريجية شائعة وواضحة لواسطة الصور كذلك، وهكذا يستمر في البناء الحلَقي الحلزوني وتكبر الدائرة كلما تقدم المستوى حتى يصل إلى بناء الجملة التواصلية الطبيعية.

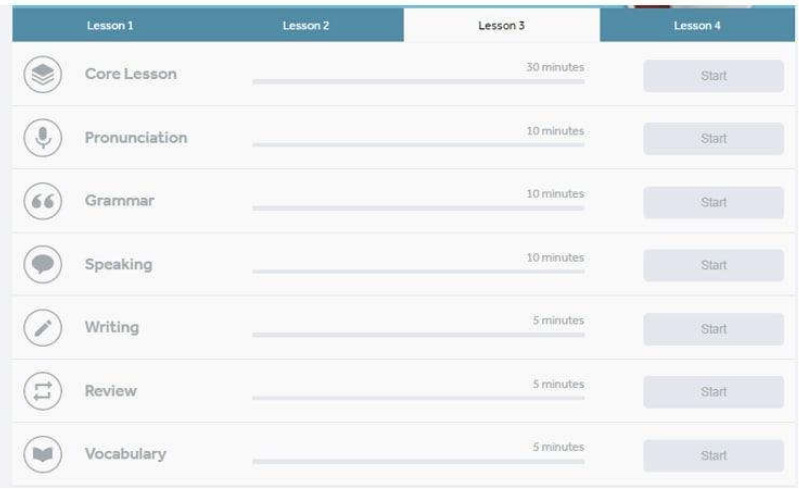
3.3.3.3. مراعاة المستوى اللغوي

يعلن الموقع أنه يتبع في تعليمه على المستويات المبينة في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك (CEFR) ويسوغ ذلك بقوله: "على الرغم من وجود مقاييس ومعايير كفاءة لغوية – لقياس اللغة الأجنبية – صالحة وموثوقة على نطاق واسع من قبيل (ACTFL، ILR)، فإن (CEFR) يعد أكثر شمولاً ويوفر تفاصيل أدق حول المخرجات التعليمية والمكاسب التي تحققت في الكفاءة اللغوية الأجنبية على جميع المستويات". ويلتزم الموقع بالمستوى اللغوي الذي يحدده، إلا ما يكون من خطأ في ترجمة أو ما يمكن رده إلى سوء اختيار الكلمة الأشيع في ترجمته للمحتوى.

3.3.3.4. المهارات اللغوية

ويوازن المحتوى بين مهارات اللغة العربية وعناصرها كما يبدو في الصورة رقم (33)؛ فيقدم تهيئة للدرس وتدريباً على النطق، وتدريبات على القواعد التي يعالجها في هذه الوحدة، ثم تدريبات الكلام والمحاكاة

الصوتية، وكذا يوفر تدريبات كتابية ثم مراجعة ما درسه المتعلم في هذا الدرس، ويختم بدراسة المفردات من جديد.



صورة رقم 33: مهارات التعلم والعناصر اللغوية التي يوفرها الموقع

المصدر: برنامج Rosetta Stone

وإلى جانب كونه يقدم المهارات بقدر متوازن فإنه يطرح خيارات تعلم تتناسب وحاجة المتعلم كما سلف ذكره في المنهج؛ فمثلاً يحوي خطة تعليم بالتركيز على مهارتي القراءة والكتابة أو القراءة الموسعة، أو التعليم بالتركيز على مهارتي الاستماع والمحادثة وما إلى ذلك.

3.3.3.5. المحتوى الثقافي

تكاد تختفي الملامح الثقافية في محتوى الموقع، وذلك لأسباب عدة منها:

صورة رقم 34: نموذج عن محتوى ثقافي

المصدر: برنامج Rosetta Stone

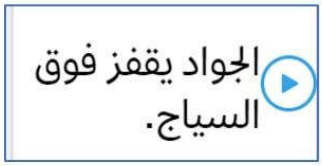
- أن الصور المرئية لم تراع الثقافة العربية، فقد اعتمد الموقع على قالب برمجي موحد، بصور ثابتة لمواقف حياتية بنمط واحد، وترجم تلك المواقف إلى مختلف اللغات؛ مما أدى إلى عدم مراعاة ثقافات تلك اللغات أيضـــاً، في حين لو نظرنا إلى تلك الصـــور على الرغم من عدم مناســـبتها لمعظم الثقافات ومنها العربية، وكما في الصـــورة المرفقة رقم (34) في الجزء المغطى منها نموذجاً للصـور غير المتناسـبة مع الثقافة العربية الإسـلامية من إظهار عورة المرأة مثلا وهذه عيّنة من الأمثلة التي تظهر عدم التناســب بين المواد التوضــيحية والثقافة العربية الإسلامية، إضافة إلى ما أسلفنا من عدم تعبير الصور عن الثقافة فعلاً.
- أن اللغة التواصلية ذات طبيعة شبه خالية من البعد الثقافي؛ لنفس السبب المذكور في سياق الصـــور، حيث كتب محتوى واحد للموقع، وترجموه إلى اللغات المرغوب بتعليمها، وهكذا فلعل أقرب ما يمكن أن يوصف به المحتوى أنه محتوى لتعليم اللغات لغرض السياحة؛ حيث إنه لا يرفع مستوى الطالب أكثر من المتوسط الأوسط –إن أوصله إليه.

وعليه فإن المحتوى الثقافي لا يحفّز اهتمام المتعلم من ناحية تمثيل الثقافة العربية والإسلامية بشكل يراعي التنوع وتقديم محتوى ثقافي يحترم الثقافات الأخرى غير العربية والإسلامية؛ إذ لم يقدم محتوى دينياً أو

يقترب من ذلك فقد كان حيادياً جداً لولا بعض المحتوى غير المناسب. ولأن الموقع أخذ طابع القالب الواحد كما أسلفت فإنه لم يراع تمثيل العناصر الثقافية الرئيسية والفرعية على حدٍّ سواء.

3.3.3.6. المفردات

صورة رقم 35: أخطاء الكتابة / الترجمة
المصدر: برنامج Rosetta Stone



صورة رقم 36: عدم مراعاة الأشيع بين المرادفات
المصدر: برنامج Rosetta Stone

الموقع يقوم على تعليم المفاهيم البشرية المشتركة تواصلياً فيقوم على تقديم المفردات والتراكيب الشائعة إلى حد ما من خلال ترجمة جملة من الجمل والعبارات التواصلية الشائعة في التواصل بحيث ترجمها إلى نحو 30 لغة، إلا أن هذه الآلية أوقعته ببعض الأخطاء في الترجمة أو طريقة كتابة الكلمات كما في الصورة رقم (35)، أو في إشكالية التمييز بين الكلمات الشائعة والأشيع في الاستخدام، فكلمة "جواد" مثلا في الصورة رقم (36)، لا تعبر عن مفردة شائعة في المستوى المبتدئ، قياساً على كلمة حصان الأشيع منها.

3.3.3.7. القواعد والبنى اللغوية

يعتمد الموقع في تعليم القواعد على الانتقال بالطالب إلى التواصلية قدر الإمكان، فلا يشرح القاعدة ولا يقدمها بحالتها النظرية؛ بل يعمد إلى الأمثلة التواصلية مباشرة ومن خلالها يبني إدراك المتعلم للنقاط المختلفة التي يهدف معالجتها.

صورة رقم 37: تعليم القواعد بالتواصل

المصدر: برنامج Rosetta Stone

ففي المثال المرفق في الصورة رقم (37)، نجد أنه يعطي جملة مكتوبة مع لفظها ويعالج بهذا التدريب تصريف الأفعال، يقفز، تقفز ... إلخ.

صورة رقم 38: نماذج عن تدوير التدريبات لتثبيت القاعدة

المصدر: برنامج Rosetta Stone

ثم ينوع التدريبات ليثبت القاعدة من خلال الاختيار من متعدد كما في التدريب في الصورة رقم (38).

والصورة السابقة تظهر أيضا التغذية الراجعة للموقع عند اختيار الخيار الصحيح، ولو أخطأ المتعلم في اختياره فيعطيه فرصة أخرى بعد أن يبين له أين خطؤه. ومثل هذا التدريب يستخدمه في تثبيت الفروق بين الأفعال والصفات وحروف الجر والظروف والضمائر.

صورة رقم 39: نموذج عن تدريبات قواعد الظروف وحروف الجر

المصدر: برنامج Rosetta Stone

صورة رقم 40: نموذج عن تدريبات قواعد الأزمنة

المصدر: برنامج Rosetta Stone

صورة رقم 41: نموذج عن التدريب على استخدام الضمائر

المصدر: برنامج Rosetta Stone

وكما في الصورة رقم (40)، فإنه يظهر التدريب على الفعل بين الماضي والمستقبل، وفي الصورة رقم (39)، يدرب المتعلم على الفرق بين حروف الجر والظروف (الجهات عموما). وفي الصورة المرفقة رقم (41) يدرب المتعلم على الفروق بين الضمائر.

3.3.3.8. التدريبات والأنشطة

يعد موقع Rosetta Stone من أكثر مواقع تعليم اللغات مراعاة لتوفير تنوع الأنشطة لكن ما يؤخذ عليه بأنه قولب التدريبات ونمّطها وجعل الأنشطة كلها وفق نظام واحد في كل المستويات؛ بحيث أبقى تدريبات النطق على نفس الوتيرة من المستوى المبتدئ إلى آخر مستوى لغوي، ولم يراع مسائل تقنية من قبيل سرعة الصوت والانتقال من النصوص المصطنعة المخصصة للتعليم إلى النصوص الأصلية وما من شأنه مساعدة المتعلم على التطور والانتقال بتعلمه من بيئة الصف إلى التواصل الطبيعي باللغة، وجعل التدريبات –على الرغم من اتسامها في ذاتها بالتفاعلية– تتسم بقولبتها بالنمطية.

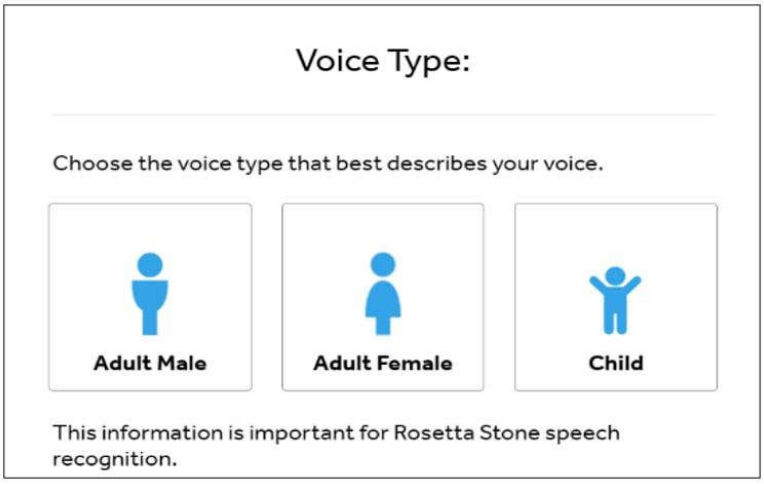
والتدريبات النمطية عموماً تؤدي إلى ملل المتعلم خاصة في التعلم الذاتي يشير إلى ذلك د. رشدي طعيمة في كتابه المرجع: "وتقديم التدريبات النمطية غالبا ما يملها الدارسون، وقد ثبت أنها قد تحدث تأثيرا عكسيا فيما يسمى بالتعميم الخاطئ". (طعيمة، 1986، 394).

ولا يوفر الموقع أي شكل من أشكال التدريبات الحرة من قبيل بيان التعليل وبيان الرأي ومنح الطلاب فرصًا لاستخدام اللغة العربية للحديث عن العلوم والأغراض الخاصة؛ وذلك لأن الموضوعات التي يقدمها لمتعلم العربية مقولبة ونمطية ومتكررة في تعليمه لكل اللغات الأخرى، فمجال التعليم والأنشطة فيه مغلق. وكذلك يرجع هذا الموضوع برأي الباحث إلى اختيار المحتوى، فكيف يمكن صياغة تدريبات تواصلية ذات مجال مفتوح وتطبيقها على محتوى محدود، حيث إن التدريبات ذات البعد التواصلي المفتوح تبنى على موضوعات

تشجع المشاريع متعددة التخصصات، والتي تثير اهتمام كل متعلم بطرف ما – إن لم يكن أكثر– وتعزيز فهم المتعلمين وتوسيع إحاطتهم بالتخصصات الأخرى باستخدام لغة التعلم، لكن عندما يتحول المحتوى إلى معجم لغوي يعلم اللغة باللغة وللغة، ولا يستثمر المواد الثقافية والمعرفية في تعزيز لغة المتعلمين ولا يسعى إلى تمكين المتعلمين من تقييم وجهات النظر بما فيها من محتوى لغوي ثقافي ولا يوفر إمكانية تقييم المحتوى أو موضوعات الدروس من جانب المتعلم لما يتعلمه، فإنه يدفع به إلى الجمود وبالنتيجة فلا تؤدي تدريباته أهم غاية تصاغ تدريبات تعليم اللغات لأجلها.

3.3.3.9. التقنيات وإثراء المحتوى

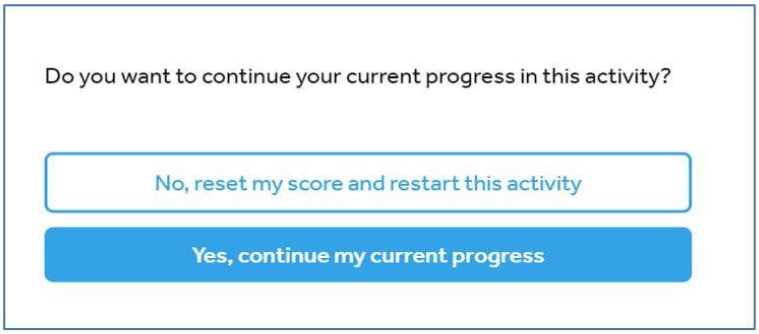
يوفر الموقع تقنيات لتدريب المتعلم على المحاكاة الصوتية والكتابية، وتقييم أداء المتعلم –صوتيا وكتابياً – وللتحقق من ذلك يوجد أداة التعرف الآلي التي توفرها برمجية ذكاء صناعي تتيح إمكانية قياس محاكاة المتعلم للصوت المسجل في محتوى الدرس.



صورة رقم 42: خيارات لتسهيل التعرف إلى أداءات الصوت

المصدر: برنامج Rosetta Stone

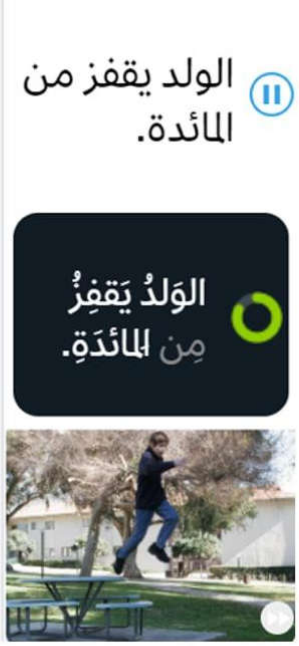
ولكي يحقق قدراً مناسباً من الدقة نجده يطلب عند التسجيل تحديد الجنس والعمر لتخمين شدة الصوت وسعته وإمكانية مقاربة لمحاكاة أكثر قرباً ولتقييم أكثر دقة. ويراعي شروطاً كثيرة من بينها تحديد الصوت وفقاً للجنس والعمر، ويحفظ الموقع جلسة التعلم ويوصل المتعلم إلى الدرس الذي توقف عنده. وبمجرد تسجيل الدخول تظهر له الرسالة كما في الصورة المرفقة (43) إذا كان يرغب في الاستمرار بجلسة التعلم السابقة أو يدرس المستوى من جديد. ولا يحتاج الموقع إلى تطبيقات خدمية وسيطة لتدعم سير التعلم، بل على العكس من ذلك فإن المحتوى مكتفٍ ببرمجياته التي تدعم جودة أدائه التقني.



صورة رقم 43: التحكم بالوصول إلى الجلسة السابقة

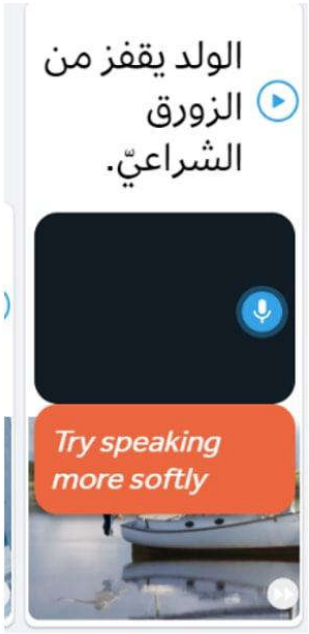
المصدر: برنامج Rosetta Stone

ومن خلال تجربة الباحث للمحاكي الصوتي فإنه يحاكي شدة الصوت ولا يقيس مخارج الحروف؛ بحيث جرّب الباحث محاكاة شدة أصوات الجمل المطلوب التدرّب عليها مستخدما حرفاً واحداً كالفاء، على النحو الآتي: (الولد يقفز من المائدة، الفَفُ فَفْفِفُ فِفَ الفَفْفِفَفِ)، مثلاً وقبل الموقع هذا الجواب على اعتباره جواباً صحيحاً، كما يظهر في الصورة المرفقة رقم (44)، وكذلك بقية الحروف على نفس النمط الذي اتبعه مع حرف الفاء، وكانت النتيجة نفسها باعتبار الجواب صحيحاً.



صورة رقم 44: خطأ البرمجية في التعرف على الصوت

المصدر: برنامج Rosetta Stone

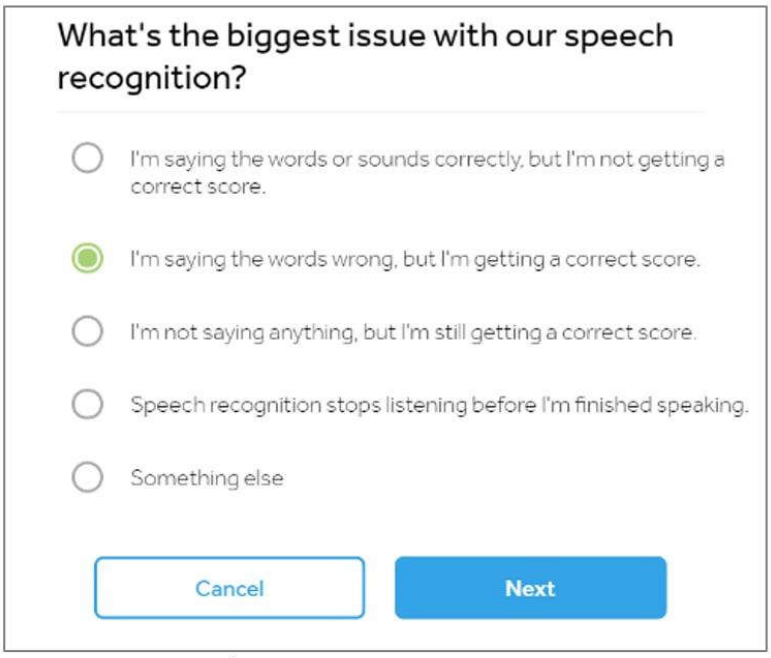


صورة رقم 45: نموذج عن تعطل قياس المحاكي عند تجاوز السرعة المبرمج عليها

المصدر: برنامج Rosetta Stone

وحين قرأ الباحث الجملة بشكل صحيح لكنه أسرع في القراءة، اعتبر الموقع وفق برمجيته أن الإجابة غير صحيحة وأنها غير واضحة كما في صورة رقم (45)، وهذا يدل من وجه آخر على أن البرمجية بنيت على شدة الصوت فتقيس شدة الصوت كحركات وسكنات لا مخارج صوت سريعة أو بطيئة صحيحة أو خاطئة.

والموقع ذاته يعترف بقصور برمجيته في تقديم خدمة المحاكي الصوتي، ويوفر استبانة قصيرة كما يظهر في الصورة رقم (46)؛ لتحسين كفاءة العمل. حيث تبدأ بالأسئلة التالية:



صورة رقم 46: استبانة التعرف على مصدر الخطأ في التسجيل

المصدر: برنامج Rosetta Stone

- ألفظ الكلمات بشكل صحيح، لكن التقييم يعتبره خطأ.
- ألفظ الكلمات خطأً، لكن التقييم يعتبره صحيحاً.
- لا أقول شيئاً ولكني ما زلت أحصل على تقييم يعتبر إجابتي صحيحة.
- المحاكي يتوقف عن الاستماع قبل أن أنتهي من الكلام.
- شيء آخر.

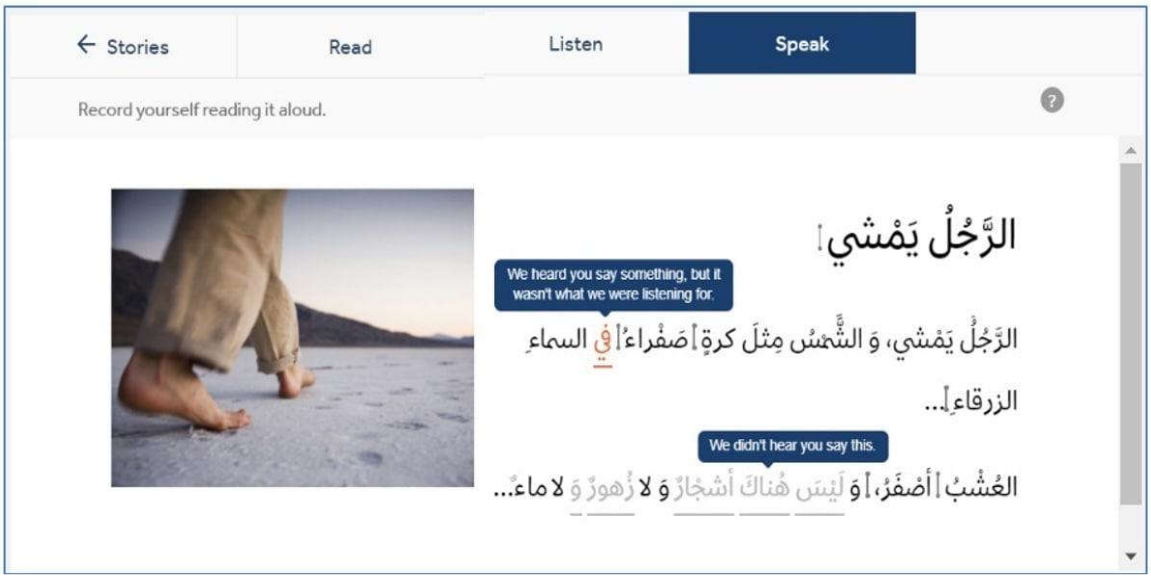
يقدم الموقع المحتوى عدة قصص ومن خلال هذه القصص يوفر عدة تقنيات لخدمة العملية التعليمية:

- يوفر إمكانية قراءة النص.
- يوفر إمكانية الاستماع إلى النص.
- يوفر إمكانية تسجيل النص، والتحقق من صحة القراءة.

صورة رقم 47: نموذج عن نص التسجيل

المصدر: برنامج Rosetta Stone

وبعد الانتهاء من التسجيل يلون الموقع محتوى النص كما يبدو في الصورة المرفقة رقم (48)، ويمكن ملاحظة الآتي:



صورة رقم 48: نموذج عن آلية التعرف الآلي على قراءة المتعلم

المصدر: برنامج Rosetta Stone

- ما ينطقه المتعلم نطقاً صحيحاً يبقى باللون الأسود.
- ويلون باللون الأحمر ما الكلمات التي لم تطابق النطق، وتظهر رسالة "سمعنا أنك قلت شيئاً لكنه لم يكن ما كنا نستمع إليه".
- ويلون باللون الرمادي الكلمات التي لم يسمعها، وتظهر رسالة فوقها "لم نسمع أنك قلت هذا".

3.3.3.10. ضبط المحتوى

يضبط الموقع من المحتوى ما تدعو الحاجة إليه كالشدّة في غير الحروف الشمسية، لكنه لا يتبع قاعدة مطّردة في ضبط أواخر الكلمات.

صورة رقم 49: نموذج عن أخطاء الضبط

المصدر: برنامج Rosetta Stone

وهناك بعض الإشكالات في كتابة الهمزات كما في الصورة رقم (49)، وتنقيط الياء في بعض الكلمات.

صورة رقم 50: تفاوت ضبط المحتوى

المصدر: برنامج Rosetta Stone

3.4. تقييم محتوى موقع Natural Arabic

وسيعمل الباحث فيه على تقييم المحتوى وفقاً للاستبانة والتحليل الآلي وبطاقة الملاحظة.

3.4.1. تقييم محتوى موقع Natural Arabic وفقا لاستبانة معايير ACTFL

يعرض الباحث في هذا القسم تقييم المحتوى وفق الاستبانة بمحاورها الخمسة (التواصل والثقافة والروابط والمقارنات والمجتمعات)

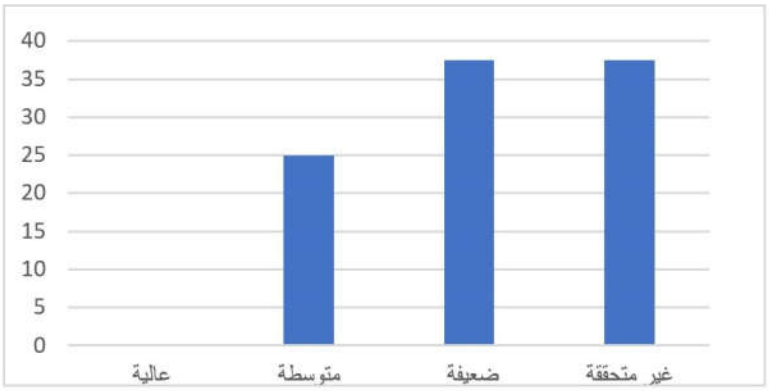
جدول رقم 25: نتائج تقييم محتوى موقع Natural Arabic وفقا لمعايير التواصل في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تعرّف الطلاب على المفردات الأساسية والتراكيب النحوية	2.95	0.51
انتقال الأنشطة من التقييد إلى التواصلية	1.94	190.
توازن المحتوى بين الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة	1.67	0.39
توفير أنشطة التعلم الفردي والمزدوج والتعاوني وأنشطة فجوة المعلومات	1.24	0.25
توفير الأنشطة في سياق مناسب للعمر	2.46	0.34
توفير الأنشطة في سياق مناسب للمستوى	3.14	0.86
عرض مفاهيم المفردات والقواعد وفق المنهج الحلزوني	2.10	890.
مشاركة المتعلم في الأنشطة والتعبير عن شعوره ومبادلة الآراء مع الآخرين	1.49	90.5

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

تفسير النتائج والتعليق عليها

وفق ما تبينه نتائج أداة البحث في الجدول السابق رقم (25) فإن معيار "تعرّف الطلاب على المفردات الأساسية والتراكيب النحوية" حصل على درجة تحقق متوسطة بمعدل (2.95) وبانحراف (0.51).



شكل رقم 47: تمثيل نسبة تحقق محور التواصل في موقع Natural Arabic

المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

في حين أن معيار "انتقال الأنشطة من التقييد إلى التواصلية" تحقق بدرجة منخفضة بحصوله على (1.94) وانحراف معياري (0.91).

أما معيار "توازن المحتوى بين الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة" لم يتحقق لأنه حصل على معدل (1.67) وانحراف معياري (0.39)، وكذلك معيار "توفير أنشطة التعلم الفردي والمزدوج والتعاوني وأنشطة فجوة المعلومات" حصل على (1.24) بانحراف معياري (0.25) ولم يتحقق.

