التطبيق
Practice

إن نظرة على الدراسات السابقة ستكشف أن كلمة "التطبيق" كلمة عامة في عناوين الكتب الحديثة والأبحاث في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وغالباً ما تستخدم اصطلاحاً جامعاً لكل الأوراق العلمية التي تصف الاستخدام الفعلي لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي في الفصل الدراسي، فعلى سبيل المثال احتوى العنوان الفرعي لكتاب إيجبرت وهانسن – سميث (١٩٩٩م) على "البحث والتطبيق وموضوعات مهمة"، واستخدم وارزتشور وكيرن (٢٠٠٣م) "مبادئ وتطبيقات"، في حين استخدم فيلكس (٢٠٠٣أ) "نحو التطبيق الأفضل"، ومن الواضح أن التطبيق بُعد هام في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، ومع ذلك فإن جمع كل الموضوعات المرتبطة بالتطبيق في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي – كما حاولنا أن نفعل هنا – يُعد مهمة صعبة ؛ لأن التطبيق بطبيعته يعتمد على بيئة تعلم اللغة الفردية، والأدوات التي تتاح للممارسين في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وخبرة المدرسين والمتعلمين.

وعلى الرغم من أن هناك طرقاً كثيرة للتطرق لموضوع التطبيق في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، فقد اخترنا أن نبني هذا الفصل بناءً على المهارات، والنطاقات

obeikandl.com

اللغوية، ولدينا ثلاثة أسباب رئيسة لتبني هذا المنهج. أولاً: هناك تاريخ قوي من تطبيقات تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي تم التطرق إليها بهذا الأسلوب (مثل جونز Jones وفورتسكيو Fortescue 1987)، والكثير من الأمثلة من الكتب والدوريات التي تشمل الدردشة، والتطور التركيبي (يوان Yuan 2003) والوسائط المتعددة، والمفردات (ييا Yeh ووانج Wang 2003) واستخدام الحاسب الآلي، والكتابة، (تشيكاماتسو Chikamatsu 2003) وكلها ترجح أن هناك ميولاً لربط التقنية بتطوير مهارات ونطاقات لغوية محددة (راجع الفصل الثاني في هذا الكتاب لمزيد من الأمثلة).

ثانياً: يجب أن نضع في اعتبارنا أن التقنية لا تتساوى قوتها في كل مهارات ونطاقات اللغة وهناك بعض الجوانب التي يسهُل تطبيق التقنية فيها مقارنة بغيرها، فعلى سبيل المثال، يُنظر إلى الحاسب على أنه قوي في تدريس القواعد، والمفردات، والقراءة والكتابة، ولكنه أقل قوة في تدريس الاستماع والمحادثة (هيلاي Healey 1999 ونج Ng وأولفيير Olivier 1987)، إلا أن التقنيات الأحدث أصبحت أكثر ملاءمة لهذه المهارات اللغوية، فعلى سبيل المثال، ظهر عدد كبير من الأنشطة التدريسية على الاستماع والتي تمتاز بقدرتها على تخزين سجلات رقمية لمواد الاستماع على الشبكة العنكبوتية، وكانت التحديات التقنية التي ارتبطت بتقنية التعرف على الكلام قد أدت إلى قلة ظهور ذلك في الدراسات السابقة نسبياً، حتى وصلت برمجيات، وأجزاء الحاسب الصلبة إلى مستوى عال من الثقة، ثم بعد ذلك انتشرت تقنية التعرف على الكلام لدى الجميع، وبدأ ممارسو تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي في استخدامه. ونتيجة لذلك، فإننا دائماً في حاجة إلى إعادة تقويم قدرات التقنيات المختلفة، وغالباً ما يعاد التقويم بفاعلية عند فحص المهارة، أو النطاق اللغوي المناسب من حيث ارتباطه بالتقنية المحددة محل الدراسة.

ثالثا: على الرغم من أن اتجاه تدريس اللغة الرئيس يدعو بصفة عامة إلى منهج تكاملي في تدريس نطاقات ومهارات اللغة، فليس بالضرورة أن يكون أفضل منهج في كل الأحيان، فأحياناً ما يكون التركيز الأكثر دقة مفيداً، خاصة إذا كان الطلاب لديهم مشكلة في نطاق محدد، أو يرغبون في التركيز على تحسين مهارة محددة (مثل كتابة المقال الأكاديمي)، وفي بعض الأحوال، يكون جانب من اللغة فيه تحد بصفة خاصة (مثل تعلم الكتابة في اليابانية أو الصينية)، وهذا يقتضي تركيزاً خاصاً، وبعض التقنيات التي تستخدم مع مواد تعلم اللغة المرتبطة بها يمكن اختيارها وتطويرها بحيث تتلاءم مع هذه الاحتياجات، وفي بعض الأحيان يُكمّل هذا المنهج التقسيمي في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي النقطة الثانية، وهي أن تقنيات محددة، ومواد علمية لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي تكون بذاتها أكثر ملاءمةً من غيرها في مهارات ونطاقات لغوية محددة .

