برنامج لتنمية المفردات التراثية عبر الهاتف النقال قائم على المزج بين التعليم الصريح والضمني وأثره في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص التراثية لدى الناطقين بغير العربية

مقدم من الباحثة

د/ رحاب زناتي عبدالله

أستاذ مساعد بكلية التربية بنات أسيوط

جامعة الأزهر

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدف البحث إلى إعداد برنامج لتنمية المفردات التراثية لدى الناطقين بغير العربية، ومعرفة أثره في مهارات الفهم القرائي للنصوص التراثية، عبر الهاتف النقال، ولتحقيق هذا الهدف، أُعدت قائمة بالمهارات اللازمة لتعلم المفردات التراثية لدى الناطقين بغير العربية، وقائمة أخرى بمهارات الفهم القرائي للنصوص التراثية، ثم أُعد اختباران الأول لقياس تعلم الطالب للمفردات التراثية (شكلها، ومعناها، وقواعدها)، والثاني لقياس الفهم القرائي للنصوص التراثية، ثم أعد برنامج لتنمية المفردات التراثية، يعتمد على المزج بين التعليم الصريح حيث (تقديم المعلومات المعجمية عن المفردة بشكل مباشر، وتقديم تدريبات مباشرة عليها)، والتعليم الضمني (حيث تدريب المتعلم على فهم معنى المفردة من خلال السياق في النصوص التراثية المتصلة، وتقديم تدريبات سياقية متعددة عليها) وبعد تطبيق الاختبارين في القياس القبلي، طبق البرنامج على مجموعة من الطلاب الناطقين بغير العربية، بما فيه من نصوص ورقية وفيديوهات، واختبارات قصيرة، وألعاب إليكترونية، ولقاءات مع الطلاب أون لاين، وتم تبادل كل هذه الأشياء مع الطلاب عبر الواتساب، ثم طبق الاختباران للقياس البعدي، وحللت بيانات الاختبارين، للخروج بالنتائج. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في القياسين لصالح القياس البعدي في اختباري المفردات التراثية، والفهم القرائي للنصوص التراثية مما يدل على فعالية البرنامج في تنميتهما.

الكلمات المفتاحية: المفردات التراثية، النصوص التراثية، التعلم الصريح، التعلم الضمني، الهاتف النقال

Abstract

To develop the Heritage vocabulary of the non-Arabic speaking students, a list of sixteen skills was prepared, and to know its effect on the reading comprehension ability of those students, another list of twenty-six skills was made. Two tests were prepared, one of them tested Heritage vocabulary and the other measured the reading comprehension ability. The vocab-developing program was applied to a group of students. Then, the two tests were applied for post-measurement, and the data for the two tests were analyzed. The results of both tests showed an increase in the students' scores on the post-tests, which indicated the program's effectiveness in developing the students' levels.

Keywords: Heritage vocabulary – explicit learning – implicit learning – mobile phone - Heritage texts

مقدمة

لقد بدأ الله سبحانه وتعالى قرآنه الكريم بأمر (اقرأ) ليدل المسلمين على أهمية القراءة، فهي طريق العلم، ووسيلة الفهم، وأساس التقدم، وما ارتفعت أمة إلا بها، فالقراءة وفهم المقروء هما الأساس لدى كل عالم أو حتى طالب علم؛ «فمن يقرأ تاريخ العلماء والأدباء والفلاسفة العظام يجد أن الصفة الجامعة بين هؤلاء جميعًا هي الفهم القرائي، وأن أي إنسان يحاول أن يتصدى للقيادة الفكرية أو الاجتماعية أو السياسية لا بد أن يقرأ ويفهم». فتحي يونس (2001: 259). ولأن الكثير من المسلمين يدركون أهمية أمر (اقرأ) الوارد بالقرآن الكريم، فإن من يتعلم العربية من المسلمين الناطقين بغيرها يتعلمها ولديه دافع ديني قوي هو أقوى الدوافع لديه وهذا الدافع هو حلمه بقراءة القرآن الكريم والسنة النبوية وكتب التراث الإسلامي باللغة العربية، فهم يفضلون تعلم الدين من مصادره الأصيلة، وفهم ما كتبه السلف الصالح.

غير أن فهم ما كتبه السلف الصالح هذا ليس أمرًا سهلًا على الناطقين بغير العربية، بل وأحيانًا كثيرة على الطلاب العرب، ويرجع ذلك لأسباب عدة، أهمها المفردات التي كانوا يستخدمونها والتي تمتلئ بها كتب التراث وقد لا يجدها الطلاب في الكتب المعاصرة أو المفردات الحياتية، ومن هذه الأسباب أيضًا، أسلوب مؤلفي الكتب التراثية، حيث الجمل الطويلة والمركبة، والأساليب البلاغية، والمصطلحات العلمية، ومن الأسباب أيضًا، عمق الأفكار في كتب التراث حيث تحتاج مهارات فهم عليا، فكتاباتهم تمتلئ بالرأي والرأي الآخر، ونقد الآراء بطريقة علمية وترجيح بعضها بأدلة ومنهجية متفق عليها، وفهم دقيق لمعنى كل كلمة وأثر هذه الكلمة في النص وما يترتب على تغييرها بأخرى من تغيير في المعاني.

لكل هذه الأسباب يمثل فهم النصوص التراثية هدفًا أساسيًا و تحديًا كبيرًا للطلاب الناطقين بغير العربية.

وعلى الرغم من أهمية كل مهارات الفهم القرائي لفهم النصوص التراثية إلا أنها جميعًا لن يكون لها وجود بدون فهم المفردات التراثية، ومعرفة معانيها المتعددة والمختلفة،

ومعرفة مصاحباتها اللفظية، فالمفردات واحدة من أهم الأجزاء، إلى جانب الصوتيات والقواعد المطلوبة لتعلم اللغة الأجنبية (2011) Pan & Xu، لذا فهي ركن أساسي في اكتساب اللغة، بل إنه لا تكتسب أية مهارة لغوية دون مفردات كافية تمكن من ممارستها حتى قُدر دور المفردات في الاستيعاب بأنه يتراوح بين 80-70 ٪ Nagy and scott 2000، وهذا ما يؤكده Yang & Dai 2012 بقوله: "لا يمكن اكتساب اللغة دون تعلم معجمها مع تحولات غير محدودة في المعنى بسبب المتغيرات السياقية المختلفة"، ويؤكده أيضًا Richards and Renandya 2002 حيث يعتقدان أن المفردات تلعب دورًا حاسمًا في تعلم اللغة الأجنبية وإتقانها، ويؤكده Rohmatillah:2017 بقوله إنه من دون تعلم مفردات اللغة يصبح التواصل أكثر صعوبة، ويفصل القول في ذلك Na-hampun and Sibarani 2014 حيث يريان أن تعليم المفردات اللغوية من الوسائل المهمة نظرًا لارتباطها بالفهم الجيد للغة، والتحدث بصورة أفضل، واكتساب مهارات الكتابة الجيدة، فالمفردات اللغوية عنصر أساسي للمهارات الأربع، وهذا ما أكده ،Nam .l.2010، وبناء عليه فإن بدون المفردات أو في حالة ضعفها يصعب تعلم اللغة، فقد بين Faraj 2015 أنه " بدون معرفة المفردات، من المستحيل على متعلمي اللغة فهم ما يتم التعبير عنه بها، ونقل أفكارهم بشكل مناسب". وهذا تأكيد لكلام Schmitt2002 حيث أفاد» بأن المفردات تلعب دورًا حيويًا في تعليم وتعلم اللغة الثانية وأن المعرفة المعجمية أمر أساسي للتواصل الفعال».

وإذا كانت هذه هي أهمية المفردات بشكل عام فإن المفردات التراثية على وجه الخصوص لها أهمية بالغة بالنسبة للناطق بغير العربية خاصة الدارس بالأزهر الشريف، والذي تكبد الصعاب كي يتعلم كتب التراث التي يتميز أزهرنا بتقديمها لمتعلميه، لكنه للأسف عندما يقرأها يفاجأ بمفردات لم يتعلم الكثير منها في المرحلة التمهيدية التي تعلم فيها اللغة لأغراض تواصلية حياتية، فيجد العديد من المفردات الجديدة الخاصة بكتب التراث والتي تستلزم منه جهدًا مضاعفًا كي يتمكن من فهم النص المشتملة عليه، فإن بذلَ هذا الجهد وفهِم النص بقى أمامه تحد كبير في استخدام هذه المفردات مرة ثانية، وذلك

لأن هذه المفردات التي فهمها من السياق أو أخبره المعلم بمعنى مباشر لها، تتمتع بثراء كبير يجعل معناها يختلف بل قد يتحول إلى النقيض من خلال حرف جر مصاحب لها، وقد يصبح المعنى غامضًا جدًا على المتعلم إذا ارتبط بكلمة أخرى وقدم معنى مجازيًا مشتهرًا عند العرب لكنه لا يعرف عنه شيئًا كما هو في التعبيرات الاصطلاحية، كما أن العديد من الطلاب الناطقين بغير العربية قد يحفظ المفردة كما هي، لكنه إن وجدها في صيغة صرفية أخرى لا ينصرف ذهنه مباشرة إلى أصل مادة الكلمة (الجذر) فيساعده ذلك على إدراك المعنى، مما يعني أنه في حاجة إلى معرفة العديد من التصريفات لكل كلمة، كما أنه يقع في مشكلة مع المشترك اللفظي، تعوق فهمه في مواطن كثيرة، ومن أجل هذا كله فإنه من المهم أن يتعلم الناطق بغير العربية المفردات التراثية بشكل خاص بها يوضح له أسرارها، وسياقاتها المختلفة في كتب التراث، بل إن ذلك ليس خاصًا بالمفردات التراثية التي لا تظهر إلا في كتب التراث، بل يتعداها إلى العديد من المفردات العامة في سياقاتها التراثية، فمثلًا الفعل (خرج) من الأفعال الشائعة والتي يتعلمها الطالب في المستوى المبتدئ الأول، لكنه عندما يجد في كتب التراث الفعل مع حرف جر آخر مثل (خرج على) أو (خرج عن) يقع في مشكلة في فهمه، وعندما يجده في تعبير اصطلاحي مثل (خرج الأمر من يده) أو (خرج من تحت يده) تكون المشكلة أكبر، مما يعني أنه في حاجة ماسة إلى دراسة المفردات التراثية بل ودراسة بعض المفردات العامة الشائعة بصورتها التراثية، خاصة وأن هذه المفردات تنعكس كثيرًا على فهم النصوص التراثية قراءة واستماعًا، كما تساعده على إنتاجها تحدثًا، وكتابة.

ومن بين المهارات الأربع، تلقت القراءة بشكل خاص التركيز على تعليم المفردات وتعلمها، وقد ربطت مجموعة كبيرة من الأبحاث تعلم المفردات بالقراءة، منها: (Huckin، Haynes، and Coady 1993; Joe 1995، Zimmerman 1997)

ولهذه الأهمية الكبيرة للمفردات في اكتساب اللغة، وفي التواصل بها، وفي مهارات اللغة الأربع، فقد اهتمت بها طرق تدريس اللغات الأجنبية بشكل عام، فنجد أن طريقة النحو والترجمة، اهتمت بها، وجعلت اختيارها وفقًا لنصوص القراءة المستعملة،

وتعلمها عن طريق: قوائم كلمات ثنائية اللغة، واستعمال المعجم، والاستظهار. جاك ريتشاردز، وثودور روجرز (1990: 7). أما الطريقة المباشرة فقد كان من مبادئها ألا تعلم إلا المفردات والجمل التي يشيع استعمالها في الحياة اليومية، وتدرس الكلمات الحسية عن طريق التمثيل والأشياء الحقيقية والصور، أما الكلمات المجردة فتعلم عن طريق ترابط الأفكار. جاك ريتشاردز، وثودور روجرز(1990: 19، 20)، وتقدم المفردات في قوائم ثنائية اللغة، وليس لها منهج محدد في انتقاء المفردات.

وبعد ذلك جاءت الطريقة الموقفية والتي تهتم بتعليم اللغة عن طريق المواقف، ولقد اهتمت بقوائم شيوع المفردات، والتزمت بإجراءات اختيار المفردات لضمان تغطية الجزء الأكبر من قوائم الشيوع، أما السمعية الشفهية، فقد اهتمت بدراسة المفردات في سياق. فالمفردات عندها شيء ثانوي، وكان اختيارها يتم بناء على السهولة، والشيوع ليسهل على الدارس اختزان النمط اللغوي المستخدمة فيه. أما الطريقة التواصلية، فهي لم تركز على المفردات، وإنما على الاستخدام المناسب للأنماط التواصلية انطلاقًا من أن اللغة خطاب متكامل. فهي ترى أن اللغة الأجنبية تكتسب مفرداتها بطريقة عَرَضية في أثناء التواصل اللغوي كما في اللغة الأم، وتشجع المتعلم على معرفة المعنى من خلال السياق.

وبالنظر في تدريس المفردات عبر طرائق التدريس السابقة نجد أنه يتم إما بطريقة صريحة حيث قوائم المفردات، والمعاجم والاستظهار، كما في النحو والترجمة وإما يتم بطريقة ضمنية كما في التواصلية حيث يكون التركيز على التواصل وليس على المفردات، أما المفردات فتكتسب من خلال السياق التواصلي.

ولقد أثبتت العديد من الأبحاث فعالية الطريقة الصريحة في تدريس المفردات، وأيضًا أثبت العديد منها فاعلية الطريقة الضمنية، فمما أثبت فعالية الطريقة الصريحة ما أثبته Marzban، A.، & Kamalian، K. (2013) من تفوق الطريقة الصريحة على الطريقة الضمنية عند المقارنة بينهما، وهذا ما توصلت إليه دراسة (Mirzaii:2012) أيضًا، وكذلك أفاد Karimi، M. N. (2013)، أن تعلم المفردات الصريح أدى إلى تحسين مفردات متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أكثر بكثير من التدريس الضمني.

ويتفق هذا مع ما توصل إليه (Yaghoubi، and Seyyedi، 2017) حيث قارن بين التعليم الصريح والضمني في بناء مفردات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للطلاب الأيرلنديين، وتوصلت النتائج إلى فاعلية الطريقتين، ولكن طريقة التعليم الصريح تفوقت عن التعليم الضمني.

وفي دراسة (MARZBAN1& KAMALIAN (2013 استخدم مجموعتين تجريبيتين لتدريس المفردات تدريسًا صريحًا اعتمدت الأولى على إعطاء مسرد هامشي للمفردات، واعتمد في تدريسه للثانية على فحص الكلمات في القواميس، كما استخدمت الدراسة التدريس الضمني للمفردات للمجموعة الثالثة، وكانت النتائج لصالح المجموعتين المستخدمتين للتدريس الصريح حيث تفوقتا عن مجموعة التدريس الضمني، وبالنسبة للمجموعتين، تفوقت مجموعة استخدام فحص الكلمات في القاموس عن مجموعة تقديم المسرد جاهز للطلاب.

أما الدراسات التي أثبتت تفوق الطريقة الضمنية فنجد منها دراسة Khamesipour، M.(2015). والتي قارنت بين مجموعتين من متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، حيث تعلمت المجموعة الأولى المفردات بالطريقة الصريحة من خلال تقديم تعريف المفردات قبل القراءة، وتعلمت المجموعة الثانية بالطريقة الضمنية من خلال القراءة المكثفة، وبعد اختبار المجموعتين كشفت نتائج هذه الدراسة أن كلا من الطريقتين (تعليم المفردات الصريحة والضمنية) كان فعالًا ولكن تأثير تعليم المفردات الضمنية كان أكثر كفاءة.

وهذا الاختلاف في نتائج الدراسات هو الذي جعل بعض الدراسات تجمع بين النوعين (الصريح والضمني) ومن ذلك دراسة (Al-Darayseh، Al-Mu'tassim. 2014) التي جمعت بين استراتيجيات تدريس المفردات الصريح والضمني وبحثت أثر فعاليتها في زيادة حجم مفردات الطلاب ومهاراتهم في القراءة وأثبتت فاعلية هذا الجمع. ومن ذلك أيضًا دراسة (Yali،G.:2010).الذي توصل إلى أن الجمع بين كل من تدريس المفردات التعليمية بطريقة عرضية (ضمنية) والمتعمدة (صريحة) أدى إلى مكاسب كبيرة في معرفة المفردات المقدمة للمتعلمين. ومن هنا اتجه البحث الحالي إلى الجمع بين النوعين.

ومع التقدم التكنولوجي واستخدام الهاتف المحمول بكثرة حتى أصبح جزءًا أساسيا من نمط الحياة للعديدين، وظهور استخدامه في العملية التعليمية، ظهر اتجاه جديد لاستخدامه في تعلم اللغة، وسمي باسم تعلم اللغة بمساعدة الجوال (MALL)، واجتذب العديد من متعلمي اللغة ومعلميها، وعلى الرغم من الجدل حول هذه القضية في الواقع، فإن هناك دراسات عديدة تفضل التعليم بمساعدة الجوال MALL وتشير إلى آثاره الإيجابية، منها على سبيل المثال ،Stockwell (2010) Zhang(2011)، Song، Burston.