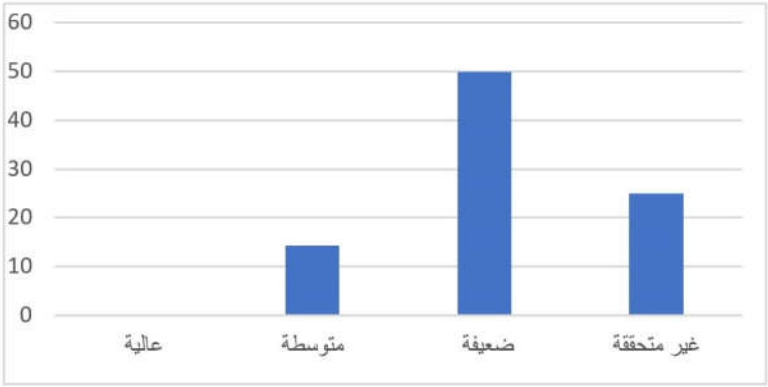
بينما كانت درجة تحقق معيار "توفير الأنشطة في سياق مناسب للعمر" كانت منخفضة بقدر (2.46) وانحراف معياري (0.34). في حين أن معيار "توفير الأنشطة في سياق مناسب للمستوى" كانت تحققه متوسطة بمعدل (3.14) وانحراف معياري (0.86). لكن معيار "عرض مفاهيم المفردات والقواعد وفق المنهج الحلزوني" حصل على درجة تحقق منخفضة بمعدل (2.10) وبانحراف معياري (0.98)، أما معيار "مشاركة المتعلم في الأنشطة والتعبير عن شعوره ومبادلة الآراء مع الآخرين" فقد حصل على معدل (1.49) وانحراف معياري (0.59) بدرجة غير متحققة.

جدول رقم 26: نتائج تقييم محتوى موقع Natural Arabic وفقا لمعايير الثقافات في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنوّع الصور المرئية الأصلية والحديثة للثقافة العربية	2.07	0.59
مناسبة المعلومات الثقافية لعمر المتعلم	2.61	0.41
تحفيز المحتوى الثقافي لاهتمام المتعلم	2.48	0.75
تقديم تمثيل واسع ومتنوع للبلدان العربية والثقافة الإسلامية	1.69	0.66
تقديم محتوى ثقافي يحترم الثقافات الأخرى غير العربية والإسلامية	1.67	0.72
تمثيل العناصر الثقافية الرئيسة	2.46	0.69
تمثيل العناصر الثقافية الفرعية	1.99	0.26

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

تفسير النتائج والتعليق عليها



شكل رقم 48: تمثيل نسبة تحقق محور الثقافة في موقع Natural Arabic

المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

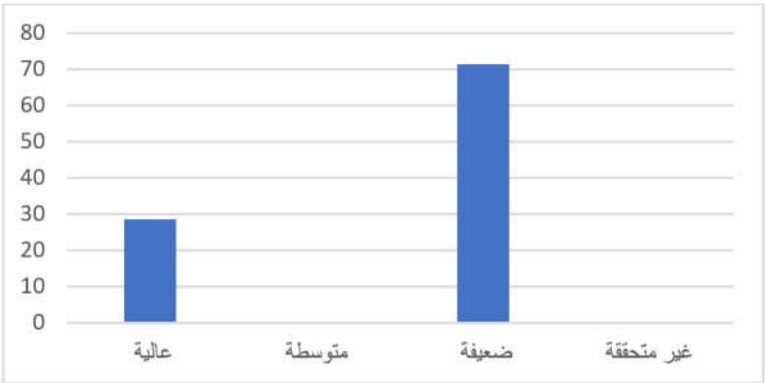
حسب ما تبينه نتائج الاستبانة في الجدول السابق رقم (26)، فإن معيار "تنوّع الصور المرئية الأصلية والحديثة للثقافة العربية" قد حصل على درجة تحقق منخفضة بمعدل (2.07) وانحراف معياري (0.59)، بينما كان معيار "مناسبة المعلومات الثقافية لعمر المتعلم" كانت درجة تحققه متوسطة بقدر (2.61) وبانحراف معياري (0.41). أما معيار "تحفيز المحتوى الثقافي لاهتمام المتعلم" فقد حصل على درجة

تحقق (2.48) وانحراف معياري (0.75) وكان تحققه منخفضاً. إلا أن معيار "تقديم تمثيل واسع ومتنوع للبلدان العربية والثقافة الإسلامية" حصل على درجة تحقق (1.69) بانحراف معياري (0.66) ولم يتحقق، كما أن معيار "تقديم محتوى ثقافي يحترم الثقافات الأخرى غير العربية والإسلامية" لم يتحقق أيضا بحصوله على درجة (1.67) بانحراف معياري (0.72). لكن معيار "تمثيل العناصر الثقافية الرئيسة" حصل على درجة تحقق منخفضة بقدر (2.46) وانحراف معياري (0.69)، بينما كانت درجة تحقق معيار "تمثيل العناصر الثقافية الفرعية" منخفضة بمعدل (1.99) وانحراف معياري (0.26).

جدول رقم 27: نتائج تقييم محتوى موقع Natural Arabic وفقا لمعايير الروابط في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منح الطلاب فرصًا لاستخدام اللغة العربية للحديث عن العلوم والأغراض الخاصة	2.12	0.73
توفير موضوعات تشجع المشاريع متعددة التخصصات	2.32	0.85
احتواء ارتباطات لمواد إثرائية تحيل إلى مواقع تدعم المحتوى ونشاطاته وأهدافه	2.01	0.63
توفير واجهة الموقع الوصول المباشر إلى العناصر التعليمية دون عوائق	3.48	0.81
يوفر الموقع التطبيقات الخدمية التي يحتاجها المتعلم ليتفاعل مع المحتوى	3.67	0.95
تعزيز فهم المتعلمين وتوسيع إحاطتهم بالتخصصات الأخرى باستخدام لغة التعلم	2.41	0.36
تمكين المتعلمين من تقييم وجهات النظر بما فيها من محتوى لغوي ثقافي	1.97	0.93

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.



شكل رقم 49: تمثيل نسبة تحقق محور الروابط في موقع Natural Arabic

المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

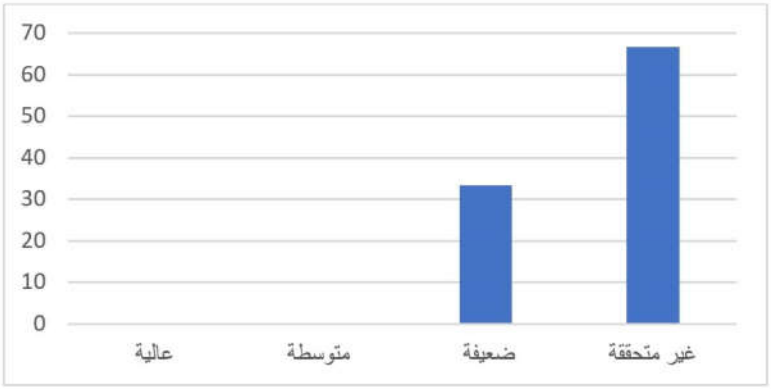
حسب ما تبينه نتائج الاستبانة في الجدول السابق رقم (27) فإن معيار "منح الطلاب فرصًا لاستخدام اللغة العربية للحديث عن العلوم والأغراض الخاصة" حصل على درجة تحقق منخفضة بقدر (2.12) وانحراف معياري (0.73)، وكذلك معيار "توفير موضوعات تشجع المشاريع متعددة التخصصات" تحقق بدرجة منخفضة بحصوله على معدل (2.32) بانحراف معياري (0.85)، أما معيار "احتواء ارتباطات لمواد إثرائية تحيل إلى مواقع تدعم المحتوى ونشاطاته وأهدافه" فقد حصل أيضا على درجة تحقق منخفضة بمعدل (2.01) وانحراف معياري (0.63).

إلا أن معيار "توفير واجهة الموقع الوصول المباشر إلى العناصر التعليمية دون عوائق" قد حصل على درجة تحقق عالية بقدر (3.48) وانحراف معياري (0.81)، كما أن معيار "يوفر الموقع التطبيقات الخدمية التي يحتاجها المتعلم ليتفاعل مع المحتوى" كانت درجة تحققه عالية بحصوله على معدل (3.67) وانحراف معياري (0.95). لكن معيار "تعزيز فهم المتعلمين وتوسيع إحاطتهم بالتخصصات الأخرى باستخدام لغة التعلم" حصل على درجة تحقق منخفضة بقدر (2.41) وانحراف معياري (0.36)، وكذلك معيار "تمكين المتعلمين من تقييم وجهات النظر بما فيها من محتوى لغوي ثقافي" قد حصل على معدل (1.97) بانحراف معياري (0.93) وكان تحققه منخفضا.

جدول رقم 28: نتائج تقييم محتوى موقع Natural Arabic وفقا لمعايير المقارنات في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة لغتهم الأم باللغة العربية من حيث البنى اللغوية	1.69	0.48
توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة ثقافتهم مع الثقافة العربية لاكتشاف المفاهيم والأنماط الثقافية المتشابهة والمختلفة	1.47	0.58
توفير المحتوى فرصة التواصل مع معلمين أو ناطقين باللغة للمقارنة والتقويم	1.91	0.23

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.



شكل رقم 50: تمثيل نسبة تحقق محور المقارنات في موقع Natural Arabic

المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

حسب ما تبينه نتائج الاستبانة في الجدول السابق رقم (28) فإن معيار "توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة لغتهم الأم باللغة العربية من حيث البنى اللغوية" لم يتحقق بحصوله على معدل (1.69) بانحراف معياري (0.48)، كما أن معيار "توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة ثقافتهم مع الثقافة العربية لاكتشاف المفاهيم والأنماط الثقافية المتشابهة والمختلفة" حصل على معدل (1.47) بانحراف (0.58) ولم يكن متحققا.

لكن معيار "توفير المحتوى فرصة التواصل مع معلمين أو ناطقين باللغة للمقارنة والتقويم" حصل على درجة تحقق منخفضة بمعدل (1.91) وانحراف معياري (0.23).

جدول رقم 29: نتائج تقييم محتوى موقع Natural Arabic وفقا لمعايير المجتمعات في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقديم المحتوى قدوات برعت في استخدام اللغات الأجنبية في حياتهم من أجل المصلحة الشخصية والاستمتاع	1.41	0.87
إعطاء الطلاب أمثلة على الطرق التي يمكنهم من خلالها استخدام لغتهم الأجنبية في المستقبل بعد الدراسة	1.63	0.95

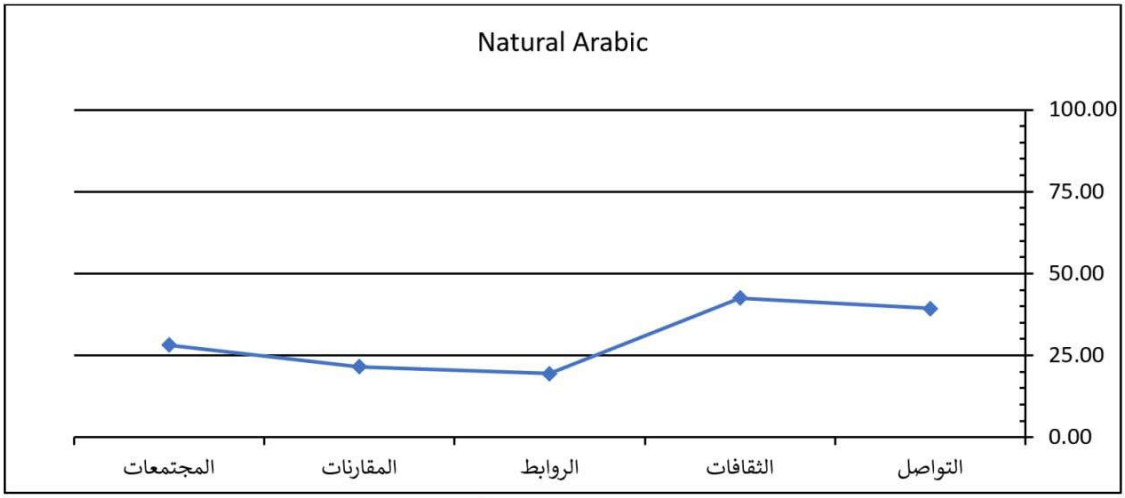
المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

شكل رقم 51: تمثيل نسبة تحقق محور المجتمعات في موقع Natural Arabic

المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

حسب نتائج الاستبانة في الجدول السابق رقم (29) فإن معيار "تقديم المحتوى قدوات برعت في استخدام اللغات الأجنبية في حياتهم من أجل المصلحة الشخصية والاستمتاع" حصل على معدل (1.41) وانحراف (0.87) ولم يتحقق، وكذلك معيار "إعطاء الطلاب أمثلة على الطرق التي يمكنهم من خلالها استخدام لغتهم الأجنبية في المستقبل بعد الدراسة" لم يتحقق بحصوله على معدل (1.63) وانحراف (0.95).

3.4.2. نتائج تحليل محتوى موقع Natural Arabic بوساطة برنامج التحليل الآلي: Dedoose

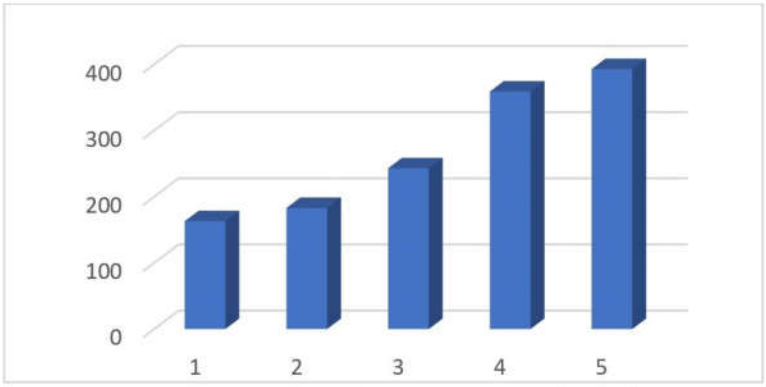


شكل رقم 52: تقييم محتوى موقع Natural Arabic وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose

المصدر: نتائج تحليل الباحث لمحتوى موقع Natural Arabic وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose وأجازه المشرف.

وفقاً لنتائج تحليل برنامج Dedoose لمحتوى عينة البحث توصل الباحث إلى الآتي:

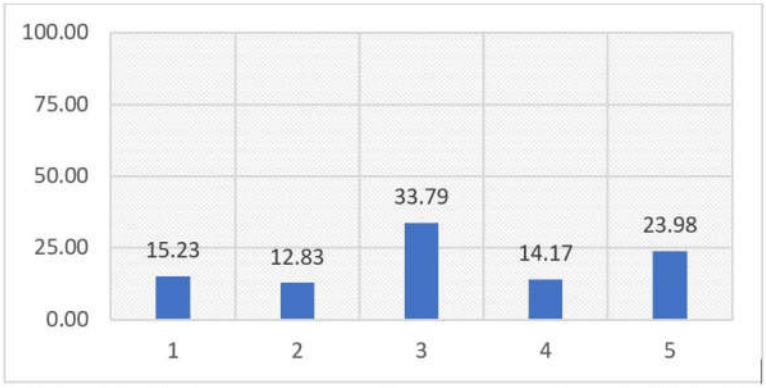
بلغ عدد الدروس في المستوى (1) 163 درساً وفي المستوى (2) 183 درساً وفي المستوى (3) 243 درساً، وفي المستوى (4) 359 درساً وفي المستوى (5) 393 درساً.



شكل رقم 53: عدد دروس موقع Natural Arabic وفق المستوى

المصدر: إحصائية الباحث من موقع Natural Arabic، وأجازه المشرف.

حيث حصل محتوى موقع Natural Arabic على 2456 تكراراً في المعادلات التي تعبر عن محور التواصل (على مستوى الموضوعات والمفاهيم والعبارات ...إلخ) وبنسبة قدرها 39.30%.

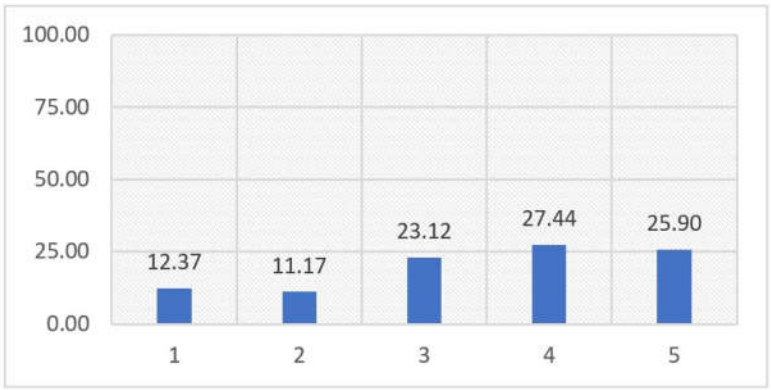


شكل رقم 54: النسبة المئوية لتكرار معاني التواصل وفق المستوى فيNatural Arabic

المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

حيث حصل المستوى (1) على 374 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 15.23% من معاني التواصل في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (2) على 315 تكراراً وهو ما يقابل 12.83% من النسبة المئوية لمعاني

التواصل في الموقع، وحصل المستوى (3) 830 تكراراً بمعدل 33.79% من نسبة عبارات ومعاني التواصل في محتوى الموقع. حصل المستوى (4) على 348 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 14.17% من معاني التواصل في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (5) على 589 تكراراً وهو ما يقابل 23.98% من نسبة عبارات ومعاني التواصل في محتوى الموقع. في حين حصل محتوى الموقع في محور الثقافات على 2660 تكراراً في المعادلات التي تعبر عن المفاهيم والموضوعات والملامح الثقافية، وبمعدل 42.56%. حيث حصل المستوى (1) على 329 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 12.37% من معاني الثقافات في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (2) على 297 تكراراً وهو ما يقابل 11.17% من النسبة المئوية لمعاني الثقافات في الموقع، وحصل المستوى (3) 615 تكراراً بمعدل 23.12% من نسبة عبارات ومعاني الثقافات في محتوى الموقع.

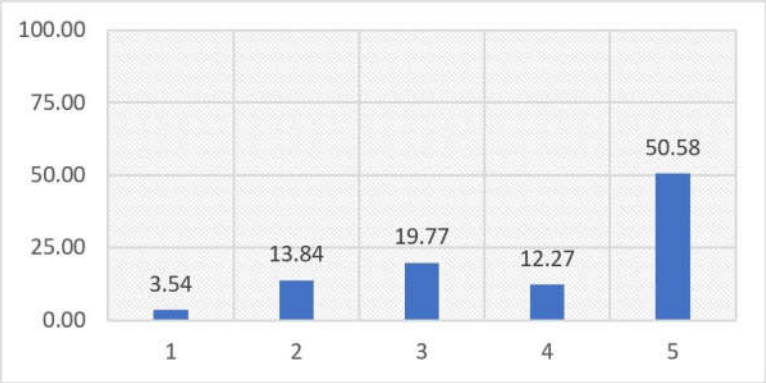


شكل رقم 55: النسبة المئوية لتكرار معاني الثقافات وفق المستوى في Natural Arabic

المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

حصل المستوى (4) على 730 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 27.44% من معاني الثقافات في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (5) على 689 تكراراً وهو ما يقابل 25.90% من نسبة عبارات ومعاني الثقافات في محتوى الموقع.

بينما بلغ عدد تكرار المعاني ذات الصلة بالمفاهيم والموضوعات والتعابير المتعلقة بالروابط في محتوى الموقع 1214 تكراراً، وبنسبة قدرها 19.42%. وإن نظرنا إلى الأرقام التفصيلية سنجد أن المستوى (1) حصل على 43 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 3.54% من معاني الروابط في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (2) على 168 تكراراً وهو ما يقابل 13.84% من النسبة المئوية لمعاني الروابط في الموقع، وحصل المستوى (3) 240 تكراراً بمعدل 19.77% من نسبة عبارات ومعاني الروابط في محتوى الموقع. حصل المستوى (4) على 149 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 12.27% من معاني الروابط في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (5) على 614 تكراراً وهو ما يقابل 50.58% من نسبة عبارات ومعاني الروابط في محتوى الموقع.

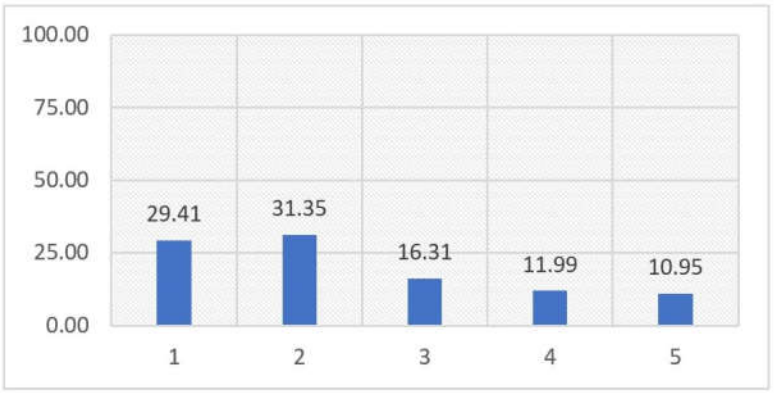


شكل رقم 56: النسبة المئوية لتكرار معاني الروابط وفق المستوى فيNatural Arabic

المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

وبلغت الموضوعات والمفاهيم والتدريبات والمعاني والعبارات ذات الصلة بالمقارنات 1343 تكراراً في محتوى الموقع وفقاً للتحليل الآلي وبمعدل مئوي 21.49%. وإن نظرنا إلى الأرقام التفصيلية سنجد أن المستوى (1) حصل على 395 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 29.41% من معاني المقارنات في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (2) على 421 تكراراً وهو ما يقابل 31.35% من النسبة المئوية لمعاني

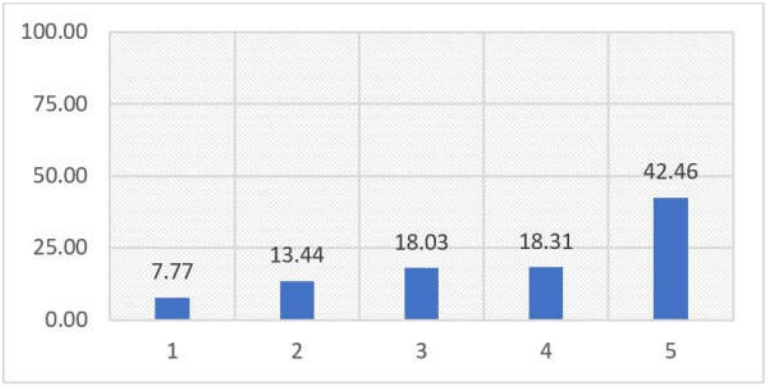
المقارنات في الموقع، وحصل المستوى (3) 219 تكراراً بمعدل 16.31% من نسبة عبارات ومعاني المقارنات في محتوى الموقع.



شكل رقم 57: النسبة المئوية لتكرار معاني المقارنات وفق المستوى في Natural Arabic

المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

حصل المستوى (4) على 161 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 11.99% من معاني المقارنات في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (5) على 147 تكراراً وهو ما يقابل 10.95% من نسبة عبارات ومعاني المقارنات في محتوى الموقع.



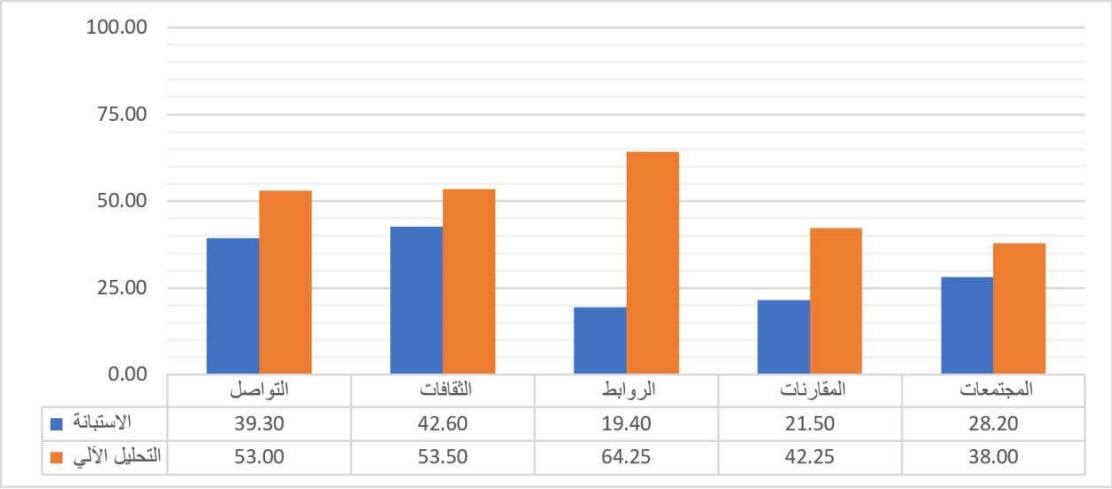
شكل رقم 58: النسبة المئوية لتكرار معاني المجتمعات وفق المستوى في Natural Arabic

المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

وأخيراً بلغت ملامح محور المجتمعات 1764 تكراراً متصلاً بالموضوعات والمفاهيم والأنماط والتدريبات التي أخذت طابعا معبراً عن المحور، بحيث وصلت ما نسبته 28.22%، ويمثله التمثيل البياني المرفق.

وإن نظرنا إلى الأرقام التفصيلية سنجد أن المستوى (1) حصل على 137 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 7.77% من معاني المجتمعات في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (2) على 237 تكراراً وهو ما يقابل 13.44% من النسبة المئوية لمعاني المجتمعات في الموقع، وحصل المستوى (3) 318 تكراراً بمعدل 18.03% من نسبة عبارات ومعاني المجتمعات في محتوى الموقع. حصل المستوى (4) على 323 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 18.31% من معاني المجتمعات في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (5) على 749 تكراراً وهو ما يقابل 42.46% من نسبة عبارات ومعاني المجتمعات في محتوى الموقع.

3.4.3. تقييم الباحث لموقع Natural Arabic



	التواصل	الثقافات	الروابط	المقارنات	المجتمعات
الاستبانة	39.30	42.60	19.40	21.50	28.20
التحليل الآلي	53.00	53.50	64.25	42.25	38.00

شكل رقم 59: مقارنة نتائج البحث لموقع Natural Arabic (الاستبانة والتحليل الآلي)

المصدر: صاغه الباحث، وأجازه المشرف.

3.4.3.1. مقارنة نتائج البحث (الاستبانة والتحليل الآلي)

تقاربت نتائج تحليل محتوى موقع Natural Arabic بين التحليل الآلي والاستبانة في محاور (التواصل؛ 53.00% - 39.30%)، (الثقافات؛ 53.50%– 42.60%)، (المجتمعات: 38.00% - 28.20%)

على التوالي، في حين اتّسع الفارق في محوري: (الروابط؛ 64.25% – 19.40%)، و(المقارنات؛ 42.25% – 21.50%) على التوالي.

ولعل ما خفض درجة تحقق المحاور كلها في الاستبانة قياساً على التحليل الآلي تأثر المستجيبين للاستبانة بمحتوى الموقع المتحيز سياسياً إلى فئة ضد جماعة.

ولعل ارتفاع الفارق في محوري المقارنات والروابط يرجع إلى تعرّف برنامج التحليل على شروحات القواعد المترجمة على أنها بنى لغوية سيقت للمقارنة بين ما في اللغة الهدف والبنى اللغوية للغة الأم لدى المتعلم، إضافة إلى سهولة التعرف الآلي على الروابط؛ وصعوبة ذلك على المستجيبين للاستبانة، وتعرف البرمجية على تدريبات كويز ذات البرمجة السهلة في حين كانت نتائج الاستبانة سلبية في هذا الجانب لعدم مناسبة التدريب لمتعلمي العربية من مختلف الجنسيات لاعتماده على الإنجليزية في التدريبات اللغوية للمفردات والتراكيب، إضافة إلى عدم مقدرة التحليل الآلي أو ضعف خبرة الباحث في توظيف تحليل المحتوى الآلي في تحليل أنماط التدريبات والحكم عليها بشكل آلي، لعل كل هذا رفع نسبة التحقق في التحليل الآلي على حساب تحليل الاستبانة.