و هكذا، يقدم جزء الوصف من هذا الفصل مراجعة للطرق التي يمكن أن يُستخدم بها تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي في تدريس وتعلم مهارات استماع ومحادثة وقراءة وكتابة اللغة، وفي نطاقات لغوية تشمل المفردات، والقواعد، والنطق. وهذا الفصل كسابقه يقدم أيضاً أمثلة ملموسة من الدراسات السابقة توضح الطرق التي يمكن بها تدريس هذه المهارات المتنوعة من خلال تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وتشرح بالتفصيل بعض الاعتبارات التي يجب أن يضعها ممارسو تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي في حسبانهم.

أكدت ممارسة اللغة في السنوات الأخيرة بشكل كبير على التعلم التواصلي، والتعلم باستخدام المحتوى، مستفيدة في ذلك من عدد من وظائف اللغة الأصلية، على عكس تعلم اللغة في الماضي الذي كان يركز على الشكل بشكل أكبر، ومع أننا نرى

هذا، إلا أن "التواصل لا يتم بمعزل عن المفردات والقواعد" كما أوضح هيلاي (١٩٩٩م) (ص ١١٦) فهو يعتمد على نمو المهارات الأخرى، بمعنى آخر، على الرغم من أن التركيز على تطوير القدرة التواصلية باستخدام اللغة المراد تعلمها، إلا أنه لا زالت هناك حاجة للتأكد من أن المهارات المنفصلة تحظى بالعناية الكافية.

إن العدد الكبير المتاح من مهارات اللغة يمكن أن يجعل الأمر شاقاً لحد ما، بالنسبة لممارسي تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي الجدد الذين يحاولون أن يجدوا منهجاً في تصميم وتطوير النشاط الجديد، وأن يقدموا مهام أكثر تناسباً مع الطلاب، وتقدم الأقسام التالية مراجعة للأساليب المتنوعة التي يمكن أن يُستخدم فيها تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي في تدريس هذه المهارات اللغوية، وعلى الرغم من الاقتصاد هنا على ذكر عينة صغيرة فقط من الطرق التي طورت فيها هذه المهارات من خلال الحاسب الآلي، إلا أنها تقدم دليلاً على التعقيد الذي يواجهه مدرسو اللغة في إيجاد وتصميم مهام تلائم حاجاتهم التدريسية.

الوصف

الاستماع

إن العنصر الأساسي في استخدام التقنية لتدريس أي مهارة أو نطاق لغوي هو أن التقنية يجب أن تقدم شيئاً غير متاح من خلال الوسائل التقليدية، بمعنى أن المواد التي استخدمت في تدريس الاستماع، يجب أن تكون أكثر من مجرد مقاطع صوتية متاحة على الحاسب الآلي، على نمط طريقة الشريط الصوتي أو الأسطوانة المدمجة (CD)، فهي يجب أن تستفيد من إمكانات الحاسب الآلي بطريقة تدعم خبرة التعلم.