ولقد ظهرت الدراسات التي تختبر استخدامه في تعليم المفردات اللغوية، ومنها دراسة Dehkordi & Golestan (2016) والتي هدفت إلى دراسة آثار التعلم النقال على اكتساب المفردات والاحتفاظ بها بين متعلمي اللغة الإنجليزية للناطقين باللغة الفارسية. وفيها مجموعة تجريبية جهزت هواتفهم المحمولة أو أجهزة الكمبيوتر اللوحية الخاصة بهم بتطبيق للتواصل الاجتماعي وشكلت لها مجموعات للمشاركة في جلسات تعليمية افتراضية، في حين اكتفت المجموعة الضابطة بالتعلم التقليدي في الصف، وأثبتت النتائج فاعلية التعلم عبر الهاتف المحمول، وأشاد الطلاب بالتفاعل الكبير الذي كان بين المعلم والمتعلمين حيث تقديم الإرشادات والتعليقات، وتسجيل المعلم للكلمات وإرسالها للمشاركة، واستخدام المشاركة في أوقات الفراغ .

ومن ذلك أيضًا دراسة Basoglu & Akdemir (2010) والتي هدفت إلى مقارنة تأثير الهواتف المحمولة وتأثير البطاقات التعليمية المطبوعة في إكساب الطلاب الأتراك مفردات اللغة الإنجليزية، وأظهرت النتائج فاعلية المجموعة التجريبية التي استخدمت التعلم المتنقل.

وكذلك دراسة Lu's (2008) حيث تم تدريس بعض المفردات لمجموعة من خلال الهواتف المحمولة، ولمجموعة أخرى من المواد المطبوعة (الورقية) وأظهرت النتائج أن أداء مجموعات الهواتف المحمولة أفضل من المجموعات الورقية في اكتساب المفردات.

كما أجرى Thornton and Houser (2005) دراسة مقارنة لفعالية تعلم المفردات عبر البريد الإلكتروني وعبر الهواتف المحمولة، وكشفت أن مجموعة

الهواتف المحمولة حققت نتائج أفضل في تعلم المفردات من كل من مجموعة البريد الإلكتروني والمجموعة التي استخدمت المواد الورقية كوسيلة لتعليم المفردات.

وباستعراض الدراسات السابقة يظهر أنها أثبتت فعالية التعلم باستخدام الهاتف النقال، وأوصت باستخدامه ومنها ما استطلع آراء المعلمين فأوصوا باستخدامه أيضًا وأكدوا اتجاهاتهم الإيجابية نحوه (سارة الشهري:2020)، بل إن بعض الدراسات التي لم تصل إلى دلالات إحصائية لفعاليته أوصت به أيضًا لما لمسته من فوائد في أثناء التجريب وتحفيز الطلاب وربطهم بالدرس خارج الفصل وخارج أوقات الدراسة، ومن ذلك دراسة Zhang، Song، & Burston،:2011. والتي هدفت إلى معرفة مدى فعالية تعلم المفردات عبر الهواتف المحمولة. حيث درست المجموعة التجريبية المفردات باستخدام الرسائل القصيرة، في حين درست الضابطة باستخدام الورق، وأفادت النتائج أن هناك فرقًا في الاختبارات البعدية لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم تجد فرقًا في الاختبارات المتأخرة (المؤجلة) بين المجموعتين، مما جعل الدراسة توصي بالدمج بين الطريقتين.

وعلى الرغم من أهمية فهم النصوص التراثية، وأهمية تدريس المفردات التراثية للناطقين بغير العربية، فإن الباحثة لم تصل لبحث يتناول هذا الموضوع، فضلًا عن استخدام الدمج بين التعليم الصريح والضمني للمفردات باستخدام التعلم النقال، مما دفع لإجراء هذا البحث.

الإحساس بالمشكلة

يتميز الأزهر الشريف عن معظم جامعات العالم بأنه يدرس طلابه كتب التراث، لذا فإن الطلاب الناطقين بغير العربية بالأزهر الشريف يتركون بلادهم وأهلهم وهم في ريعان شبابهم رغبة في تعلم كتب التراث التي يتميز الأزهر الشريف بتعليمها لطلابه، بل ويسارعون إلى ذلك بمجرد معرفتهم بعض المفردات العربية، ويلاقون ما يلاقون من صعوبة، فيستعيضون بالحفظ عن الفهم أحيانًا، وبالاستماع إلى شرح هذه الكتب أو قراءتها على أحد وتأجيل الفهم إلى حين إتقان اللغة، ولقد قابلت الباحثة أحد الطلاب، لا

يجيد اللغة ومتعثر في دراسته التمهيدية، رغم أنه يحفظ أحاديث صحيح الإمام البخاري كاملة، مما ولد شعورًا بالمشكلة، وزاد هذا الشعور من خلال الخبرة العملية والدراسات السابقة على النحو التالي:

الخبرة العملية

لاحظت الباحثة في أثناء ممارستها التدريس للناطقين بغير العربية بجامعة الأزهر مشكلة كبرى لدى الطلاب في الفرقة الأولى في فهم النصوص التراثية أثرت على مستواهم التحصيلي في المواد الدراسية حيث تتميز المواد الدراسية في الكليات الأزهرية بالاهتمام بكتب التراث، ويرجع سبب هذه الصعوبة في فهم تلك النصوص إلى ما تنفرد به النصوص التراثية من مفردات تخصها وقد لا يقابلونها كثيرًا أو على الأقل لا يمارسونها فترة طويلة في دراستهم للغة الحياتية، كما أن هذه المفردات لا يكفي معرفتها بالمستوى الحرفي، بل يجب معرفة معناها في السياق، والدلالات المختلفة للمفردة، واختلافها باختلاف المصاحبات اللفظية لها، فمثلاً كلمة (يرغب في) تختلف فتصبح ضد المعنى إذا تغير حرف الجر فأصبحت (يرغب عن) وغير ذلك من المشكلات التي يقابلها الطلاب، والتي تحتاج إلى اهتمام بالمفردات التراثية، لتيسير فهم النص التراثي.

الدراسات السابقة

حيث أثبتت الدراسات السابقة صعوبة تعلم المفردات في اللغات الأجنبية، ولقد بين (Stahl، & Nagy 2006). أن صعوبة تعلم المفردات ترجع إلى ثلاثة أسباب: الأول: أنها ذات طبيعة متنامية فلكي يكتسب المتعلم الكلمة لا بد أن يتعرض لها أكثر من مرة في سياقات متنوعة؛ إذ تبدأ عملية اكتساب المفردة من مجرد ملاحظتها إلى استيعاب معناها، وإدراك خصائصها الصرفية والدلالية، إلى معرفة استخداماتها في السياقات المتنوعة. والثاني: تغير معنى الكلمة وفقًا للسياق الذي ترد فيه، والثالث: تداخل الكلمات فيما بينها، فمعرفة معنى كلمة ما كثيرًا ما يرتبط بمعرفة معاني كلمات أخرى، ويتمثل ذلك فيما بين الكلمات من علاقات ترادف وتصاحب وتضاد وتجانس في اللفظ.

وهذه الصعوبة للمفردات موجودة في تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام، فلقد وجد Zhu (2003) أن العديد من الطلاب يعتبرون تعلم المفردات هو أصعب جزء عند

التحقيق في مواقف تعلم اللغة الإنجليزية بين الطلاب الجدد غير المتخصصين في اللغة الإنجليزية.

أما عن صعوبة المفردات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فقد أثبتتها عدة دراسات، منها دراسة سعيد بكير (2016) والتي أشارت إلى ارتباك متعلمي العربية من غير الناطقين بها أمام زخم مفرداتها مما يؤثر على ضعف كفاءتهم الاتصالية. كما أشار (جابر العسيري: 2010) إلى أن ضعف دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المفردات اللغوية يؤثر سلبًا في تحصيلهم اللغوي، وأن بناء الثروة اللغوية من أهم التحديات التي تواجههم.

وعلى الرغم من أهمية المفردات لدى الناطقين بغير العربية، واهتمام بعض الباحثين بها ومن ذلك دراسة عبدالله الهاشمي، ومحمود علي (2012). والتي اهتمت بإستراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها، وحددت الإستراتيجيات وأثبتت وجود وعي لدى الطلاب بأهمية المفردات وضرورة استخدام تقنيات وأساليب مختلفة في تعلم الثروة اللفظية، ومنها دراسة عبدالرحيم فتحي محمد إسماعيل (2018) والتي اهتمت بالدمج بين إستراتيجيتي شبكة المفردات والصفة المضافة في بناء المتلازمات اللفظية وإثراء المحصول اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

ومنها دراسة محمد أنس سرميني (2016)، والتي اهتمت بإحصاء المفردات العربية التراثية في كتب التفسير والحديث والفقه والتاريخ، وتوصلت إلى ألف كلمة هي الشائعة في معظم كتب التراث في هذه المجالات المختلفة. ودراسة أحمد رمضان محمد. (2015) التي اهتمت بمعرفة إستراتيجيات تعلم المفردات وعلاقتها بالذكاء الروحي والتحصيل الدراسي لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية، ومثلها دراسة وليد أحمد العناتي، التي اهتمت بتعليم المفردات من حيث إستراتيجيات تعلمه، وأساليب تدريسه. لكن لا يوجد في حدود علم الباحثة دراسة أعدت برنامجًا لتدريس المفردات التراثية للناطقين بغير العربية، مما دعا إلى هذا البحث.

مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف الطلاب الناطقين بغير العربية بجامعة الأزهر في المفردات التراثية، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: "ما فاعلية برنامج عبر الهاتف النقال قائم على المزج بين التعليم الصريح والضمني في تنمية المفردات ومهارات فهم النصوص التراثية لدى الناطقين بغير العربية «ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الرئيسة الآتية:

1. ما المهارات اللازمة لتنمية المفردات التراثية اللازمة للناطقين بغير العربية؟
2. ما المهارات اللازمة للفهم القرائي للنصوص التراثية لدى الناطقين بغير العربية ؟
3. ما مكونات برنامج تنمية المفردات التراثية عبر الهاتف النقال القائم على المزج بين التعليم الصريح والضمني (أسسه، أهدافه، محتواه، تقويمه)؟
4. ما فعالية برنامج تنمية المفردات التراثية عبر الهاتف النقال القائم على المزج بين التعليم الصريح والضمني في زيادة المفردات التراثية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية ؟
5. ما فعالية برنامج تنمية المفردات التراثية عبر الهاتف النقال القائم على المزج بين التعليم الصريح والضمني في تنمية مهارات فهم النصوص التراثية لدى الناطقين بغير العربية؟

مصطلحات البحث

فهم النصوص التراثية

عرف (يونس: 2001:365) الفهم القرائي بأنه «عملية الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار، واستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة والمستقبلة».

وينظر كل من (Meissner، Yun: 2008: 386) إلى الفهم القرائي على أنه عملية التفكير وتكوين المعنى المطلوب، قبل وأثناء وبعد القراءة، من خلال الربط بين المعلومات المقدمة من جانب المؤلف، والخلفية المعرفية لدى القارئ.

ويعرفه البحث الحالي بأنه عملية تفكير في النص التراثي للتوصل إلى المعاني الصريحة والضمنية به من خلال قراءته وربطه بالخبرات والمعارف السابقة للقارئ.

المفردات التراثية

إذا كان تعريف المفردات اللغوية أنها كلمات أو فئة من الكلمات يفهمها الفرد ويستخدمها في حياته اليومية (Nahampun، E. E. and Sibarani، B. (2014، فإن المفردات التراثية يمكن تعريفها بأنها: "المفردات الشائعة بكتب التراث سواء أكانت منفردة أم مركبة مع بعض الكلمات أو الحروف"

التعليم الصريح للمفردات

عرفه (Schmitt، N. (2000. بأنه "التعلم مع الوعي"، ويعرفه البحث الحالي إجرائيًا، بأنه "تعلم الطالب الناطق بغير العربية المفردات التراثية بطريقة مقصودة ومباشرة من خلال عرض معلومات معجمية عنها، وتدريبات للتمكن من هذه المعلومات".

التعليم الضمني للمفردات

عرفه (Schmitt، N. (2000. بأنه "التعلم بدون وعي". ويعرفه البحث الحالي إجرائيًا، بأنه "تعلم الطالب الناطق بغير العربية المفردات التراثية بطريقة غير مباشرة من خلال السياق في نص متصل، ثم تعقيبه بتدريبات سياقية".

التعليم عبر الهاتف النقال

يعرفه Kukulska-Hulme & Shield(2008) . بأنه نوع من التعليم المدعوم بالأجهزة المحمولة المتوفرة في أي وقت وفي أي مكان.

ويعرفه البحث الحالي بأنه "استخدام الهاتف المحمول بكل إمكانياته من البحث والإنتاج والنقل للصور والأصوات والأفلام المتحركة وبرامج التواصل وغيرها في تعلم المفردات التراثية سواء أكان ذلك داخل الفصل أم خارج الفصل".

حدود البحث

- يقتصر البحث على بعض النصوص الحقيقية الموجودة بالكتب التراثية الشرعية التي يهتم بها الأزهر الشريف وتخدم منهجه الوسطي مثل إحياء علوم الدين

للإمام الغزالي، وكتاب إتمام الدراية بعلوم النقاية للإمام السيوطي وغيرها من كتب التراث الإسلامي، ولم يستخدم البحث نصوصًا مصطنعة ولا نصوصًا معاصرة لأن النصوص التراثية الشرعية هي هدف كل طالب أزهري ناطق بغير العربية.

- يقتصر البحث في تطبيقه على طلاب الفرقة الأولى الناطقين بغير العربية بكلية العلوم الإسلامية الأزهرية للوافدين لأنهم ممن يلتزمون في تدريسهم بكتب التراث دون غيرها من الكتب المعاصرة حسب اللائحة المعمول بها في الكلية.
- يقتصر البحث في تطبيقه على الفصل الدراسي الأول بالفرقة الأولى وذلك لأن الطلاب يحتاجون إليه لفهم النصوص التراثية التي يدرسونها في المواد الدراسية الأخرى.

منهج البحث

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي في استقراء الدراسات السابقة التي تناولت كلاً من: المفردات التراثية، وتدريس المفردات، والفهم القرائي، واستخدام التعلم النقال.

كما استخدم البحث المنهج شبه التجريبي، واعتمد على تصميم المجموعة الواحدة حيث تم القياس قبل التجريب وبعده، ثم إجراء المعالجة الإحصائية.

أهمية البحث

تأتي أهمية البحث مما يلي:

- يعد من البحوث النادرة التي تهتم بفهم الناطقين بغير العربية للنصوص التراثية رغم شدة الحاجة إليها.
- يقدم إطارًا نظريًا عن المفردات التراثية، والتعليم الصريح والضمني لها.
- يعد برنامجًا لتعليم المفردات التراثية ويبين أثره في فهم النصوص التراثية للناطقين بغير العربية.

- يعد اختبارًا لقياس تعلم المفردات التراثية، وآخر لفهم النصوص التراثية لدى الناطقين بغير العربية.
- كما يتوقع أن يفيد كلًا من:
- معدي برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث يقدم طرائق مختلفة لتنمية المفردات التراثية لديهم.
- الطلاب الناطقين بغير العربية حيث يتناول أهم المفردات التراثية الشائعة ويقدمها في نصوص تراثية يحتاجون فهمها وتيسر لهم فهم غيرها من النصوص التراثية.
- معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها حيث يقدم لهم طريقة جديدة تمزج بين التعليم الصريح والضمني وتستخدم الهاتف النقال في تدريس المفردات .

الإطار النظري

ينقسم الإطار النظري في البحث إلى ثلاثة محاور، الأول عن المفردات التراثية وتعليمها، والثاني عن فهم النصوص التراثية، أما المحور الثالث فهو عن التعلم النقال، وفيما يلي تفصيل ذلك:

المحور الأول: المفردات التراثية وتعليمها

يتناول هذا المحور تعريف المفردات، وأهميتها، ومداخل تدريسها، وأهم طرائق تدريسها، ودورها في فهم النصوص التراثية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

تعريف المفردات وأهداف تعليمها.

إن الكلام المستخدم في كل أغراض التواصل ما هو إلا مفردات معينة مصاغة في تراكيب معينة، فبدون المفردات لن تكون هناك لغة ولا تواصل ولا كلام مكتوب أو متحدث به، «فلغة البشر تعتمد على المفردات المستخدمة أو المكتسبة». (Richards & Renandya(2002.

والمفردات اللغوية ليست كما يظن البعض هي الكلمات فقط، بل هي «كلمات أو فئة من الكلمات يفهمها الفرد ويستخدمها في حياته اليومية» Nahampun، E. E.

and Sibarani، B. (2014، وهذا ما أكده Kaya(2016)، بقوله تتكون المفردات من الكلمات، والعبارات.

هدف تعليم المفردات

من تعريفات المفردات السابقة يتضح أنه عندما نعلم الطلاب الناطقين بغير العربية المفردات يجب أن نعلمهم إياها وهي مفردة، ونعلمهم إياها في التعبيرات الشائعة، والمصاحبات اللفظية، والدلالات المتعددة، ونعلمهم أيضًا ما يصاحبها من حروف الجر وأثره في تغيير المعنى، وذلك كي نصل بهم إلى تعلم المفردات الذي بينه (Thorn-bury(2002، بقوله: " إن تعليم المفردات يعني أن الطلاب لديهم معرفة شاملة حول المفردات التي تشمل المعاني، والشكل المنطوق، والشكل المكتوب، والسلوك النحوي، واشتقاق الكلمة، وترتيب الكلمات، وممارسة الكلمة تحدثًا وكتابة، ودلالة".

إذن فالهدف من تعليم المفردات ليس قاصرًا على حفظ الكلمات أو استظهار التعبيرات أو معرفة المعلومات الشاملة للمفردة، بل يجب أن يتعدى ذلك إلى فهم هذه المفردات داخل سياقاتها المختلفة، ونصوصها المتعددة، وإلى استخدامها في الإنتاج اللغوي سواء أكان التحدث أم الكتابة، ولعل هذا ما قصده (Cahyono and Wid-iati (2008 بقولهما: "يهدف تعليم المفردات إلى تمكين المتعلمين من فهم معاني الكلمات غير المألوفة، واكتساب عدد أكبر من الكلمات، واستخدام الكلمات بنجاح لأغراض التواصل".