3.4.3.2. المنهج

لم يجد الباحث في المحتوى ملامح المنهج بحيث يمكن الادعاء بأنها تعتمد المنهج الحلزوني أو الحلقي (Cyclical or Spiral Gradation) – مثلاً – في ربط خبرات المتعلم السابقة والاستفادة منها في الدروس الجديدة/الخبرات الجديدة، ولا معالجة عميقة للنصوص بحيث يمكن الادعاء بأنها اتبعت منهج التدريج الطولي (Linear Gradation) في تقديمه الدروس؛ بحيث كان يقدم جميع العناصر مرة واحدة، ويؤدي بالطالب إلى ممارستها بالكامل والتدرب عليها قبل الانتقال إلى عناصر أخرى. حيث إن محتوى

الموقع كله يقوم على عرض نصوص يطبق ليها تقنيات معالجة ضبط الكلمات وترجمتها وتسجيلها صوتياً ولا شيء آخر يربط بين النصوص.

3.4.3.3. مراعاة المستوى اللغوي

1	98	Asharq Alawsat	سطوة الموروث

صورة رقم 51: عنوان من المستوى الأول

المصدر: موقع Natural Arabic

يوفر الموقع تقنيات عديدة لفرز المحتوى، فيمكن تصنيف المحتوى حسب المستوى (بغض النظر عن اختلاف الباحث في تناقض مستوى المحتوى مع ما صنف لأجله؛ فهناك العديد من النصوص التي يراها الباحث تنتمي إلى المتوسط الأعلى وحتى المتقدم حسب تصنيف أكتفل إلا أن الموقع صنّفها على أنها تنتمي إلى المستوى الأول).

فمثلاً في المقطع التالي المأخوذ من نص: "سطوة الموروث" الذي ادّعوا أنه ينتمي إلى المستوى الأول، في حين أن الكلمتين المؤلفتين للعنوان تنتميان للمستوى المتقدم: سواء من حيث مفردات النص: **(مفارقة – صريح – تراث – وضعيّ – عُرف – تعارُض – مُلاينة – الغلوّ – تخلي – تنطوي)**.

لو أردنا وصف هذه المفارقة بعبارة صريحة، فسوف نقول: إن بعض ما في تراثنا الديني الوضعي، متعارض مع عرف العقلاء في هذا الزمان. الإحساس بهذا التعارض هو السر وراء الدعوات المتكررة للاعتدال والملاينة والتسامح وعدم الغلو، وهو سر الدعوات الكثيرة للتخلي عن القناعات التي تنطوي على عناصر خرافية أو أسطورية.

صورة رقم 52: نموذج عن الخلط في تصنيف مستويات النصوص

المصدر: موقع Natural Arabic

أو على مستوى طول جمله وتعقيدها، وكذا عمق الفكرة وتجريدها، وكثافة عباراتها وصعوبة أدوات ربطها، والنصوص كهذا كثيرة جداً ويكتفي الباحث بذكر عناوينها اجتناباً للتطويل.

ويمكن تصنيف المحتوى على أساس سرعة التسجيل ويمكن كذلك تصنيف المحتوى وفقاً لعدد مفرداته.

1	Al-Hayat	123	«فري لانس» والعمل من بعد تلبية لجيل يطمح إلى أكثر من «الأمان الوظيفي»
1	Asharq Alawsat	123	مؤامرة كونية
1	Al-Hayat	111	أحياء سكنية في لبنان تتحوّل إلى ساحات مبارزة بين الجيران
1	Al-Hayat	103	بقايا موسم الزيتون الأردني مصدر قوت في مخيم غزة
1	Al-Hayat	79	تونسيون في باريس: النوم في العراء ولا العودة إلى الوطن
1	Al-Hayat	120	معظم الفارين من مناطق «داعش» يعانون اضطرابات عصبية
1	Al-Hayat	91	شوارع الموصل خطوط تماس وحدائق منازلها مقابر

صورة رقم 53: نموذج لموضوعات المستوى الأول

المصدر: موقع Natural Arabic

3.4.3.4. المهارات اللغوية

لا يوازن المحتوى بين الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة؛ وذلك لأن المحتوى في الموقع مجتزأ من مقالات إعلامية؛ سُجل بعضها بحيث عُد التسجيل معينا على القراءة لا مادة استماع مستقلة. وفضلا عن النصوص ومحتوى الدروس فإن الموقع يخلو من تدريبات كتابية أو شفوية.

وتنعدم أنماط التواصل والتفاعل خلال التعلم فلا تواصل ولا تفاعل إلا مع النص وبأنماط محدودة، وأما التواصل مع المعلم فهذا ممكن حسب رغبة المتعلم إلا أن المحتوى الذي يقدم في الدروس التواصلية غير مرتبط بالمحتوى الذي يوفره الموقع.

3.4.3.5. المحتوى الثقافي

يرى الباحث أن محتوى الموقع منحاز لسياسات بعض دول الخليج ويتعمّد الإساءة للإخوان حتى في أخبار الرياضة فقد أورد (11) خبراً كمحتوى لنصوص تعليمية كلها تسيء إلى الإخوان المسلمين من المغرب إلى ليبيا إلى مصر وغيرها، وكأن هدفه تشويه صورة الإخوان وليس تعليم العربية للناطقين بغيرها! فيصف

الإخوان في مقالة بعنوان: (إلى متى تبقى طرابلس أسيرة "الإخوان"؟)، بالتنظيم الشرس الذي أفسد حياة الناس في البلاد العربية كلها وخرب ودمّر وطغى وتجبر.

وبينما هو كذلك في تحامله عليهم في الأخبار السياسية كلها، كذلك نجده يقحم الإساءة للإخوان حتى في الأخبار الرياضية.

صورة رقم 54: نماذج لتسييس المحتوى

المصدر: موقع Natural Arabic

فنجده تحت عنوان: "لماذا يكره الإخوان محمد صلاح؟" يقول: (ومن يعرف الإخوان جيدًا يدرك أن الحملات التي تستهدف الاغتيال المعنوي للاعب فريق ليفربول الإنكليزي)! وغيرها من المقالات التي تتالت في شيطنة الإخوان، من قبيل: (الإخوان في مفترق طرق.. والانقسامات تتسع) و(حنان شوقي: وافقت على بطولة فيلم «الحشد الشعبي» كيدًا في الإخوان)، و(محاكمة قيادات «الإخوان»)، و(أول حكم بالسجن ضد مرسي يظهر انهيار قدرات «الإخوان»)، و(«فلول» سما المصري ضد «الإخوان»)، ويتصدر هذه المقالة بعد العنوان مباشرة: " أطلقت الراقصة المصرية المثيرة للجدل، سما المصري، قناة فضائية باسم «فلول»"، و(طبيب مصري سلفي: أنا مسلم و«الإخوان» لا يمثلون الإسلام)، و(شفيق: «الإخوان» يمارسون الدعاية «السوداء» في المساجد)، و(مصر: حرب كلامية بين الإخوان والعسكر).

في حين سعى المحتوى التعليمي إلى تلميع الموقف السياسي لبعض الدول الخليجية، ولم يهتم بالملامح الثقافية العربية بحيث يمكن للمتعلم الأجنبي أن يتعرف على الثقافة العربية من خلال المحتوى الذي يتعلمه، فكان يستقي مادته من صحيفة الشرق الأوسط التي تعالج في مقالاتها ما يتفق والسياسة السعودية في المنطقة؛ وهذا ما جعل تمثيل العناصر الثقافية الرئيسة والعناصر الثقافية الفرعية أيضاً ضعيفاً.

3.4.3.6. المفردات

صورة رقم 55: نموذج لتحديد مدى شيوع المفردات من الأدنى إلى الأعلى

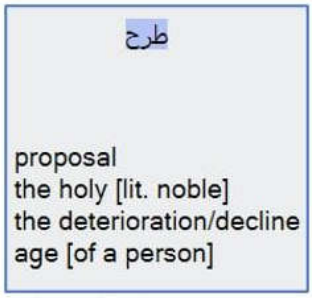
المصدر: موقع Natural Arabic

يقدم الموقع تدريبات تقنية في التعرف على المفردات اللغوية دون التراكيب النحوية، ومن بين التقنيات المستخدمة في تدريبات المفردات:

صورة رقم 56: نموذج عن تمييز المفردات في مستويات

المصدر: موقع Natural Arabic

يقوم الموقع بتحديد الكلمات وتمييزها بالألوان بحسب درجات السهولة والصعوبة من ناحية، وبحسب درجة الشيوع من ناحية أخرى؛ حيث يحدد درجة الشيوع وفق الصورة المرفقة رقم (56) من الأعلى إلى الأدنى، لكنه لا يذكر المعايير التي بنى على أساسها قائمة الشيوع.



صورة رقم 57: نموذج عن الخيارات في اختبار المفردات

المصدر: موقع Natural Arabic

صورة رقم 58: نموذج لتعليم المفردات

المصدر: موقع Natural Arabic

إضافة إلى أنه يوفر اختباراً بسيطاً للمفردات والتدرب عليها، ويقوم هذا الاختبار على عرض الكلمة الجديدة مع ذكر خيارات باللغة الإنجليزية وعلى الطالب أن يختار الجواب الصحيح، في حين نجد أن الخيارات المحتملة لا تعتمد نظرية واضحة في قياس صحة جواب المتعلم وكذلك الأمر بالنسبة لعنصر التشتيت في التدريبات، فكل احتمال من كوكب، وقضية التخمين في مثل هذه التدريبات تسهل اختيار الجواب دون تحصيل لغوي، وهذا التدريب هو التدريب الوحيد في الموقع، ولا يوجد أي تدريب سياقي للمفردات.

3.4.3.7. القواعد والبنى اللغوية

وأما من حيث توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة لغتهم الأم باللغة العربية من حيث البنى اللغوية، فهذا ليس متوفراً إلا بشكل بسيط جدا في الترجمة التقابلية للنصوص، وفيما عدا ذلك لا توجد معالجة لبنى اللغة العربية وتراكيبها.

3.4.3.8. التدريبات والأنشطة

تتسم الأنشطة اللغوية بالنمطية والتقليدية إلى حد بعيد ولا تعدو أن تكون تدريبات ترجمة ومقابلة واختيار من متعدد (ترجمة أيضا)، فكما يبدو من الصورة المرفقة رقم (58) كنموذج عن التدريبات على المفردات اللغوية بعد دراسة النصوص وكما أسلفنا في الفقرة السابقة في الحديث عن المفردات يقدم الموقع مفردة.

ويعطي 4 خيارات اعتباطية لا صلة تجمع بينها ولا عنصر مشتت، بينما يسأل عن كلمة "سنوات"، نجد أن الخيارات: 1- المملكة، 2-سنوات، 3- هي تتكلم، 4- البريطانية. ولشدة بعد الخيارات من بعضها يستطيع المتعلم أن يختار الجواب بمعرفة تقنية عن صفات الكلمات في العربية وعلامات الاسم والفعل وما شابه، ومن عشوائية التدريبات أنه على الرغم من تصنيفها إلى كلمات معروفة للمتعلم، وكلمات غير معروفة إلا أنه يدرب المتعلم عليها على حد سواء!

3.4.3.9. التقنيات وإثراء المحتوى

ARABIC TITLE	SOURCE	WORDS	LEVEL	SPEED	CATEGORY	LISTEN	TAG	QUIZ
الأفراح تحل بخجل في العراق	Al-Hayat	103	1	4	Special Occasions		1	quiz
الأيام - طه حسين. الجزء التاسع.	Natural Arabic	90	4	1	Literature		1	quiz
الأيام - طه حسين. الجزء الثامن.	Natural Arabic	72	2	4	Literature		1	quiz
الأيام - طه حسين. الجزء السابع.	Natural Arabic	76	1	3	Literature		1	quiz
الأيام - طه حسين. الجزء السادس.	Natural Arabic	93	3	1	Literature		1	quiz
مأساة اسمها لعبة «البوكر العربية»	Asharq Alawsat	102	5	2	Culture		1	quiz
المجتمع المغربي والإعاقة	Al-Hayat	118	1	2	Daily Life		1	quiz
«سيبها تعنس»	Al-Hayat	108	3	4	Daily Life		1	quiz
الغذافي: لا نريد سويسرا مسلمة	Asharq Alawsat	114	1	3	Politics		1	quiz
الباحة المنجولون.. صمود حتى ثالث أيام التشريق	Asharq Alawsat	97	1	2	Special Occasions		1	quiz
بعد كارثة السيول.. المخاوف «البيئية» تطفو على سطح جدة	Asharq Alawsat	119	1	2	Environment		1	quiz

صورة رقم 59: واجهة الموقع

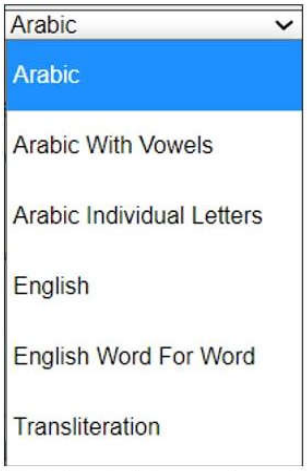
المصدر: موقع Natural Arabic

يوفر الموقع واجهة تؤدي إلى الوصول المباشر إلى العناصر التعليمية دون عوائق؛ وذلك لبساطة صفحة الواجهة، إضافة إلى أن الموقع يوفر أدوات تقنية للتعامل مع نص الدراسة وفق الآتي:

صورة رقم 60: نموذج عن ترقيم مفردات النص

المصدر: موقع Natural Arabic

إمكانية عرض النص العربي دون ضبط – إمكانية عرض النص العربي بضبط كامل لكل الحروف – إمكانية عرض الترجمة الإنجليزية – إمكانية عرض الترجمة الحرفية للنص – إمكانية عرض الكتابة اللاتينية الصوتية للنص العربي – إخفاء النص خلال تشغيل الاستماع.



صورة رقم 61: نموذج عن الإمكانيات المتاحة للتحكم بالنص

المصدر: موقع Natural Arabic

ويوفر إمكانية ترقيم الكلمات العربية مع ما يقابلها من الإنجليزية من خلال خيار "Number Words" إضافة إلى توفير إحصائية للكلمات وإشارة إلى الكلمات التي لم يعرفها المتعلم فيميزها بلون خاص. إضافة إلى توفير خدمة تسريع التسجيل الصوتي المصاحب للنص من سرعة 0.5 إلى 2.00.

إلى جانب إمكانية تحديد السياق الصوتي فيمكن تحديد سباق ولحاق الكلمة المشار إليها ليتم تشغيل الملف الصوتي وفق ما يحدده المتعلم. وأوامر أخرى متعلقة بتحديد كلمات للعودة إلى دراستها لاحقاً.

(69)هل هناك من (70)يستطيع أن (71)يخبرنا (72)إذا كان (73)ساستنا (74)بعد خمسين سنة (75)سيبدأون، (76)يبدأون (77)فقط (78)بوفاء (79)ديون لبنان.
(80)ليس من إجابة».

(69)Is there anyone (70)who can (71)tell us (72)if (73)our politicians, (74)50 years from now, (75)will have begun (77)- only (76)begun - (78)to pay (79)Lebanon's debts?
(80)There is no answer."

صورة رقم 62: نموذج عن عرض ترجمة المفردات خلال التشغيل

المصدر: موقع Natural Arabic

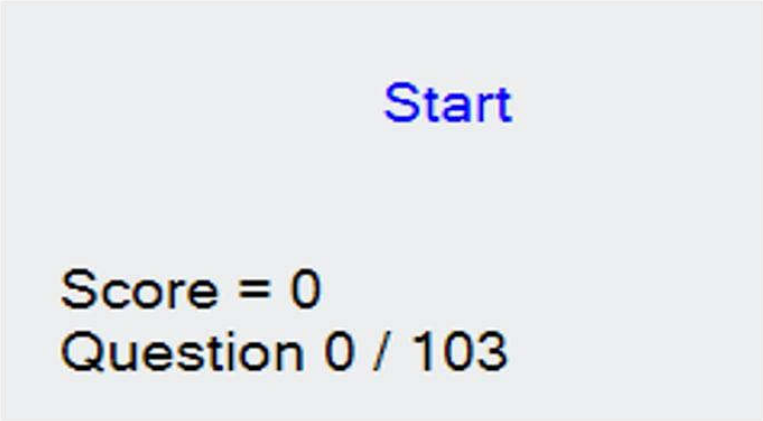
وفوق ذلك تحديد تلقائي للكلمات التي يسمعها المتعلم من التسجيل الصوتي المصاحب للنص بحيث يتوافق التلوين للنص وترجمته كلمة كلمة.

Al-Hayat	«المرأة في عيون المصريين»
Asharq Alawsat	الدنيا حظوظ
Natural Arabic	الأيام - طه حسين. الجزء الثامن والثلاثون

صورة رقم 63: روابط المقالات في موقع العربية الطبيعية

المصدر: موقع Natural Arabic

وأما من ناحية احتواء ارتباطات لمواد إثرائية تحيل إلى مواقع تدعم المحتوى ونشاطاته وأهدافه ففي الحقيقة روابط المحتوى ليست إثرائية بقدر ما هي روابط تحيل إلى أصل المقالة فقط. ولا يؤدي المحتوى إلى تمكين المتعلمين من تقييم وجهات النظر بما فيها من محتوى لغوي ثقافي.



صورة رقم 64: بداية اختبار المفردات

المصدر: موقع Natural Arabic

ولا يوفر تعليم متزامناً يدعم المحتوى، إلى جانب عدم إمكانية التواصل مع أبناء اللغة لقياس المتعلم ما يتعلمه، ويقارن إلى أي مدى تطورت لغته، لكن الموقع يوفر تعليما متزامنا خاصا حسب طلب المتعلم، ولكن هذا ليس مجال هذه الدراسة؛ ذلك أن الدراسة تبحث في المحتوى وتحليله.

ولا يوفر المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة ثقافتهم مع الثقافة العربية لاكتشاف المفاهيم والأنماط الثقافية المتشابهة والمختلفة؛ إذ اقتصرت تدريباته على معالجة المفردات فقط من خلال الترجمة والاختيار من متعدد، ولا يحوي أنشطة تفاعلية ثقافية تدفع إلى مقارنة الثقافات فضلاً عن تدريبات تدعم المواقف التعليمية وتفتح أفق التعلم أمام المتعلم. فكما هو مبيّن في الصورة المرفقة رقم (65)، عند الضغط على منفذ التدريبات الوحيد "Quiz" يؤدي إلى النافذة ثم ينتقل إلى تدريب وحيد "اختيار من متعدد" يتمثل في احتمالات ترجمة معنى الكلمة كما بين الباحث آنفاً.

3.4.3.10. ضبط المحتوى

يوفر الموقع إمكانية ضبط المحتوى كاملاً وإمكانية تجريده كاملاً من الضبط من بين جملة التقنيات التي يوفرها في خدمة النص كما بين الباحث ذلك عند الكلام عن تقنيات الموقع.

3.5. تقييم محتوى موقع Arabic Pod

وسيعمل الباحث فيه على تقييم المحتوى وفقاً للاستبانة والتحليل الآلي وبطاقة الملاحظة.

3.5.1. تقييم محتوى موقع Arabic Pod وفقا لاستبانة معايير ACTFL

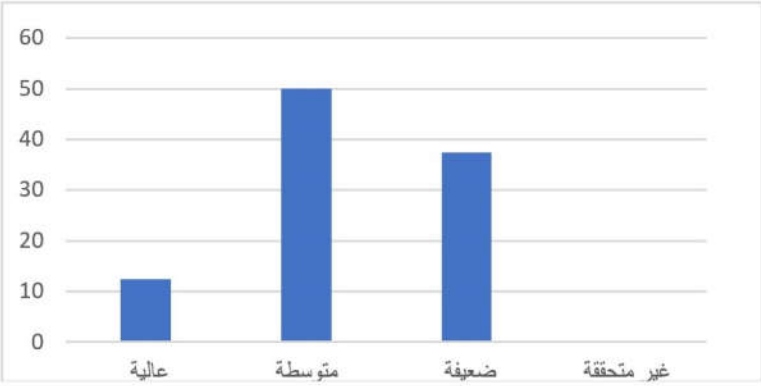
يعرض الباحث في هذا القسم تقييم المحتوى وفق الاستبانة بمحاورها الخمسة

جدول رقم 30: نتائج تقييم محتوى موقع Arabic Pod وفقا لمعايير التواصل في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تعرّف الطلاب على المفردات الأساسية والتراكيب النحوية	3.01	0.89
انتقال الأنشطة من التقييد إلى التواصلية	3.51	0.78
توازن المحتوى بين الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة	2.74	0.87
توفير أنشطة التعلم الفردي والمزدوج والتعاوني وأنشطة فجوة المعلومات	1.95	0.60
توفير الأنشطة في سياق مناسب للعمر	2.69	0.73
توفير الأنشطة في سياق مناسب للمستوى	2.67	0.57
عرض مفاهيم المفردات والقواعد وفق المنهج الحلزوني	2.38	0.34
مشاركة المتعلم في الأنشطة والتعبير عن شعوره ومبادلة الآراء مع الآخرين	2.01	0.88

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

حسب ما تبينه نتائج الاستبانة في الجدول السابق رقم (30) فإن معيار "تعرّف الطلاب على المفردات الأساسية والتراكيب النحوية" حصل على درجة تحقق (3.01) وبانحراف معياري (0.89)، وهي درجة تحقق متوسطة، بينما نجد أن معيار "انتقال الأنشطة من التقييد إلى التواصلية" حصل على درجة تحقق عالية بمعدل (3.51) وانحراف (0.78)، في حين تحقق معيار "توازن المحتوى بين الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة" بدرجة متوسطة وقدرها (2.74) وانحراف (0.87). إلا أن درجة تحقق معيار "توفير أنشطة التعلم الفردي والمزدوج والتعاوني ..." كانت ضعيفة بدرجة تحقق (1.95) وبانحراف (0.60).



شكل رقم 60: تمثيل نسبة تحقق محور التواصل في موقع Arabic Pod

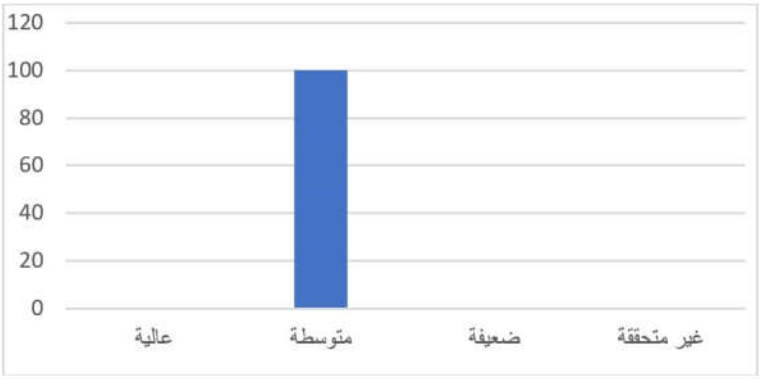
المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

أما معيار "توفير الأنشطة في سياق مناسب للعمر" فقد تحقق بدرجة متوسطة قدرها (2.69) بانحراف (0.73) وكذلك معيار "توفير الأنشطة في سياق مناسب للمستوى" تحقق بدرجة متوسطة بقدر (2.67) وانحراف (0.57). غير أن درجة تحقق معيار "عرض مفاهيم المفردات والقواعد وفق المنهج الحلزوني" كانت ضعيفة بقدر (2.38) وانحراف (0.34) وكذلك معيار "مشاركة المتعلم في الأنشطة والتعبير عن شعوره ومبادلة الآراء مع الآخرين" كان تحققها ضعيفا بدرجة (2.01) وانحراف (0.88).

جدول رقم 31: نتائج تقييم محتوى موقع Arabic Pod وفقا لمعايير الثقافات في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنوّع الصور المرئية الأصلية والحديثة للثقافة العربية	2.47	0.34
مناسبة المعلومات الثقافية لعمر المتعلم	2.61	0.88
تحفيز المحتوى الثقافي لاهتمام المتعلم	2.73	0.21
تقديم تمثيل واسع ومتنوع للبلدان العربية والثقافة الإسلامية	2.55	0.89
تقديم محتوى ثقافي يحترم الثقافات الأخرى غير العربية والإسلامية	2.90	0.64
تمثيل العناصر الثقافية الرئيسة	2.87	0.68
تمثيل العناصر الثقافية الفرعية	2.70	0.72

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.



شكل رقم 61: تمثيل نسبة تحقق محور الثقافة في موقع Arabic Pod

المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

حسب ما تبينه نتائج الاستبانة في الجدول السابق رقم (31) فإن درجة تحقق معيار "تنوّع الصور المرئية الأصلية والحديثة للثقافة العربية" كانت ضعيفة بدرجة (2.47) وبانحراف معياري (0.34).

لكن معيار "مناسبة المعلومات الثقافية لعمر المتعلم" تحقق بدرجة متوسطة بمعدل (2.61) وانحراف معياري (0.88)، وكذلك معيار "تحفيز المحتوى الثقافي لاهتمام المتعلم" كان تحققه متوسطاً بدرجة (2.73) وانحراف معياري (0.21).

في حين نجد أن معيار "تقديم تمثيل واسع ومتنوع للبلدان العربية والثقافة الإسلامية" قد تحقق بدرجة متوسطة أيضاً بدرجة (2.55) وبانحراف معياري (0.89)، كما أن معيار "تقديم محتوى ثقافي يحترم الثقافات الأخرى غير العربية والإسلامية" تحقق بدرجة متوسطة بقدر (2.90) وبانحراف معياري (0.64).

بينما كانت درجة تحقق معيار "تمثيل العناصر الثقافية الرئيسة" متوسطة بقدر(2.87) وانحراف معياري (0.68) وأخيراً تحقق معيار "تمثيل العناصر الثقافية الفرعية" بدرجة (2.70) وانحراف معياري (0.72) وهي درجة تحقق متوسطة

جدول رقم 32: نتائج تقييم محتوى موقع Arabic Pod وفقا لمعايير الروابط في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منح الطلاب فرصًا لاستخدام اللغة العربية للحديث عن العلوم والأغراض الخاصة	1.21	0.77
توفير موضوعات تشجع المشاريع متعددة التخصصات	2.07	0.88
احتواء ارتباطات لمواد إثرائية تحيل إلى مواقع تدعم المحتوى ونشاطاته وأهدافه	1.68	0.70
توفير واجهة الموقع الوصول المباشر إلى العناصر التعليمية دون عوائق	1.97	0.25
يوفر الموقع التطبيقات الخدمية التي يحتاجها المتعلم ليتفاعل مع المحتوى	1.97	0.99
تعزيز فهم المتعلمين وتوسيع إحاطتهم بالتخصصات الأخرى باستخدام لغة التعلم	2.53	0.60
تمكين المتعلمين من تقييم وجهات النظر بما فيها من محتوى لغوي ثقافي	2.69	0.21

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

شكل رقم 62: تمثيل نسبة تحقق محور الروابط في موقع Arabic Pod

المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

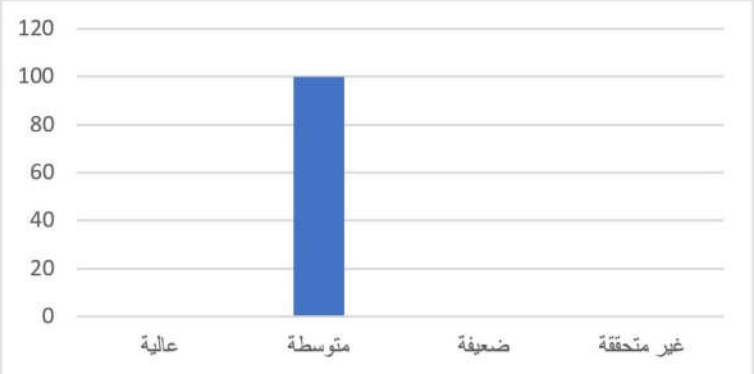
حسب ما تبينه نتائج الاستبانة في الجدول السابق رقم (32) فإن معيار "منح الطلاب فرصًا لاستخدام اللغة العربية للحديث عن العلوم والأغراض الخاصة" قد حصل على درجة (1.21) وانحراف معياري (0.77) وهي درجة غير متحققة، في حين أن معيار "توفير موضوعات تشجع المشاريع متعددة التخصصات" قد حصل على درجة تحقق ضعيفة بمعدل (2.07) وانحراف معياري (0.88). إلا أن معيار "احتواء ارتباطات لمواد إثرائية تحيل إلى مواقع تدعم المحتوى ونشاطاته وأهدافه" قد حصل على معدل (1.68) وانحراف معياري (0.70) وهي درجة غير متحققة.