ومن الامثلة الجيدة على هذا ما قدمته جونز (Jones 2003)، ونوقشت هذه الدراسة بمزيد من التعمق في الفصل السادس)، حيث وصفت بيئة أعطي فيها متعلمون للغة الفرنسية قطعة اشتملت على كلمات مفتاحية مختارة فقط، عرضت على الشاشة، مع الإشارة للكلمات المتبقية المفقودة باستخدام نقاط [إشارة إلى حذف الكتابة في الطباعة] ؛ لكي تشير إلى ترابط قطعة مسموعة مستهدفه، ومن خلال استخدام الأزرار التي توجد في شاشة العرض، استطاع الطلاب أن يستمعوا إلى أجزاء القطعة المجزءة نحوياً، أو على نحو تبادلي، وكانوا قادرين على أن يستمعوا إلى نطق أي من الكلمات الرئيسة، وزيادة على هذه التلميحات السمعية، فقد زود الطلاب بتعليقات نصية، أو مرئية تسمح لهم أن يشاهدوا رسومات وصوراً تمثل الكلمات المفقودة، أو يروا التعليقات النصية ويشاهدوا ترجمتها، وأوضحت نتائج الدراسة أن أداء الطلاب كان أفضل عند وجود خيارات متعددة من أنواع التعليق، وأن ردود فعل الطلاب نحو المهمة تتلاءم بصورة مباشرة مع عدد التعليقات التي قدمت. فالطلاب الذين أُتيح لهم خيارات أكثر، أعطوا تقويماً أعلى من أؤلئك الطلاب الذين كانت لديهم خيارات أقل، والطلاب الذين لم يكن لديهم أي تعليقات أعطوا تقويماًأقل.هذه النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة تدعم الطرح الذي قدمه (هوفن ١٩٩٩أ)، والذي يرى أن النجاح في الاستماع باستخدام الحاسب الآلي يعتمد على تصميم المهمة، من حيث العناية بالفروق الفردية التي تشمل أساليب التعلم، وأشكال التعلم المفضلة .

ولقد أسهم التطوير الذي حدث في تقنيات اللقاءات المرئية والسمعية في زيادة مهام الاستماع الأكثر تواصلية، وقد أوضحت دراسات هامبل Hampel وهاك Huck (2004) ووانج Wang (2004أ و٢٠٠٤ب)، إمكانية أن يجمع الحاسب بين المتعلمين والمدرسين، حتى عندما يكونوا منفصلين عن بعضهم جغرافياً، ومن خلال هذه

التقنيات سمحت مقرارت التعلم عن بعد – التي اعتمدت بصورة تقليدية على أنشطة الاستماع السلبي – بتفاعل حقيقي بين المشاركيين، على الرغم من أن هناك أوجه قصور لهذه التقنيات، إلا أنها أوضحت إمكانية كبيرة للاستماع الفعلي داخل فصل اللغة الدراسي .

المحادثة

إن المحادثة مهارة عادة ما ينظر إليها على أنها من الصعب أن تُدرس من خلال الحاسب، وعلى الرغم من أن هناك جوانب في المحادثة كانت محل دراسة عدد من الأبحاث في السنوات الأخيرة، مثل: ، النطق (كاواي Kawai وهيروس Hirose 2000 ونيومايير Neumeyer وفرانكو Franco وديجلاسكي Digalakis وفينتروب Weintraub 2000)، والتنغيم [ارتفاع وانخفاض طبقة الصوت في الكلام] (ليفز Levis وبيكرنج Pickering 2004)، وتباينات الأحرف المتحركة (كاري Carey ووانج Wang ومونرو Munro 2004)، إلا أن الدراسات التي تركز على مهارة المحادثة لم تظهر كثيرا في الدراسات السابقة (مثل هولاند Holland وآخرون 1999 *et al.*)، فيما يتعلق بتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي فإنه من المفيد أن نفكر في المحادثة والحاسب في ثلاثة أشكال: مهام تقتضي من المتعلمين أن يتحدثوا، وتدعم بصورة سطحية المهارات المطلوبة للمحادثة من خلال التركيز على مهارات أخرى، وتقتضي أن يتعرف الحاسب ويستجيب للدخل اللغوي .

يتم أول نوع من هذه الأشكال من خلال أدوات تفاعل تستخدام الحاسب الآلي، مثل : عقد اللقاءات السمعية المرئية التي يشترك فيها المتعلمون في المحادثة مع مدرسيين أو متحدثيين أصليين للغة (كما أوضحنا في الفصل الرابع)، وهو شائع في بيئات التعلم عن بعد (هامبل وهاك ٢٠٠٤م وروزيل – أجيلر Rosell - Aguilar