ومن خلال ما سبق فقد توصل البحث إلى المهارات التي يستهدفها في تعليم المفردات، وقسمها إلى مهارات شكل الكلمة، ومهارات معنى الكلمة، ومهارات قواعد الكلمة (ملحق رقم1).

ولأن الهدف من تعليم المفردات يجب أن يتعدى كل هذه المهارات إلى التواصل الفعلي بالمفردات، لذا فقد عمد البحث إلى استخدام المفردات في نصوص حقيقية تراثية وصمم اختبار فهم قرائي لقياس أثر تعلم المفردات التراثية على فهم النصوص التراثية.

أقسام المفردات

تنقسم المفردات إلى أقسام عدة تبعًا لاعتبارات مختلفة، منها ما هو حسب المهارات اللغوية، ومنها ما هو حسب المعنى، ومنها ما هو حسب الاستخدام، ومنها ما هو حسب التخصص، ولضيق المقام يقتصر البحث على بيان التقسيم حسب المعنى وحسب التخصص، كما يلي:

تقسيمها حسب المعنى:

1. **كلمات المحتوى** Content vocabulary، **ويقصد بها مجموع المفردات الأساسية التي تشكل صلب الرسالة مثل الأسماء والأفعال...الخ**
2. **كلمات وظيفية** Function words **ويقصد بها مجموع المفردات التي تربط المفردات والجمل والتي يستعان بها على إتمام الرسالة مثل حروف الجر والعطف وأدوات الاستفهام وأدوات الربط.**
3. **كلمات عنقودية** Cluster words **ويقصد بها مجموع المفردات التي لا تنقل معنى معيناً وهي مستقلة بذاتها وإنما تحتاج إلى كلمات أخرى مساعدة تنقل من خلالها إلى المستقبل معنى خاصاً، مثل (رغب) فهذه الكلمة تكون بمعنى أحب في قولنا (رغب في) وتكون بمعنى (انصرف) في قولنا: (رغب عن).**

تقسيمها حسب التخصص:

1. **كلمات خادمة** Service Words **ويقصد بها مجموع الكلمات العامة التي يستخدمها الفرد في مواقف الحياة العادية أو استخداماته الرسمية غير التخصصية.**
2. **كلمات تخصصية** Special Content Words **ويقصد بها مجموع الكلمات التي تنقل معاني خاصة أو تستخدم بكثرة في مجال معين، وتسمى أيضاً بالكلمات المحلية** Local Words **وكلمات الاستخدام** Utility Words **رشدي طعيمة** (1987: 216-218)

هذا بالنسبة لأقسام المفردات بشكل عام، أما أقسامها داخل الفصل، فقد ذكر (Partnership for Reading. 2003:41-42) أن تعليم المفردات يركز على ثلاثة أنواع من الكلمات، هي:

الكلمات المهمة: فعند تعليم الكلمات للطلاب قبل قرائتهم النص، نعلمهم هذه الكلمات المهمة مباشرة لاستيعاب النص، ولا يمكن تعليم كافة الكلمات لعدم وجود وقت كاف.

الكلمات المفيدة: وهي تلك الكلمات التي سيراها ويستخدمها الطلاب دومًا وبصورة متكررة.

الكلمات الصعبة: فيراعى تعليم الكلمات التي تكون صعبة على الطلاب، مثل الكلمات التي لها معان متعددة وتتحدى الطلاب، ويمكن أن تكون صعبة بناء على وجودها في سياق نص معين، وكذلك التعبيرات الاصطلاحية قد تكون صعبة على الطلاب لأنها عادة لا تدل معاني كلماتها الفردية على المعنى الصحيح.

أما المفردات التي استخدمها البحث الحالي، فقد رجع فيها إلى قائمة أعدها محمد أنس سرميني (2016) والتي حلل فيها عشرة من كتب التراث في (التفسير والحديث والفقه التاريخ)، ثم استخرج ألفي كلمة شائعة في كل تخصص، ثم وازن الكلمات الشائعة في التخصصات واستخرج منها حوالي ألف كلمة شائعة مشتركة بينها، وهذه القائمة للألف كلمة هي التي استخدمها البحث الحالي، واختار كلماته من الخمسمائة الأكثر شيوعًا لاعتقاده أنها بهذا تكون أكثر أهمية للطلاب.

ولقد تم اختيار موضوعات مختلفة تناسب المفردات الشائعة، بشرط أن تكون النصوص حقيقية، أي دون تغيير عند أخذها من كتاب التراث، وترتب على ذلك وجود مفردات أخرى تراثية غير شائعة قد تقابل الدارس ويجب مراعاتها في التدريس، ومن هنا فإن أنواع المفردات التي اهتم بها البحث الحالي كانت:

1. **كلمات تراثية شائعة تخصصية**

ويقصد بها الكلمات الموجودة في قائمة الألف كلمة التراثية الشائعة لمحمد أنس (2016) ووجدت في النص الحقيقي المقدم للطلاب، مثل كلمة (إسناد – طائفة)

2. **كلمات تراثية شائعة خادمة**

ويقصد بها الكلمات العامة التي تستخدم في الأمور الحياتية، ولكنها موجودة بالقائمة التراثية السابقة، وموجودة أيضًا بالنص الحقيقي المقدم للطلاب، مثل (قال- علم) ولأن هذه الكلمات معروفة بالفعل لدى الطالب من قبل حيث إنها غالبًا من كلمات المستويات التعليمية المبتدئة أو المتوسطة، فإن البحث قد عمد إلى استخداماتها في السياق التراثي، كي يفيد الطلاب، مثلًا الفعل (قال) أتى عليه البحث باستخدامات تكثر في كتب التراث مثل:

قَالَ بِآرَائِهِ:	اِعْتَقَدَ بِهَا.	قَالَ بِرَأْسِهِ:	أَشَارَ بِهِ.
قَالَ عَلَيْهِ:	اِفْتَرَى عَلَيْهِ	قَالَ عَنْهُ:	رَوَى عَنْهُ، أَخْبَرَ.
قَالَ فِيهِ:	اِجْتَهَدَ.	تَقَوَّلَ عَلَيْهِ:	قالَ عَنْهُ كَلاماً فيهِ افْتِراءٌ وَكَذِبٌ

1. **كلمات تراثية مهمة غير شائعة**

لقد عمد البحث عند اختيار النصوص الحقيقية من أمهات الكتب إلى أن تكون معظم مفرداتها شائعة ولكن كونه يقتصر عليها كان ضربًا من المستحيل، فكان لا بد من وجود مفردات أخرى في النص منها ما هو سهل ومفهوم ومنها ما هو صعب على هؤلاء الطلاب، ووجب على البحث توضيحه لهم، مثل (نفر- تغدو).

مداخل تنمية المفردات

للمفردات مكانتها في بعض مداخل تعليم اللغات كما في النحو والترجمة، ولكنها قل الاهتمام بها بعد سيادة الفكرة البنيوية التي تعتبر التركيب - وليس المفردات- العنصر الأهم في اللغة، وترى أن اكتساب اللغة يتم من خلال تمثّل القوانين الرئيسة في النظام اللغوي التي يمكن للمتعلم عند اكتسابها ملأها بما شاء من مفردات. وظل الأمر هكذا لفترة حتى الثمانينات حيث أخذ ينال تركيزًا أكبر من قبل الباحثين والمعلمين، وكان من نتيجة هذا الاهتمام ظهور مداخل تقوم أساساً على البعد المعجمي للغة lexi-cal approaches، والذي يعد «تطورًا لمبادئ معروفة مسبقًا من خلال تدريس اللغة التواصلي» (Lewis، M. 1993) حيث اعتمد المبادئ التالية:

– تتكون اللغة من معجم له وظائف نحوية متعددة، لا من قواعد معجمية.

– التقسيم إلى (القواعد اللغوية / المفردات) غير صالح ؛ فمعظم اللغة يتكون من "قطع" متعددة الكلمات.

– من العناصر الأساسية لتدريس اللغة زيادة وعي الطلاب وتطوير قدرتهم على "تقطيع" اللغة بنجاح.

– على الرغم من أن الأنماط التركيبية مفيدة فإن الأنماط المعجمية والمجازية يجب أن تُمنح المكانة المناسبة لها.

– يتم التعرف إلى اللغة كمصدر شخصي، وليس كأمر مثالي مجرد.

– مفهوم اللغة الناجحة أوسع من اللغة الدقيقة.

ولقد أصبح المدخل المعجمي أساسًا لنظريات ومداخل توظيفية أخرى، لذا نرى أن Coady، J.، Magoto، J.، Hubbard، P.، Graney، J.، & Mokhtari، K. 1993)) قدموا نظرية مقترحة لتفسير اكتساب غير الناطقين باللغة مفردات تلك اللغة، وتهتم هذه النظرية باكتساب المفردات بالقراءة وتعتمد على فكرة (المداخل المعجمية) بوصفها (بنى معرفية) وجوهر هذه النظرية وأساسها الادعاء بأن الفئات المعجمية التي يواجهها متعلم اللغة الأولى أو الثانية في أي مرحلة من تطور اللغة يمكن تقسيمها إلى ثلاث مراحل متتابعة متدرجة، هي: الأشكال والمعاني الشائعة المعروفة، ويتم التعرف عليها بشكل آلي، والمفردات التي تتعرف من السياق، والمفردات التي يغلب ألا تكون معروفة للمتعلم، وينبغي معرفتها وفق مرجعيات النص، وهي تعرف بالعودة إلى المعجم، ولذلك ينبغي التركيز عليها.

أما (Farstrup and Samuels: 2008: 84–85) فقد رأى أربعة مداخل يمكن توظيفها لتنمية المفردات اللغوية بصورة قوية معتمدة على المدخل المعجمي، وهي:

1. التزود بخبرات لغوية غنية ومتنوعة، مثل القراءة التفاعلية المسموعة، والحوار القائم على الأنشطة التعليمية، والقراءة المستقلة، والكتابة التفاعلية.

2. تدريس كلمات فردية، حيث تقديم معنى الكلمة، ومعلومات عن المحتوى السياقي، وإتاحة وقت كاف لتعلم الكلمة وممارستها.

3. تدريس إستراتيجات تعلم الكلمة، مثل تعليم كلمات مجهولة باستخدام السياق، أو باستخدام أجزاء الكلمة، أو استخدام القاموس.

4. بناء الوعي بالكلمة خلال القراءة والكتابة.

ويلاحظ مما سبق أن المدخل المعجمي لا يقتصر على المعلومات المعجمية للكلمة، بل يهتم بالسياق أيضًا، وبتعليم الكلمات من خلاله، كما أنه لا ينظر إلى المفردات على أنها كلمات بل على أنها عبارات أو أجزاء أو قطع chunks، كما أنه يطور مبادئ المنهج التواصلي حيث الاعتماد على استخدام اللغة وممارستها، حيث جعل الاهتمام بالجملة الناجحة في توصيل المعنى أوسع وأهم من الجملة الدقيقة.

ومن هنا فإن البحث الحالي اعتمد المدخل المعجمي أساسًا نظريًا لبرنامجه الذي بناه لتعليم المفردات لموافقته للجمع بين التعليم الصريح والضمني للمفردات، حيث يهتم بالمعلومات المعجمية، وفي الوقت نفسه يهتم بتقديم المفردات من خلال السياق.

ولأن المعلومات المعجمية تعرض الفروقات بين المعاني، واختلاف الدلالات، وغيرها مما يشق على المتعلمين، فهي مما يصعب عليهم، ومعظمهم يميل للاستخدام السريع على حساب الدقة، لذا فقد أوصى (Lewis، M. 1993)، بضرورة تكريس الوقت لمساعدة المتعلمين على تطوير استراتيجيات التعلم الخاصة بهم فيما يتعلق بالعناصر المعجمية. وذلك من خلال بعض الاستراتيجيات مثل:

- عدم القلق إذا لم يتم فهم كل كلمة في أثناء القراءة أو الاستماع.
- عدم القلق بشأن ارتكاب الأخطاء – فهي جزء من عملية التعلم وفي الوقت نفسه علامة على الفهم الجزئي.
- عدم الخوف من ارتكاب الأخطاء النحوية .
- تعلم تعبيرات كاملة بدلاً من الكلمات الفردية.

– التفكير في أمثلة أخرى لنمط معين عند تسجيل النمط في دفتر ملاحظات. (ص 47–48). وهذا مما التزم به البحث في أثناء التطبيق.

التعليم الصريح والضمني

إن تعليم وتعلم المفردات بشكل عام ينقسم إلى قسمين رئيسين، إما الصريح وإما الضمني، ويطلق التعليم أو التعلم الضمني على التعليم/ التعلم (غير المباشر أو العرضي) في حين أن الأساليب الواضحة تنطوي على التدريس (المباشر أو المتعمد) Ellis 1994.

ولقد استخدمت دراسات كثيرة كلا من النوعين من التعليم وأثبتت له مميزات عدة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

التعليم الصريح للمفردات

على الرغم من أن التعليم الضمني للمفردات هو الذي يتم به اكتساب النسبة الأكبر من المفردات إلا أن التعليم الصريح هو الأكثر يسرًا والأقوى فعالية في الدقة اللغوية، ففي التعليم الضمني قد لا يقف المتعلم عند بعض الكلمات أو لا يدقق في صورة الكلمة لأن السياق يساعده على المعنى العام المراد، فمثلًا، إذا قرأ (أثر) في نص وفهمها من السياق، ثم قرأ (آثر) في نص آخر فسينصرف ذهنه إلى معنى (أثر) التي عرفها من النص السابق ويلتبس عليه المعنى لأنه لم يدرس كلمة (أثر) وحدها ويتأكد من شكلها وصيغتها الصرفية، وهنا تأتي أهمية التعليم الصريح الذي يضع له الكلمتين بجوار بعضهما ويفرق بينهما في المعنى ويستعين بالسياق لتوضيح المعنى أكثر وأكثر، وليصبح استخدام الكلمة في السياق مدعاة لتكرارها دون ملل، ولضمان محاكاة المتعلم لها في جمل جديدة فيزداد التكرار لكنه هذه المرة في إنتاج اللغة وليس استقبالها. وهذا التوضيح الشديد للمفردة والتمييز بينها وبين متشابهاتها مما يحتاجه الناطق بغير العربية كثيرًا خاصة في كتب التراث والتي يكون السياق فيها قليل المساعدة لقارئه الأجنبي.

مما سبق يتضح تعريف التعليم الصريح للمفردات، فهو كما عرفه Schmitt، N. 2000 بأنه "التعلم مع الوعي". فالمتعلم سيكون واعيًا بأننا نريده أن يعرف الفرق

بين (أثر) و (آثر)، وكي يعرف الفرق سيعرف الصيغة الصرفية لكل منهما، وسيعرف أيضًا المعاني المتعددة لكلمة أثر، وسيعرف المعنى الاصطلاحي لها في علم الحديث، وغير ذلك من معلومات كلها متعلقة بالمفردتين، يتعرف إليهما بوعي كامل لأنهما هدفه الواضح لديه من أول الدرس، وهكذا في كل درس؛ لديه هدف واضح ومحدد لتطوير المفردات. فالهدف من التعليم الصريح للمفردات كما ذكر Hunt and Beglar:2005 هو توجيه انتباه المتعلم لتطوير مفرداته عن قصد". لذا فهو فعال للغاية كما ذكرت هيئة القراءة الوطنية National Reading Panel:2000

وللتعليم الصريح عدة مميزات أهمها ما يلي:

- يعلم الطلاب كلمات محددة هي الأساس في فهم النص أو إزالة اللبس فيه، وبالتالي يصبح فهم الدرس أسرع وأيسر، لذا فقد نظر Schmitt (2001) إلى التعليم الصريح على أنه عملية تيسيرية، وأنه يعد أكبر فرصة للحصول على المعلومات من خلال الاهتمام المباشر بها.
- يتيح الفرصة لتكرار المفردات أكثر من مرة، فهو يضمن المزيد من التكرار في المدخلات والمخرجات (Zimmerman: 1997). حيث تعرض المفردة بمعانيها قبل القراءة، ثم تقرأ في النص، ثم يجاب عن تدريبات لها بعد النص، ثم ينتج المتعلم جملًا مشتملة عليها، كل هذا التكرار يدفع لمزيد من التعلم.
- يزيد من وعي الطلاب في أثناء عملية التعلم، ولقد أثبتت الدراسات في علم النفس وفي طرائق التدريس أن زيادة الوعي في أثناء التعلم تؤدي إلى مزيد من التعلم واليسر.
- يهتم بتعليم الطلاب إستراتيجيات لتعلم الكلمات، وحفظها.

ولقد استخدم البحث التعليم الصريح في أكثر من موضع، على سبيل المثال، عندما بدأ الدرس ببعض المفردات الصعبة التي تؤثر في فهم النص، واستخدمها في نشاط ما قبل القراءة، وهذه "إحدى الطرق التي يمكن للمعلمين من خلالها تشجيع اكتساب مفردات جديدة". (Diamond & Gultlohn:2006).

كما أن البحث استخدم التعليم الصريح في الجداول التي كان يذكر فيها معاني الكلمة مع ما يلازمها من حروف الجر، والجداول التي كان يذكر فيها معاني الكلمة مع

مصاحباتها اللفظية. وكلها كانت تبين المعلومة بشكل صريح للطلاب، ويكلف الطلاب بفهمها جيدًا وحفظها قبل خوض التدريبات عليها.