أما معيار "توفير واجهة الموقع الوصول المباشر إلى العناصر التعليمية دون عوائق" فقد حصل على درجة تحقق ضعيفة بقدر (1.97) وانحراف معياري (0.25) وكذلك معيار "يوفر الموقع التطبيقات الخدمية التي يحتاجها المتعلم ليتفاعل مع المحتوى" تحقق بدرجة ضعيفة بمعدل (1.97) وانحراف معياري (0.99). لكن معيار "تعزيز فهم المتعلمين وتوسيع إحاطتهم بالتخصصات الأخرى باستخدام لغة التعلم" كانت درجة تحققها متوسطة بقدر (2.53) وانحراف معياري (0.60) كما أن معيار "تمكين المتعلمين من تقييم وجهات النظر بما فيها من محتوى لغوي ثقافي" قد حصل على درجة متوسطة بمعدل (2.69) وانحراف معياري (0.21).

جدول رقم 33: نتائج تقييم محتوى موقع Arabic Pod وفقا لمعايير المقارنات في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة لغتهم الأم باللغة العربية من حيث البنى اللغوية	2.51	0.46
توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة ثقافتهم مع الثقافة العربية لاكتشاف المفاهيم والأنماط الثقافية المتشابهة والمختلفة	2.74	0.67
توفير المحتوى فرصة التواصل مع معلمين أو ناطقين باللغة للمقارنة والتقويم	2.58	0.89

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.



شكل رقم 63: تمثيل نسبة تحقق محور المقارنات في موقع Arabic Pod

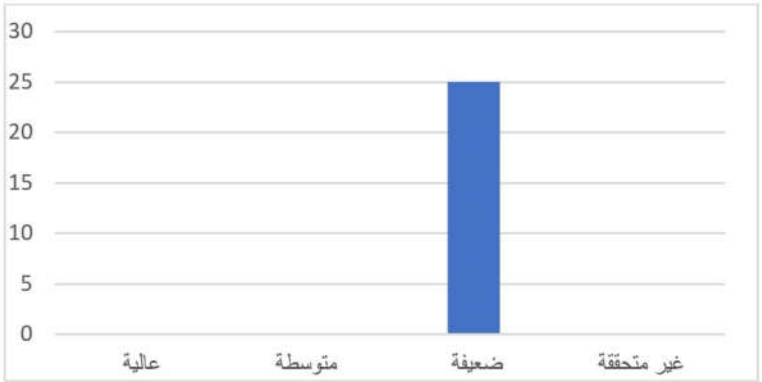
المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

حسب الجدول رقم (33) فإن معيار "توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة لغتهم الأم باللغة العربية من حيث البنى اللغوية" حصل على درجة تحقق متوسطة بمعدل (2.51) وانحراف معياري (0.46)، وكذلك معيار "توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة ثقافتهم مع الثقافة العربية لاكتشاف المفاهيم والأنماط الثقافية المتشابهة والمختلفة" تحقق بدرجة متوسطة وحصل على معدل (2.74) بانحراف معياري (0.67)، أما معيار "توفير المحتوى فرصة التواصل مع معلمين أو ناطقين باللغة للمقارنة والتقويم" فقد تحقق أيضا بدرجة متوسطة (2.58) وانحراف معياري (0.89).

جدول رقم 34: نتائج تقييم محتوى موقع Arabic Pod وفقا لمعايير المجتمعات في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقديم المحتوى قدوات برعت في استخدام اللغات الأجنبية في حياتهم من أجل المصلحة الشخصية والاستمتاع	2.24	0.87
إعطاء الطلاب أمثلة على الطرق التي يمكنهم من خلالها استخدام لغتهم الأجنبية في المستقبل بعد الدراسة	2.10	0.45

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.



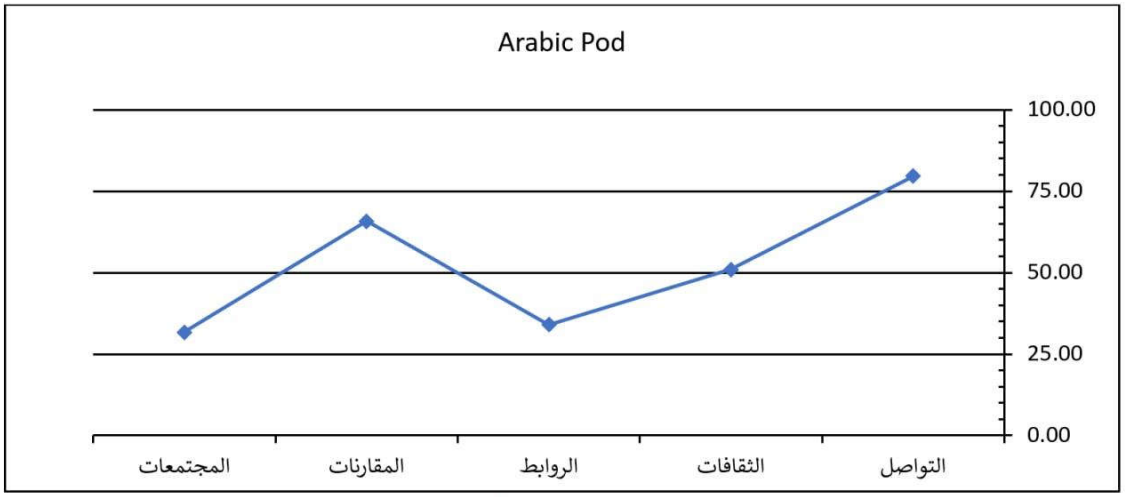
شكل رقم 64: تمثيل نسبة تحقق محور المجتمعات في موقع Arabic Pod

المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

حسب ما تبينه نتائج الاستبانة في الجدول السابق رقم (34) فإن معيار "تقديم المحتوى قدوات برعت في استخدام اللغات الأجنبية في حياتهم من أجل المصلحة الشخصية والاستمتاع" كانت درجة تحققه منخفضة

بقدر (2.24) وبانحراف (0.87) وكذلك معيار "إعطاء الطلاب أمثلة على الطرق التي يمكنهم من خلالها استخدام لغتهم الأجنبية في المستقبل بعد الدراسة" تحقق بدرجة متوسطة بمعدل (2.10) وانحراف (0.45).

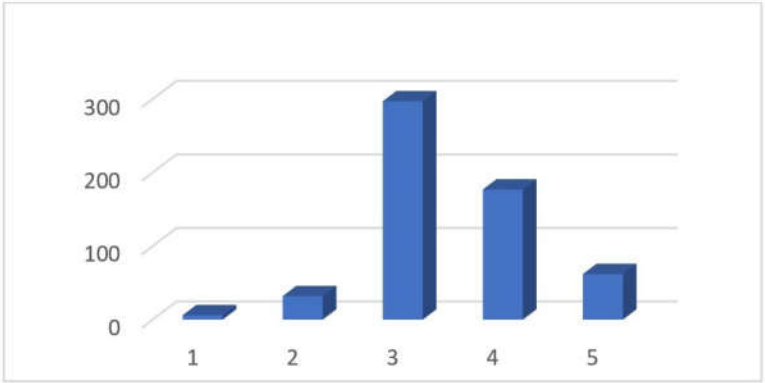
3.5.2. نتائج تحليل محتوى موقع Arabic Pod بوساطة برنامج التحليل Dedoose



شكل رقم 65: تقييم محتوى موقع Arabic Pod وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose

المصدر: نتائج تحليل الباحث لمحتوى موقع Arabic Pod وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose وأجازه المشرف.

وفقاً لنتائج تحليل برنامج Dedoose لمحتوى عينة البحث توصل الباحث إلى الآتي:



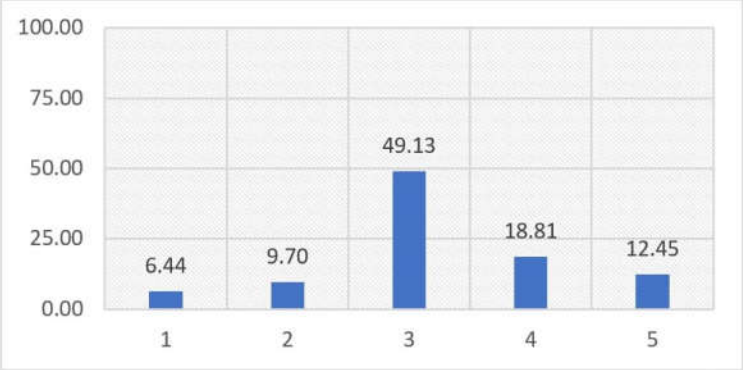
شكل رقم 66: عدد دروس موقع Arabic Pod وفق المستوى

المصدر: إحصائية الباحث من موقع Arabic Pod، وأجازه المشرف.

بلغ عدد الدروس في محتوى موقع Arabic Pod (1341) وتوزعت على المستويات كما يأتي:

المستوى (1) 270 درساً وفي المستوى (2) 288 درساً وفي المستوى (3) 126 درساً، وفي المستوى (4) 46 درساً وفي المستوى (5) 21 درساً.

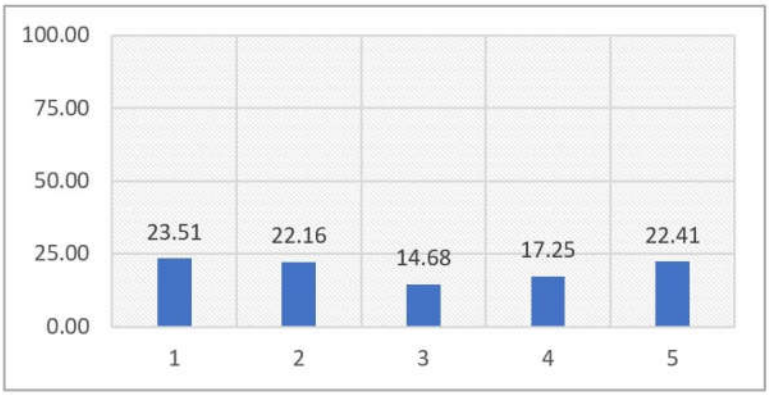
حصل محتوى موقع Arabic Pod على 4973 تكراراً في المعادلات التي تعبر عن محور التواصل (على مستوى الموضوعات والمفاهيم والعبارات ...إلخ) وبنسبة قدرها 79.57%. حيث حصل المستوى (1) على 374 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 15.23% من معاني التواصل في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (2) على 315 تكراراً وهو ما يقابل 12.83% من النسبة المئوية لمعاني التواصل في الموقع، وحصل المستوى (3) 830 تكراراً بمعدل 33.79% من نسبة عبارات ومعاني التواصل في محتوى الموقع. حصل المستوى (4) على 348 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 14.17% من معاني التواصل في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (5) على 589 تكراراً وهو ما يقابل 23.98% من نسبة عبارات ومعاني التواصل في محتوى الموقع.



شكل رقم 67: النسبة المئوية لتكرار معاني التواصل وفق المستوى في موقعArabic Pod

المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

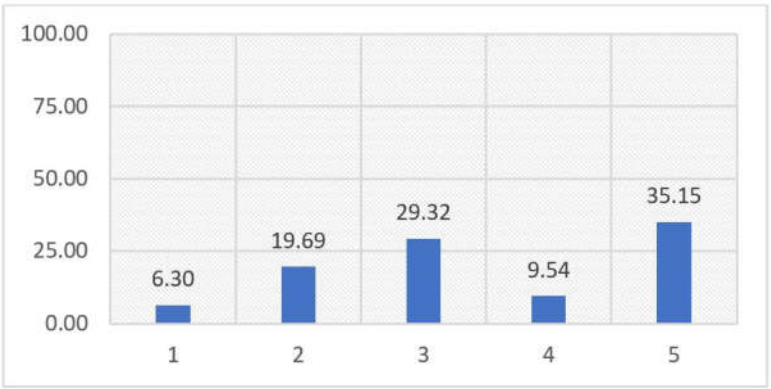
في حين حصل محتوى الموقع في محور الثقافات على 3182 تكراراً في المعادلات التي تعبر عن المفاهيم والموضوعات والملامح الثقافية، وبمعدل 50.91%. حيث حصل المستوى (1) على 748 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 23.51% من معاني الثقافات في المحتوى كله.



شكل رقم 68: النسبة المئوية لتكرار معاني الثقافات وفق المستوى في موقعArabic Pod

المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

بينما حصل المستوى (2) على 705 تكراراً وهو ما يقابل 22.16% من النسبة المئوية لمعاني الثقافات في الموقع، وحصل المستوى (3) 467 تكراراً بمعدل 14.68% من نسبة عبارات ومعاني الثقافات في محتوى الموقع. حصل المستوى (4) على 549 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 17.25% من معاني الثقافات في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (5) على 713 تكراراً وهو ما يقابل 22.41% من نسبة عبارات ومعاني الثقافات في محتوى الموقع.

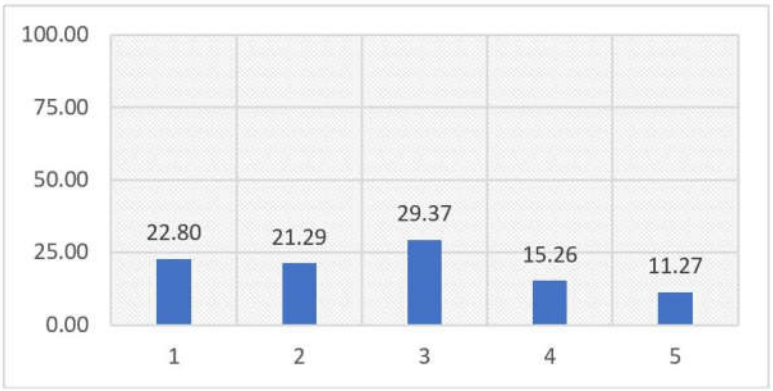


شكل رقم 69: النسبة المئوية لتكرار معاني الروابط وفق المستوى في موقع Arabic Pod

المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

بينما بلغ عدد تكرار المعاني ذات الصلة بالمفاهيم والموضوعات والتعابير المتعلقة بالروابط في محتوى الموقع 2128 تكراراً، وبنسبة قدرها 34.05%. حيث حصل المستوى (1) على 134 تكراراً وهو ما يمثل

نسبة 6.30% من معاني الروابط في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (2) على 419 تكراراً وهو ما يقابل 19.69% من النسبة المئوية لمعاني الروابط في الموقع، وحصل المستوى (3) 624 تكراراً بمعدل 29.32% من نسبة عبارات ومعاني الروابط في محتوى الموقع. حصل المستوى (4) على 203 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 9.54% من معاني الروابط في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (5) على 748 تكراراً وهو ما يقابل 35.15% من نسبة عبارات ومعاني الروابط في محتوى الموقع.



شكل رقم 70: النسبة المئوية لتكرار معاني المقارنات وفق المستوى في موقع Arabic Pod

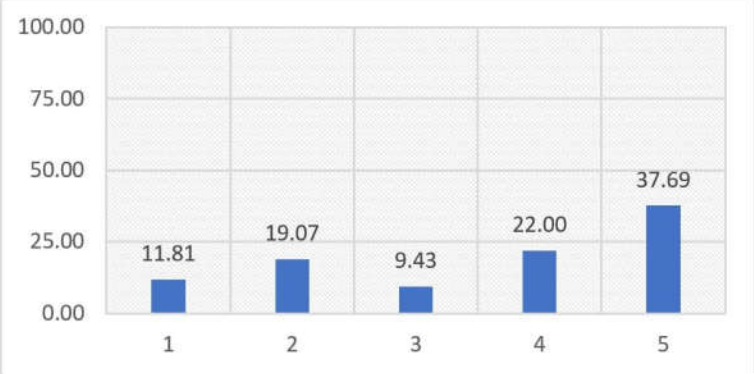
المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

وبلغت الموضوعات والمفاهيم والتدريبات والمعاني والعبارات ذات الصلة بالمقارنات 4109 تكراراً في محتوى الموقع وفقاً للتحليل الآلي وبمعدل مئوي 65.74%.

- حيث حصل المستوى (1) على 937 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 22.80% من معاني المقارنات في المحتوى كله.
- بينما حصل المستوى (2) على 875 تكراراً وهو ما يقابل 21.29% من النسبة المئوية لمعاني المقارنات في الموقع.
- وحصل المستوى (3) 1207 تكراراً بمعدل 29.37% من نسبة عبارات ومعاني المقارنات في محتوى الموقع.

- حصـل المسـتوى (4) على 627 تكراراً وهو ما يمثل نسـبة 15.26% من معاني المقارنات في المحتوى كله.
- بينما حصـل المسـتوى (5) على 463 تكراراً وهو ما يقابل 11.27% من نسـبة عبارات ومعاني المقارنات في محتوى الموقع.

وأخيراً نجد أن مجمل ملامح محور المجتمعات قد بلغت 1982 تكراراً متصلاً بالموضوعات والمفاهيم والأنماط والتدريبات التي أخذت طابعا معبراً عن المحور، بحيث وصلت ما نسبته 31.71%، ويمثله التمثيل البياني المرفق.



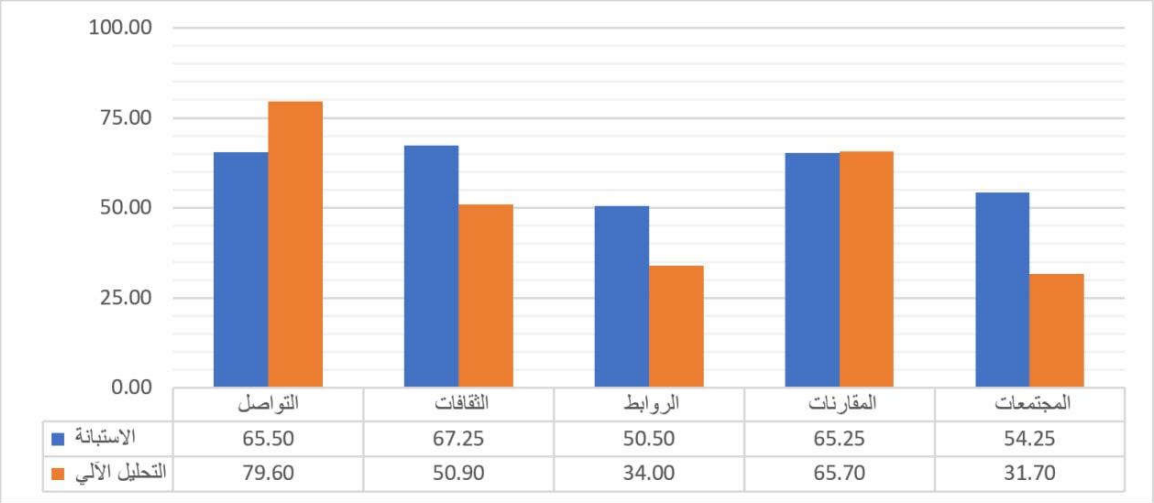
شكل رقم 71: النسبة المئوية لتكرار معاني المجتمعات وفق المستوى في Arabic Pod

المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

حيث حصل المستوى (1) على 374 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 11.81% من معاني المجتمعات في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (2) على 315 تكراراً وهو ما يقابل 19.07% من النسبة المئوية لمعاني المجتمعات في الموقع، وحصل المستوى (3) 830 تكراراً بمعدل 9.34% من نسبة عبارات ومعاني المجتمعات في محتوى الموقع. حصل المستوى (4) على 348 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 22.00% من معاني المجتمعات في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (5) على 589 تكراراً وهو ما يقابل 37.69% من نسبة عبارات ومعاني المجتمعات في محتوى الموقع.

3.5.3. تقييم الباحث لموقع Arabic Pod

3.5.3.1. مقارنة نتائج البحث (الاستبانة والتحليل الآلي)



	التواصل	الثقافات	الروابط	المقارنات	المجتمعات
الاستبانة	65.50	67.25	50.50	65.25	54.25
التحليل الآلي	79.60	50.90	34.00	65.70	31.70

شكل رقم 72: مقارنة نتائج البحث لموقع Arabic Pod (الاستبانة والتحليل الآلي)

المصدر: صاغه الباحث، وأجازه المشرف.

ارتفعت درجة تحقق المحور الأول "التواصل" في التحليل الآلي وذلك لارتفاع نسبة الحوار في المحتوى المكتوب والصوتي، ولكنه انخفض في تحليل الاستبانة لاحتواء المحتوى على اللهجة العامية إضافة إلى اللغة الإنجليزية في تقديم التواصل اللغوي في الدروس كلها، فقد حصل المحور في التحليل الآلي على نسبة مئوية 79.60% وفي الاستبانة ما نسبته 65.50% ومما يؤخذ على الموقع أن من لا يعرف الإنجليزية لا يمكنه الاستفادة من المحتوى إطلاقاً.

وانخفض التمثيل البياني للملامح الثقافية في التحليل الآلي فبلغ الحد الأدنى من درجة المتوسط 50.90% في حين كانت نتائج الاستبانة ترتفع إلى 67.25 وذلك لتضمين الكثير من الملامح الثقافية في الموقع بل قدم تمثيلاً واسعاً ومتنوعا ليس للبلاد العربية والثقافة الإسلامية فحسب، بل جاوز ذلك إلى مختلف الثقافات

الأخرى، وقدمها بدرجة عالية من الاحترام وتقبّل الثقافات الأخرى في اللهجة العامية ويعتقد الباحث أن عدم تمكن التحليل الآلي من التعرف على المحتوى العامي هو السبب وراء انخفاض نسبة التحقق.

ونجد توسط نسبة تحقق محور الروابط في تحليل الاستبانة، والمجتمعات فقد حصلت في التحليل الآلي على نسبة 50.50% – 54.25% وفي الاستبانة على نسبة 34.00% – 31.70%، في حين نجد ضعف نتائج المحور في التحليل الآلي وذلك لتتبع التحليل الآلي الروابط في المحتوى من نواح عدة، أهمها أنه يقيس ارتباط المحتوى ويقيس مدى هرمية العلاقة من أفقيتها بين الروابط من ناحية، ومن ناحية أخرى يبدي حساسية عالية للروابط الأخرى التي يحويها الموقع والتي يفترض أن تؤدي بالمتعلم إلى محتويات تعليمية داعمة.

وتكاد نتائج محور المقارنات لتتطابق بين التحليلين إذا بلغت نسبة نتيجة التحليل الآلي: 65.70% وبلغت نتيجة الاستبانة 65.25% ولعل هذا ما أشار إليه الباحث في الحديث عن موقع العربية الطبيعية؛ وذلك لترجمته المفردات والبنى والتراكيب اللغوية. فلا يوفر أية فرصة لمناقشة الثقافات، وبالتالي إلى أية أنشطة بما فيها أنشطة المقارنة.

وأما عن مؤشر: "توفير المحتوى فرصة التواصل مع معلمين أو ناطقين باللغة للمقارنة والتقويم" فكما أسلف الباحث من قبل:

إن المحتوى لا يوفر فرصة للتواصل مع ناطقين بالعربية سوى أنه يوفر إمكانية حجز دروس خاصة، وتبقى المسألة في إطار النمذجة وبعيداً عن السياق والشكل الطبيعي للغة الاجتماعية العفوية؛ فلو توفرت فرصة للتواصل مع ناطقين أصليين بالغة العربية لسهل على المتعلم تقييم ما تعلمه من خلال تقدير مدى توظيفه لما تعلمه في التواصل مع أهل اللغة في سياقات طبيعية.

3.5.3.2. المنهج

ويرى الباحث بأن إشكالية تنظيم المحتوى في الموقع تكمن في أن الموقع لا يحوي ترتيباً لمحتواه وفق منهجية أو آلية متضمن انتقال المتعلم وفق أي طريقة متسلسلة؛ بحيث لو انتهى المتعلم من دراسة درس ما ينقله إلى التالي تلقائياً، ولذا فمثل هذه المسألة تشكل فوضى في التعلم؛ فالمتعلم في المستوى المبتدئ أمامه 270 درساً، وإذا رغب فيمكنه أن يبدأ بأي درس كان؛ وهذا يجعل منه انتقائياً، وبالنتيجة يمل من التعلم؛ لأنه لا يلمس ثمرة تقدمه المرسوم وفق خطة ممنهجة، فلو كان المحتوى منظماً وفق منهجية محددة كأن يُجعل الانتهاء من درس ما بعد إتقانه شرطاً للانتقال إلى الدرس التالي، ويبني الدرس الثاني على الأول، لكان أكثر فائدة وتنظيماً، أو لو كان الموقع يشترط أن تسير الدراسة وفق الترتيب الذي رُتّب عليه المحتوى وتبعاً للخط الذي رسمه مقرّر المنهج لكان في ذلك دعم وتثبيت للمتعلم وطمأنته على آلية تعلمه.

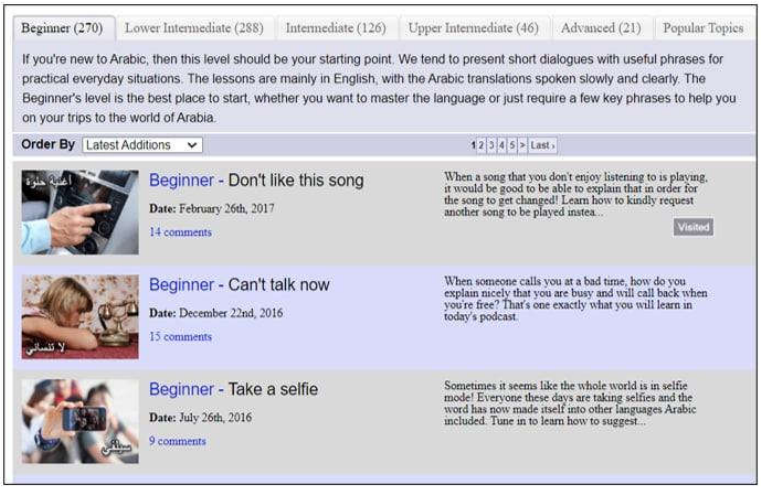
ويعالج المحتوى مهارات التواصل والتفاعل من خلال المنهج الموقفي، أو ما يدعى عند البعض بالمنهج المبني على المواقف.

لكن إن نظرنا إلى الطرف المقابل، فإن الموقع يفتقر إلى بناء هيكلية للتفاعل، وتقديم قدر من الحرية؛ ليقوم المتعلمون بتوجيه أساليب تعلمهم بأنفسهم. وطرح وظائف تعليمية تعاونية؛ ليكملها المتعلمون بشكل مستقل. وكذلك من خلال 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. وهذا ما لم يعمل عليه الموقع، فاكتفى بتوفير بعرض مشهد السباحة على المتعلم ولم يطلب منه الغوص، ويعتمد المحتوى أصلاً على الحوار (بين أستاذين يقدمان المحتوى) فيقوم بعرض الوظيفة التواصلية لكنه لا يشارك المتعلم في ذلك، ومما يؤخذ على الموقع أن من لا يعرف الإنجليزية لا يمكنه الاستفادة من المحتوى إطلاقاً. حيث إن الاكتساب 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، وإشراكهم فيها، وتنمي مهارات التواصل والتفاعل من خلال المواقف اليومية ذات الاستخدام الشائع، بطرح موضوعات تنسجم مع قدرات متعلمي العربية الناطقين بغيرها واهتماماتهم.

ومن ناحية المنهج فهناك ملامح منهج في قضية التعرض للعناصر القواعدية وبعض المسائل الثقافية بحيث يمكن التقاط خيوط توحي بالحلزونية في إيراد العناصر النحوية والبعض النقاط الثقافية وربط الخبرات الجديدة بخبرات المتعلم في الدروس السابقة. ومن ناحية أخرى فإن الدروس تدور حول موضوع ما بأسلوب حواري بالإنجليزية ومن خلال اللغة الوسيطة تُقدّم المفردات العربية والتراكيب والقواعد، وما إلى ذلك من العناصر اللغوية الأخرى.