2004م)، وللكفاءة الشفهية فوائد واضحة ؛ لأن المتعلم ينخرط مباشرة في عملية الكلام مع المدرسين أو المتحدثيين الأصليين للغة، أو المتعلمين الآخرين، على الرغم من أن هناك اختلافات واضحة في التواصل نتيجة لتدخل التقنية، إلا أن طبيعة عقد تلك اللقاءات باتت قريبة بما يكفي، لأن نعتبرها مشابهه للمحادثة وجهاً لوجه، ومع ذلك لا يزال عقد اللقاءات يواجه صعوباته الخاصة به ومن ذلك ما نقله ستيفنس Stevens وهيور (Hewer 1998) مما طرحه كوتر Kötter وآخرون (*et al.* (1999 : p58)، من أن "الطبيعة التزامنية للوسيط مع قلة التواصل البصري، والتلميحات المرئية أدت إلى الحاجة لمعلمين لإدارة اللقاء الصوتي أو المرئي بعناية شديدة، وهذا ما يدفع الطلاب أحياناً إلى المبالغة في الاستعداد إلى درجة قراءة إجابات معدة سابقا"، وذكر أيضاً ستيفنس وهيور أن الطبيعة العامة للقاءات – وهذا الأمر ينطبق على كل من اللقاء السمعي والمرئي – قد تسببت في أن يواجه المدرسون قرارات صعبة فيما يتعلق بأفضل وسيلة للتعامل مع تصحيح الأخطاء، هذا الأمر، وما يقترن به من إرباك لدى الطلاب فيما يتعلق بتبادل الأدوار، والقدرة على "الاختفاء" في التفاعلات غير المرئية التي تحدث في بيئات اللقاءات الصوتية متعددة المشتركين (كوتر وآخرون ١٩٩٩م)، يضيف تعقيداً للمحادثة في اللقاءات وهذا غير موجود فى المواقف التي يتم فيها اللقاء وجهاً لوجه.

الشكل الثاني الذي يمكن من خلاله تطوير مهارات المحادثة من خلال الحاسب يتناقض مع الأول، ففيه تتم التفاعلات من خلال وسائل نصية، ولا تطلب من المتعلمين أن "يتكلموا" فعلياً مع بعضهم، وهناك بعض الأدلة الأولية التي ترجح أن الأشكال غير اللفظية الأخرى من التواصل عبر الحاسب الآلي لها القدرة على تحسين مهارات المحادثة في اللغة الثانية، وهناك مثال جيد قدمه باين Payne ووايتني (Whitney

(2002 اللذان وصفا دراسة تمت فيها مقارنة التطور الشفهي في اللغة الثانية بين طلاب اشتركوا في فصول تزامنية للتواصل عبر الحاسب الآلي، وطلاب تلقوا التعليم وجهاً لوجه فقط، وكان الطلاب الذي اشتركوا في الدراسة يدرسون الأسبانية، وطلب منهم أن يتواصلوا مع بعضهم ومع المدرس في دردشة تزامنية لمدة نصف الحصة الدراسية، وهذا يعني أن الأسلوب التزامني أخذ نسبة كبيرة من إجمإلي الوقت الذي يُقضى في تعليم الطلاب اللغة الأسبانية، وأوضحت نتائج الدراسة أن أولئك الطلاب الذين اشتركوا في تفاعلات التواصل التزامني عبر الحاسب الآلي قد أحرزوا تقدماً كبيراً في مهارتهم الشفهيه، وذلك بعد قياس [كفاءتهم] بأصدار معدل من برنامج (مقابلة لتحديد الكفاءة الشفوية) ACTFL OPI، وقُدم ابرامز (٢٠٠٣ب) نتائج أقل إقناعا، حيث رجح أن طلاب اللغة الألمانية الذين اشتركوا في التواصل التزامني أو غير التزامني عبر الحاسب الآلي، قد أخفقوا في إحراز أي تقدم ملحوظ فى تعلم المفردات أو التراكيب، وذلك عند مقارنتهم بالطلاب الذين تلقوا التعليم وجهاً لوجه فقط.

الطريقة الثالثة التي اُستخدم بها الحاسب لتنمية مهارات المحادثة، تتطلب من الحاسب أن يتعرف ويستجيب للمنتج اللفظي من المتعلم، وقد وصفنا مثالين على هذا الأمر هنا، حيث بحَث هارليس وآخرون(١٩٩٩م) في "برنامج المحادثات الافتراضية"وكان مجال البحث مجموعة من الدراسين العسكريين الذين يدرسون مقرراً في اللغة العربية ؛ لكي يحافظوا على مستواهم اللغوي فيها، وكان البرنامج يقتضي من الطلاب أن يتفاعلوا مع شخصيات عراقية في سيناريو لعملية استجواب، وأظهرت النتائج أنهم قد أحرزوا تقدماً كبيراً في درجاتهم في المحادثة وبالمصادفة في الاستماع على مدار الدراسة المكثفة لمدة أسبوع، وكانت ردود أفعالهم تجاه البرنامج إيجابية جداً، وفي عام (١٩٩٩م) قدم بيرنيستين Bernstein ونجمي Najmi وإحساني Ehsani مفهوماً مشابهاً في برنامج مصمم