التعلم الضمني للمفردات

عرفه (Schmitt، N. 2000). بأنه "التعلم بدون وعي"، وورد له ثلاثة تعريفات عند (Marzban & Kamalian، 2013) هي:

1. التعلم بدون نية للتعلم .
2. التعرف على مثير ما في أثناء الانتباه إلى مثيرات أخرى .
3. التعرف على السمات الشكلية من خلال التركيز على السمات الدلالية.

وهذا ما يؤكده كل من . (Winter and Reber (1994 حيث يريان أن جوهر التعلم الضمني يكمن في فكرة أنه في بعض الظروف يمكن استيعاب المعرفة أو المعلومات من البيئة دون وعي بعملية التعلم.

ويوضحه (Decarrico (2001 بأنه تعلم المفردات الضمنية الذي يحدث عندما يتركز العقل في مكان آخر، مثل فهم النص أو استخدام اللغة لأغراض التواصل" لذا فإن التعلم الضمني يعد جزءًا من حياتنا اليومية بل إنه هو الأصل في التعلم كما بين Reber(1993: p.5)، بقوله "هو وضع افتراضي للتعلم، يحدث بشكل غير مقصود وغير واع وفي أغلب الأحيان كجزء من التجربة اليومية "

لذا، فإنه على الرغم من أن التعليم الصريح للمفردات هو الأيسر والأسرع، إلا أن التعلم الضمني لها هو صاحب النسبة الأكبر فقد بين Greenwood، S. C.، & Flani-gan، K. (2007:249). أن "٪90 من الكلمات التي يتعلمها الطالب على مدار العام تتم بدون تعليم مباشر، فهي تتم من خلال الاتصال العرضي " أي التعليم الضمني. لذا فإن التعليم الضمني لا يمكن الاستغناء عنه في تعلم اللغة، بل إنه المسئول الأكبر عن اكتساب اللغة كما يرى كراشن (Krashen (1989 حيث يعتقد أنه عندما يتعرض الطلاب لنسبة كبيرة من المدخلات المفهومة فإن اكتساب اللغة يعد أمرًا سهلًا، لذا فهو

يوصي ببعض أنواع القراءة لزيادة المفردات بشكل ضمني أو عرضي مثل القراءة الحرة والقراءة الصامتة المستمرة والقراءة المختارة ذاتيًا والقراءة المكثفة.

وللتعلم الضمني مزايا ذكرها (1997) Zimmerman وهي:

1. أنه تعلم في السياق فيتيح الحصول على معاني الكلمات واستخداماتها.
2. أنه مفيد أكاديمياً لكل من اكتساب المفردات وفهم القراءة.
3. أنه يجعل التركيز أكثر على المتعلم للحصول على المعاني في فهم القراءة.

ويمكن للمعلم استخدام بعض الأنشطة لإستراتيجيات التعليم غير المباشر للمفردات مثل: (Kovarik: 2010: 11-14) التضاد بين الكلمات، وطرح تساؤلات حول المفردات، وكتابة مفردات اللغة بصورة يومية (خمس كلمات مثلًا)، وتجهيز أسئلة متعمقة حول المفردات (تتطلب التوصل لتعميم حول المفردات)، والمنظمات المتقدمة، مثل رسم شبكة العلاقات بين مجموعة من المفردات، وتوصيل مجموعة من الكلمات بالتعريف المناسب لكل منها، ومراجعة النص Text لتحديد معنى الكلمات، وطلب أمثلة للكلمة في محتوى معين، وتعزيز السلوك الناجح بإعطاء درجات أو جوائز، وطلب رسم للكلمة، وطلب توضيح وتعريف للكلمة، وطلب تهجئة الكلمة، وتعليم إستراتيجيات التفكك Break-apart Strategies، وتخمين الكلمة، وتجميع الكلمات المتشابهة، مثلًا جمع مجموعة من الكلمات التي تبدأ بنفس الحرف.

ولقد استخدم البحث الحالي التعلم الضمني للمفردات في أكثر من موضع، حيث جعل التدريبات جميعها في سياق، وخاصة المفردات المرتبطة بمفردات النص، فمثلًا كلمة (أثر) لم تكن في النص، وكانت بالنص كلمة (آثار)، لذا فإن كلمة (أثر) بكل معانيها، وما يلازمها من حروف الجر، ومصاحبات لفظية، جاءت في جداول مستقلة لأنها خارج النص، فلو اقتصر البحث على هذا لأصبح تعامل المتعلم لها مجرد حفظ للمفردات، دون فهم ودون استخدام للسياق، لذا فإن التدريبات جاءت بالسياق.

كما استخدم البحث التعلم الضمني في بعض المهام التعليمية مثل تلخيص نص، أو تكملة نص كامل، أو كتابة فقرة بها مفردات معينة، وهذا لما ثبت من أن "التعلم الضمني

في تعلم اللغة القائم على المهام يعد طريقة من أغنى طرق التعلم " (Marzban & Kamalian(2013.

كما استخدم البحث الحالي التعلم الضمني في نصوص القراءة المكثفة التي أتى بها للطلاب، حيث أتى لهم بأكثر من نص في الموضوع الواحد، وذلك تطبيقًا لما أوصى به Decarrico (2001) أنه من أجل حدوث تعليمات المفردات الضمنية، قد يكون من المناسب للطلاب قراءة العديد من النصوص، ولكن كل ذلك حول نفس الموضوع (قراءة مكثفة) بحيث توفر النصوص المتعددة العرض المتكرر للعديد من المفردات.

المزج بين التعليم الصريح والضمني

إن المشكلات التي تقابل الناطقين بغير العربية مع المفردات، مختلفة ومتعددة، بعضها ممكن حله باستخدام السياق لفهم المعنى، وبعضها يصعب فيه ذلك؛ لأن الكتب التراثية بها معلومات ومعارف، فتضاف إلى صعوبة المفردات صعوبة المعارف فيصبح التخمين أكثر صعوبة، بل إن التخمين قد يغير المعنى من حكم شرعي لآخر، وقد يحول المفهوم من مراد الكاتب إلى ضده أو إلى طريق مختلف عن الموضوع، وذلك لما تمتاز به هذه النصوص من الاستخدام البليغ للغة، واستخدام المجاز بكثرة، واستخدام مفردات قل استخدامها في حياتنا العادية، فضلًا عن المصطلحات المستخدمة، لذا فكثيرًا ما يحدث لبس للناطق بغير العربية عند قراءة هذه النصوص، فيذهب للمعاجم ويتيه وسط الكم الكبير للمعاني المشتركة، والدلالات المختلفة، لذا فقد رأى البحث الجمع بين التعلم الضمني، والتدريس الصريح، حيث استخرج له من المعاجم ما يحتاجه من مصاحبات لفظية، ودلالات متعددة، ومشتركات لفظية. وهو في هذا يتفق مع نتائج الدراسات التي أثبتت أن الجمع "بين استراتيجيات المفردات الصريحة والضمنية فعال في زيادة حجم مفردات الطلاب ومهاراتهم في القراءة"(Al-Darayseh، Al-Mu'tassim.:2014).

المحور الثاني: الفهم القرائي للنصوص التراثية

القراءة ليست عملية ميكانيكية حيث ترى العين، ويفك العقل الرموز، وينطقها اللسان، وانتهى الأمر، فهذه الأمور كلها مجرد بداية لعملية عقلية أكبر يجول فيها العقل

بين خبراته وتجاربه ومعارفه السابقة، وبين النص الموجود وأفكاره وسياقاته، ويربط بين هذا وذاك بالتفسير والتحليل والمقارنة والتركيب والنقد حتى يصل إلى فهم للمعاني الصريحة في النص والضمنية أيضًا.

ولقد عبر (Wixson، K.، Peters، C.، Weber، E.، &Roeber، I. 1987)، عن هذا المعنى في تعريف القراءة بأنها "عملية صنع المعنى وتشمل معارف القارئ الموجودة، ومعلومات النص وسياق القراءة».

ويتفق هذا التعريف مع تعريف الفهم القرائي عند (Duke 2003) حيث يراه "عملية يفهم فيها القارئ المعنى بالتفاعل مع النص عبر المعارف والتجارب السابقة، ومعلومات النص، ووجهات نظره المرتبطة به». ورغم تعدد تعريفات القراءة، والفهم القرائي، إلا أن الاتجاهات الحديثة تكاد تتفق على أن كلاً منهما عملية تتكون من نص مقروء، وخبرات سابقة للقارئ، وتفاعل منه مع النص وسياقاته.

ولأن الأمر معتمد على خبرات القارئ وتفاعلاته مع النص نجد أن النص المقروء يختلف فهمه من قارئ لآخر، خاصة إذا كان القارئ ناطقًا بغير اللغة المقروءة، حيث تتباين الاختلافات بدرجة كبيرة جدًا بين القراء، ويرجع ذلك ليس فقط لخبرات القارئ وتفاعلاته، بل ولمفرداته بشكل قوي جدًا، فالمفردات أمر حاسم في الفهم القرائي فبدونها قد ينعدم الفهم، وبالخلل فيها يظهر خلل في المعنى المستخلص دون أن يشعر القارئ.

وتظهر هذه المشكلة بوضوح عند قراءة النصوص التراثية، لأنها تتسم بالتالي:

- تستخدم مفردات تراثية قل استخدامها الآن، سواء أكان ذلك على مستوى الكلمة الواحدة أو التعبير المركب منها مع غيرها من حروف الجر أو من الألفاظ المصاحبة، حيث يتحول المعنى في أحيان كثيرة من معنى حقيقي إلى مجازي.
- النصوص التراثية تعد نصوصًا علمية أكاديمية بالدرجة الأولى، فكتاباتها مليئة بالمعلومات القيمة، ولأن كتابها كانوا موسوعيين، فإن كتاباتهم تميل إلى ذلك، فتحتاج من قارئها خبرات معرفية في أكثر من مجال علمي، لذا فإن فهم النص يترتب

عليه استخلاص معلومات قد يشوبها خطأ كبير إذا كانت هناك مشكلة في المفردات والتعبيرات الموجودة بالنص.

- النصوص التراثية موضوعاتها خارجة –غالبًا– عن الموضوعات الحياتية الشائعة، لذا فإنها تحتاج الاهتمام بنوع خاص من المفردات وهي المفردات التراثية، وبخاصة الشائع منها.
- النصوص التراثية بها تراكيب ليست بسيطة، فهي تستخدم الجمل الطويلة، ولا تتورع عن التقديم والتأخير، وتفتخر بالمجاز والتعبيرات البلاغية وكلها من الأمور الشاقة على الناطق بغير العربية، فإذا أضيف إليها مشكلة المفردات أصبحت المشكلة أكثر تعقيدًا.

من كل ما سبق يتضح أن فهم النص التراثي قرائيًا مهارة من الأهمية بمكان ومن الصعوبة بمكان أيضًا مما يزيد الحاجة إلى الاهتمام بها، وتعليمها للطلاب بطرائق حديثة مختلفة.

أهمية فهم النصوص التراثية

تظهر أهمية فهم النصوص التراثية من تأثيره في عدة أمور، هي:

1. التمكن من مهارات اللغة العربية لأن القراءة تنعكس انعكاسًا مباشرًا على مهارات الاستماع والتحدث والكتابة.
2. القدرة على الإبداع الكتابي لأن النص التراثي مليء بالتعبيرات البلاغية الجميلة، والأساليب البديعة مما ينعكس على القارئ في كتاباته اللاحقة.
3. القدرة على إدراك العلاقات بين الجمل وبعضها، وبين أجزاء النصوص وبعضها مما يزيد من قدرة القارئ على إدراك السبب والنتيجة، وتحليل الفكر والفقر.
4. إزالة الحاجز بين المتعلم وبين المواد الدراسية خاصة الأزهرية لأنها تعتمد على النصوص التراثية.
5. التفوق الدراسي، حيث يساعد فهم هذه النصوص على إدراك المعلومات الموجودة بها، وحفظها بسهولة.

6. تلبية احتياجات المتعلم، وإشباع رغبته ودوافعه في فهم الدين الإسلامي، وتراثه حيث يعد ذلك هدفًا أساسيًا ورئيسًا من تعلمه اللغة العربية.

مهارات الفهم القرائي

الفهم القرائي من العمليات الفكرية المعقدة جدًا، والتي تستلزم العديد من المهارات التي يجب إتقانها لتتم بنجاح، وهذه المهارات تختلف تصنيفاتها، فقد صنفها علي سعد (1997) إلى ثلاثة مستويات جمعت بين المستويين الأفقي والرأسي، وحدد في كل مستوى طائفة من مهارات الفهم القرائي التي تعبر عنه، وجاء هذا التصنيف كما يلي:

أ-مستوى الكلمة، ويشمل (تحديد معنى الكلمة وفهم دلالاتها، وتعيين مضاد الكلمة، إدراك العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة، القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة).

ب- مستوى الجملة، ويشمل(تحديد هدف الجملة وفهم دلالاتها، نقد ما تتضمنه الجملة من معنى، ربط الجملة بما يناسبها من معان ونصوص متشابهة، إدراك العلاقات الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة، القدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنمتي إليه من آراء وأفكار).

ج- مستوى الفقرة ويشمل (وضع عنوان مناسب للفقرة، إدراك ما تهدف إليه الفقرة، إدراك الأفكار الأساسية بالفقرة، تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء، إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية.) (نقلا عن إبراهيم بهلول: 2003)

ولقد صنفها محمود الناقة ووحيد السيد (2002) إلى مستويات هي:

1. **مستوى الاستيعاب المباشر (الحرفي) ويضم: (تحديد المعنى المناسب من السياق، تحديد مرادف الكلمة**، تحديد مضاد الكلمة، تحديد أكثر من معنى للكلمة (المعنى المشترك)، تحديد الفكرة العامة (المحورية) للنص، تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة، تحديد الفكر الفرعية والتفاصيل الداعمة في النص، إدراك الترتيب الزماني في النص، إدراك الترتيب المكاني في النص، إدراك الترتيب حسب الأهمية).

2. مستوى الاستيعاب الاستنتاجي ويتضمن: (استنتاج أوجه الشبه والاختلاف، استنتاج السبب والنتيجة، استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه، استنتاج القيم والاتجاهات الشائعة في النص، استنتاج المعاني الضمنية في النص).
3. مستوى الاستيعاب النقدي: (التمييز بين الأفكار الثانوية والرئيسة، التمييز بين الحقيقة والرأي، التمييز بين المعقول وغير المعقول في النص، التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة في النص، تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها، تحديد مدى مصداقية الكاتب، الحكم على مدى أصالة المادة ومعاصرتها).
4. مستوى الاستيعاب التذوقي ومهاراته: (ترتيب الأبيات الشعرية حسب قوة المعنى، إدراك القيمة الجمالية والدلالية الإيحائية في الكلمات، -إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على النص، اختيار أقرب الأبيات معنى لبيت محدد).
5. مستوى الاستيعاب الإبداعي ومهاراته: (إعـادة ترتيب أحداث القصة أو شخصيتها بصورة إبداعية، اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت بالقصة، التوصل لتوقعات الأحداث بناء على فرضيتها محددة، التوقع بأحداث الموضوع قبل الانتهاء من قراءتها، تحديد نهاية لقصة ما لم يحدد الكاتب نهايتها، -مسرحة النص المقروء وتمثيله)

وقد انتقد بعض علماء القراءة تصنيف مهارات الفهم إلى مستويات، لما فيها من بساطة تتمثل في فكرة تراكم المهارات، وما يحدث من تداخل بين المستويات، واقترح Aakerman& Aakerman L(1993) تصنيف مهارات الفهم إلى أنماط، وفي هذه الأنماط يرتبط كل نمط بالنمط الآخر ارتباطًا وثيقًا، ويتم التركيز على الطريقة التي يتم بها الفهم، كما أن هذه الأنماط متساوية في الأهمية، وصنف هذان العالمان مهارات الفهم إلى ستة أنماط هي:

- النمط الحرفي للفهم: ويقصد به قدرة الطالب على تعرف الحقائق والمعلومات الواردة في الموضوع المقروء.
- النمط التفسيري للفهم: ويقصد به قدرة الطالب على فهم العوامل والأسباب والعلاقات والقدرة على التوقع وتفسير اللغة المجازية، واكتشاف معاني الكلمات من السياق.

- النمط الاستيعابي للفهم: ويقصد به قدرة الطالب على معالجة المعلومات بتصنيفها وتنظيمها لكي يتم فهمها كجزء من معنى كلي معقد، وتقسيم المادة المقروءة حسب ما بينهما من علاقات، وترتيب الأحداث حسب ظهورها، وتصنيف العناصر تحت العناوين العامة.
- النمط التطبيقي للفهم: ويقصد به قدرة الطالب على تطبيق المعلومات الواردة في الموضوع المقروء في مجالات جديدة وفي حل المشكلات.
- النمط النقدي للفهم: ويقصد به قدرة الطالب على إصدار حكم يتعلق بمادة المقروء وتحديد نواحي القصور والجودة فيها.
- النمط الوجداني، ويقصد به القدرة على اكتشاف المشاعر، والتعبير عن الإعجاب. (إبراهيم بهلول نقلا عن مصطفى إسماعيل: 2001: 84-83).

ولقد اعتمد البحث الحالي فكرة مستويات الفهم لأن بعض المهارات بالفعل يترتب على البعض الآخر، بمعنى أن القارئ لن يستطيع الوصول إلى (النقد) دون أن يمر بالفهم الحرفي والتفسيري، نعم هناك مهارات لا تحتاج التراكم، لكن النسبة الأكبر تحتاجه.