3.5.3.3. مراعاة المستوى اللغوي



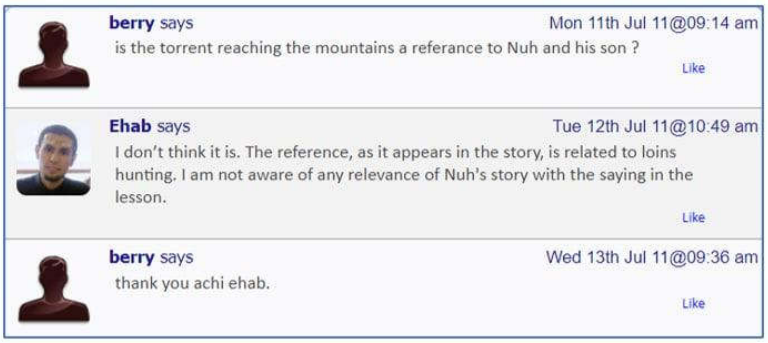
صورة رقم 65: نموذج عن توزيع مستويات المحتوى

المصدر: موقع Arabic Pod

المتصفح للموقع يجد أن الموقع صنّف المحتوى إلى مستويات تقترب في تصنيفها من تصنيف الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، وكما يظهر في الصورة المرفقة رقم (65) نجد أنه يوزع الدروس وفقاً لكل

مستوى، ويجد الباحث أن الموقع يوفر محتوى مناسباً لمتغير المستوى ولكن كثيرا من المحتوى الثقافي قد لا يتناسب مع متغير العمر.

3.5.3.4. المهارات اللغوية



صورة رقم 66: نموذج عن التعليقات

المصدر: موقع Arabic Pod

لا يوازن الموقع في محتواه بين المهارات الأربعة؛ فقد اهتم بالقراءة والاستماع (الحوار بين الأستاذين) على حساب الكتابة والكلام، فلا توجد دروس في مهارة الكتابة ولا التدريبات عليها وعليه فلا قياس لتعلم الكتابة ولا تغذية راجعة، ولا تدريبات للمحادثة. إضافة إلى أنه لا تدريبات محاكاة الكلام تصحيحه.

وما يؤخذ عليه السماح بالتعليقات والمشاركات باللغة الإنجليزية، وعدم اغتنام فرصة توظيف ما تعلمه المتعلم من الدروس في كتابة التعليقات بنفس اللغة الهدف التي تعلمها؛ فهذا أدعى للوقوف على أخطاء المتعلم بسهولة ويسر ومن ثم معالجتها بدقة أكبر، إضافة إلى فرصة توظيف المتعلم ما تعلمه وهو من أهم أهداف تعلم اللغات الأجنبية.

صورة رقم 67: نموذج عن تعليقات المتعلمين ورفضهم للعامية.

المصدر: موقع Arabic Pod

ويوفر المشاركة بالتعليقات على محتوى الدروس كما يتضح من الصورة المرفقة رقم (67)، إلا أن معظم التعليقات باللغة الإنجليزية، مما يعاب على المحتوى في الدروس الحوارية مما نجده في التعليقات ما يظهر في الصورة المرفقة امتعاض أحد المتعلمين من كثر استخدام اللهجة في الدروس ورجائه تقديم المحتوى بالفصحى.

3.5.3.5. المحتوى الثقافي

يقدم الموقع 26 عنصراً مرئياً، ومادة استماع ضخمة تُشرح العربية بالإنجليزية، وفيه على استحياء بعض الصور والفيديوهات المثيرة لاهتمام المتعلم، ويرى الباحث مناسبة هذه الصور – في نقلها الملامح الثقافية – لعمر المتعلم، وتحفيز المحتوى الثقافي لاهتمام المتعلم، فنجد بعض الصور والفيديوهات التي هدفها تحقيق التعليم والاستمتاع معاً ومنها الترجمات الخطأ كما يبدو في الصورة المرفقة، كترجمة كلمة "مشكّلة" على أنها "مشكلة" بمعنى problem، وكلمات الصورة تتحدث عن نفسها.

ويلاحَظ أن الموقع قدم تمثيلاً واسعاً ومتنوعا ليس للبلاد العربية والثقافة الإسلامية فحسب، بل تجاوزه إلى مختلف الثقافات الأخرى، وقدمها بدرجة عالية من الاحترام والتقبّل. فمن الدروس التي قدمها عن البلاد العربية: "اللهجة المغربية" و"اللهجة اللبنانية" و"جامعة الأزهر" و"فطور شامي" و"أين ولدت" و"عُمان" و"رؤساء مخلوعين" و"حصة جغرافيا" و"مصر" و"في حب مصر". وقدم محتوى ثقافي يحترم الثقافات الأخرى غير العربية والإسلامية، ومن ذلك "رحلة إلى اليابان" و"ضواحي لندن" و"الطريق إلى مونو" و"رحلة إلى فلادالفيا" و"عجائب الدنيا السبع" و"قائمة الطعام الإنجليزي". ومثّل العناصر الثقافية الرئيسة والفرعية، ومن ذلك ما ورد في دروس: "عادات العيد" و"هدية العيد" و"الصيام" و"متى العيد؟" و"قرع الطبول". إضافة إلى دروس عالجت موضوعات ثقافية محددة منها: "ثقافة وعادات" و"أسباب الزواج" و"حماي وحماتي"

و"آخر موضة" و"زعتر" و"تمر" و"كنافة" و"طعام حلال" و"شاورما" و"الملابس التقليدية" و"أشتاق إلى وطني" و"تحضير السلطة" و"القهوة العربية" وغيرها من الدروس ذات الحضور العالي للمحتوى الثقافي.

3.5.3.6. المفردات

على الرغم من صعوبة تقييم المحتوى الصوتي للوقوف على المفردات الجديدة التي يقدمها محتوى إلا أن الباحث وجد بعد استماعات كثيرة وبحث طويل مفردات المحتوى اعتمدت – في مجملها – ولو بصورة ضعيفة على التدرج والتنوع في إيضاح المفردات، والانتقال من الحسي إلى شبه الحسيّ إلى المجرّد، ومن السهل إلى الصعب.

Key Vocabulary

Translation	Pronunciation	Letters
Hungry	Ja2e3	جائع
Be patient	E9ber	إصبر
After	Ba3ad	بعد
Hour or watch	Sa3ah	ساعة

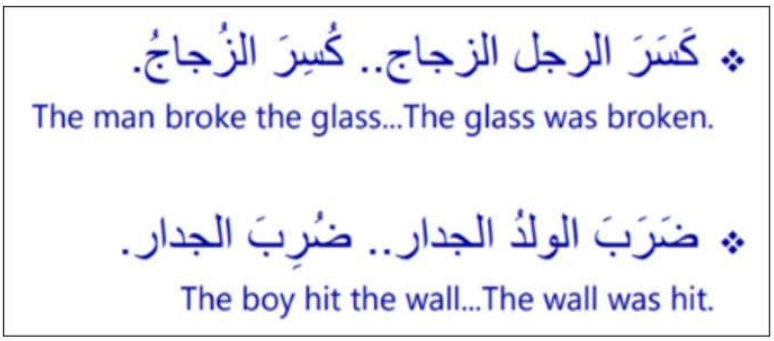
صورة رقم 68: نموذج عن تقديم المفردات في موقع Arabic Pod

المصدر: موقع Arabic Pod

ويوفر الموقع كتابة المفردات في الملف المرفق للاستماع، ويضيف إليها المعنى بالانجليزية، وكيفية نطقه بحروف لاتينية، كما يبدو في الصورة المرفقة رقم (68).

3.5.3.7. القواعد والبنى اللغوية

يوفر المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة لغتهم الأم باللغة العربية من حيث البنى اللغوية، لكنه يعتمد في الأغلب على الترجمة في قضية شرح البنى اللغوية والقواعد، كما تبينه الصورة المرفقة رقم (69).



صورة رقم 69: نموذج عن ترجمة القواعد

المصدر: موقع Arabic Pod

ولو تمت الإشارة إلى أوجه المقارنة بين اللغتين في البنية اللغوية؛ فقارن بين التركيبين من حيث ترتيب الجملة وصياغة المبني للمجهول – مثلاً – والتغير الحاصل على الجملة في اللغتين وبيان أوجه التشابه والاختلاف لكان ذلك أدعى إلى تثبيت المعرفة باللغة الهدف.

3.5.3.8. التدريبات والأنشطة

تعذر التعرف على التدريبات التي يوفرها الموقع؛ وذلك لأنها مبنية على تقنية الفلاش، وبينما نجد أن الموقع يوفر التطبيقات الخدمية التي يحتاجها المتعلم ليتفاعل مع المحتوى، فإن بعض المحتوى في الموقع يتطلب بعض التقنيات والبرامج التشغيلية التي توقفت عن العمل ولذا توقفت بعض أوجه الاستفادة من المحتوى التعليمي والتقييمي، فعند الضغط على زر Activities لا يحيل إلى أي محتوى لأن البرامج التشغيلية توقفت عن العمل كما هو مبين في الصورة المرفقة رقم (70).

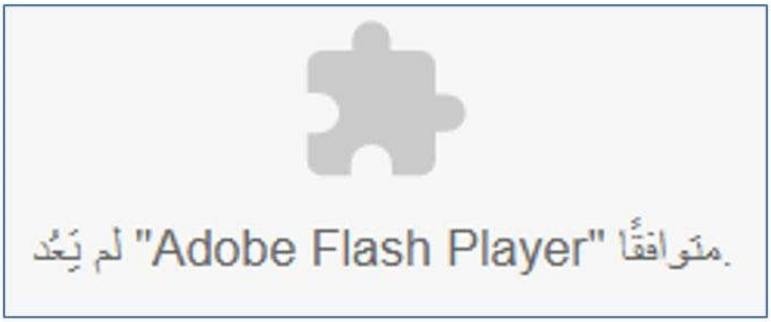
صورة رقم 70: نموذج عن تعطل تشغيل الأنشطة في الموقع

المصدر: موقع Arabic Pod

3.5.3.9. التقنيات وإثراء المحتوى

لا يحتوي الموقع على ارتباطات لمواد إثرائية تحيل إلى مواقع تدعم المحتوى ونشاطاته وأهدافه؛ ولذا كانت درجة تقييم هذا المؤشر في المحتوى "غير متحققة"، بينما نجد أن واجهة الموقع توفر الوصول المباشر إلى العناصر التعليمية دون عوائق.

وعند الضغط على زر level test كما يظهر في الصورة المرفقة.



صورة رقم 71: تعطل مشغلات المحتوى في الموقع

المصدر: موقع Arabic Pod

فإنه يحيل إلى صفحة تُظهر توقف دعم تشغيل الصفحة بسبب توقف دعم مشغل الفلاش لهذا المحتوى كما هو مبيّن في الصورة المرفقة.

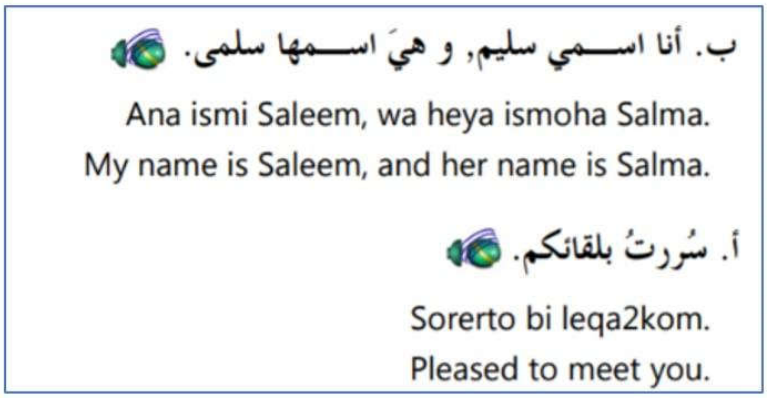
ويقدم الدرس المحتوى الصوتي من خلال حوار ويوفر الموقع هذا الحوار أو الدرس بصيغة MP3 قابلة للتحميل "MP3 Download" إضافة إلى نص مرفق بصيغة PDF قابلة للتحميل أيضاً "PDF" وكذلك ملف كتابي بصيغة PDF يوفر أهم الجمل التي مرت في الحوار "Transcript"، ثم يقدم أيضاً ملفاً صوتياً يوضح فيه كيفية استخدام الجمل والتعبيرات العربية "Post Lesson Commentary" "، ثم يقدم ملفاً صوتياً يوظف فيه التعابير المهمة في حوار "Dialogue" ".

صورة رقم 72: مرفقات الدرس

المصدر: موقع Arabic Pod

3.5.3.10. ضبط المحتوى

يستغني الموقع بالكتابة الصوتية بالحروف اللاتينية للمحتوى العربي عن ضبط الكلمات وإن كان يضبط أحيانا ويهمل أخرى.



صورة رقم 73: نموذج عن ضبط المحتوى

المصدر: موقع Arabic Pod

3.6. تقييم محتوى موقع Aljazeera

وسيعمل الباحث فيه على تقييم المحتوى وفقاً للاستبانة والتحليل الآلي وبطاقة الملاحظة.

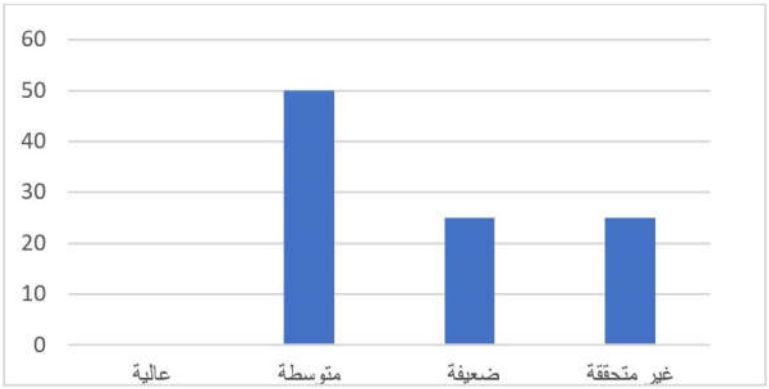
3.6.1. تقييم محتوى موقع Aljazeera وفقا لاستبانة معايير ACTFL

يعرض الباحث في هذا القسم تقييم المحتوى وفق الاستبانة بمحاورها الخمسة

جدول رقم 35: نتائج تقييم محتوى موقع Aljazeera وفقا لمعايير التواصل في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تعرّف الطلاب على المفردات الأساسية والتراكيب النحوية	2.81	0.68
انتقال الأنشطة من التقييد إلى التواصلية	2.88	0.45
توازن المحتوى بين الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة	1.91	0.89
توفير أنشطة التعلم الفردي والمزدوج والتعاوني وأنشطة فجوة المعلومات	1.48	0.77
توفير الأنشطة في سياق مناسب للعمر	2.54	0.46
توفير الأنشطة في سياق مناسب للمستوى	2.65	0.67
عرض مفاهيم المفردات والقواعد وفق المنهج الحلزوني	1.68	0.89
مشاركة المتعلم في الأنشطة والتعبير عن شعوره ومبادلة الآراء مع الآخرين	2.01	0.73

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.



شكل رقم 73: تمثيل نسبة تحقق محور التواصل في موقع Aljazeera

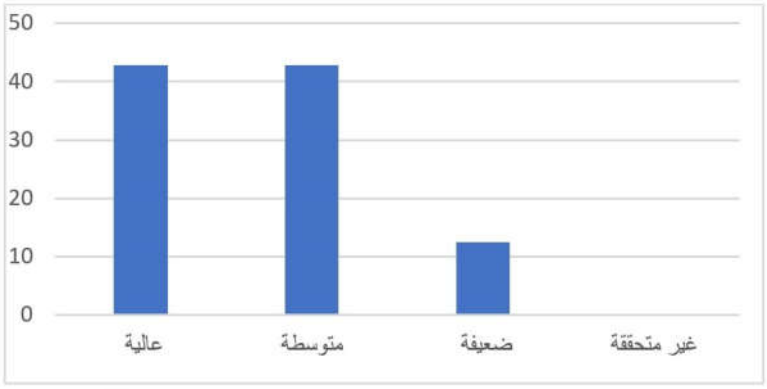
المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

حسب نتائج الاستبانة في الجدول السابق رقم (35) فإن معيار "تعرّف الطلاب على المفردات الأساسية والتراكيب النحوية" حصل على درجة تحقق متوسطة بمعدل (2.81) وانحراف (0.68)، وكذلك درجة تحقق معيار "انتقال الأنشطة من التقييد إلى التواصلية" كانت متوسطة بقدر (2.88) وانحراف (0.45)، في حين أننا نجد معيار "توازن المحتوى بين الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة" تحقق بدرجة منخفضة بمعدل (1.91) وانحراف (0.89). أما معيار "توفير أنشطة التعلم الفردي والمزدوج والتعاوني وأنشطة فجوة المعلومات" فقد حصل على معدل (1.48) وانحراف (0.77) ولم يتحقق. إلا أن معيار "توفير الأنشطة في سياق مناسب للعمر" حصل على درجة تحقق متوسطة بمعدل (2.54) وانحراف (0.46)، كما أن معيار "توفير الأنشطة في سياق مناسب للمستوى" تحقق بدرجة متوسطة وحصل على معدل (2.65) وانحراف (0.67). لكن معيار "عرض مفاهيم المفردات والقواعد وفق المنهج الحلزوني" لم يتحقق وقد حصل على معدل (1.68) وانحراف (0.89). في حين أن معيار "مشاركة المتعلم في الأنشطة والتعبير عن شعوره ومبادلة الآراء مع الآخرين" تحقق بدرجة منخفضة ومعدل (2.01) وبانحراف (0.73).

جدول رقم 36: نتائج تقييم محتوى موقع Aljazeera وفقا لمعايير الثقافات في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنوّع الصور المرئية الأصلية والحديثة للثقافة العربية	3.52	0.93
مناسبة المعلومات الثقافية لعمر المتعلم	2.61	0.32
تحفيز المحتوى الثقافي لاهتمام المتعلم	2.54	0.41
تقديم تمثيل واسع ومتنوع للبلدان العربية والثقافة الإسلامية	1.80	0.80
تقديم محتوى ثقافي يحترم الثقافات الأخرى غير العربية والإسلامية	3.31	0.53
تمثيل العناصر الثقافية الرئيسة	3.27	0.47
تمثيل العناصر الثقافية الفرعية	2.90	0.67

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.



شكل رقم 74: تمثيل نسبة تحقق محور الثقافة في موقع Aljazeera

المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

حسب ما تبينه نتائج الاستبانة في الجدول السابق رقم (36) فإن درجة تحقق معيار "تنوّع الصور المرئية الأصلية والحديثة للثقافة العربية" كانت درجة تحققه عالية بمعدل (3.52) وبانحراف (0.93)، بينما نجد أن معيار "مناسبة المعلومات الثقافية لعمر المتعلم" قد تحقق بدرجة متوسطة بحصوله على معدل (2.61) وانحراف (0.32)، وكذلك معيار "تحفيز المحتوى الثقافي لاهتمام المتعلم" قد حصل على درجة تحقق متوسطة بمعدل (2.54) وانحراف (0.41).

إلا أن معيار "تقديم تمثيل واسع ومتنوع للبلدان العربية والثقافة الإسلامية" تحقق بدرجة منخفضة بمعدل (1.80) وانحراف(0.80)، في حين أن درجة تحقق معيار "تقديم محتوى ثقافي يحترم الثقافات الأخرى غير العربية والإسلامية" حصل على درجة تحقق عالية بمعدل (3.31) وانحراف معياري (0.53).

لكن معيار "تمثيل العناصر الثقافية الرئيسة" قد تحقق بدرجة متوسطة بقدر (3.27) وانحراف (0.47)، كما أن معيار "تمثيل العناصر الثقافية الفرعية" حصل على درجة تحقق متوسطة بمعدل (2.90) وانحراف (0.67).

جدول رقم 37: نتائج تقييم محتوى موقع Aljazeera وفقا لمعايير الروابط في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منح الطلاب فرصًا لاستخدام اللغة العربية للحديث عن العلوم والأغراض الخاصة	2.46	0.44
توفير موضوعات تشجع المشاريع متعددة التخصصات	2.67	0.98
احتواء ارتباطات لمواد إثرائية تحيل إلى مواقع تدعم المحتوى ونشاطاته وأهدافه	2.43	0.76
توفير واجهة الموقع الوصول المباشر إلى العناصر التعليمية دون عوائق	3.84	0.83
يوفر الموقع التطبيقات الخدمية التي يحتاجها المتعلم ليتفاعل مع المحتوى	2.95	0.76
تعزيز فهم المتعلمين وتوسيع إحاطتهم بالتخصصات الأخرى باستخدام لغة التعلم	3.75	0.46
تمكين المتعلمين من تقييم وجهات النظر بما فيها من محتوى لغوي ثقافي	2.81	0.76

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

شكل رقم 75: تمثيل نسبة تحقق محور الروابط في موقع Aljazeera

المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

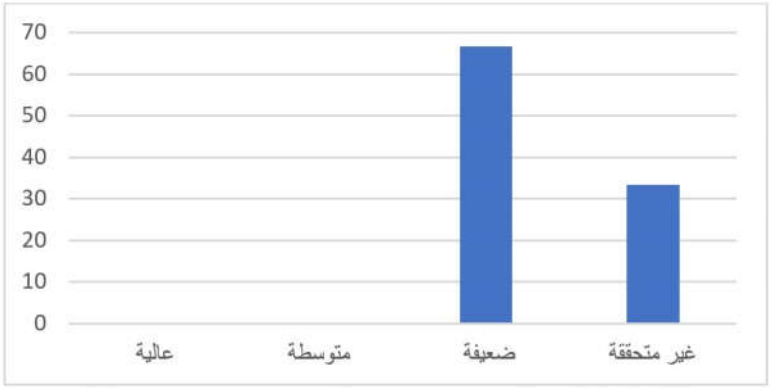
حسب ما تبينه نتائج الاستبانة في الجدول السابق رقم (37) فإن معيار "منح الطلاب فرصًا لاستخدام اللغة العربية للحديث عن العلوم والأغراض الخاصة" حصل على درجة تحقق منخفضة بقدر (2.46) وانحراف معياري (0.44)، في حين أن معيار "توفير موضوعات تشجع المشاريع متعددة التخصصات" كانت درجة تحققه متوسطة بمعدل (2.67) وانحراف معياري (0.98). أما معيار "احتواء ارتباطات لمواد إثرائية تحيل إلى مواقع تدعم المحتوى ونشاطاته وأهدافه" حصل على درجة تحقق منخفضة بقدر (2.43) وانحراف (0.76). لكن معيار "توفير واجهة الموقع الوصول المباشر إلى العناصر التعليمية دون عوائق"

قد تحقق بدرجة عالية وحصل على معدل (3.84) وانحراف (0.83). بينما كانت درجة تحقق معيار "يوفر الموقع التطبيقات الخدمية التي يحتاجها المتعلم ليتفاعل مع المحتوى" متوسطة بحصوله على معدل (2.95) وانحراف (0.76). أما معيار "تعزيز فهم المتعلمين وتوسيع إحاطتهم بالتخصصات الأخرى باستخدام لغة التعلم" فقد حصل على معدل (3.75) وانحراف (0.46) وهكذا كانت درجة تحققه عالية. وأخيرا معيار "تمكين المتعلمين من تقييم وجهات النظر بما فيها من محتوى لغوي ثقافي" حصل على درجة تحقق متوسطة بمعدل (2.81) وانحراف (0.76).

جدول رقم 38: نتائج تقييم محتوى موقع Aljazeera وفقا لمعايير المقارنات في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة لغتهم الأم باللغة العربية من حيث البنى اللغوية	2.45	0.88
توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة ثقافتهم مع الثقافة العربية لاكتشاف المفاهيم والأنماط الثقافية المتشابهة والمختلفة	2.13	0.94
توفير المحتوى فرصة التواصل مع معلمين أو ناطقين باللغة للمقارنة والتقويم	1.37	0.62

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.



شكل رقم 76: تمثيل نسبة تحقق محور المقارنات في موقع Aljazeera

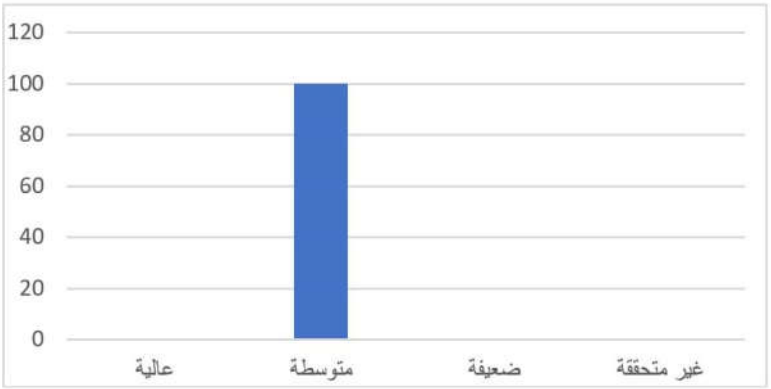
المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

حسب ما تبينه نتائج الاستبانة في الجدول السابق رقم (38) فإن معيار "توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة لغتهم الأم باللغة العربية من حيث البنى اللغوية" حصل على درجة تحقق منخفضة بمعدل (2.45) وبانحراف معياري (0.88)، وكذلك معيار "توفير المحتوى أنشطة تدفع الطلاب إلى مقارنة ثقافتهم مع الثقافة العربية لاكتشاف المفاهيم والأنماط الثقافية المتشابهة والمختلفة" حصل أيضا على درجة تحقق منخفضة بقدر (2.13) وانحراف (0.94). إلا أن معيار "توفير المحتوى فرصة التواصل مع معلمين أو ناطقين باللغة للمقارنة والتقويم" لم يتحقق بحصوله على درجة تحقق (1.37) وانحراف (0.62).

جدول رقم 39: نتائج تقييم محتوى موقع Aljazeera وفقا لمعايير المجتمعات في ACTFL

المؤشر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقديم المحتوى قدوات برعت في استخدام اللغات الأجنبية في حياتهم من أجل المصلحة الشخصية والاستمتاع	2.82	0.87
إعطاء الطلاب أمثلة على الطرق التي يمكنهم من خلالها استخدام لغتهم الأجنبية في المستقبل بعد الدراسة	2.94	0.73

المصدر: صاغه الباحث واستمد نتائجه الرقمية من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

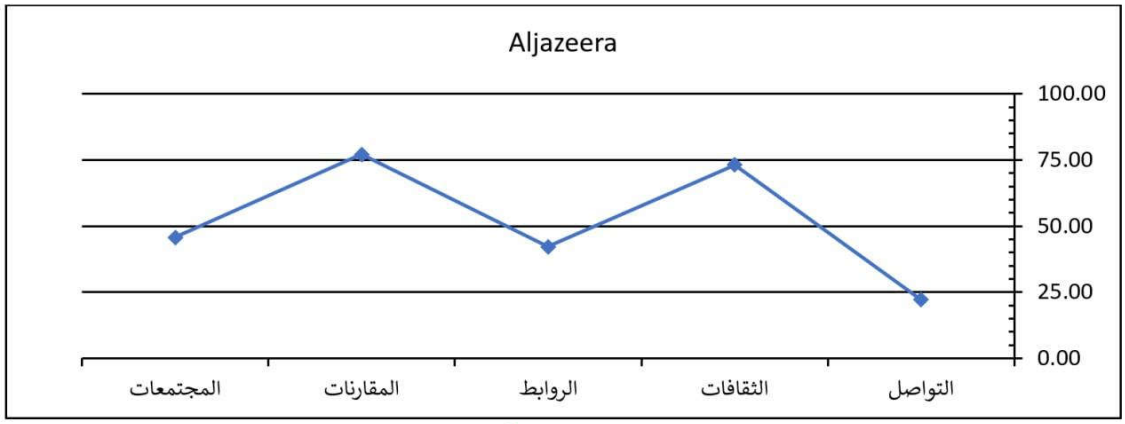


شكل رقم 77: تمثيل نسبة تحقق محور المجتمعات في موقع Aljazeera

المصدر: صممه الباحث ليمثل النتائج بيانياً من برنامج SPSS، وأجازه المشرف.

حسب ما تبينه نتائج الاستبانة في الجدول السابق رقم (39) فإن درجة تحقق معيار "تقديم المحتوى قدوات برعت في استخدام اللغات الأجنبية في حياتهم من أجل المصلحة الشخصية والاستمتاع" كانت متوسطة بمعدل (2.82) وانحراف (0.87)، كما أن معيار "إعطاء الطلاب أمثلة على الطرق التي يمكنهم من خلالها استخدام لغتهم الأجنبية في المستقبل بعد الدراسة" حصل على درجة تحقق متوسطة أيضا بقدر (2.94) وانحراف (0.73).