المحور الثالث: التعليم بمساعدة الهاتف النقال

منذ أن أصبح العالم قرية صغيرة بفعل التكنولوجيا أصبح التعليم مستعينًا بالتكنولوجيا في كل مجالاته، وأصبحت هناك «حاجة ملحة لدمج التقنيات المناسبة في الأنظمة التعليمية الراهنة» (Bennett، S.; Maton، K. & Kervin، L. 2008). وأصبحت كل المواد الدراسية مقبلة على التكنولوجيا لتأخذ نصيبها منها فلم يعد هناك فرق بين المواد العلمية والمواد النظرية في استخدام التكنولوجيا، ولا بين العلوم واللغات، ففي اللغات مثلًا، نجد المجلس الدولي للغة العربية (2013) يرى أن الإفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أهم العناصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، بل إنه العنصر الذي انقسمت الدراسات على أساسه في مجالات عدة، حتى بلغ الأمر «بتعليم المفردات باللغات الأجنبية في السنوات القليلة الماضية أنه يمكن تقسيمه إلى نوعين: تعلم المفردات باستخدام التكنولوجيا وبدون التكنولوجيا Basoglu، E.، & Akdemir، O. 2010: 204

ومن أهم صور التكنولوجيا المستخدمة في التعليم بشكل عام في العصر الحديث التعلم النقال والذي يطلق عليه أيضًا التعلم الجوال أو التعلم المتنقل أو المتحرك، أو التعلم بمساعدة الهاتف المحمول (Mobile Assisted Language Learning MALL) وهو " جزء هام من التعلم غير الرسمي الذي يركز على المتعلم، والتفاعل مع التقنيات المحمولة باستخدام الأدوات النقالة لإنتاج الوسائل والمواد التعليمية ويشمل تقنيات أجهزة الكمبيوتر المحمولة، ومشغلات MP5 وأجهزة الكمبيوتر اللوحية المحمولة، والهواتف المحمولة"(Trentin G. & Repetto M (2013).، وقد عرفه (Kukulska–Hulme & Shield(2008 بأنه نوع من التعلم المدعوم بأجهزة الهواتف المحمولة في أي وقت وفي أي مكان وهو يتضمن أحدث التطورات التكنولوجية، بما في ذلك أجهزة الكمبيوتر اللوحية والهواتف الذكية. وعلى هذا فإن الهاتف المحمول لا يعد عنصرًا أساسيًا للتعلم النقال – كما يعتقد البعض– لكن التركيز على تنقل المتعلم (Shar-ples(2006 . ولكن غلب الاعتقاد بأنه مقتصر على الهاتف المحمول لما وصل إليه الهاتف المحمول من إمكانيات ووظائف لم تكن موجودة من قبل وتجعل حامله مستغنيًا عن باقي الأجهزة المتنقلة بما فيها الحاسب المتنقل في كثير من الأحيان، فهو بالهاتف المحمول معه حاسب صغير في جيبه، ومعه آلة حاسبة، ومعه كاميرا تلتقط ما تريد، ومسجل يسجل كل الأصوات، ومعه شبكة إنترنت متنقلة، ومعه معاجم وقواميس وكتب ومجلات وجرائد ومكتبات صوتية محمولة، باختصار معه مكتبة متنقلة بها جزء للكتب الورقية في شكل ملفات PDF وجزء للوسائط المتعددة بإمكانياتها المتجددة والمتطورة دائمًا. ناهيك عن خدماته التعليمية التي يصعب تأديتها بدونه هو أو الحاسب مثل:

- خدمة الوسائط المتعددة (MMS) لإرسال واستقبال الملفات الصوتية، أو الملفات المصورة، أو ملفات الفيديو، وكذلك الرسائل النصية الطويلة.
- خدمة الرسائل القصير (SMS)
- خدمة الواب (WAP) التي تسهل عملية نقل وتبادل المعلومات والبيانات النصية والمصورة، وكذا التي تكون على هيئة مقاطع فيديو، مع الإشارة إلى أن هذه الخدمة خاصة بالأجهزة المحمولة، كالهواتف النقالة، والأجهزة الذكية التي لها القدرة على

الولوج إلى الإنترنت، وهي بخلاف خدمة(WEB) الخاصة بأجهزة الحاسوب والإنترنت، والتي يمكن الاستفادة منها بشكل أوسع.

- خدمة التراسل بالحزم العامة للراديو (GPRS)، وهي من التقنيات المتقدمة لنقل البيانات عبر شبكات GSM، وتسمح للهواتف النقالة بالدخول إلى الإنترنت، بسرعة فائقة وإمكانية استقبال البيانات والملفات وتخزينها واسترجاعها وتبادلها لاسلكيًا، وهي من تقنيات التواصل عبر موجات الراديو وبروتوكول اتصالات) (فاطمة البغدادي: 2016)

ولكل هذه الإمكانات التعليمية الرائعة فقد اتجهت دراسات عديدة لبحث فعالية التعليم النقال في التعليم بشكل عام، وفي تعليم اللغات بشكل خاص، ومنها ما اختص بتعليم المفردات، ومن ذلك، دراسة (2010) Saran and Seferoglu التي استخدمت خدمة رسائل الوسائط المتعددة MMS فأرسلت الصور والأصوات والنصوص إلى الطلاب لتعليمهم المفردات، وأثبتت النتائج فعالية استخدام التعليم النقال في تعليم المفردات.

ومن ذلك أيضًا دراسة Plana، M. G. C.، Escofet، M. I. G.، Figueras، I. T.، Gimeno، A.، Appel، C.، & Hopkins، J. (2013). والتي هدفت إلى تزويد طلاب الإنجليزية لأغراض أكاديمية EAP بأنشطة قراءة إضافية عن طريق إرسال روابط لنصوص قصيرة وأسئلة فهم ذات صلة بها من خلال مجموعات WhatsApp و أظهرت النتائج بعد التنفيذ لمدة اثني عشر أسبوعًا أن الطلاب أحبوا الأنشطة، وزادوا من ممارسات القراءة لديهم.

كما استخدم Lawrence 2014 أيضًا مجموعات WhatsApp من أجل تقديم عناصر المفردات قبل قراءة النصوص لمجموعة من المتعلمين حيث أرسل الباحث الرسائل بها الكلمات المستهدفة مدعمة بالصوت أو الصورة، وتوصلت الدراسة إلى أن WhatsApp أداة فعالة لتوفير فرص خارج الفصل الدراسي لممارسة المفردات خاصة للطلاب الضعفاء. ومن الدراسات أيضًا دراسة Govindasamy،P Yunus،M.M & H،2019) التي هدفت إلى التحقق من فعالية استخدام الهاتف المحمول للبحث عن

معنى المفردات مقارنة بالطريقة التقليدية لاستخدام القاموس المطبوع. وأظهرت النتائج أن استخدام الهواتف المحمولة يعزز معرفة التلميذ في التعلم ومعرفة معنى المفردات بشكل أعمق مقارنة بالقاموس المطبوع.

وكذلك كشفت دراسة (Klimova، B 2019) أن أكبر نقاط ضعف الطلاب كانت تعلم واستبقاء مفردات اللغة الإنجليزية. وقد كان تعليمها عبر الهواتف الذكية فعالًا في تعزيز أداء الطلاب، أما دراسة (Alsied، S 2019) فقد أوضحت أن استخدام الهواتف المحمولة في التعلم كان فعالا إلى حد كبير في تطوير مهارات القراءة والاستماع والتحدث والكتابة. وأوضحت النتائج أن المتعلمين أظهروا اتجاهات إيجابية تجاه استخدام الهواتف المحمولة في تعلم اللغة الإنجليزية.

أما الدراسات العربية التي تناولت الهاتف النقال في تعليم المفردات فلا توجد سوى دراسة واحدة –في حدود علم الباحثة– هي دارسة نور شهداء بنت إسماعيل، ومحمد صبري شهرير (2017) بعنوان فعالية برنامج واتساب في تعليم المفردات للناطقين بغير العربية في ماليزيا وفي التطبيق تم تقديم أسئلة للطلاب عن معاني المفردات، ثم إرسال المفردات مدعومة بالوسائط المتعددة، مثل الصور، والأصوات، والرموز التعبيرية، ثم كُلف الطلاب بتكوين جمل بسيطة باستخدام المفردات، وتم تصحيحها من قبل الباحثة.

ويختلف البحث الحالي عن هذه الدراسة، في أن البحث الحالي للمستوى المتقدم لأنهم طلاب جامعة قد درسوا اللغة سنة كاملة، بعكس الدراسة السابقة فهي للمستوى المبتدئ، والبحث الحالي يعتمد على المفردات التراثية، بعكس الدراسة السابقة التي تعتمد على المفردات الشائعة اليومية وهي أسهل بكثير لتوافر صورها المعبرة عنها، كما أن البحث الحالي يستخدم التدريس الصريح والضمني، في محتوى البرنامج الذي أنشأه، أما الدراسة السابقة فقد اعتمد على الكتاب الخاص بالمبتدئين، والذي يدرس بالفعل، كما أن البحث الحالي استخدم نصوصًا تراثية حقيقية، والدراسة السابقة يستحيل عليها ذلك مع المبتدئين، كما أن البحث الحالي يقيس أثر التعلم على

الفهم القرائي للنصوص التراثية إضافة إلى الأثر في تعلم المفردات، بعكس الدراسة السابقة التي تقيس الأثر على تعلم المفردات فقط.

مميزات تعليم المفردات باستخدام الهاتف النقال

يوفر التعلم باستخدام الهاتف النقال لتعليم المفردات العديد من المميزات، وهي:

- تحفيز المتعلمين على التعلم، وهذا ما أكده (Song 2008) حيث يراه محفزًا للطلاب، ومذكرًا لهم بمهام التعلم المطلوبة. وأكدته أيضًا دراسة Plana، M. G.، Escofet، M. I. G.، Figueras، I. T.، Gimeno، A.، Appel، C.، & Hopkins، J.، 2013 التي توصلت إلى أن توظيف الواتساب في تنمية القراءة باللغة الإنجليزية أدى إلى ارتفاع دافعية الطلاب للقراءة، كما أكدته دراسة فوزية عبدالله (2017) التي توصلت إلى موافقة طلبة الجامعات الإماراتية على ضرورة تشجيع الجامعات العربية على دعم استخدام التقنيات داخل الفصول وتدريس المقررات باستخدام الأجهزة المحمولة لما تقدمه من مساعدات محفزة للمتعلمين.
- إتاحة تعلم المفردات في أي مكان وفي أي وقت بطريقة سهلة وسريعة، فقد يُقصِّر الطلاب في مراجعة المفردات التي سبق شرحها في الفصل ومسجلة في الأوراق، لأن ذلك يتطلب الجلوس في مكان المذاكرة واستخراج الأوراق وغير ذلك من طقوس المذاكرة، أما كون هذه المفردات موجودة على الهاتف المحمول الذي لا يكاد يفارقه يجعل الرجوع إليها أكثر من مرة أمرًا يسيرًا وسريعًا مما يزيد من إقبال الطلاب عليه، ومما يساعد على حفظ المفردات لكثرة تكرارها بسهولة، وهذا ما أكده (Traxler 2007: 8) بقوله: "إن واحدة من أهم الفوائد التي نجنيها من الجوال التعليمي هي أنها تسمح للمتعلمين باستغلال أوقات قصيرة مقتطعة ببن الأعمال من أجل التعلم".
- إتاحة الصوت المصاحب للمفردة في أي وقت، فقد ينسى الطلاب كيفية نطق المعلم للمفردة، ولكن تسجيلها على الأجهزة المحمولة يتيح العودة إليها بسهولة ويسر ودون حرج في طلب إعادة ذلك من المعلم.

- تمكين المتعلمين من التعلم خارج نطاق الفصل، وقد أثبتت الدراسات رضا المتعلمين، واستمتاعهم بالتعلم بعيدًا عن الفصل بمساعدة هواتفهم كافوس وإبراهيم (2009: 88).
- إمكانية الوصول إلى المصادر التعليمية المختلفة بسهولة ويسر، وتظهر فائدة ذلك في النصوص المسموعة فقد كان من الصعب على المعلم مطالبة المتعلمين بواجبات على نص مسموع أو فيديو منتشر لصعوبة توزيع ذلك على الطلاب، أما مع الهواتف المحمولة، فأصبح الأمر في منتهى السهولة واليسر، مما أتاح للطلاب المزيد من التدريب على مهارات فهم النص المسموع، واستخراج المفردات منه، وهذا ما أثبتته دراسة هبة أمين ونرجس عبدالقادر (2018) حيث أكدت فعالية التعلم النقال في اكتساب مهارة الاستماع لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية.
- تحويل المتعلم من متلق سلبي إلى شريك في العملية التعليمية، حيث يعلق على المنشورات، ويضيف من عنده أخرى، ويسجل بصوته بعض الرسائل أو الواجبات الشفهية، ويرسلها للمعلم ويستقبل عليها تعليقاته وتعليقات زملائه أيضًا، فيزداد التفاعل والإقبال على التعلم.
- مشاركة الطلاب الضعاف في العملية التعليمية، فالطالب يستطيع مراجعة المعلومة والتأكد من صحتها قبل كتابتها في أي تعليق، وبهذا يزداد إقبالًا لشعوره بأنه مشارك في العملية التعليمية وندًا لزملائه مما يؤثر على مستوى تحصيله.
- بث المحاضرات مباشرة من المعلم إلى طلابه في الوقت نفسه (بالتزامن) مهما كان مكانهم وظروفهم، دون حاجة لتكلف متطلبات اللقاء البشري، مع إمكانية تسجيل المحاضرات للعودة إلى سماعها مرارًا وتكرارًا.
- اشتراك أكبر عدد ممكن في المحاضرات واستقبال أسئلتهم والإجابة عنها.
- إمكانية توجيه الأسئلة للمعلم في محادثات خاصة لا يراها باقي الطلاب مما يوفر الحرج والتردد من قبل الطلاب الخجولين أو الضعاف. ومما يجعله "داعمًا للتعلم الذاتي" (موفق عبدالعزيز: 2010)

- إمكانية استمرار التعليم وقت الأزمات والأوبئة والنزاعات، كما حدث في معظم بلدان العالم وقت جائحة كورونا.
- دعم التعلم التعاوني بين الطلاب رغم تباعدهم المكاني، مما يزيد من قوة العلاقات الاجتماعية بينهم، كما أن التواصل مع المعلم "والمراسلة الفورية من خلاله تزيد من العلاقة الاجتماعية بين المعلم والمتعلم" Pei-Luen Patrick Rau، Qin Gao & Li-Mei Wu. 2008.

المعالجة الميدانية للبحث

يعرض البحث في هذا الجزء وصفًا لمجتمع وعينة البحث، ومنهجه وأدواته، وإجراءات التطبيق، وذلك على النحو التالي:

المجتمع والعينة

مجتمع البحث هو الناطقون بغير العربية بجامعة الأزهر الشريف، وهم طلاب في المستوى المتقدم في اللغة العربية، ولقد تكونت عينة البحث من عشرين طالبًا من طلاب الفرقة الأولى بكلية العلوم الإسلامية للوافدين، حيث إنهم يدرسون بالكلية كتب التراث حسب لائحة الكلية، ويلاقون صعوبة في فهمها، وكلهم من ماليزيا لأنها الجنسية السائدة في الكلية.

منهج البحث

استخدم البحث المنهج الوصفي في جمع البيانات عن تدريس المفردات، ومهارات تعلمها، وتحديدها في قائمة مستقلة، والفهم القرائي ومهاراته وتحديدها في قائمة مستقلة، واستخدام الهاتف النقال في تصميم المناهج، وأثر ذلك على تعليم المفردات. كما استخدم المنهج شبه التجريبي حيث طبق البرنامج على بعض الطلاب بالفرقة الأولى بكلية العلوم الإسلامية الأزهرية للوافدين، ولقد استخدم البحث تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، حيث تم تطبيق الاختبار قبل البرنامج، ثم تطبيق البرنامج، ثم تطبيق الاختبار تطبيقًا بعديًا.

أدوات البحث

استخدم البحث الأدوات الآتية:

- قائمة المهارات اللازمة لتعلم الناطقين بغير العربية للمفردات التراثية.
- قائمة مهارات فهم المقروء اللازمة للناطقين بغير العربية بالمستوى المتقدم لفهم النص التراثي.
- اختبار لقياس فهم النص التراثي المقروء.
- اختبار لقياس تعلم المفردات التراثية.
- برنامج تعليم المفردات والقائم على المزج بين التعليم الصريح والضمني باستخدام الهاتف النقال، وفيما يلي تفصيل ذلك:

الأداة الأولى: قائمة مهارات تعلم المفردات

هدفت القائمة إلى تحديد المهارات اللازمة لتعلم المفردات من قبل الناطقين بغير العربية، ولقد تكونت الصورة المبدئية للقائمة من: صفحة الغلاف، وبها عنوان القائمة، واسم الباحثة، وبياناتها للتواصل (جهة العمل/ البريد الإليكتروني)، ومقدمة، وتضمنت تعريفًا بالقائمة والغرض منها، وبالمهام المطلوبة من السادة المحكمين. ثم بنود القائمة، وشملت: المهارة، وأمامها خمس خانات، أربع منها تسأل عن مدى أهمية المهارة لدى الطالب من خلال اختيار (ضعيف/ مقبول/ جيد/ ممتاز) والخانة الأخيرة (ملاحظات).

وللتأكد من صدق القائمة، عرضت على مجموعة من السادة المحكمين[1] المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وبعد التحكيم، جمعت تعليقات السادة المحكمين، وتم ضبط القائمة بناءً عليها، حتى أصبحت القائمة في الصورة النهائية، وعددها: ست عشرة مهارة، مقسمة إلى ثلاثة محاور، الأول مهارات شكل الكلمة،

(1) وهم، أ.د عطية السيد أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر، أ. د. خلف الديب أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية التربية جامعة الأزهر، أ.د محمد الزيني، أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية، جامعة المنصورة. د. أمل محمود وكيل كلية التربية بجامعة المدينة العالمية.

وعددها مهارتان، والثاني مهارات معنى الكلمة وعددها تسع مهارات، والثالث مهارات قواعد الكلمة وعددها خمس مهارات. ملحق رقم (1)

الأداة الثانية: مهارات فهم المقروء التي يحتاجها الناطقون بغير العربية بالمستوى المتقدم لفهم النص التراثي

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات فهم المقروء التي يحتاجها الناطقون بغير العربية بالمستوى المتقدم لفهم النص التراثي، ولقد اتخذت في تصميمها شكل القائمة الأولى، واشتملت على سبع وعشرين مهارة، مقسمة إلى (مهارات الاستيعاب المباشر الحرفي، وعددها تسع مهارات، ومهارات مستوى الاستيعاب الاستنتاجي وعددها خمس مهارات، ومهارات مستوى الاستيعاب النقدي، وعددها أربع مهارات، ومهارات مستوى الاستيعاب التذوقي وعددها أربع مهارات، ومهارات الاستيعاب الإبداعي وعددها أربع مهارات). ولقد تم اعتماد كل المهارات لأن نسبة الاتفاق عليها تجاوزت التسعين بالمائة، ما عدا مهارة واحدة تم استبعادها لأن نسبة الاتفاق عليها كانت ٪50 وهي (الموازنة بين تعبيرين بلاغيين بالنص)، فأصبح إجمالي المهارات ستًا وعشرين مهارة. ملحق رقم (2).

الأداة الثالثة: اختبارا تعلم المفردات والفهم القرائي للنص التراثي

هدف الاختبار الأول إلى قياس المفردات لدى الطلاب الناطقين بغير العربية، بينما هدف الاختبار الثاني إلى قياس مستوى الطالب الناطق بغير العربية في مهارات الفهم القرائي للنص التراثي، ولقد تم إعدادهما بالخطوات التالية:

أ- تحديد المهارات التي يقيسها كل اختبار، وهي كما تم التوصل إليه من القائمتين السابقتين في صورتهما النهائية.

ب- كتابة تعليمات كل اختبار، والتأكيد فيها على أنه خارج تقييمات الكلية، وأن درجاته سرية.

(ب) صياغة مفردات كل اختبار لتقيس المهارات التي تمت الموافقة عليها من قبل السادة المحكمين، وتنوعت الأسئلة ما بين الاختيار من متعدد، وأسئلة الإجابات القصيرة،

وأكمل، ورتب، ليتناسب ذلك مع قياس كل مهارات الفهم بشكل يتيح التفسير والاستنتاج والنقد، وبشكل يسمح للمتعلم بإنتاج الإجابة والتعبير عن فهمه بأسلوبه، لا مجرد اختيار بديل من البدائل المطروحة عليه، وذلك مما يناسب كتب التراث، وطرائق تقويمها.

(ج) الصورة الأولية للاختبارين

تكون اختبار الفهم القرائي في صورته الأولية من سؤالين رئيسين، كان السؤال الأول عبارة عن نص تراثي تعقبه أسئلة الاختيار من متعدد، وعددها (خمسة أسئلة) ثم أسئلة الإجابات القصيرة، وأكمل ورتب وعددها (أربعة عشر) سؤالًا، أما السؤال الثاني فقد تكون من فقرة تراثية قصيرة، متبوعة بأربعة أسئلة من أسئلة الإجابات القصيرة.

أما اختبار المفردات فقد تكون من ثلاثة أسئلة رئيسة، الأول اختيار من متعدد وبه (ثمانية) أسئلة، والثاني وضح الفرق في المعنى بين الكلمات التي تحتها خط، وبه (خمسة أسئلة) والثالث، أجب عما يلي وهو من نوع أسئلة الإجابات القصيرة، والتصنيف وبه (خمسة أسئلة).

(د) عرض الاختبارين في صورتهما الأولية على المحكمين.

للتأكد من صلاحية الصورة الأولية للاختبار، تم عرضه على مجموعة من السادة المختصين، بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه صوابًا من حيث مناسبة الاختبار لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقياس كل مفردة من مفردات الاختبار لما وضعت لقياسه، وصحة التعليمات ودقتها، وإضافة ما يرونه مناسبًا، وذلك للتأكد من صلاحية الاختبار، والاطمئنان إلى قدرته على قياس ما وضع لقياسه، وقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات الخاصة بصياغة الأسئلة، وتم إجراؤها بناء على آرائهم. (ملحق رقم 3، 4)

(هـ) ثبات الاختبارين

للتأكد من ثبات الاختبارين تم تطبيقهما مرتين على عينة من الطلاب بالفرقة الأولى بكلية العلوم الإسلامية الأزهرية للوافدين، بلغ عددها عشرين طالبًا، وكان تطبيق اختبار الفهم القرائي المرة الأولى بتاريخ 2020/ 10/ 25 والمرة الثانية بتاريخ 2020/ 11/ 8، ثم تم عمل ارتباط بيرسون، وبلغ (83.7) مما يدل على ثبات الاختبار.

بينما كان تطبيق اختبار تعلم المفردات الأول بتاريخ 2020/ 10/ 26 والمرة الثانية بتاريخ 2020/ 11/ 9، ثم تم عمل ارتباط بيرسون وبلغ (86.6) مما يدل على ثبات الاختبار.

(ه) زمن الاختبارين

تم حساب زمن الاختبار عن طريق متوسط زمن أول وآخر طالب في الإجابة. وذلك كالآتي:

متوسط زمن اختبار الفهم القرائي = = 90دقيقة

متوسط زمن اختبار المفردات = = 50 دقيقة

جدول (1)

توزيع أسئلة اختبار الفهم القرائي على المستويات

م	المستوى	السؤال	المفردة	المجموع	النسبة المئوية
1	الحرفي	الأول – أولا الأول- ثانيًا	1، 2، 3 3، 2، 4، 5، 7	8	30.7٪
2	الاستنتاجي	الأول- أولا الأول- ثانيًا الثاني	5، 5 6، 1، 8، 4	6	23.07٪
3	النقدي	الأول- أولا الأول- ثانيًا الثاني	9، 10، 11، 7	4	15.38٪
4	التذوقي	الأول- أولا الأول- ثانيًا الثاني	4 12، 13، 14	4	15.38٪
5	الإبداعي	الثاني	1، 2، 1،3	4	15.38٪
	المجموع			26	100٪

جدول (2)
توزيع أسئلة اختبار المفردات على المستويات

م	المستوى	السؤال	المفردة	المجموع	النسبة المئوية
1	الشكل	الأول	1، 2	2	12.50٪
2	المعنى	الأول	3، 4، 5	9	56.25٪
		الثاني	1، 2، 3، 4		
		الثالث	1، 5،		
3	القواعد	الأول	6	5	31.25٪
		الثاني	5		
		الثالث	2، 3، 4		
	المجموع			16	100٪

(و) تصحيح الاختبارين

تم تنفيذ الاختبارين بشكل ورقي، وتصحيحهما يدويًا وكانت الدرجة النهائية لاختبار تعلم المفردات هي (ست عشرة) درجة بواقع درجة واحدة لكل مهارة من المهارات، والدرجة النهائية لاختبار فهم النص التراثي كانت (ست وعشرين) درجة بواقع درجة واحدة لكل مهارة من المهارات.

الأداة الرابعة: برنامج تعليم المفردات التراثية

أولًا: بناء الأداء

تم تصميم البرنامج بوضع أسس له في البداية، ثم تحديد أهداف البرنامج، ثم بناء محتواه بما فيها من نصوص وتدريبات وأنشطة، ثم تقويمه، وفيما يلي تفصيل ذلك:

1 – أسس البرنامج

وضعت عدة أسس للبرنامج، انعكست عليه في أهدافه ومحتواه، وكانت هذه الأسس هي: أساس لغوي، وتربوي، ونفسي، وتكنولوجي على النحو التالي:.

1. **أساس لغوي**

استند البحث الحالي إلى أساس لغوي يستند إلى المدخل المعجمي، وقد سبق ذكر مبادئه في الإطار النظري للبحث، كما استند إلى المفردات التراثية، وقد سبق ذكر كيفية اختيارها.

2. **أساس تربوي**

استند البحث إلى المزج بين التعليم الضمني والصريح أساسًا تربويًا في إعداد البرنامج، وقد سبق الحديث عنهما في الإطار النظري.

3. **أساس نفسي**

استند البحث إلى احتياجات الطلاب أساسًا نفسيًا، حيث إن هؤلاء الطلاب يدرسون بجامعة الأزهر، ويدرسون كتب التراث بكلية العلوم الإسلامية، ولديهم دافع قوي لفهم هذه الكتب سواء أكان دافعًا دينيًا وهو أساس مجيئهم من بلادهم، أم دافعًا أكاديميًا حيث يقابلون صعوبات في فهم هذه المواد ويريدون تذليلها.

4. **أساس تكنولوجي**

استند البحث إلى التعلم النقال أساسًا تكنولوجيًا في تصميم البرنامج، فجعل الهاتف المحمول وسيلة أساسية في التعامل، ولكنه لم يصمم (تطبيقًا) خاصًا يتم التعامل من خلاله، بل استخدم تطبيقًا شائعًا وهو watsapp، وبعض المواقع الشهيرة والمنصات، وذلك كي يكون البرنامج أكثر واقعية عند تطبيقه مع المعلمين فيما بعد، فكما هو معروف يصعب على المعلمين إعداد تطبيقات للهاتف، والأيسر أن يتعاملوا مع التطبيقات الموجودة، والمنصات المتاحة، كي ينتجوا شيئًا تكنولوجيًا مناسبًا، مستخدمين الشائع مع الطلاب.

أهداف البرنامج

هدف البرنامج إلى تنمية المفردات التراثية لدى الناطقين بغير العربية، فاستهدف مهارات المفردات الموجودة بالملحق رقم (1).

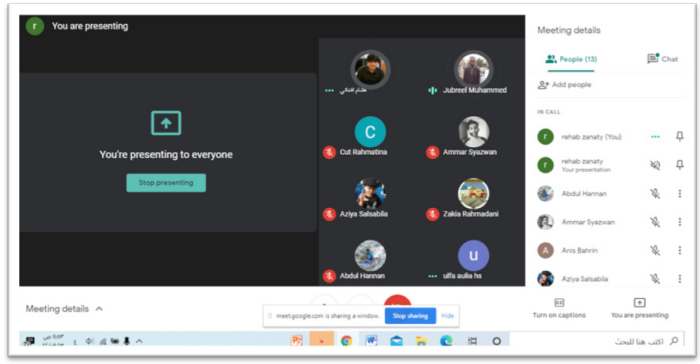
2– محتوى البرنامج والأنشطة المصاحبة

تكون البرنامج من (خمسة) دروس، تنوعت مواضيعها لتشمل الموضوعات الأساسية للعلوم الشرعية، فكانت (درسين عن العلم وفضله، درس في كل من التفسير وعلوم القرآن، علوم الحديث، أصول الفقه)، وتم اختيار الموضوعات من كتب التراث وهي (إحياء علوم الدين للإمام الغزالي، وإتمام الدراية لقراء النقاية للإمام السيوطي، وتيسير فتح المبدي بشرح مختصر الزبيدي، وآداب المفتي والمستفتي لابن الصلاح).

وكانت الدروس كلها مكتوبة بتدريباتها ورقيًا وأرسلت للطلاب ورقيًا، ومع ذلك فقد صاحبتها أنشطة تكنولوجية عبر الهاتف، وذلك على النحو التالي:

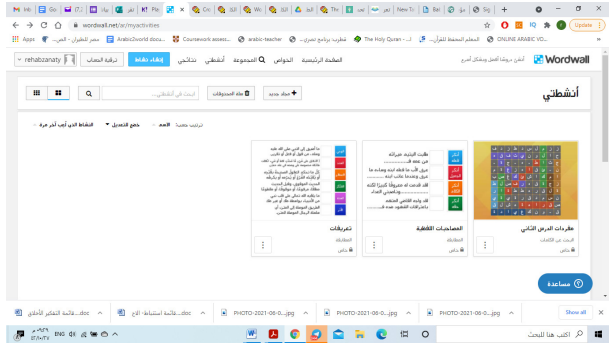
- قبل اللقاء، كان يتم –عبر الواتساب– إرسال بعض المفردات في فيديوهات قصيرة من إعداد الباحثة، لبعض المفردات، خاصة المتعدية بحروف الجرف، بها المفردة منطوقة ومعانيها المتباينة باختلاف حرف الجر، مثل الفعل (خرج).

- قبل اللقاء، كان يتم–عبر الواتساب– إرسال فيديو به النص كاملًا مسجلًا بصوت الباحثة، كي يحاكيه الطلاب في القراءة ويميزوا المفردات التي بها مشكلة معهم.
- يتم استخدام الواتساب في إرسال رابط محاضرة متزامنة مع الطلاب باستخدام (جوجل ميت) Google Meet، لتكون هذه المحاضرة هي اللقاء الرئيس الذي يتم فيه التفاعل مع الطلاب، وتوضيح المفردات لهم.



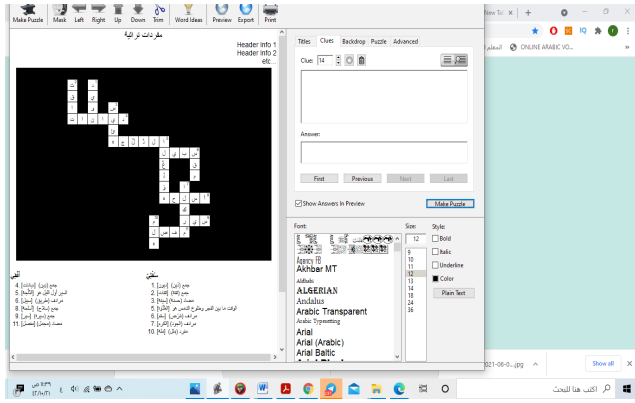
- تم عمل تدريبات للطلاب باستخدام موقع create.kahoot.it (الكاهوت)، وتم إرسال الرابط الخاص بها للطلاب عبر الواتساب، وذلك لمراجعة ما تعلموه من مفردات في صورة تدريبات قصيرة لها تغذية راجعة فورية تظهر بعد الإجابة مباشرة.

- تم عمل تدريبات للطلاب في صورة ألعاب لغوية، من خلال موقع (عجلة الكلمات) WordWall.net، وهي، لعبة البحث عن الكلمات، وهذه اللعبة كانت تستعرض المفردات الجديدة للدرس.



ولعبة المطابقة التي استخدمت لتدريب الطلاب على المصاحبات اللفظية، ولتدريبهم على التعريفات أيضًا، وجدير بالذكر أن الموقع يمكنه تغيير قالب اللعبة فتظهر بأكثر من شكل مما يدفع ملل الطلاب.

–تم إرسال صور للكلمات المتقاطعة –عبر الواتساب– وكانت هذه الكلمات خاصة بالترادف والتضاد والجمع والمفرد للكلمات في الدرس، وتم صنع بعضها باستخدام موقع theteacherscorner.net، وبعضها باستخدام برنامج crossword Forg. وكلف الطلاب بإجابتها ورقيًا ثم إرسال صورتها عبر الواتساب.



-تم عمل اختبار بعد كل درس، من خلال (مستندات جوجل) وإرسال الرابط للطلاب، لتقييمهم أولًا بأول فيما تعلموه بالدرس.

ولقد تم تداول كل ما سبق عبر برنامج Watsapp حيث هو الأكثر شيوعًا بين الطلاب، والأكثر مناسبة لنقل كل هذه العناصر، كما تم استخدامه في نقل بعض الروابط التي وضعت عليها تدريبات عن المفردات للطلاب، وبهذا تمت الاستفادة من الاختبارات الإليكترونية، وميزاتها في تقديم التغذية الراجعة الفورية، مما يتيح للطلاب التدرب أكثر من مرة على المفردات وحفظها واسترجاعها بطريقة شائقة بعيدة عن الملل.

3- التقويم بالبرنامج

تم تقويم الطلاب بعدة أنواع من التقويم على النحو التالي:

- تقويم قبلي قبل تطبيق البرنامج، حيث تم قياس مستوى الطلاب في المفردات، وفي فهم النصوص التراثية.
- تقويم تكويني في أثناء التطبيق. وكان التقويم التكويني عبارة عن:
  - تدريبات إلكترونية، وبهذا استُخدم التقويم الذاتي لأن الطالب يعرف درجته من الحاسب مباشرة ويعرف مواطن الخطأ ويدعمها.
  - تقويم أقران في مهام استخدام المفردات في الكتابة.
  - تقويم من قبل المعلم في مهام التلخيص للنصوص المسموعة.
- تقويم بعدي بعد انتهاء البرنامج، حيث تم قياس مستوى الطلاب في المفردات وفي فهم النصوص التراثية.

ثانيًا: صدق الأداة

للتأكد من صدق البرنامج في قياس أهدافه تم عرضه على السادة المحكمين السابق ذكرهم، وطلب من سعادتهم إبداء الرأي في مدى مناسبة البرنامج للأهداف التي وضع من أجلها، وقد لاقى البرنامج استحسانًا منهم، وقد أبدوا بعض التعديلات وتم تعديلها بالبرنامج حتى أصبح بالصورة النهائية (ملحق رقم 5).