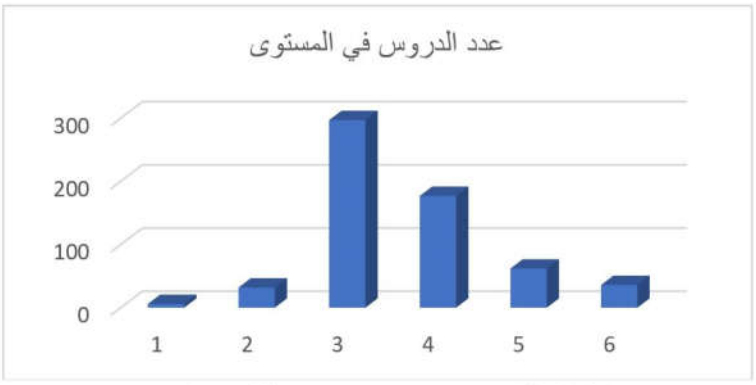
3.6.2. نتائج تحليل محتوى موقع Aljazeera بوساطة برنامج التحليل الآلي: Dedoose



شكل رقم 78: تقييم محتوى موقع Aljazeera وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose

المصدر: نتائج تحليل الباحث لمحتوى موقع Aljazeera وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose وأجازه المشرف.

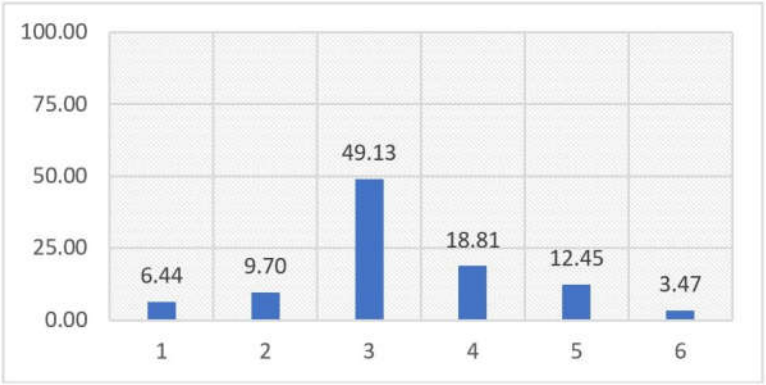
وفقاً لنتائج تحليل برنامج Dedoose لمحتوى عينة البحث توصل الباحث إلى الآتي: بلغ عدد الدروس في محتوى موقع Arabic Pod (610) دروس وتوزعت على المستويات كما يأتي: المستوى الأول (6) دروس درساً وفي المستوى الثاني (32) درساً وفي المستوى الثالث (297) درساً، وفي المستوى الرابع (177) درساً، وفي المستوى الخامس (62) درساً، وفي المستوى السادس (36) درساً.



شكل رقم 79: عدد دروس موقع Aljazeera وفق المستوى

المصدر: إحصائية الباحث من موقع Aljazeera، وأجازه المشرف.

وبلغت نسبة التكرار في محتوى موقع Aljazeera على 1382 تكراراً في المعادلات التي تعبر عن محور التواصل (على مستوى الموضوعات والمفاهيم والعبارات ...إلخ) وبنسبة قدرها 22.11%.

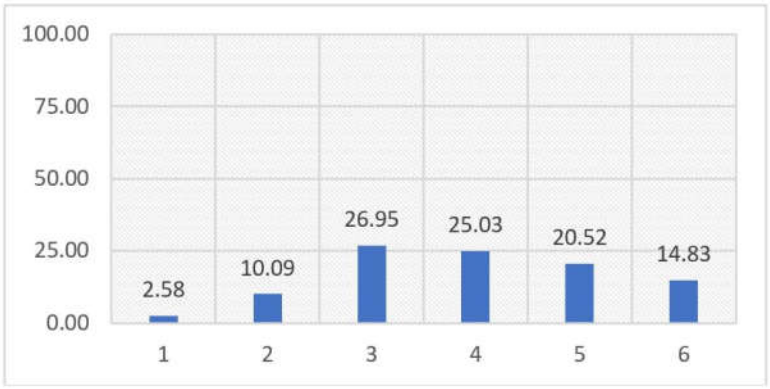


شكل رقم 80: النسبة المئوية لتكرار معاني التواصل وفق المستوى في موقع Aljazeera

المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

حيث حصل المستوى (1) على 89 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 6.44% من معاني التواصل في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (2) على 134 تكراراً وهو ما يقابل 9.70% من النسبة المئوية لمعاني التواصل في الموقع، وحصل المستوى (3) على 679 تكراراً بمعدل 49.13% من نسبة عبارات ومعاني التواصل في محتوى الموقع. حصل المستوى (4) على 260 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 18.81% من معاني التواصل في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (5) على 172 تكراراً وهو ما يقابل 12.45% من نسبة

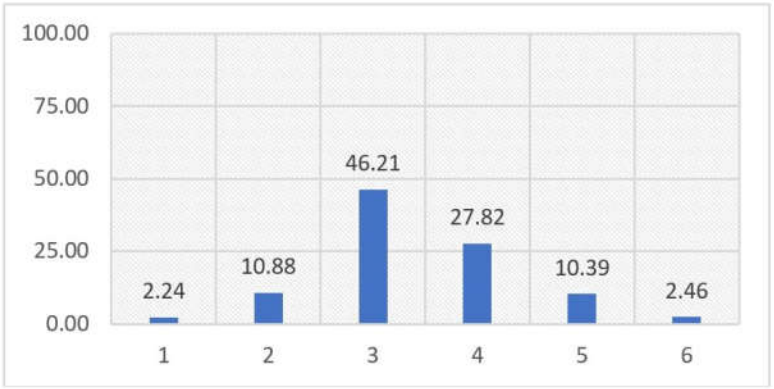
عبارات ومعاني التواصل في محتوى الموقع. وحصل المستوى (6) على 48 تكراراً وهو ما يقابل 3.47% من نسبة عبارات ومعاني التواصل في محتوى الموقع.



شكل رقم 81: النسبة المئوية لتكرار معاني الثقافات وفق المستوى في موقع Aljazeera

المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

في حين حصل محتوى الموقع في محور الثقافات على 4571 تكراراً في المعادلات التي تعبر عن المفاهيم والموضوعات والملامح الثقافية، وبمعدل 73.14%. حيث حصل المستوى (1) على 118 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 15.23% من معاني الثقافات في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (2) على 461 تكراراً وهو ما يقابل 12.83% من النسبة المئوية لمعاني الثقافات في الموقع، وحصل المستوى (3) 1232 تكراراً بمعدل 33.79% من نسبة عبارات ومعاني الثقافات في محتوى الموقع. حصل المستوى (4) على 1144 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 14.17% من معاني الثقافات في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (5) على 938 تكراراً وهو ما يقابل 23.98% وحصل المستوى (6) على 678 تكراراً وهو ما يمثل 14.83% من نسبة عبارات ومعاني الثقافات في محتوى الموقع.

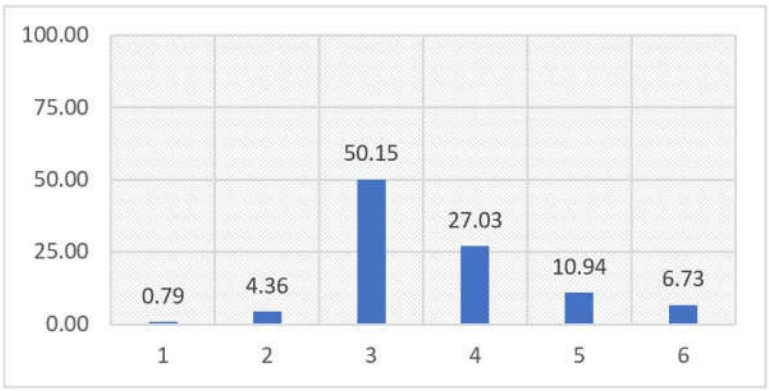


شكل رقم 82: النسبة المئوية لتكرار معاني الروابط وفق المستوى في موقع Aljazeera

المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

بينما بلغ عدد تكرار المعاني ذات الصلة بالمفاهيم والموضوعات والتعابير المتعلقة بالروابط في محتوى الموقع 2638 تكراراً، وبنسبة قدرها 42.21%. حيث حصل المستوى (1) على 59 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 2.24% من معاني الروابط في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (2) على 287 تكراراً وهو ما يقابل 10.88% من النسبة المئوية لمعاني الروابط في الموقع، وحصل المستوى (3) 1219 تكراراً بمعدل 46.21% من نسبة عبارات ومعاني الروابط في محتوى الموقع. حصل المستوى (4) على 734 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 27.82% من معاني الروابط في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (5) على 274 تكراراً وهو ما يقابل 10.88% والمستوى (6) حصل على 65 من معاني الروابط بنسبة 2.46% من نسبة عبارات ومعاني الروابط في محتوى الموقع.

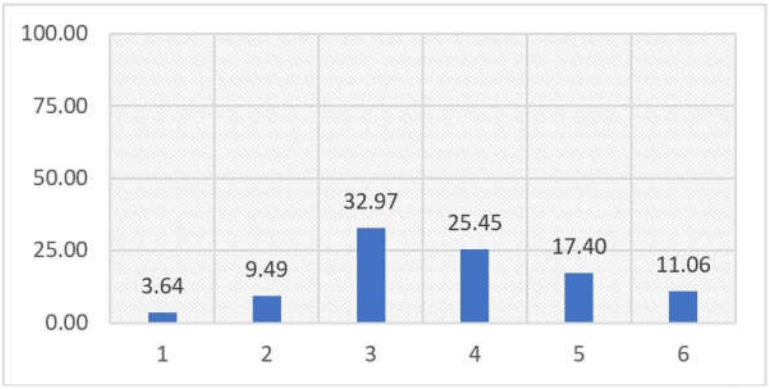
وبلغت الموضوعات والمفاهيم والتدريبات والمعاني والعبارات ذات الصلة بالمقارنات 4816 تكراراً في محتوى الموقع وفقاً للتحليل الآلي وبمعدل مئوي 77.06%. فحصل المستوى (1) على 38 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 0.79% من معاني المقارنات في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (2) على 210 تكراراً وهو ما يقابل 4.36% من النسبة المئوية لمعاني المقارنات في الموقع، وحصل المستوى (3) 2415 تكراراً بمعدل 50.15% من نسبة عبارات ومعاني المقارنات في محتوى الموقع.



شكل رقم 83: النسبة المئوية لتكرار معاني المقارنات وفق المستوى في موقع Aljazeera

المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

حصل المستوى (4) على 1302 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 27.03% من معاني المقارنات في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (5) على 527 تكراراً وهو ما يقابل 10.94%، والمستوى (6) حصل على 324 تكراراً بنسبة 6.73% من نسبة عبارات ومعاني المقارنات في محتوى الموقع.



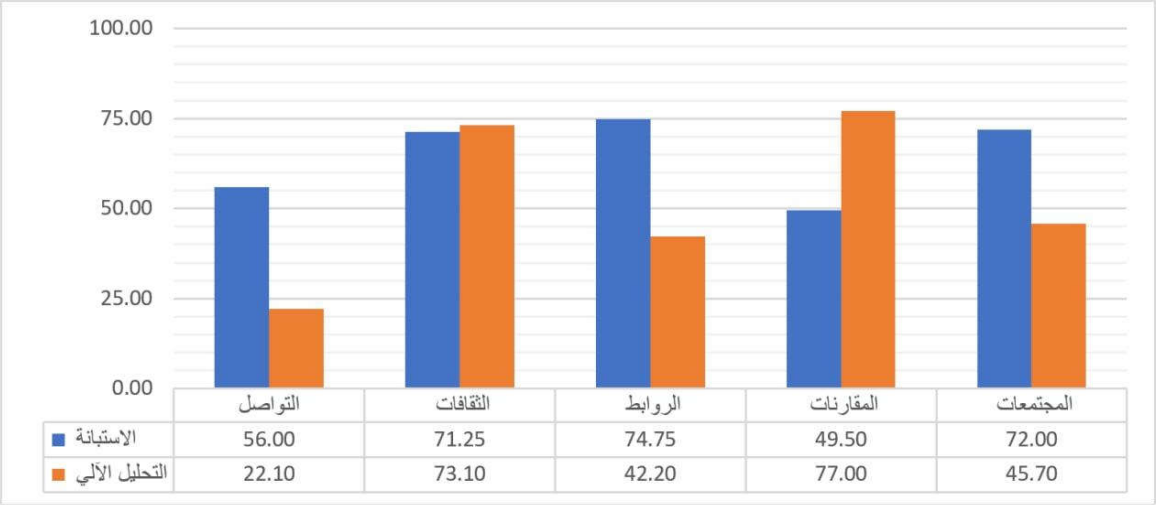
شكل رقم 84: النسبة المئوية لتكرار معاني المجتمعات وفق المستوى في موقعAljazeera

المصدر: إحصائية وفقاً لبرنامج التحليل الآلي Dedoose، وأجازه المشرف.

وأخيراً بلغت ملامح محور المجتمعات 2857 تكراراً متصلاً بالموضوعات والمفاهيم والأنماط والتدريبات التي أخذت طابعا معبراً عن المحور، بحيث وصلت ما نسبته 45.71%، ويمثله التمثيل البياني المرفق. حيث حصل المستوى (1) على 104 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 3.64% من معاني المجتمعات في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (2) على 271 تكراراً وهو ما يقابل 9.49% من النسبة المئوية لمعاني

المجتمعات في الموقع، وحصل المستوى (3) 942 تكراراً بمعدل 32.97% من نسبة عبارات ومعاني المجتمعات في محتوى الموقع. حصل المستوى (4) على 727 تكراراً وهو ما يمثل نسبة 25.45% من معاني المجتمعات في المحتوى كله، بينما حصل المستوى (5) على 497 تكراراً وهو ما يقابل 17.40%، والمستوى (6) حصل على 316 تكراراً بنسبة 11.06% من نسبة عبارات ومعاني المجتمعات في محتوى الموقع.

3.6.3. تقييم الباحث لموقع Aljazeera



	التواصل	الثقافات	الروابط	المقارنات	المجتمعات
الاستبانة	56.00	71.25	74.75	49.50	72.00
التحليل الآلي	22.10	73.10	42.20	77.00	45.70

شكل رقم 85: مقارنة نتائج البحث لموقع Aljazeera (الاستبانة والتحليل الآلي)

المصدر: صاغه الباحث، وأجازه المشرف.

3.6.3.1. مقارنة نتائج البحث (الاستبانة والتحليل الآلي)

انخفضت درجة تمثيل محور التواصل في التحليل الآلي حيث بلغت 22.10% قياسا على نتائج الاستبانة التي بلغت 56.00% وذلك أسباب عدة أهمها ضخامة المحتوى التعليمي، من ناحية وهذا السبب نفسه الذي أثر في ضعف النتيجة في محوري الروابط 42.20% والمجتمعات 45.70% ومن ناحية أخرى اتسمت معظم موضوعات المحتوى التعليمي لموقع الجزيرة باللغة الوصفية السردية وكذلك تدريباته لا يحتوي

على الأسئلة التي تثير التواصل المباشر بأنواعه (تواصل المتعلم مع المعلم – ومع المتعلم – ومع المحتوى) واعتبار الأسئلة النمطية سؤالاً مكرراً وافتقار الموقع إلى الأسئلة التي تحض على الإجابات الشخصية: محادثة وكتابة. وأما في محور الثقافات نجد تقارباً بين تحليل الاستبانة والتحليل الآلي فقد بلغت نسبة تحقق المحور في التحليل الآلي: 73.10% وفي الاستبانة: 71.25% وذلك لتنوع المحتوى الثقافي، في حين نجد تبايناً في محور الروابط والمجتمعات بين نسبتي التحليل؛ ففي التحليل الآلي بلغ نسبة: 42.20% – 45.70% على التوالي في حين وصل إلى نسبة 74.75% – 72.00 على التوالي أيضاً في نتائج تحليل الاستبانة، ولعل هذا الفارق يرجع إلى عدم احتواء الموقع على روابط على الإطلاق تؤدي إلى مواقع وصفحات خارجية لإثراء محتوى التعلم، واعتبار الموقع التدريبات النمطية تدريباً واحداً لاحتوائها على برمجية واحدة لأنها تعتمد على البناء النمطي المتكرر في كل الدروس وفي المستويات كلها. وفي محور المقارنات حصل المحتوى على درجة تحقق عالية وفق التحليل الآلي حيث يعد البرنامج تقديم القواعد بحالها المترجم باعتباره يقابل المؤشر: "يقدم وصفاً تقابلياً للبنى اللغوية بحيث يسهل على الطلاب المقارنة"؛ مما يثبّتها في أذهانهم ويساعدهم الدقة في استخدام اللغة الهدف. لكنه وفر خدمة ترجمة القاعدة أو بعضها من خلال الضغط على زر كما تبين الصورة المرفقة. لكن الباحث يعتقد أن هذه النسبة غير صادقة ولا تعبر إلا تعبيراً كمياً عن تمثيل المعايير في محتوى المحور، فمثلاً فلا يحوي محتوى الموقع كاملا على أنشطة مقارنة؛ فضلا عن أنشطة المقارنة اللغوية والثقافية وغيرها؛ إذ الأسئلة كلها مقيّدة الأجوبة لضبط التقييم وتسهيله.

3.6.3.2. المنهج

يعالج الموقع المحتوى التعليمي كدروس مستقلة لا روابط بينها، ولا استثمار للخبرات القديمة –في الدروس التي قدمها– في الخبرات أو الدروس الجديدة وذلك لسببين؛ أولا لو نظرنا إلى المحتوى سنجد أن كل درس

اختير من فقرة إعلامية في موضوع مستقل؛ ولعل أهم سبب في اختيارها هو مناسبتها للمستوى، وإلا فما الذي يجعل المستوى الأول يحوي (6) دروس والمستوى الثالث (297) درساً، ثانياً نجد أن الموقع أتاح المحتوى دون ترتيب – كما سيأتي ذكره في الكلام عن المستوى– فكل الدروس متاحة للمتعلم دون إعلامه بدرجتها أو ترتيبها ضمن المستوى الواحد؛ وهذا يؤكد فكرة الباحث بعدمية الروابط بين الدروس إلى جانب عدم اتباعهم في عرضها ترتيباً معيناً، فلو كان الدرس الأول –مثلاً– أساساً للدرس الثاني، والثاني أساساً للثالث في بناء الخبرات اللغوية والثقافية... إلخ، لبينوا هذا، أو لاتبعوا نظاماً يضبط عرض المحتوى.

صورة رقم 74: نموذج عن خلط محتوى القواعد

المصدر: موقع تعلم العربية – الجزيرة

إضافة إلى عدم بناء القواعد وفقاً لمنهجية واضحة –بما في ذلك إتاحة القواعد دون ذكر أولويات الترتيب وما فائدة وضع الآجرومية جانب القواعد الأساسية جانب عناصر مشتتة فرعية في قائمة القواعد الأساسية، كما في الصورة المرفقة رقم (74)، وكذلك عدم ربط القواعد بالمهارات، فهناك فصل حقيقي بين لغة التعلم في المهارات، ولغة التعلم في القواعد، ولو استثمرت المهارات في تعليم القواعد لكان الأمر أدعى لضبط ترتيب دروس المهارات؛ إذ يجد المتعلم خيطاً يربط تعلمه ويتسلسل معه. ومتابعة لقضة المنهج في المفردات فالموقع يترجم كل الكلمات الجديدة في كل المستويات، ولو كان يوظّف الخبرات القديمة في شرح الخبرات

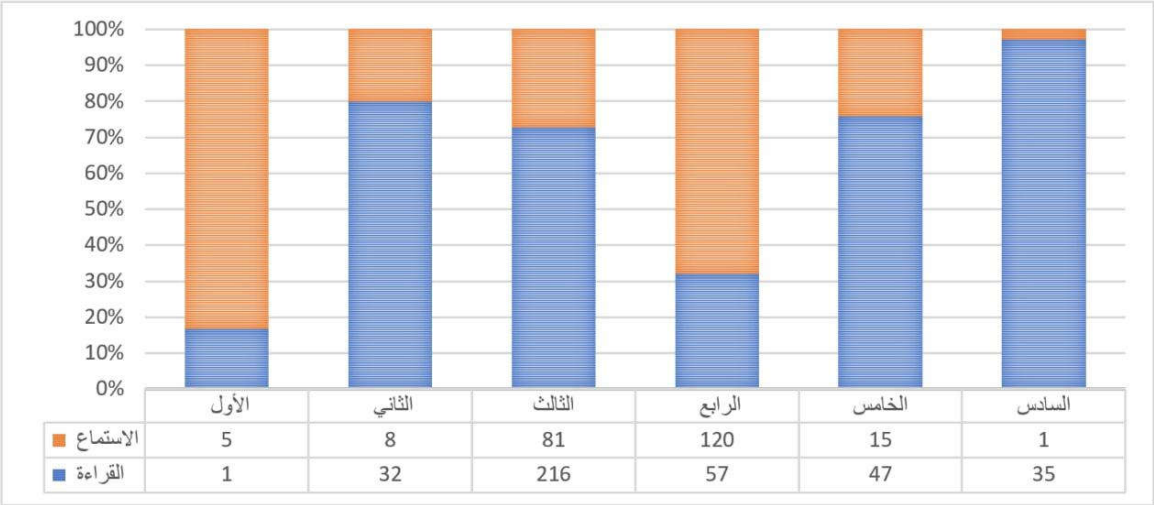
الجديدة لما احتاج دائما إلى الترجمة، ولما استغنى عن معرفة المتعلمين، إلا أن الملاحظ في الموقع عموماً أن المحتوى يقوم على الدروس المستقلة بحيث كل درس يمثل درسا بنفسه وبالمحصلة فالدروس تمثل دروساً لا سلسلة مبنية وفق منهج معياري مخطط له. وكذلك اختفت المشاركة والتفاعل بين المتعلمين والمعلمين إلا في مسألة بسيطة وهي نافذة: اسأل الأستاذ، وما عدا ذاك لا يوفر المحتوى أي شكل من أشكال التفاعل أو التواصل المباشر.

3.6.3.3. المستوى اللغوي

يعتمد الموقع على الإطار الأوروبي المرجعي المشترك (CEFR) في تصنيف محتواه اللغوي، وبالفعل فإن موقع الجزيرة أكثر عينة البحث تطابقاً مع المعايير المعتمدة، إلا أن هناك تفاوتاً في حجم المحتوى اللغوي في المستويات المذكورة؛ ففي المستوى الثالث (المتوسط الأدنى) وحده (297) درساً من أصل (610) دروس في المحتوى كله؛ أي ما يعادل نصف المحتوى تقريباً، في حين يوفر المحتوى (6) دروس في المستوى الأول مثلاً. إضافة إلى ذلك فإن المحتوى ليس مرتباً بشكل تصاعدي (من السهل إلى الأصعب) ضمن المستوى الواحد؛ ليضمن للمتعلم دوام التقدم في تعلم محتوى متدرجاً من الأدنى إلى الأعلى في المستوى وكلمات من الأوسع إلى الأضيق على نطاق الشيوع.

3.6.3.4. المهارات اللغوية

يقدم الموقع محتوى يقوم على مهارتي الاستماع والقراءة؛ حيث يقدم درس قراءة أو درس استماع مرفقاً بمحتواه كتابياً، والناظر في المحتوى – وفقاً للشكل رقم (86) سيجد أن هناك تفاوتاً واضطراباً في نسب توفير المهارتين في المحتوى كله؛ فنجد غلبة القراءة على الاستماع في المستويات الثاني والثالث والخامس والسادس (على الرغم من غيابها تماما من السادس إلا من تسجيل جزء من معلقة امرئ القيس).



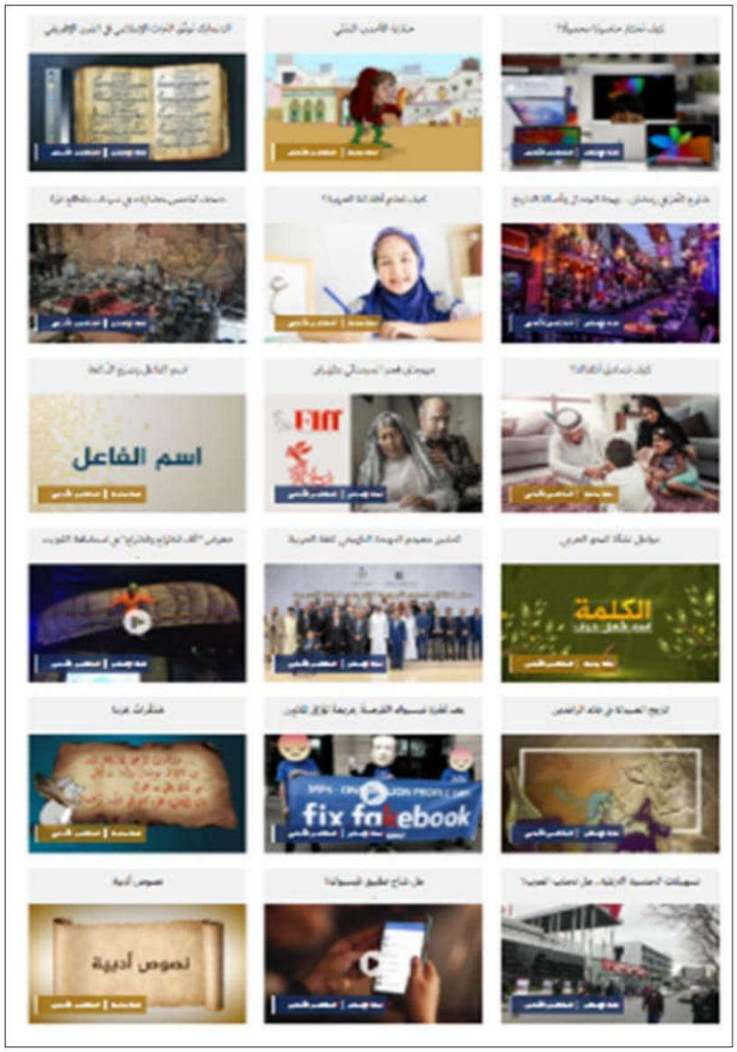
شكل رقم 86: نسبة مهارتي القراءة والاستماع في محتوى موقع Aljazeera

المصدر: إحصائية الباحث من موقع Aljazeera، وأجازه المشرف.

وأما المهارات الإنتاجية؛ سواء في الدروس أو في الأنشطة والتدريبات فيكاد لا يلمح لها وجود؛ فلا يجد المتصفح للموقع مثلا تدريبات تواصلية وتفاعلية إنتاجية (كلامية وكتابية)، ولا فرصة للتواصل المباشر بين المتعلم والمعلم، وإن لم يوفر الموقع إمكانية تواصل بين المعلم والمتعلم فإتاحة محتواه على وحدة تخزين رقمية لا يختلف عن إتاحته على الموقع؛ إذ الغاية من تعليم اللغة على الإنترنت تسهيل التواصل بين أطراف العملية التعليمية.

3.6.3.5. المحتوى الثقافي

تنوعت الصور المرئية التي تعبر عن الثقافة العربية بحيث لو نظرنا إلى صفحة المحتويات للمستوى المتقدم –مثلاً– يمكن ملاحظة الاتساع في المدى الزمني (من التراث إلى المعاصر) في الموضوعات المقدمة وفي القضايا المطروحة.



صورة رقم 75: نموذج عن تنوع المحتوى

المصدر: موقع تعلم العربية – الجزيرة

ومن خلال الصورة المرفقة –على سبيل المثال – نجد موضوعات ومسائل ذات صلة بالتراث العربي الإسلامي، من قبيل: "الطِّبّ بمدينة مرّاكش في القرن السادس الهجري"، و"تاريخ الصيدلة في بلاد الرافدين"، و"اكتشاف آثار يُرجّح أنها لأحد أقدم مساجد أوروبا"، و"عوامل نشأة النحو العربي"، و"الدنمارك توثّق التراث الإسلامي في القرن الإفريقي"، و"شارع المُعزّ في رمضان.. بهجة الجمال وأصالة التاريخ".