ثالثًا: تجربة البحث

تم تجربة البحث على النحو التالي:

أولًا: تطبيق الاختبارين تطبيقًا قبليًا

وذلك لقياس مستوى الطلاب قبل بدء البرنامج في المفردات، وفي فهم النص التراثي المقروء، والمقارنة بين مستواهم قبل التجربة وبعدها.

ثانيًا: تطبيق البرنامج

وقد تم تطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2020/ 2021 م، واستغرق تطبيقه خمسة أسابيع، في كل أسبوع ساعتان، إضافة إلى الوقت الذي كان يقضيه الطلاب في الاستماع إلى الملفات الصوتية أو ملفات الفيديو، عبر الواتساب، وإضافة إلى الوقت الذي كانوا يقضونه في حل التدريبات الإليكترونية عبر الهاتف، والوقت الذي كانوا يقضونه في التعليق على كتابات زملائهم وتقويمها، ووقت المحادثات مع زملائهم في مناقشة التعليقات.

ثالثًا: تطبيق الاختبارين تطبيقًا بعديًا

وذلك لقياس مستوى الطلاب بعد تجربة البرنامج في تعلم المفردات، وفي فهم النص التراثي المقروء، والمقارنة بين مستواهم قبل التجريب وبعده.

رابعًا: نتائج البحث

1. للإجابة عن السؤال الأول بالبحث، وهو: " ما المهارات اللازمة لتنمية المفردات التراثية اللازمة للناطقين بغير العربية ؟" توصل البحث إلى قائمة بالمهارات وهي:

أولًا: مهارات شكل الكلمة

- يميز بين شكل الكلمة والكلمات المشابهة لها.
- يميز بين نطق الكلمة والكلمات المشابهة لها.

ثانيًا: مهارات معنى الكلمة

- يحدد التعريف المناسب للكلمة.
- يحدد المرادف الصحيح للكلمة.
- يحدد مضاد الكلمة.
- يبين فرق المعنى لاستعمالات الكلمة الواحدة.
- يصنف الكلمات.
- يبين فرق المعنى باختلاف حرف الجر المصاحب للكلمة.
- يبين فرق المعنى بين الكلمات متشابهة المعاني.
- يخمن معنى الكلمة من سياق النص.
- يحدد المتلازم اللفظي المناسب للكلمة

ثالثًا: مهارات قواعد الكلمة

- يذكر جذر الكلمة.
- يحدد السابق في الكلمة.
- يحدد اللاحق في الكلمة.
- يحدد الصيغة الصرفية للكلمة.
- يحدد أثر الموقع الإعرابي للكلمة في معنى الجملة.

2. للإجابة عن السؤال الثاني بالبحث، وهو: ما المهارات اللازمة للفهم القرائي للنصوص التراثية لدى الناطقين بغير العربية ؟" توصل البحث إلى القائمة الآتية:

مستوى الاستيعاب المباشر (الحرفي):

- معرفة المعنى المناسب لمفردات النص التراثي.
- معرفة كلمات جديدة (مرادفات) تؤدي معنى المفردات المستخدمة في النص التراثي
- معرفة مضاد الكلمات الموجودة بالنص التراثي.
- تخمين معنى الكلمة الجديدة من سياق النص التراثي.
- تخمين معنى الكلمة الجديدة من إحدى مشتقاتها التي سبق دراستها.
- معرفة أكثر من معنى للكلمة الواحدة (المعنى المشترك)
- تحديد الفكرة العامة للنص التراثي.
- تحديد الفكر الفرعية والتفاصيل الداعمة في النص.
- ترتيب الأحداث الواردة بالنص ترتيبًا منطقيًا (زمنيًا، مكانيًا، حسب الأهمية) .

مستوى الاستيعاب الاستنتاجي ويتضمن:

- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف بين أجزاء من النصوص التراثية.
- استنتاج السبب والنتيجة من النص التراثي.
- تحديد القيمة (أو القيم) الأساسية التي يدعو إليها (أو ينفر منها) النص التراثي.
- استنتاج غرض الكاتب ودوافعه من كتابة النص.
- استنتاج معنى ضمني من النص التراثي.

مستوى الاستيعاب النقدي:

- التمييز بين الحقيقة والرأي في النص التراثي.
- التمييز بين الرأي الخطأ والصواب في ضوء الأدلة والمعلومات السابقة..
- التمييز بين الخطأ والصواب في تصرفات بعض الأشخاص في ضوء ما تم فهمه من النص التراثي.
- تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها

مستوى الاستيعاب التذوقي ومهاراته:

- تحديد الجمل البلاغية الموجودة بالنص التي تستخدم كاقتباسات في الخطب والكتابة.
- إدراك القيمة الجمالية لعبارات بالنص التراثي.
- إدراك اختلاف المعنى باختلاف التعبير المستخدم بالنص التراثي.
- تحديد أقرب العبارات في المعنى لعبارة محددة من النص التراثي.

مستوى الاستيعاب الإبداعي ومهاراته:

- التنبؤ بنهاية قصة وردت بالنص التراثي.
- التنبؤ بأحداث الموضوع قبل الانتهاء من قراءة النص.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت بالنص.
- التعبير عن بعض الجمل الموجودة بالنص بأسلوب آخر بلاغي.

3. للإجابة عن السؤال الثالث: ما مكونات برنامج تنمية المفردات التراثية عبر الهاتف النقال القائم على المزج بين التعليم الصريح والضمني (أسسه، أهدافه، محتواه، تقويمه)؟ تم إعداد البرنامج كما هو مبين بالأدوات، وملحق رقم (5)
4. للإجابة عن السؤال الرابع: " ما فعالية برنامج تنمية المفردات التراثية عبر الهاتف النقال القائم على المزج بين التعليم الصريح والضمني في زيادة المفردات التراثية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية ؟" تم تطبيق اختبار تعلم المفردات التراثية قبل البرنامج، وبعده، وحساب فروق المتوسطات بين الدرجات قبل وبعد البرنامج، باستخدام اختبار (ت)، وذلك باستخدام برنامج SPSS، وذلك باختيار، (– An lyze) ثم اختيار (Compare Means) ومن القائمة الفرعية التي ظهرت تم اختيار (paired – Sample T Test)، ولمزيد من التفصيل تم حساب فروق المتوسطات بين أقسام المهارات كل قسم على حدة، فكانت النتائج كالتالي:

جدول (1)

دلالة فروق المتوسطات بين القياس القبلي والبعدي في اختبار المفردات التراثية

	البيانات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
مهارات الشكل	القياس القبلي	13	0.384	0.506	12	7.479	0.000
	القياس البعدي	13	1.6923	0.4803			
مهارات المعنى	القياس القبلي	13	2.4615	1.26592	12	15.584	0.000
	القياس البعدي	13	7.0000	1.22474			
مهارات القواعد	القياس القبلي	13	0.9230	1.11516	12	12.000	0.000
	القياس البعدي	13	3.6923	0.8548			
الاختبار ككل	القياس القبلي	13	3.7692	2.27866	12	20.241	0.000
	القياس البعدي	13	12.4615	1.19829			

وبالنظر في الجدول السابق نجد أن قيمة (ت) لمهارات الشكل تساوي (7.479)، ولمهارات المعنى تساوي (15.584)، ولمهارات القواعد تساوي (12.000) وهي في كل الأقسام دالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي وهي في كل المهارات لصالح القياس البعدي، وهذا يعني أن البرنامج كان فعالًا في زيادة المفردات في مهارات شكل الكلمة، وفي مهارات معنى الكلمة، وفي مهارات قواعد الكلمة، كل قسم على حدة.

كما أن قيمة (ت) في الاختبار ككل تساوي (20.241)، وهي دالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائي بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي وهي كما بالجدول لصالح القياس البعدي، وهذا يدل على فعالية البرنامج في تنمية المفردات التراثية لدى الناطقين بغير العربية.

ب: حجم التأثير لفروق المتوسطات في اختبار المفردات

ولمزيد من التأكد من فاعلية البرنامج في زيادة تعلم المفردات، تم إيجاد حجم التأثير، وذلك بالمعادلة التالية:

حجم التأثير = متوسط التطبيق البعدي – متوسط التطبيق القبلي

الانحراف المعياري للتطبيق القبلي

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

(جدول 2)

حجم التأثير لدرجات اختبار المفردات

البيانات / الاختبار	التطبيق	أدنى درجة	أقصى درجة	المتوسط	الانحراف المعياري	حجم التأثير	مستوى الدلالة
المفردات	قبلي	1	8	3.7692	2.27866	3.83	كبير
المفردات	بعدي	10	14	12.4615	1.19829		

ومن الجدول السابق، يظهر التفاوت الكبير بين درجات الطلاب لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فاعلية المنهج، خاصة وأن حجم التأثير كبير لأنه زاد عن 0.8 بكثير.

ويرجع ذلك إلى الدمج بين التعليم الصريح والضمني للمفردات، فالبرنامج اهتم بتقديم المفردات في سياق، وذلك كان له تأثيره في استنتاج دلالات المفردات، كما

اهتم أيضًا بتقديم معلومات واضحة ومحددة عن المفردات، مثل اقترانها بحروف الجر، واختلاف معانيها باختلاف الحرف المصاحب، كما قدم المشترك اللفظي للعديد من المفردات، كما قدم التعبيرات الاصطلاحية للعديد منها، وكان يخصص في كل درس جدولًا لكل واحدة من هذه الوظائف، فيه المفردة، ومعناها، ومثال عليها، ولقد يسر ذلك على الطلاب معرفة المعلومة المباشرة بطريقة منظمة، دون تكلف البحث عنها في المعاجم، وفي الوقت نفسه، تدربوا عليها باستخدام التدريبات السياقية التي نقلتهم إلى الاستخدام الحقيقي للمفردات، كما أن هذا التقديم المباشر تميز بأنه كان يزيل العديد من مواطن اللبس عند الطلاب، حيث اهتم البرنامج بتدريب للكلمات المتشابهة مثل (دَين/ دِين، بَطَلَ/ بَطُل) وغيرها من الأمثلة.

كما أنه يتوقع أن يكون التكرار من أهم أسباب فعالية البرنامج، حيث تكررت المفردة عدة مرات بأكثر من صورة، فقد كانت المفردة في النص، وتكررت في التدريبات، وبعضها تكرر في الجداول، والعديد منها تكرر بعد ذلك في الفيديوهات، أو في الاختبارات القصيرة، والتدريبات الإليكترونية، والألعاب اللغوية مثل لعبة البحث عن الكلمات، أو لعبة الكلمات المتقاطعة، مما جعل الطالب يعيش مع المفردة في مواطن عدة، فيحفظها بصورة أسرع، وتثبت في ذهنه أكثر.

وتتفق نتائج هذا الجزء من البحث مع الدراسات السابقة التي بحثت أثر التدريس الصريح والضمني للمفردات مثل دراسة (Al-Darayseh، Al-Mu'tassim. 2014) التي جمعت بين استراتيجيات تدريس المفردات الصريح والضمني وبحثت أثر فعاليتها في زيادة حجم مفردات الطلاب ومهاراتهم في القراءة وأثبتت فاعلية هذا الجمع في زيادة حجم المفردات، وكذلك في زيادة مستوى فهمهم القرائي. كما يتفق مع دراسة (Yali،G.:2010) التي توصلت إلى أن كل من تدريس المفردات التعليمية العرضية والمتعمدة أدى إلى مكاسب كبيرة في معرفة المفردات المتقبلة للمتعلمين.

كما تتفق نتائج البحث مع الدراسات السابقة التي تناولت أثر تطبيق الهاتف المحمول مثل دراسة (Basal. Yilmaz. Tanriverdi، & Sari،L 2016). والتي هدفت

إلى التحقق من فعالية تطبيق الهاتف المحمول في تدريس (أربعين) من التعبيرات الاصطلاحية وأثبتت النتائج أن المجموعة التي درست باستخدام الهواتف المحمولة كانت أفضل بكثير في الاختبار البعدي من المجموعة التي درست باستخدام الأنشطة التقليدية. وبالمثل، دراسة Suwantarathip، O. & Orawiwatnakul، W. 2015. التي أجرت مقارنة بين تأثير تمارين المفردات الورقية في الفصل مع رسائل SMS المرسلة إلى الطلاب خارج الفصول الدراسية لتعليم وممارسة مفردات جديدة لمدة ستة أسابيع، وتوصلت الدراسة إلى أن المشاركين في المجموعة التجريبية حيث رسائل SMS تفوقوا على المجموعة الضابطة.

كما تتفق مع دراسة نور شهداء بنت إسماعيل، ومحمد صبري شهرير (2017) التي أثبتت فعالية الواتساب في تعليم المفردات للناطقين بغير العربية، وتتفق أيضًا مع نتائج دراسة كافوس وإبراهيم (2009) (Cavus، C.، & Ibrahim، D. (2009).، التي كشفت أن تعلم المفردات مع الهواتف المحمولة كان فعالًا من حيث مساعدة المتعلمين على تعلم الكلمات الإنجليزية المستهدفة.

- للإجابة عن السؤال الخامس: " ما فعالية برنامج تنمية المفردات التراثية عبر الهاتف النقال القائم على المزج بين التعليم الصريح والضمني في تنمية مهارات فهم النصوص التراثية لدى الناطقين بغير العربية؟ تم تطبيق اختبار الفهم القرائي للنصوص التراثية قبل وبعد تطبيق البرنامج، ثم تحليل درجات الطلاب في الاختبارين للحصول على فروق المتوسطات بين التطبيقين باستخدام SPSS، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (3)

دلالة فروق المتوسطات بين القياس القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي للنصوص التراثية

المستوى	البيانات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
الحرفي	القياس القبلي	13	2.679	1.300	12	29.783	0.000
	القياس البعدي	13	6.846	1.344			
الاستنتاجي	القياس القبلي	13	1.000	0.816	12	5.44	0.000
	القياس البعدي	13	2.461	0.967			
النقدي	القياس القبلي	13	0.923	0.759	12	7.982	0.000
	القياس البعدي	13	2.384	1.192			
التذوقي	القياس القبلي	13	0.692	0.751	12	2.668	0.000
	القياس البعدي	13	1.538	0.660			
الإبداعي	القياس القبلي	13	0.769	0.599	12	5.333	0.000
	القياس البعدي	13	2.000	0.707			
الاختبار ككل	القياس القبلي	13	6.1538	2.51151	12	16.915	0.000
	القياس البعدي	13	15.2308	3.13990			

وبمراجعة الجدول يظهر أن قيمة (ت) في المستوى الحرفي هي (29.783)، وفي المستوى الاستنتاجي هي (5.44)، وفي المستوى النقدي هي (7.982)، وفي المستوى التذوقي هي (2.668) وفي المستوى الإبداعي (5.333)، وهي كلها دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على فعالية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي في كل مستوى من المستويات على حدة.

كما أن قيمة (ت) في الاختبار ككل تساوي (16.915) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على وجود فروق لها دلالة إحصائية، وهذا يعني فعالية البرنامج في زيادة مستوى الطلاب في الفهم القرائي ككل.

ب: حجم التأثير لفروق المتوسطات في اختبار الفهم القرائي

ولمزيد من التأكد من فاعلية البرنامج في تنمية الفهم القرائي، تم إيجاد حجم التأثير، وكانت النتيجة كما بالجدول التالي:

(جدول 4)

حجم التأثير لدرجات اختبار الفهم القرائي

البيانات / الاختبار	التطبيق	أدنى درجة	أقصى درجة	المتوسط	الانحراف المعياري	حجم التأثير	مستوى الدلالة
الفهم القرائي	قبلي	2	10	6.1538	2.51151	3.61	كبير
الفهم القرائي	بعدي	10	21	15.2308	3.13990		

ومن الجدول السابق، يظهر التفاوت الكبير بين درجات الطلاب لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فاعلية المنهج، خاصة وأن حجم التأثير كبير لأنه زاد عن 0.8 بكثير.

ويرجع السبب في ذلك، إلى كثرة التدريبات السياقية الموجودة بالدرس، والتي توضح المعاني المختلفة للمفردات، ولقد اهتم البحث بالمعاني التراثية أكثر، فمثلًا الفعل (أمسك) المعنى المعروف لدى الطلاب له هو (قبض الشيء بيده) لكن البحث اهتم بالمعاني الأخرى (أمسك عن الإنفاق) أي بخل، و(أمسك لسانه) أي سكت، وغيرها من المعاني التي تكثر في كتب التراث وقد تحير الطالب في فهمها لأن ذهنه ينصرف إلى المعنى الشائع للكلمة.

كما أن وجود التدريبات التي تتطلب من الطالب وضع المفردات الصحيحة في نص مكتمل كانت من أهم التدريبات السياقية التي يعتقد أنها أثرت فهم المقروء لدى الطلاب، وكذلك أيضًا التدريبات التي تطالبه بتوضيح الفرق في المعنى للكلمة الواحدة في جملتين مختلفتين، حيث أجبرت هذه التدريبات الطلاب على تحليل الجملة، والتدقيق في المعنى، وربطه بالمعلومات المعجمية التي سبق تعلمها عن المفردة.

ومما ساعد على تحقق هذه النتائج التدريبات الإليكترونية المتعددة، والتي كسرت ملل الطلاب من التكرار، وكذلك استخدامها عن بعد –في غير وجود المعلم– كسر حاجز الخجل من الخطأ أمام المعلم، كما أن استخدام الواتساب أعطى الطلاب فرصة لطرح أسئلة على المحادثات الخاصة دون خجل من زملائهم، مما ساعد في زيادة فهمهم النصوص.