وكذلك موضوعات معاصرة، من قبيل: "نساء مسلمات رائدات في 2019" و"كيف تختار حاسوبًا محمولًا؟" و"تدشين معجم الدوحة التاريخي للغة العربية" و"معرض ألف اختراع واختراع في استضافة الكويت" بَعْدَ ثُغْرَةِ

فيسبوك القَرصنةُ جَريمَةٌ تُؤَرّقُ الملايين" و"تسهيلات الجنسية التركية.. هل تجذب العرب؟" و"هل شاخ تطبيق فيسبوك؟"

ويعمل الموقع على "تقديم محتوى ثقافي يحترم الثقافات الأخرى غير العربية والإسلامية" وعليه وصل هذا المؤشر إلى درجة تحقق عالية. وعلى ما تقدّم فإن المحتوى الثقافي يتناسب عموما مع أعمار البالغين لو كان الموقع يصرّح بأنه يوجه محتواه لتعليمهم.

صورة رقم 76: نموذج عن التحيز في اختيار المحتوى الثقافي

المصدر: موقع تعلم العربية – الجزيرة

والمتأمل للمحتوى في المستوى المتوسط مثلاً – وهو أهم مستوى يُفترض أن يتعرف فيه المتعلم إلى ثقافة أبناء اللغة الهدف ومعالمها وينغمس في التفاعل مع عاداتها وتقاليدها حتى يتمكن من فهم أبعاد مدلولات اللغة وفنونها بما في ذلك أمثالها وحكاياتها وأساطيرها وما إلى ذلك.

وعلى الرغم مما سبق نجد أن محتوى الموقع يورد 31 درساً تدور حول موضوعات تركز على الواقع التركي ثقافة وسياسة وتجارة وما إليها، إلا أنه لم يهتم للثقافة الشامية والعادات والتقاليد فيها على الإطلاق، وعندما أتى على ذكر سوريا، ذكرها في سياق إلحاقها بتركيا.

وعناوين الدروس كالآتي:

"تُرْكيا تَجْتَذِبُ مَزِيدًا منَ السُّيَّاح الخَلِيجيّين" و"إسطنبول بين عامي 1987 و2017" و"وَارِدَاتُ الذَّهَبِ التُّرْكِيَّةُ تَتَضَاعَفُ" و"وَفَاةُ الْكَاتِبِ التُّرْكِيّ يَشَار كَمَال" و"مَعْرِضانِ لِلْكِتابِ الْعَرَبِي فِي إسْطَنْبُول" و"جامِعَةُ 29 مايو فِي خِدْمَةِ العَرَبِيّة" و"أرْدُوغان يُغَرِّدُ بِالْعَرَبِيَّةِ" و"احتفالات بذِكرَى فشل الانقلاب في تركيا" و"مُنْتَدَى الْأَعْمَالِ الْعَرَبِي بِتُرْكِيَا" و"تُرْكيا تَبْدَأُ تَرْميمَ جَزيرَةِ سَواكِن السّودانِيّة" و"تَأْسِيسُ مَرْكَزِ أَبْحَاثٍ عَن القُدْسِ فِي تُرْكِيَا" و"إنْقاذُ الحَيَوَاناتِ مِن الجُوع في مدينة بولو التركية" و"تَقالِيدُ المائِدَةِ التُّرْكِيَّةِ فِي رَمَضان" و"تَقالِيدُ المائِدَةِ التُّرْكِيَّةِ فِي رَمَضان" و"مَطَارُ إسْطَنْبُولَ الْجَدِيدُ" و"جامِعَةُ سَلْجُوق تَدَرّسُ مَوقع الجزيرة لتعلم العربية" و"مَعْرِضُ الكتاب العَرَبِيّ في إسْطَنْبُول" و"قَصْرُ إسحاق باشا بتركيا.. قَرْنٌ من التّشْييد والبناء" و"قِطَّةُ آيا صُوفيا.. ما قِصَّتُها؟" و"حَدَائِقُ لِهُوَاةِ الزِّرَاعَةِ في تُركيا" و"البُنْدُقُ ذَهَبُ تُرْكيا الأَخْضَرُ" و"بَلْدَةُ أوزُونغُول لُؤْلُؤَةُ البَحْر الأَسْود" و"أَساليبُ مُتَعَدِّدَةٌ لِخَوْضِ الِانْتِخاباتِ بِتركيا" و"الانتخابات التركية.. الأهمية والتوقعات والانعكاسات" و"الْمَتَاحِفُ الْخَاصَّةُ فِي تُرْكِيَا" و"برنامج العربية بعيون طلاب الإلهيات في تركيا" و"مَرْكَزُ فُنُونِ الطَّبْخِ بِغَازِي عنْتَاب" والقَطَرِيَّةُ تُدَشِّن رِحْلاتٍ مباشرة إلى أضنة التركية" و"تُركِيا تَحْتَفِلُ بِفَتْح القُسْطنْطِينِية" و"تُرْكِيا تُقِرُّ التّعاوُنَ العَسْكَرِي مَعَ قَطَر" و"دُورُ نَشْرٍ عَرَبِيَّةٌ تَنْبَعِثُ فِي إسْطَنْبُول" وعند الحديث عن شيء متصل بسوريا في موضعين وحيدين قرنها بتركيا اسماً أو صورة وحدث هذا في "فِيلْمٌ تُركِيٌّ عَن اللَّاجِئِينَ السُّورِيينَ" و"اللَّاجِئون السّوريّون.. الواقِعِ والمَأمول".

وفي سياق الحديث عن لبنان –مثلاً– اكتفى الموقع بموضوعين: "أَعْرَقُ مِهْرَجَانٍ لِلْمُوسِيقَى بِلُبْنَان" و"صَناعةُ الْمُجَوْهَرَاتِ فِي لُبْنَانَ"، ولم تنل ليبيا من حظها في المحتوى سوى موضوعين: تَفَاؤُلٌ بِالْحِوارِ اللِّيبِيّ فِي تونس" و"مُبادَرَةٌ لِإِرْساء السَّلامِ فِي لِيبْيَا" والإمارات موضوعاً واحداً: "الإِماراتُ تَفْرِضُ القِيمَةَ المُضافَةَ على الوَقُود" والسعودية أربع موضوعات: "السُّعُودِيَّةُ تَحْتَضِنُ مِهْرَجانًا لِمَوْقِع يوتيوب"، "مِصْر تُقِرُّ تَرْسيم الحُدود

البَحْرِيّة مَع السّعودية"، و"صَحْراءُ الشَّرقِيّةِ تَجْذِبُ سُيّاحَ السُّعودِيَّةِ"، و"الْحُجَّاجُ الْمُتَعَجِّلُونَ يُغَادِرُونَ مَكَّةَ"، وتقدّر الموضوعات التي تناولت تركيا من الجوانب الثقافية بما يعادل الموضوعات التي تناولت البلاد العربية مجتمعة.

وكل هذا يرجع إلى الأسباب التالية: أن الموقع ينتقي محتوى موضوعاته التعليمية من فقراته الإخبارية الحديثة؛ ولهذا قلّت الموضوعات التي تتناول الثقافة العربية حيث الشغل الشاغل في البلاد العربية في الفترة الأخيرة الثورات والانقلابات والحروب والقتل والتدمير، إضافة إلى شبكة الجزيرة تتناول في أخبارها موضوعات من البلاد الحليفة لدولة قطر ولا تورد في أخبارها موضوعات من بلاد بينها وبين قطر خصومة سياسية؛ ولذا ارتفعت نسبة الموضوعات التي تناولت تركيا وثقافتها على حساب البلاد العربية. غير أن ما ينبغي لمحتوى تعليم العربية تقديمه لمتعلم العربية من غير أبنائها تلك الموضوعات المتعلقة بثقافة من ينطق بهذه اللغة من أبنائها ويبين الاختلاف والاتفاق في العادات والتقاليد انطلاقاً من المأكل والمشرب وصولاً إلى تفاصيل دقيقة كتأثير البيئة في اختلاف اللهجات مثلاً.

3.6.3.6. المفردات

وأما من حيث تقديم المفردات، فقد قدمها الموقع – كما في الجدول رقم (40) – على شكل قوائم مترجمة إلى اللغة الإنجليزية أو التركية، في المستويات: (المبتدئ – المتوسط) وبعض دروس المتقدم، بشكل روتيني فلم يُشعر المتعلم بأنه انتقل من مرحلة إلى أخرى أعلى منها؛ بمعنى أنه يمكن أن يستغني عن الترجمة مثلاً، والتعويض عنها بالشرح له بالعربية من خلال وسائل عدة؛ كالشرح بالمرادف أو الضد أو التعريف أو عرض المفردات الجديدة في سياقات عدة؛ بحيث يتمكن المتعلم استخلاص المعنى الهدف منها بالاعتماد على خبرته السابقة، ثم أي معنى يبقى للتعلم لو عرض الموقع مقالات وعرض المفردات الجديدة في قوائم مترجمة، ألا يمكن لأي موقع إخباري أن يكون موقعاً لتعليم اللغة لو وفر خاصية ترجمة المفردات من

خلال تقنيات قواميس الترجمة الإلكترونية الفورية، فمثلاً هناك برنامج يتبع لموقع Reverso context بحيث لو ظلل المستخدم الكلمة المراد ترجمتها ثم ضغط على Ctrl+C+C لحصل على ترجمات عدة لجمل تحتوي على سياقات مختلفة تورد فيها معنى المفردة الهدف، فتوفير مثل هذه الخاصية لا يجعل من التطبيق برنامجاً لتعليم اللغة.

جدول رقم 40: نموذج عن طريقة تقديم المفردات في جميع المستويات في موقع تعلم العربية – الجزيرة

المبتدئ		المتوسط		المتقدم	
مفردات Vocabulary		مفردات Vocabulary		مفردات Vocabulary	
My name is	اسمي	hosted	اختضنتْ/ اختضنتْ	resonated	صدّح
Teacher	مُدرّس	demonstration	التّظاهُرة	the initiative	المُبادرة
Accountant	مُحاسبٌ	mixture	الخلْطة	anxiety	القلق
female doctor	طبيبةٌ	taste	الذّوق	confusion	الحيْرة
Engineer	مُهندس	recipe	وصفة	The epidemic, the pandemic	الوباء، الجائحة
Journalist	صحفيّ	consistency	تناسُق	minority	أقلّيّة
a nurse	مُمرّضة	frying	القلي	to rush	تهافت
Student	طالب	absorption	امْتِصاص	alleys	الأزقّة
I	أنا	Fry	قلى/ يقْلي	preacher	واعظ
You (plural)	أنتُم				

المصدر: صاغه الباحث وأجازه المشرف

3.6.3.7. القواعد والبنى اللغوية

صورة رقم 77: تصنيف القواعد في الموقع

المصدر: موقع تعلم العربية – الجزيرة

عند الضغط على تبويب قواعد فإن الارتباط يحيل إلى صفحة تحوي دروساً في القواعد كما في الصورة المرفقة رقم (77)، وتحوي سلسلة المبادئ النحوية قواعد لا بد منها للمبتدئين في تعلم اللغة العربية، كأقسام الكلام وأدوات الاستفهام وأدوات النفي والمذكر والمؤنث والمثنى والجمع وأسماء الإشارة والضمائر، وغير ذلك.

صورة رقم 78: نموذج عن القواعد الأساسية في الموقع

المصدر: موقع تعلم العربية – الجزيرة

لكن مما يؤخذ على تقديم القواعد أنه لا يراعي المنهج الحلزوني في تقديم العناصر النحوية، بحيث يتم بناء عنصر نحوي على ما تعلمه الطالب من عناصر نحوية أخرى، ولا يوجد ما يشير على ترتيب الدروس سوى ترقيمها فلا دليل للطالب أن يبدأ بهذا الدرس أو غيره، ولو قدّم درس ما فلا يوجد ما يدعم فكرة ترتيبه أو اعتماده على دروس سابقة أو اعتماد دروس لاحقة عليه، ولا يشير المحتوى إلى الهدف من دروس القواعد؛ أهي للتعرض لقواعد العربية أم لضبط ما تعلمه الطالب من محتوى المهارات، فإن كان الهدف هو الثاني فلا بد من اعتماد ترتيب للدروس بحيث تلزم الطالب أن يمر على دراستها وفق نظام محدد حتى لا ينتقل إلى مبحث إلا وقد أتقن المبحث الذي هو أساس للاحقه، فمثلا عند تقديم درس الصفة لابد من تقديم العناصر النحوي التي تشكل أساساً لغوياً ومعرفياً نحوياً له، فينبغي تقديم عشر أحد عشر عنصراً نحوياً

على الأقل وهي: (علامات الاسم، التذكير، التأنيث، التعريف، التنكير، الإفراد، التثنية، الجمع، الرفع، النصب، الجر)، فلا يتمكن الطالب من ضبط هذا المبحث إلا بضبط ما سبق ذكره من عناصر قواعدية.

صورة رقم 79: نموذج عن دروس الآجرومية

المصدر: موقع تعلم العربية – الجزيرة

ويقدم الموقع في القسم الثاني متن الآجرومية؛ وهي مجرد إلقاء لمتن منظومة الآجرومية ثم يتبعها شرح كتابي. فما الذي تغير بين قراءة الطالب لشرح متن الآجرومية من كتاب ورقي عن قراءته للمحتوى على صفحة الموقع الإلكتروني؟ تقديم القواعد ينبغي أن يتسم بالتفاعلية والحركة والتأثيرات الموضّحة لمواضع الحذف والإضافة والتقديم والتأخير ورصد التغيرات الطارئة على بنية الجملة.

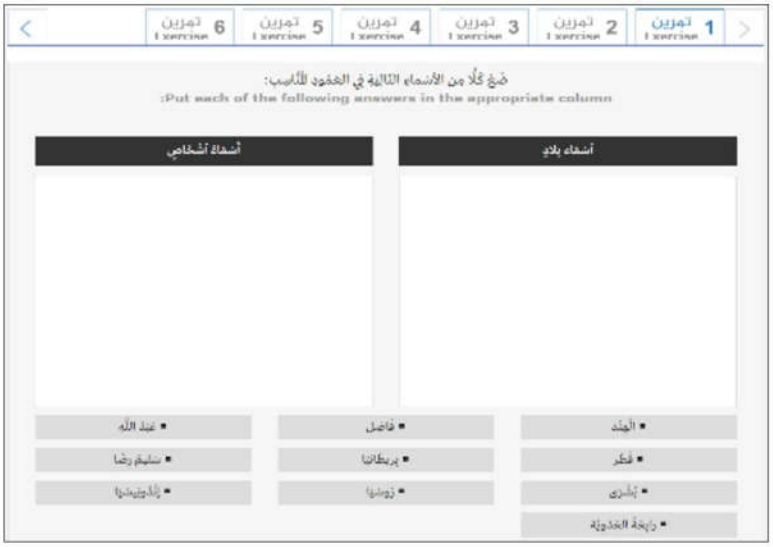
صورة رقم 80: درس العدد والمعدود وأحكامهما

المصدر: موقع تعلم العربية – الجزيرة

وفي حين يوفر المحتوى دروساً لقواعد **العدد** –كما هو مبين في الصورة رقم (80) – نجد أن كثيراً من العناصر النحوية الأساسية غائبة كالعطف والمفعول به بل المفاعيل عموما وغيرها، ولا يُرد على هذا بوجودها في الآجرومية؛ إذ يرى الباحث أنها لا تتناسب مع تعلم الناطقين بغير العربية، فإدراك المعنى النحوي صعب في العبارة الكلاسيكية، فضلاً عن كونه نظماً شعرياً، فكيف لو كان على المتعلم إدراك القواعد من منظومة شعرية في النحو. ولا يقدم وصفاً تقابلياً للبنى اللغوية بحيث يسهل على الطلاب المقارنة؛ مما يثبّتها في أذهانهم ويساعدهم الدقة في استخدام اللغة الهدف.

3.6.3.8. التدريبات

يعتمد الموقع في محتواه على أنشطة روتينية متكررة، وأعلى ما يحسب للموقع من الأنشطة التواصلية التي يوظف فيها المتعلم ما تعلمه في إنشاء تواصل هو تدريب كتابة بعض المفردات الجديدة في الفراغ لإتمام السياق.

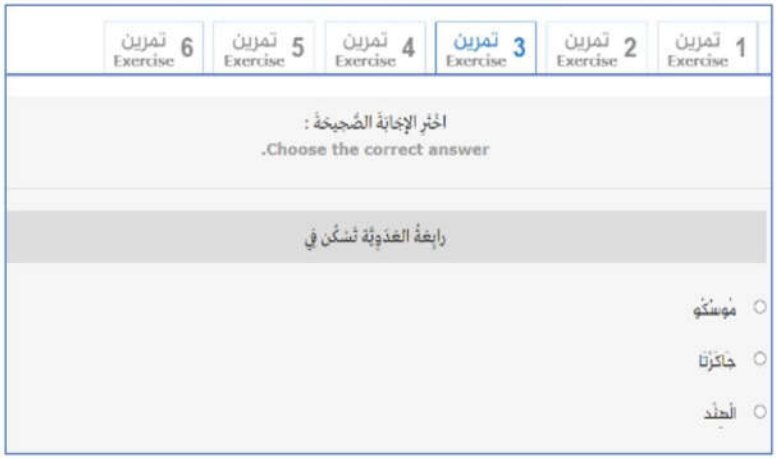


صورة رقم 81: نموذج عن تدريبات الحقول الدلالية

المصدر: موقع تعلم العربية – الجزيرة

صورة رقم 82: تدريب نمطي: صح أو خطأ

المصدر: موقع تعلم العربية – الجزيرة



صورة رقم 83: نموذج عن تدريبات الاختيار من متعدد

المصدر: موقع تعلم العربية – الجزيرة

فمعظم تدريبات الدروس تبدأ بتصنيف مفردات وفق رابط يربط بينها في جداول، كما في الصورة المرفقة رقم (81)، وتدريبات صح أو خطأ كما في الصورة المرفقة رقم (82)، ومن ثم اختر الإجابة الصحيحة كما في الصورة المرفقة رقم (83)، وبعده توصيل عناصر قائمة بما يتناسب معها من عناصر القائمة الأخرى، كما في الصورة المرفقة رقم (84)، ثم يكون إتمام الجملة بما يتناسب مع معناها، من خلال ملء الفراغات بالمفردات الجديدة المناسبة. كما في الصورة المرفقة رقم (85).

صورة رقم 84: نموذج عن تدريبات التوصيل

المصدر: موقع تعلم العربية – الجزيرة

صورة رقم 85: نموذج لتدريبات الكتابة

المصدر: موقع تعلم العربية – الجزيرة

ولا توجد تدريبات إنتاج حر تنتمي إلى العتبة العلياً وفق تصنيف بلوم (Bloom)؛ التحليل، والتركيب، والتقييم. فضلا عن تدريبات تواصلية ولو على مستوى محاكاة صوتية لتدريبات معدة مسبقاً، أو تدريبات على القراءة الصحيحة من خلال تقنيات تتبع مخارج الحروف وشدتها ASR أو التصحيح التلقائي الكتابي AWE المعتمد على الذكاء الصناعي. فضلاً عن إمكانية التواصل المباشر مع معلم اللغة، أو ناطقين أصليين بالعربية.

3.6.3.9. التقنيات وإثراء المحتوى

بنظرة فاحصة للمحتوى يمكن ملاحظة تناوله لعلوم وأغراض خاصة بتنوع إلى حد ما، لكنه لم يتح للطلاب فرصة الحديث عنها أو التعبير عنها كلاما أو كتابة. وتتسم واجهة الموقع ببساطتها – كما يبدو في الصورة المرفقة رقم (86) – مما يسهل على المتعلم الوصول إلى المحتوى والعناصر التعليمية بسهولة ويسر.

صورة رقم 86: نموذج عن سهولة الوصول في الواجهة وتوزيع المستويات

المصدر: موقع تعلم العربية – الجزيرة

صورة رقم 87: نموذج لبعض التقنيات الداعمة للنصوص

المصدر: موقع تعلم العربية – الجزيرة

ومن خلال الضغط على كل مستوى من المستويات (المبتدئ – المتوسط – المتقدم) تظهر قائمة منسدلة لمستويين فرعيين (أدنى وأعلى). ولا يوفر الموقع عموما في كل محتواه ارتباطات تؤدي إلى محتويات خارجية (صفحات أو مواقع). بينما فيه بعض التقنيات التي تخدم المحتوى وتسهل التعلم، ومن بينها: إضافة تبويبات (لاختبار المستوى، ولضبط النصوص، وتبويباً للاستفسار عن مسألة ما لتعرض في صفحة على هيئة منتدى للأسئلة والأجوبة) كما في الصورة المرفقة رقم (88).

صورة رقم 88: نموذج لبعض التقنيات الداعمة للمحتوى

المصدر: موقع تعلم العربية – الجزيرة

إضافة إلى تقنيات التعامل مع النصوص كما يبدو من الصورة المرفقة: (تكبير وتصغير، وإخفاء النص المكتوب وإظهاره في حال رغب المتعلم التعامل مع النص على أساس مهارة الاستماع)، وطباعة النص ونسخ الرابط المؤدي إليه في حالة رغب الطالب بمشاركة الدرس أو نقله إلى جهاز آخر، أو ما شابه. إضافة إلى توفير تقنيات تساعد المتعلم على التعلم الذاتي والتقييم الذاتي في الفهم، ومن مزايا هذه التقنيات أنها تبيّن الإجابة الصحيحة والخاطئة وتقيّم درجة الطالب وتمنحه فرصة إعادة التمرين، ولا تحتاج إلى عناء لمعرفة آلية عملها، لكن ما يؤخذ عليها أنها تدريبات منمّطة في المحتوى كله.

3.6.3.10. ضبط المحتوى

صورة رقم 89: نموذج للضبط الأولي للمحتوى

المصدر: موقع تعلم العربية - الجزيرة

اعتمد موقع الجزيرة في ضبط محتواه بشكل كامل في المستوى المبتدئ ولكنه يتخفف من التشكيل كلما ارتفع المستوى، إلى جانب توفير أداة إظهار التشكيل أو إخفاءه؛ فعند الضغط على هذه الأداة تظهر ضبط النص بالكامل كما في الصورة المرفقة رقم (89)، أو العودة به إلى الوضع الأول، كما في الصورة رقم (90).

- السّلامُ عَلَيْكُم، مَعَكُمْ مَكْتَبُ الخَلِيجِ لِلْعَقَارَاتِ. أيّ خِدْمَةٍ؟

- وَعَلَيْكُمُ السّلامُ، لَوْ سَمَحْتَ قَرَأْتُ إعْلانًا عَنْ شَقَّةٍ مَفْرُوشَةٍ لِلإيجَارِ فِي مَجْمَعِ الوَاحَةِ، هَلْ يُمْكِنُ أنْ أعْرِفَ تَفَاصِيلَهَا؟

- نَعَمْ، هَلْ يُمْكِنُ أنْ أتَشَرَّفَ بِالاسْمِ؟

- اِسْمِي مَحْمُود.

- تَشَرَّفْنَا يَا أُسْتَاذَ مَحْمُود.. مَا رَقْمُ الإعْلانِ مِنْ فَضْلِك؟

- رَقْمُهُ خَمْسُ مِئَةٍ وَسِتَّةٌ وَثَلاثُونَ (536).

- لَحْظَةً مِنْ فَضْلِك.

- تَفَضَّلْ.

- هَذِهِ الشَّقَّةُ فِيهَا ثَلاثُ غُرَفٍ وَصَالَةٌ، وَهِيَ مُجَهَّزَةٌ بِالأَثَاثِ وَالأَجْهِزَةِ اللاّزِمَةِ.

صورة رقم 90: نموذج لضبط المحتوى بشكل كامل

المصدر: موقع تعلم العربية - الجزيرة

وهذه التقنية من أهم التقنيات التي يوفرها الموقع في التعامل مع النصوص المقروءة؛ لما لها من نفع في مساعدة المتعلم على التحقق من صحة قراءته بإظهار التشكيل وإخفائه بعد ذلك.

نتائج البحث

- توصلت الدراسة إلى تفوق التحليل الآلي على التحليل باستخدام الاستبانة في دراسات تحليل محتوى تعليم اللغات، حيث تمكنت برمجيات تحليل المحتوى من الوصول بدقة إلى تفاصيل يصعب تقييمها من خلال أداة بحث تقليدية كالاستبانة بناء على النتائج التالية:

- ابتعدت نتائج التحليل الآلي عن الانتقائية على عكس من نتائج المستجيبين للاستبانة.
- حلل برنامج Dedoose المحتوى كاملاً وفقاً للمعادلات المصوغة له؛ فأحصى التطابقات بشكل رقمي بعيداً عن التحيز، في حين ظهر تعاطف المستجيبين للاستبانة إيجابياً أو سلبياً، إضافة إلى عدم إمكانيتهم في تحليل المحتوى كلياً؛ مما أدى إلى حرف نتائج البحث.
- اتصف التحليل بوساطة برنامج Dedoose بالمرونة في التحليل، وبالتالي في التعامل مع البيانات، واختصاره لجهود الانتقال من النتائج المقالية إلى ترقيمها وتحليلها إحصائياً. قياساً على الصعوبات التي يواجهها من يحلل نتائج الاستبانة.
- وفّر برنامج Dedoose للباحث مراجعة العمليات البحثية والتحليلية والتعامل مع البيانات، بينما لم يحصل الباحث في الاستبانة إلا على نتيجة آراء من استجاب للاستبانة دون معرفة الطريقة التي قيموا المحتوى وفقها.
- أتاح برنامج Dedoose إمكانية تلافي أخطاء أداة البحث في حال احتاج الباحث إلى تعديل المعادلات وفقاً لأخطاء برمجية، بينما لا يمكن ذلك بعد الحصول على التقييم من خلال الاستبانة.

- كما توصلت الدراسة إلى تحديد نقاط القوة والضعف في محتوى مواقع تعليم العربية للناطقين بغيرها من خلال عينة البحث وفق النتائج التالية:

على مستوى المنهج والهيكلية

- لم يحقق محتوى عينة البحث درجة عالية وفق معايير أكتفل 5C's في المحاور كلها، باستثناء محوري الثقافة والمجتمعات في موقع DLIFLC.
- أخلّ موقع Rosetta Stone بمراعاة معايير 5C's، فاهتم بالتواصل الآلي فقط؛ فحصل على درجة تحقق عالية حسب نتائج الاستبانة ومتوسطة حسب نتائج التحليل الآلي، لكنه أهمل المعايير الأخرى؛ فكانت جميعها بين الضعف وعدم التحقق.
- غابت المرجعية في محتوى موقع Natural Arabic في المنهج وتصنيف مستوى المحتوى؛ إذ لا تحوي نصوص المستوى الأول أي نص ينتمي إلى المستوى المذكور.
- افتقرت عينة البحث إلى التسلسل في عرض الدروس وخاصة ضمن محتوى المستوى الواحد.
- هناك فجوات في المستوى بين التصنيفات التي اتبعتها عينة البحث سوى في محتوى موقع الجزيرة.
- افتقر محتوى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ممثلاً بعيّنة البحث إلى بيان خطة التعليم وأهدافه؛ بحيث يمكن أن يبين في تبويب مستقل تبيَّن فيه أهداف الدراسة ومنهجها وخطة التعليم والمرجعية التي يعتمد عليها المحتوى.
- ضعف عينة البحث في البناء على الخبرات السابقة وخاصة في المستويات الأولى.
- ضعف عينة البحث في توفير إرشادات كافية لعملية التعلم كلها، إلا في موقع DLIFLC.

- هناك عشـوائية في موقع Natural Arabic عند توزيع المفردات وفق درجات شـيوع حيث صـنف المفردات في الموضـوع الواحد إلى درجات شـيوع وصـعوبة وسـهولة دون أن يشـير إلام اعتمد في تصنيفه.
- اتســم محتوى Natural Arabic بعدم الترابط في فهو مجرد تجميع لفقرات مجتزأة لمقالات من مواقع إخبارية لصحيفتي "الشرق الأوسط" و"الحياة" على وجه الخصوص.
- لم توفر عينة البحث امتحاناً لتحديد المســتوى باســتثناء موقع الجزيرة حيث يراعي الذكاء اللغوي في الاختبارات.
- المهارات والعناصر اللغوية
- قدمت عينة البحث جميعها محتوى (قراءة واستماع) ولم تهتم بمهارتي الكلام والكتابة.
- لم توازن عينة البحث بين المحتوى المقروء والمحتوى المســموع؛ فهناك تفاوت غير مســوّغ بزيادة محتوى مهارة على أخرى.
- خلطت بعض المواقع وخاصــة Natural Arabic في وظائف المهارات؛ فوفرت تســجيلا آلياً للنصوص المقروءة على اعتبارها استماع.
- لم يقدم موقع Rosetta Stone نصوصاً أو استماعات أصلية في كل محتواه.
- لم تســتثمر المهارات في تعليم القواعد ولم تســتثمر القواعد في ضــبط المهارات في عينة البحث كلها.
- افتقرت عينة البحث عموماً إلى آلية ممنهجة لمعالجة العناصر الصرفية والنحوية على نحو بنائي –فضــلاً عن غياب آلية واضــحة لعرض درس القواعد– وإن توفرت الدروس غاب

الخيط الناظم لها؛ فكل درس مستقل بنفسه عما قبله وما بعده، وبعضها سلك طريق الترجمة لتقديم القاعدة.

- لم يوظف أي موقع من عيّنة البحث دروس المهارات في تقديم مبحث القواعد، أو تطبيق القاعدة النحوية أو الصرفية في دروس المهارات، فضلاً عن غياب التدريب على البنى والأنماط اللغوية.

اللغة والترجمة

- قدمت عينة البحث كلها المفردات من خلال الترجمة إلى اللغة الإنجليزية وبعضها وفر التركية أو الفرنسية، إلا موقع Rosetta Stone فقد قدم المفردات من خلال صور موقفية تشرح المفردة.
- قدم موقع Arabic Pod محتوى الدروس من خلال الشرح باللغة الإنجليزية مما يغلق إمكانية الاستفادة من محتواه أمام من لا يعرف الإنجليزية.
- ضعف الاستفادة من موقع DLIFLC سببه استخدام اللغة الوسيطة وخاصة على مستوى الشرح، أو الإرشادات أو الأسئلة في التدريبات اللغوية فلا يمكن لمن لا يتقن الإنجليزية الاستفادة منه على الوجه الأمثل.
- استخدمت عينة البحث اللغة العربية الفصيحة في كامل محتواها، إلا في موقع Arabic Pod فقد استعمل اللهجة الخليجية في كثير من دروسه الصوتية.
- غابت الملامح الثقافية عن موقع Rosetta Stone في محتواه حيث قولب جميع اللغات التي يعلمها بقالب واحد وترجم المحتوى اللغوي.

- أظهرت نتائج إحصائيات الدراسة تحيز محتوى بعض المواقع لجماعة سياسية أو دينية ضد جماعة سياسية أو دينية، حيث حوى أحد مواقع عينة البحث أحد عشر موضوعاً لدروس مقرر للهجوم على جماعة دينية لأسباب سياسية، وفي حين ورد ذكر بلد إسلامي حليف – لإدارة موقع في عينة البحث –عشرات المرات بل إن القطط في ذلك البلد وجدت لها مكاناً في ذلك المحتوى، اختفى ذكر بعض البلاد العربية تماما من السياقات الثقافية.

التدريبات والأنشطة

- غابت فكرة التقييم المرحلي والنهائي كموقع العربية الطبيعية "Natural Arabic"، واختبارات تحديد المستوى عن مواقع عينة البحث سوى موقع الجزيرة، كما غابت فكرة ارتباط دروس المهارات بتسلسل يتسم بالتدرّج من الأسهل إلى الأصعب ليدرك المتعلم تقدمه، ويتمكن من التقييم الذاتي.
- غابت العتبة العليا من مستويات التفكير: "التحليل والتركيب والتقييم"، –حسب تصنيف بلوم– في الأنشطة والتدريبات المصاحبة لمحتوى عينة البحث.
- خلت عينة البحث من تدريبات الإنتاج الصوتي.
- افتقرت عينة البحث جميعها إلى تدريبات التهيئة قبل الدرس.
- افتقرت عينة البحث جميعها إلى تدريبات المفردات اللغوية بأنواعها: التعرض والمحاكاة والإنتاج.
- لم تطرح المواقع وظائف تعليمية تعاونية، ليقوم المتعلمون بأدائها على نحو ينمّي تفاعلاتهم.

- توقف محتوى بعض المواقع لا يعمل بسبب توقف البرامج التشغيلية اللازمة، كحاجة الأنشطة والتدريبات في موقع البودكاست العربي "Arabic Pod" إلى مشغلات فلاش Flash Player وما شابه ذلك؛ وهذا أدى إلى عدم الاستفادة الكاملة من المحتوى.
- لم توفر معظم المواقع روابط إثراء لغوي وثقافي من خارج الموقع سوى موقع مركز تعليم اللغات الأجنبية في معهد الدفاع "DLIFLC".
- تنوعت تدريبات موقع الجزيرة في الدرس الواحد، إلا أن ما يؤخذ عليه في الوقت نفسه أن التدريبات ثابتة تقريبا في كل دروس المحتوى، ما يضعف دافعية المتعلم ورغبته.
- وكذلك يؤخذ عليه عدم التسلسل في عرض القواعد وفق منهجية واضحة، إذ يبدو أن هناك أكثر من مدرسة ورؤية تقف خلف التحضير الموجود لتعليم القواعد.

التقنيات

- وظف موقع الجزيرة تقنيات ضبط النصوص توظيفاً جيداً؛ فمن يراقبها بدقة سيكتشف التدرج في التخفف من ضبط الكلمات بتناسب عكسي مع ارتفاع المستوى.
- غابت الاستفادة من تقنيات الذكاء الصناعي في تعليم اللغات.
- استخدم موقع Rosetta Stone برمجيات تحاكي الكلام مع أصحاب اللغة من خلال قياس الشدة الصوت لتدريب المتعلم عليه، من خلال تسجيلات لحوارات أو عبارات تواصلية وطلب تكرارها لإتقان التواصل بها، فيوفر بذلك مرونة تعليمية في سرعة وصول المتعلم إلى مصادر صوتية باللغة الأم.
- تخلو عينة البحث من دروس مباشرة –بين المعلم والمتعلم– تدعم العملية التعليمية.
- يخلو موقع الجزيرة من صفحة تسجيل دخول المتعلمين؛ مما يعيق متابعة تقدمهم التعلمي.

مصداقية المواقع

- حقق محتوى موقع الجزيرة أعلى درجة تطابق لمحتواه مع مســـتويات الكفاءة التي يعتمدها (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك).
- يؤخذ على Rosetta Stone قلة تعامله مع النصوص، فمن يرى الخطط التي يوفر التعلم بها ينتظر تغيراً في تموضـــع التركيز على المحتوى إلا أنه لا يزيد المحتوى المكتوب لمن يختار التركز على القراءة والكتابة مثلاً.
- تشـكل العينة المجانية – في موقع Natural Arabic – نموذجاً خادعاً للراغبين في التعلم حيث يتفاجأ من يشتري المحتوى مقالات فقط.
- تخلق الدروس الصـــوتية صـــعوبة في اختيار مادة التعلم بســـبب تفرع الموضـــوعات التي يتطرق لها المعلمون في موقع Arabic Pod.

المقترحات والتوصيات

توصي هذه الدراسة على صعيد تحليل المحتوى بـ:

- اعتماد أسئلة المقابلة أداةً قبليةً في دراسات تحليل المحتوى قبل صياغة أسئلة الاستبانة، أو معادلات التحليل الآلي؛ لأنها توفر الكثير من الجهد في اختيار عينة البحث وصـــياغة أدواته.
- اسـتخدام بطاقة الملاحظة من طرف الباحث لتتبع أخطاء التحليل التي قد تنتج عن أخطاء صياغة المعادلات البرمجية.
- استخدام برامج التحليل الآلي لسرعتها ودقتها ومرونتها في تحليل المحتوى.

كما توصي هذه الدراسة على صعيد بناء محتوى مواقع تعليم اللغة بالآتي:

- إيضاح أهداف التعليم ومنهجيته والمرجعية المعتمدة، وخطة التعليم المتبعة.
- اعتماد الموقع على نماذج التصميم التعليمي عند تصميمه وبناء محتواه.
- توفير تقنيات تفاعلية تخدم المحتوى وتسهل تفاعل المتعلم معه، مع صيانة دورية.
- طلب تسجيل دخول المتعلم لبناء ملف تعلمه الشخصي والحفاظ على التقدم الذي حققه ودور هذا في إمكانية تطوير الموقع والمحتوى من خلال تحليل البيانات، حيث يمكن أن تصنيف المتعاملين مع الموقع بين متعلم جدّي وزائر مستعرض.
- توفير امتحان تحديد مستوى.
- توظيف برمجيات تنقل المتعلم إلى المستوى الذي حققه من خلال امتحان تحديد المستوى بدقة إلى المحتوى الذي يكافئ مستواه، وتوظيف معادلات برمجية تكشف له عرض محتوى مهارة ما كان تحصيله فيها ضعيفاً في تحديد المستوى.
- تحقيق التوازن في المحتوى المهاري.
- عدم إتاحة المحتوى بشكل مفتوح مالم ينته المتعلم من المستوى السابق له.
- الاهتمام بمعالجة المفردات باللغة الهدف ما أمكن؛ للاستفادة من خبرات المتعلم السابقة وتوظيفها في خبراته الجديدة وربطها.
- الاهتمام بالتدريبات بأنواعها؛ تدريبات التهيئة، والتدريبات المرحلية، والتدريبات النهائية.
- توظيف تقنيات تساعد على التفاعل مع المحتوى وفق المهارة؛ لمعالجة المحتوى وفق الهدف المخطط، كالتركيز على المفردات أو التراكيب أو الاهتمام بالقواعد أو معالجة السياق اللغوي ... إلخ.

- توظيف تقنيات تدريب على النطق في المستويات المبتدئة، بحيث تراعي شدة الصوت ومخارج الحروف.
- توظيف الذكاء الصناعي في تعليم اللغة؛ بالاعتماد على عدة مصفوفات من معادلات برمجية تتيح إمكانيات تواصل مع محاكي لأبناء اللغة.
- التنويع في التدريبات اللغوية ما أمكن، حسب الغاية منها.
- رفع مستوى التفكير (وفق تصنيف بلوم) ما أمكن في التدريبات اللغوية حسب المستوى اللغوي.
- شرح آلية القيام بالتدريبات وآلية عملها ما أمكن إلى ذلك سبيلاً، ووصف عملية التعلم في كل خطوة وصفاً وافياً ودقيقاً، بحيث يدرك المتعلم ما يُطلب منه ويبني عنده الثقة بما يتعلم.
- استثمار الذكاء الصناعي في التقييم الصوتي والكتابي.
- توفير التغذية الراجعة للمتعلم بأسرع وقت، وإن أمكن فوراً.
- توفير اعتمادية من مؤسسات رسمية تهتم بتعليم اللغات لإضفاء صفة من الجدية على التعليم.

المراجع

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1994). لسان العرب (3 ط.). بيروت: دار صادر.

أبو خطوة، السيد عبد المولى. (2011). معايير ضمان الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها. بحث مقدّم إلى المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المنعقد في المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. في الفترة من21–23 فبراير 2011.

إدريس، إنصاف. (2003). محتوى الثقافة العربية الإسلامية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى محدداته وموضوعاته ودائرة حركته. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

إدريس، رابعة. (2017). تحليل محتوى منهج اللغة العربية بالمدارس الابتدائية ولاية كاسينا_ نيجيريا_ في ضوء الأسس الحديثة للمنهج. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة إفريقيا العالمية، كلية اللغة العربية.

الفكـي، آمـال. (2013). دراسة تحليلية تقويمية للمحتوى الثقافي لمنهج المستوى الثالث (معهد اللغة العربية نموذجاً). (رسالة دكتوراة غير منشورة).

خميس، محمد عطية. (2003). عمليات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار الكلمة.

السحيباني، صالح. (2011). مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية. مجلة عالم الكتب. أبريل م32.(3)

الصالح، بدر بن عبد الله. (2002). متغيّرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. جامعة الملك سعود. م14(1)، ص1–46.

الصرامي، عبد الرحمن بن سعد. (2013). تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية. رسالة ماجستير. السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الطريفي، هناء. (2014). تحليل المحتوى اللغوي في سلسلة جامعة إفريقيا العالمية – الكتاب الثاني – نموذجا. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة إفريقيا العالمية، كلية اللغة العربية.

طعيمة، رشدي. (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه استخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي.

طلفاح، علي. (1984). دراسة تحليلية شفوية لمنهج اللغة العربية للمبتدئين الأجانب في الأردن .

محمود، طه محمد. (2001). مخطط محتوى التعبير اللغوي لغير الناطقين باللغة العربية. مسترجع من موقع:http://dspace.iua.edu.sd/handle/123456789/2044 تمت الزيارة في 11.02.2019

الطيب، علاء الدين. (2016). المحتوى اللغوي لكتاب شرح الأربعين النووية لابن دقيق العيد وأهميته في تنمية الكفاية اللغوية، طلاب الإعداد اللغوي نموذجا. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة إفريقيا العالمية، كلية اللغة العربية.

عبد الحميد، محمد. (2009). تحليل المحتوى في بحوث الإعلام. بيروت: دار ومكتبة الهلال.

العساف، صالح محمد. (1989). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

علام، صلاح الدين محمود. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

عيادات، يوسف أحمد. (2004). الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية. عمان: دار المسيرة والتوزيع.

عيساوي، محمد. (2002). تقويم محتوى المستوى الثاني من كتاب اللغة العربية لتدريس. المنهج القومي في مناطق التداخل اللغوي. رسالة ماجستير.

اللقاني، أحمد والجمل، علي أحمد. (1996). معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

مجمع اللغة العربية. (2008). المعجم الوسيط. مكتبة الشروق الدولية.

محجوب، سهام. (2017). تحليل المحتوى اللغوي لسلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة. رسالة دكتوراه. السودان: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

محمد، محمد عرفان. (2014). أسس اختيار المحتوى اللغوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، سلسلة جامعة إفريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها _ الكتاب الأساسي_ نموذجا. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة إفريقيا العالمية، كلية اللغة العربية.

المغلس، منصور. (2007). دراسة وصفية تحليلية تقويمية للمحتوى الثقافي للكتاب الرابع من سلسلة العربية للحياة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة إفريقيا العالمية، كلية اللغة العربية.

منصور، إبراهيم. (2015). بناء محتوى إلكتروني لتعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها. رسالة ماجستير غير منشورة. سوريا: جامعة دمشق.

منصور، إبراهيم. (2020). تقييم مهارات التفاعل الشفوي في مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها، مجلة(RumeliDE) ، عدد خاص، 7/ 477-503، DOI: 10.29000/rumelide.808747

Adams, M. L. (1980a). Five concurring factors in speaking proficiency. In: Reference papers compiled for testing kit workshop III (pp. 46-51). School of Language Studies, Foreign Service Institute.

Adams, M. L. (1980b). Measuring foreign language speaking proficiency: A study of agreement among raters. In: Reference papers compiled for testing kit workshop III (pp. 13-36). School of Language Studies, Foreign Service Institute.

American Council on the Teaching of Foreign Languages (2012). ACTFL Proficiency Guidelines, retrieved 13/3/2020, www.actfl.org

Ansary, H. & Babaii, E. (2002). Universal Characteristics of EFL/ESL Textbooks: A Step Towards Systematic Textbook Evaluation. [Electronic version]. The Internet TESL

Balodimas-Bartolomei, A. K. (2003). Government influence on cultural diversity in foreign language textbooks: A content analysis of illustrations (Doctoral dissertation, Loyola University Chicago).

Bärenfänger, O. & Tschirner, E. (2012). Assessing Evidence of Validity of Assigning CEFR Ratings to the ACTFL Oral Proficiency Interview (OPI) and the Oral Proficiency Interview by computer (OPIc) (Technical Report 2012-US-PUB-1). Leipzig: Institute for Test Research and Test Development.

Bauer, C. & Scharl, A. (2000). Quantitive evaluation of Web site content and structure. Internet research.

Benoit, William B. & Holbert, R. Lance, Empirical Intersections in Communication Research: Replication, Multiple Quantitative Methods, and Bridging the Quantitative–Qualitative Divide, Journal of Communication, December 2008.

Berelson, B. & Salter, P.J. (1946). Majority and minority Americans: An analysis of magazine fiction, The Public Opinion Quarterly, (10)168-190.

Berelson, B. (1952). Content Analysis in Communications Research, New York: Free Press.

Brereton, L. et al. (1908). Report on the conditions of modern (foreign) language instruction in secondary schools. Modern Language Teaching (4): 33–38,65 –68.

Bronson, W. C. et al. (1988). American literary critics and scholars. 1880-1900 Gale Research Co.

Chadwick, B. A. & Bahar, H. M. & Albrecht, S. L. (1984). Content analysis. In B. A. Chadwick et.al. Social Science Research Methods (pp. 239-257). New Jersey: Prentice –Hall.

Chai, R. T. (1978). A content analysis of the obituary notices on Mao Tse-Tung. Public Opinion quarterly. (41): 475-487 .

Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). Research methods in education (5th Ed.). London and New York: Routledge Falmer.

Council of Europe (2001). The Common European Framework, retrieved 12/1/2020, from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press

Cunningsworth, A. (1995). Choosing your course-book. Oxford: Heinemannn English Language Teaching.

Dornyei, Z. (2007). Research methods in applied linguistics. New York: Oxford University Press.

Dovring, K. (1954). Quantitative semantics in 18th century Sweden. Public Opinion Quarterly, 389-394.

Dürer, Z. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Üç Kitaptaki Kültürel Öğelerin İçerik Analizi. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, (2), 51-63. Retrieved from

https://dergipark.org.tr/tr/pub/huydotad/issue/37784/436228

Gilbert, C. (2016). Mother Tongue: My Family's Globe-Trotting Quest to Dream in Mandarin, Laugh in Arabic, and Sing in Spanish. New York: Penguin Putnam Inc.

Gilbert, W.C. (2000) Connected education and collaborative change: improving teaching and learning with technology, presentaion at the University of Mary, Bismarck, North Dakota, 4 January 2000, http://www.campuscomputing.net

Ginther, A. (2013). Assessment of speaking. In C. A. Chapelle (Ed.), The encyclopedia of applied linguistics. Hoboken. NJ: Blackwell. doi:10.1002/9781405198431.wbeal0052

Göçen, G. (2016). Yabancılar İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı ile Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarındaki Söz Varlığı.

Groth, O. (1948). Die Geschichte der deutschen Zeitungswissenschaft, Probleme und Methoden. Munich: Konrad Weinmayer.

Hildebrandt, S. & Swanson, P. (2014). World language teacher candidate performance on edTPA: An exploratory study. Foreign Language Annals 47(4). 576-591.

Holsti, O. (1969). Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. Reading, MA: Addison-Wesley.

Hornby, A. S. & Zhang, F. (1984). Oxford advanced learner's dictionary of current English. Oxford University Press.

Hung, D. Tan, S. C. & Der-Thanq, C. (2005). How the Internet facilitates learning as dialog: Design considerations for online discussions. International Journal of Instructional Media, 32(1), 37.

İşman, A. (2011). Uzaktan Eğitim, Pegem Yayınları, Ankara, 4. Baskı

Plass, J. L. (1998). Design and Evaluation of The User Interface of Foreign Language Multimedia Software: A Cognitive Approach. Language Learning & Technology. (1)35-45).

Janis, I. L. (1949). The Problem of Validating Content Analysis. H.D. Lasswell ve ark (eds), The Language of Politics: Studies in Quantitative Semantics, George Stewart. New York, 55-82 .

Jonassen, D.H. (1992). Applications and limitations of hypertext technology for distance learning. Paper presented at the Distance Learning Workshop, Armstrong Laboratory, San Antonio, TX.

Son, J. B. & others. (2003). Developing A Model for the Evaluation of Language Learning Web Sites, University of Southern Queensland (USQ).

Menil, J. (1990). Curriculum Acom apprehensive Introduction, Library of congress Cataloging, in Publication Data.

Kearney, E. (2015). A high-leverage teaching practice: Leading an open-ended group discussion. Foreign Language Annals 48(1), 100-123.

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

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

Kordalewski, J. (2000). Standards in the Classroom, Teachers College, New York.

Krippendorff, K. (1980). Clustering. In Peter R. Monge & Joseph N. Cappella (Eds.), Multivariate techniques in communication research (pp. 259-308). New York: Academic Press.

LaBue, A. C. (1960). Teacher certification in the United States: A Brief History. Journal of Teacher Education,11 (2), 147-172.

Lange, D. (1980). President's message. Foreign Language Annals, 13(1), 9-11.

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.

Liu, H. (2020). Ideologies in College EFL Textbooks–A Content Analysis Based on Critical Pedagogy. Journal of Language Teaching and Research, 11(6), 937-942.

Martin, H. (1936). Nationalism and children's literature. Library Quarterly 6, 405-418.

Mathews, B. C. (1910). A study of a New York daily. Independent 68, 82-86.

Mildenberger, K. W. (1967a). ACTFL affairs. Foreign Language Annals, 1(1), 5-12.

Mildenberger, K. W. (1967b). Editorial. Foreign Language Annals, 1(1), 3-5.

Murty, D.V.R. (2001). Developmental Journalism, New Delhi: Dominant Publishers

Neuendorf, K. A. (2002). The Content Analysis Guidebook. Thousand Oaks: CA. Sage.

Neuman, W.R. (1997). Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches. 3rd Edition, Allyn and Bacon, Boston.

Newbold, C. Boyd-Barrett, O. & Van Den Bulck, H. (2002). The Media Book. London: Arnold (Hodder Headline).

North, B. (2006). The Common European Framework of Reference: Development, Theoretical and Practical Issues, paper presented at the symposium A New Direction in Foreign Language Education: The Potential of the Common European Framework of Reference for Languages. Japan: Osaka University of Foreign Studies. March 2006.

Parker, W. (1953). The MLA,1953-1883 . PMLA, 68(4), 3-39. doi:10.2307/2698983

Peacock, M. (2009). The evaluation of foreign-language-teacher education programmes. Language Teaching Research, 13(3), 259–278. https://doi.org/10.1177/1362168809104698

Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In D. Sewart, D.

Pool, Ithiel de Sola. (Ed.). (1959a). Trends in content analysis. Urbana: University of Illinois.

Randolph, D. Duffy, E. and Mattingly, K. (2007). The 3 P's of curriculum redesign: principles, personal qualities and process. Independent School, 66(3), 86-92.

Richards, J. C. (2002). Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, Longman.

Roach, J. (1971). Public examinations in England 1850–1900. Cambridge: Cambridge University Press.

Bilgin, N. (2014). Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Speed, Gilmer J. (1893). Do newspapers now give the news? Forum, 15. 705-711.

Stemler, S. (2001). An overview of content analysis, Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(17). Available online: http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n= 1

Stempel, G. H. & Westley, B. H. (Eds.). (1989). Research methods in mass communication (2nd ed). Prentice Hall.

Stone, P. J. Dunphy, D. C. & Smith, M. S. (1966). The general inquirer: A computer approach to content analysis. M.I.T. Press.

Strakova, Z. (2001). Textbook in theory and practice. Prešov: Methodical Center.

Swanson, Peter. (2016). ACTFL celebrates its first 50 years. World Languages and Cultures Faculty Publications. 55.

Swender, E. Tschirner, E. & Bärenfänger, O. (2012). Comparing ACTFL/ILR and CEFR Based Reading Tests. In E. Tschirner, ed. Aligning frameworks of reference in language testing: The ACTFL Proficiency Guidelines and the Common European Framework of Reference, Tübingen: Stauffenburg, 123-138.

Tekdal, M. (2014). Evaluation of Computer Based Foreign Language Learning Software By Teachers And Students. The Turkish Online Journal of Educational Technology – April 2014. (Vol. 13 issue 2).

Terry, R. M. (2016). A history of ACTFL. Alexandria. VA: ACTFL

Trang, B. L. (2011). An Evaluation of Three Language Learning Websites and Software, Foreign Languages Division. Ho Chi Minh City University, Conference Organization Science Foreign Language. May 6, 2011. pages 140-145.

Tschirner, E. & Bärenfänger, O (2012). Bridging frameworks for assessment and learning: The ACTFL Guidelines and the CEFR. Paper presented at the 34th Language Testing Research Colloquium (LTRC). Princeton, NJ. 3-5 April 2012.

Tschirner, E. & Bärenfänger, O. (2013a). Assessing Evidence of Validity of the ACTFL CEFR Reading Proficiency Test (RPT) (Technical Report 2013-US-PUB-5). Leipzig: Institute for Test Research and Test Development.

Tschirner, E. & Bärenfänger, O. (2013b). Assessing Evidence of Validity of the ACTFL CEFR Listening Proficiency Test (LPT) (Technical Report 2013-US-PUB-6). Leipzig: Institute for Test Research and Test Development.

Tschirner, E. & Bärenfänger, O. (2015). The ACTFL CEFR Listening and Reading Proficiency Tests (LPT and RPT) Reliability and Validity Report 2015: Spanish, French, and German (Technical Report 2015-EU-PUB-1). Leipzig: Institute for Test Research and Test Development.

Tschirner, E. (ed.) (2012). Aligning frameworks of reference in language testing: The ACTFL Proficiency Guidelines and the Common European Framework of Reference. Tübingen: Stauffenburg.

Tschirner, E. Bärenfänger, O. & Wisniewski, K. (2015). Assessing Evidence of Validity of the ACTFL CEFR Listening and Reading Proficiency Tests (LPT and RPT) Using a Standard Setting Approach (Technical Report 2015-EU-PUB-2). Leipzig: Institute for Test Research and Test Development.

Van Ek, J. A. & Trim, J. L. M. (1990a) Threshold 1990, Cambridge: Cambridge University Press.

Van Ek, J. A. & Trim, J. L. M. (1990b) Waystage 1990, Cambridge: Cambridge University Press.

Van Ek, J. A. & Trim, J. L. M. (2001) Vantage, Cambridge: Cambridge University Press

Walworth, A. (1938). School histories at war. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wang, L. Bretschneider, S. and Gant, J. (2005), "Evaluating web-based egovernment services with a citizen-centric approach", Proceedings of the 38th Hawaii International Conference on System Sciences, 3-6 January 2005, Island.

Watts, A. (2008). Cambridge Local Examinations 1858–1945. In Raban (2008), 36–70.

Weber, R. P. (1990). Basic Content Analysis (2nd ed.), Newbury Park, CA: Sage .

Weir, C. J. with contributions by I. Vidakovic and E. Dimitrova-Galaczi (2013). Measured constructs: A history of Cambridge English examinations 1913–2012. Cambridge: Cambridge University Press.

White, P. W. (1924). Quarter century survey of press content shows demand for facts.

Wilson, J. & Czik, A. (2016). Automated essay evaluation software in English Language Arts classrooms: Effects on teacher feedback, student motivation, and writing quality. Computers and Education, 94, 100-109.

Wimmer, R. D. & Dominick, J. R. (1994). An introduction to mass media research. California: Wadsworth.

Zhang, Y. & Wildemuth, B. M. (2009) Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science (pp.222-231). Westport, CT: Libraries Unlimited.

السيرة الذاتية

الاسم واللقب: إبراهيم منصور	
المعلومات الدراسية	
ليسانس	
الجامعة	جامعة دمشق
الكلية	كلية العلوم الأدبية والإنسانية
القسم	اللغة العربية وآدابها
ماجستير	
الجامعة	جامعة دمشق
اسم المعهد	المعهد العالي للغات
القسم	تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
الأبحاث العلمية	

1. Mansur, İ. (2018). Arapçanın Yabancı Dil Olarak Öğretimini Yapan İnternet Sitelerinin Kurulması ve Değerlendirilmesi. Turkish Academic Research Review, 3 (2), 75-102. DOI: 10.30622/tarr.442080

2. Mansur, İ. (2020). Arapçanın Yabancı Dil Olarak Çevrimiçi Öğretimini Yapan İnternet Sitelerindeki Sözlü Etkileşim Becerilerinin Değerlendirilmesi. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, RumeliDE.Ö7 (Ekim), Özel Sayı, 477-503. DOI: 10.29000/rumelide.808747o