وتتفق نتائج هذا الجزء من البحث مع الدراسات السابقة ومنها دراسة (Al-Darayseh، 2014) .Al-Mu'tassim التي أثبتت أن الجمع بين استراتيجيات تدريس المفردات الصريح والضمني فعال في زيادة حجم مفردات الطلاب ومستوى فهمهم القرائي .

توصيات البحث

يوصي البحث بما يلي:

- الاهتمام بمهارات تعلم المفردات التراثية التي توصل إليها البحث.
- الاهتمام بتدريس المفردات بالدمج بين التعليم الصريح والضمني، حيث إنه يساعد الطلاب على التعمق في فهم المفردة واستخداماتها.
- الاهتمام بالأنشطة الإنتاجية لممارسة المفردات سواء أكانت في الكتابة أم التحدث.
- الاهتمام باستخدام الهاتف النقال في عملية التعلم، حيث إنه يساعد الطلاب على الإكثار منها لسهولة الوصول إلى المعلومة عليه في أي وقت وفي أي مكان.
- الاهتمام بالمفردات التراثية في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها من أبناء الأزهر الشريف.

المقترحات

يقترح البحث الموضوعات الآتية:

1. برنامج لتنمية المفردات التراثية عبر الهاتف النقال قائم على المزج بين التعليم الصريح والضمني وأثره في تنمية مهارات فهم النصوص التراثية المسموعة لدى الناطقين بغير العربية
2. برنامج لتنمية التعبيرات الاصطلاحية التراثية عبر الهاتف النقال قائم على المزج بين التعليم الصريح والضمني وأثره في تنمية مهارات الخطابة لدى الناطقين بغير العربية.
3. برنامج لتنمية المفردات التراثية عبر الهاتف النقال قائم على المزج بين التعليم الصريح والضمني وأثره في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى الناطقين بغير العربية.

المراجع

المراجع العربية

- إبراهيم أحمد بهلول. (2004). "اتجاهات حديثة في إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة"، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،ع30
- أحمد رمضان محمد.(2015). "إستراتيجيات تعلم المفردات وعلاقتها بالذكاء الروحي والتحصيل الدراسي لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية"، دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- جابر بن زاهر العسيري.(2010). "إستراتيجيات تعلم المفردات وعلاقتها بالتحصيل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى"، رسالة ماجيستير، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- جاك ريتشاردز، وثودور روجرز. (1990). "مذاهب وطرائق في تعليم اللغات"، ترجمة محمود إسماعيل صيني؛ ترجمة عبد الرحمن عبد العزيز العبدان، عمر الصديق عبدالله، الرياض ، دار عالم الكتب.
- رشدي أحمد طعيمة. (1987). "المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى"، القسم الثاني (جامعة أم القرى معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج سلسلة دراسات في تعليم العربية)، ص. 218–216.
- سارة عبدالرحمن الشهري (2020)، "اتجاهات معلمات العربية لغة ثانية نحو استخدام الجوال التعليمي في التدريس بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود"، مجلة البحث العلمي في التربية، ع21.ج14 ص ص –471 490

- سعيد بكير.(2016) "تعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها: قراءة في معايير الانتقاء لدى محمود الشافعي"، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية، معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية، باريس، فرنسا، ومركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعودية، المجلد (2)، ص ص 155-125.
- عبدالرحيم فتحي محمد إسماعيل . (2018). "فاعلية الدمج بين إستراتيجيتي شبكة المفردات والصفة المضافة في بناء المتلازمات اللفظية وإثراء المحصول اللغوي لدى دارسي اللغة العربية النطقين بغيرها"، مجلة كلية التربية، جامع بنها. ص ص 490- 527
- عبدالله الهاشمي، ومحمود علي. (2012). "إستراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8 ع2.
- علي ماهر خطاب(2008) القياس والتقويم في العلوم التربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو، مصر
- فاطمة البغدادي.(2016). التعليم عبر الأجهزة المحمولة، ملتقى الاجتماعيين متاح على الشبكة العنكبوتية من خلال / https: / /www.socialar.com /vb / showthread.php?t=11951
- فتحي علي يونس. (2001). "إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية"، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- فوزية عبدالله آل علي. (2017). "تصورات واستخدامات طلبة الجامعات الإماراتية إزاء توظيف الأجهزة المحمولة في العملية التعليمة"، كلية الاتصال، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، الإمارات العربية المتحدة، ع2، مجلد14.
- محمد أنس سرميني.(2016). "مفردات العربية التراثية، المفردات الشائعة في كتب التفسير والحديث والفقه والتاريخ"، مركز أثر لدراسات العربية للناطقين بغيرها، مؤسسة إيثار للدراسات والبحوث في إستانبول.

- محمود كامل الناقة، وحيد السيد حافظ. (2002). تعليم اللغة العربية وفنياته، الجزء الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- مصطفى إسماعيل موسى. (2001). "أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، القاهرة، مجلة القراءة والمعرفة، بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية (11 : 12) يوليو، المجلد الأول.
- موفق عبد العزيز الحسناوي: الهاتف النقال والتعلم متاح على.http: / /www kitabat.info /subject.php?id=1860
- نور شهداء بنت إسماعيل، ومحمد صبري شهرير. (2017). "تعلم المفردات العربية للناطقين بغيرها عبر برامج المراسلة الفورية، برنامج واتساب أنموذجًا"، المجلة الدولية للتطبيقات الإسلامية في علم الحاسب والتقنية، المجلد5، العدد (1) ص ص 28-12.
- هبة أمين أبو رمان، ونرجس عبدالقادر حمدي.(2018). "أثر استخدام التعلم النقال في اكتساب مهاراتي الاستماع والتحدث لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية"، دراسات العلوم التربوية، المجلد 45، العدد 4، ملحق3

المراجع الأجنبية

- Al-Darayseh، Al-Mu'tassim A. (2014). "The Impact of Using Explicit/ Implicit Vocabulary Teaching Strategies on Improving Students' Vocabulary and Reading Comprehension". Finland: ACADEMY PUBLISHER Theory and Practice in Language Studies، Vol. 4، No. 6، pp. 1109-1118، June 2014.
- -Alsied، S(2019) THE ROLE OF MOBILE PHONES AS EFFECTIVE TOOLS FOR LANGUAGE LEARNING BY LIBYAN EFL LEARNERS، Journal of English Education and Linguistecs Studies، N(10).

- -Basal، A. Yilmaz،A. Tanriverdi،A. & Sari،L (2016). Effectiveness of Mobile Applications in Vocabulary Teaching، CONTEMPORARY EDUCATIONAL TECHNOLOGY، 7(1)، 47-59.
- -Basoglu، E.، & Akdemir، O. (2010). A comparison of undergraduate students' English vocabulary learning: Using mobile phones and flash cards. Turkish Online Journal of Educational Technology، 9(3)، 1–7.
- -Bennett، S.; Maton، K. & Kervin، L. (2008). The Digital Natives Debate: A critical review of the evidence. British Journal of Educational Technology، 19(5)، 775-786.
- -Brett، A.، Rothlein،L.، & Hurley، M. (1996). Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations. Elementary school journal، 96(4)، 415-422.
- -Cahyono، Bambang. Y and Utami Widiati. (2008). The Teaching of EFL Vocabulary in Indonesian Context: The State of The Art. TEFLIN Journal، Volume 19، Number 1، February 2008.
- -Cavus، C.، & Ibrahim، D. (2009). m-Learning: An experiment in using SMS to support learning new English language words. British Journal of Educational Technology، 40(1)، 78-91.
- -Chang، M (2008). The effectiveness of mobile short message service technology to support vocabulary learning، doctoral dissertation، university of northern Colorado.
- -Decarrico، J.s. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. In M. Celce- Murcia (Ed.)، Teaching English as a second or foreign language (p.285). Boston: Heinle and Heinle.
- -Dehkordi، F.K & Golestan،A.A (2016) Effects of Mobile Learning on Acquisition and Retention of Vocabulary among Persian-Speaking EFL Learners، CALL-EJ، 17(2)، 43-56.
- -Diamond، L. & Gultlohn، L. (2006). Teaching vocabulary. Http: www. Reading rockets.org/ article/9943/2013

- -Duke، N. (2003). Comprehension instruction for informational text. Presentation at the annual meeting of the Michigan Reading Association، Grand Rapids، MI.
- -Ellis، N. C. (1994). Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In N. C. Ellis (Ed.)، Implicit and explicit learning of languages (pp. 211-282). London: Academic Press
- -Faraj، A. K. A. (2015). Effective Strategies for Turning Receptive Vocabulary into Productive Vocabulary in EFL Context. Journal of Education and Practice، 6
- -Farstrup، A. E.، & Samuels، S. (Eds.). (2008). What research has to say about vocabulary instruction.Newark، DE: International Reading Association.
- -Govindasamy،P Yunus،M.M & H،(2019)، Hashim Mobile Assisted Vocabulary Learning: Examining the Effects on Students' Vocabulary Enhancement، Universal Journal of Educational Research 7(12A): 85-92.
- -Grauberg، W. (1997). The Elements of Foreign Language Teaching (Vol. 7). Clevedon، Multilingual Matters.
- -Greenwood، S. C.، & Flanigan، K. (2007). Overlapping vocabulary and comprehension: Context clues complement semantic gradients. The Reading Teacher، 61(3)، 249- 254.
- -Huckin، T.، Haynes، M.، and Coady، J. (Eds.) Second Language Reading and Vocabulary Learning، Norwood، NJ: Ablex، 1993.
- -Hunt، A.، & Beglar، D. (2005). A framework for developing EFL reading vocabulary. Reading in a Foreign Language، 17(1)، 23-59
- -Karimi، M. N. (2013). Enhancing L2 students› listening transcription ability through a focus on morphological awareness. Journal of Psycholinguistic Research، 42(5)، 451-459.
- -Kaya، K. (2016). Impact of games on teaching vocabulary: a case

study with sixth grade Turkish students (MA Thesis). Retrieved from https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

- -Khamesipour، M.(2015). The Effects of Explicit and Implicit Instruction of Vocabulary through Reading on EFL Learners› Vocabulary Development، Theory and Practice in Language Studies، Vol. 5، No. 8، pp. 1620-1627، August 2015 DOI: http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0508.11.
- -Klimova، B (2019) Impact of Mobile Learning on Students' Achievement Results، Education Sciences. 9(2):90
- -Kovarik، M. (2010).Building mathematics vocabulary. International Journal for Mathematics Teaching and Learning. Retrievable from http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/kovarik. pdf.
- -Krashen، S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. Modern Language Journal، 73(4)، 440-464.
- -Kukulska-Hulme، A & Shield، L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. ReCALL، 20(3)، 271-289.
- -Lawrence، D. (2014) Students' Experiences of Using SMS for Vocabulary Development–a Case Study. In Conference proceedings of ICT for language learning (p. 310). Available at: http://www.libreriauniversitaria
- -Lewis، M. (1993) The lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. Hove: Language Teaching Publications.
- -Lu›s، M. (2008). Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. Journal of Computer Assisted Learning، 24(6)، 515-525.
- -Marzban، A.، & Kamalian، K. (2013). Effects of implicit versus explicit vocabulary instruction on intermediate EFL learners' vocabulary knowledge. ELT Voice، 3(6)، 84-95.
- -Medo، M. A. & Ryder، R. J. (1993). The effects of vocabulary

instruction on readers' ability to make casual connections. Reading Research and Instruction، 33(2)، 119-134.

- -Meissner، J. & Yun، T.C. (2008). Verbal solution guide. Manhattan: Manhattan Review
- -Mirzaii، M. (2012). Implicit vs explicit vocabulary learning: Which approach serves long-term recall better? 3L: Language، Linguistics and Literature، The Southeast Asian Journal of English Language Studies، 18(2)، 1-12.
- -Nagy، W.E.& Acott،J.A.(2000). Vocabuary Processes. In M.L. Kamil، P.B. Mosenthal، P.D. Pearson، & R.Barr (Eds.)، Handbook of reading research (Vol. 3، PP. 269-284). Mahwah، NJ:Erlbaum.
- -Nahampun، E. E. and Sibarani، B. (2014). The effect of using Frayer model on students` vocabulary mastery. GENRE Journal of Applied Linguistics of FBS Unimed، 3(1): 1-8.
- -Nam، J. (2010). Linking research and practice: Effective strategies for teaching vocabulary in the ESL classroom. TESL Canada Journal، 28(1)، 127.
- -National reading Panel. (2000) Teaching Children to Read. National Institute of Child Health and Human Development.
- -Nattinger، James. and DeCarrico، J.، Lexical Phrases and Language Teaching، Oxford: Oxford University Press، 1992.
- -Obari، H.، Goda. Y.، Shimoyama، Y.، & Kimura، M. (2008). Mobile technologies and language learning in Japan: Learn anywhere، anytime. Proceedings of the World CALL Conference، Fukuoka، Japan
- -Pan،Q and Xu،R.(2011)، Vocabulary Teaching in English Language Teaching، Theory and Practice in Language Studies، Vol. 1، No. 11، pp. 1586-1589.
- -Partnership for Reading. (2003). put reading first: The research building blocks of reading instruction، kindergarten through grade

3. (2nd Ed.). Washington، DC: Author. Retrievable from http://www.readingrockets.org/sites/default/files/putreadingfirst_research.pdf

- -Pei-Luen Patrick Rau، Qin Gao & Li-Mei Wu. 2008. Using Mobile Communication Technology in High School Education: Motivation، Pressure، and Learning Performance، Computers & Education 50 ScienceDirect.
- -Plana، M. G. C.، Escofet، M. I. G.، Figueras، I. T.، Gimeno، A.، Appel، C.، & Hopkins، J. (2013). Improving learners' reading skills through instant short messages: A sample study using WhatsApp. Proceeding of WorldCall (pp.80-84). Glasgow، UK: University of Ulster.
- -Reber، A.S. (1993). Implicit learning and tactic knowledge. Journal of Experimental Psychology. 79: 162-170.
- -Richard، J.C. and Renandya، W.A. (2002). Methodology in Language Teaching an Anthology of Current Practice. Cambridge University Press.
- -Richards، J. C.، & Rodgers، T. S. (2001).Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- -Rohmatillah، R. (2017). A Study on Students' Difficulties in Learning Vocabulary. English Education: Journal Tadris Bahasa Inggris، 6(1)، 75-93.
- -Saran، M. & Seferoglu، G. (2010). Supporting foreign language vocabulary learning through multimedia messages via mobile phones. Hacettepe University Journal of Education، 38، 252-266.
- -Sharples، M. (ed.) (2006) Big Issues in mobile learning. Report of a workshop by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative، University of Nottingham، UK.
- -Schmitt، N. (2000). Vocabulary in language teaching. Cambridge:

Cambridge University Press.

- -Song، Y. (2008). SMS enhanced vocabulary learning for mobile audiences. International Journal of Mobile Learning and Organization، 2(1)، 81-98.
- -Stahl، S. A.، & Nagy، W. E. (2006). Teaching word meanings. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- -Stockwell، G. (2010). Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of the platform. Language Learning & Technology، 14(2)، 95-110.
- -Suwantarathip، O. & Orawiwatnakul، W. (2015). Using mobile-assisted exercises to support students' vocabulary skill development. Turkish Online Journal of Educational Technology، 14(1)، 163-171.
- -Thornbury، Scoot. (2002). How to Teach Vocabulary. London: Longman.
- -Thornton، P.، & Houser، C. (2005). Using mobile phones in English education in Japan. Journal of Computer Assisted Learning 21(3)، 217-228.
- -Tozcu، A.، & Coady، J. (2004). Successful Learning of Frequent Vocabulary Through CALL Also Benefits Reading Comprehension and Speed. Computer Assisted Language Learning، 17(5)، 473-495.
- -Traxler، J. (2007). Defi ning، discussing، and evaluating mobile learning: The moving fingerwrites and having writ. . . . International Review of Research in Open and Distance Learning، 8 (2)، 1–12.
- -Trentin G. & Repetto M (2013). Using Network and Mobile Technology to Bridge Formal and Informal Learning، Woodhead/ Chandos Chandos Publishing Woodhead/Chandos Publishing Limited، Cambridge، UK.
- -Wixson، K.، Peters، C.، Weber، E.، &Roeber، I. (1987).New

directions in statewide reading assessment. The Reading Teacher، 40(8)، 749-755.

- -Yaghoubi، S and Seyyedi،F .(2017). The Effect of Explicit and Implicit Teaching Vocabulary on Iranian EFL Learners Vocabulary، | STUDIES IN ENGLISH LANGUAGE AND EDUCATION، 4(1)، 15-25، 2017.
- -Yali،G. (2010). Vocabulary Acquisition Through Reading Incidental Learning and Intentional Learning. Chinese Journal of Applied Linguistics Vol. 33 Issue 1، p74.
- -Yang، W. D.، & Dai، W. P. (2012). Vocabulary Memorizing Strategies By Chinese University Students. International Education Studies، 5(1)، 208-214.
- -Winter، B.، & Reber، A. S. (Eds.). (1994). Implicit learning and the acquisition of natural languages. London: Academic Press.
- -Zhang، H.، Song، W.، & Burston، J. (2011). Reexamining the effectiveness of vocabulary learning via mobile phones. The Turkish Online Journal of Educational Technology، 10، 203–214.
- -Zhu، Y.F. (2003). An investigation on the current English learning situation of Non-English major freshmen. Foreign Language World (1)، 40-47.
- -Zimmerman، Cheryl Boyd،(1997). "Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference?" An empirical study. TESOL Quarterly 31/1 (1997)، Pp. 121-140.