لطلاب اللغة اليابانية المبتدئيين، وأطلق عليه "***Subarashii***"، يواجه فيه الطلاب مواقف متنوعة يتعاملون فيها باللغة اليابانية، شملت هذه المواقف تحية شخص ما لأول مرة وشراء حليب من البقالة، وعلى الرغم من أنه لم يستخدم أي مقياس للكفاءة اللفظية في هذه الدراسة، إلا أن ردود الفعل تجاه البرنامج كانت إيجابية جدا، واعتمد البرنامجان على نمط التوصيل الذي ُيطلب فيه من الطلاب أن ينطقوا عبارات، إما من مجموعة خيارات مقدمة، وأما من خيارات تم التنبؤ بها من قبل المصممين، في هذه الحالة كان نوع المهمة يشبه إلى حد ما التدريب على النطق، حيث أن التفاعلات لم تكن مفتوحة بما تحمله الكلمة من معنى، بل اعتمدت على إنتاج المتعلمين لردود ثابتة نحو المواقف التي قدمت، وفي الحالات التي تقدم فيها ردود غير صحيحة، أو لا يتعرف الحاسب على نطق أجزاء من المقاطع، يقدم الحاسب الردود الملائمة، إن إخضاع الحاسب للتفاعل مع المتعلم في تفاعلات مفتوحة تماماً يُعد أمراً مازال من الصعب تحقيقه كما سنوضح في الفصل التالي.

القراءة

يرى البعض أن القراءة باستخدام الحاسب الآلي لها فوائد متنوعة، خاصة في التواصل الكبير مع المواد الأصلية بصورة فورية من خلال الإنترنت، وتلك الفوائد هي القدرة على إضافة نص ارتباطي للوصول إلى شروحات للمفردات أو القواعد، وإتاحة التواصل بصفةأكبر مع مواد تواصلية أصلية، وإدراج الوسائط المتعددة بالاشتراك مع النص العادي، والقدرة على السيطرة على سرعة القراءة، وقد أثبت الإنترنت أنها مصدر غنى بمواد القراءة، التي إن استُخدمت بطريقة صحيحة، فإنها ستحفز الطلاب وتسهم كذلك في التطوير اللغوي، والفهم الثقافي (تايلور وجيتيسكي ٢٠٠٤م)، ومع ذلك فإن هناك عدداً من المخاوف التي أثيرت عن استخدام الشبكة العنكبوتية، وتشمل صعوبة تحديد المواد الملائمة، ليس بسبب كم المعلومات المتاح فقط، بل بسبب المستويات المتباينة من حيث الملائمة مستوى اللغوي والأجتماعي،

وإذا ما ادرك المتعلمون تلك المخاوف والتحفظات فإنه من السهل أن نجد كمية كبيرة من المواد التي يمكن أن تلائم المواقف داخل الفصل (تودينى ٢٠٠٠م) .

تسمح روابط الوسائط الارتباطية للمدرسين بوضع معلومات إضافية مثل : التراجم، أو الأمثلة، أو حتى روابط وسائط متعددة تنتقل [بالشخص المتصفح] إلى صفحات [أخرى](جيتي وإيمهوف وكوتز ٢٠٠١م)، فمن خلال النص الارتباطي يصبح المتعلمون قادرين على النقر على الروابط أثناء القراءة ؛ للحصول على معلومات عن كلمات، أو عبارات محددة دون الحاجة للتوقف عن عملية القراءة تماماً للبحث عن كلمات غير معروفة في المعجم، كما أسهم الحاسب الآلي في عملية القراءة من خلال التواصل عبر الحاسب الآلي خاصة الأنواع غير التزامنية منه، مثل: البريد الإلكتروني، أو أنظمة لوحات الرسائل، وعلى الرغم من أن استخدام التفاعلات الأصلية يقدم للمتعلمين قراءة ذات معنى، فإن إحدى نقاط الضعف التي لاحظها الباحثون (مثل موران Moran 1991)، هي أن تفاعلات البريد عرضة لأن تصبح مجرد تبادل للمنولوجات بين المشاركين، حيث يقوم فيها المتعلمون بتأليف رسائل دون قراءة الرسائل التي تلقوها من شركائهم، ويمكن أن يدرب المتعلمون على أن يستجيبوا لمحتوى الرسائل الإلكترونية، ولكن في الحالات التي تكون فيها موضوعات متعددة في رسالة إلكترونية واحدة، فإن المتعلمين قد يفشلون في الرد على كل موضوع من هذه الموضوعات (ستوكويل Stockwell 2003أ).

الكتابة

أخذت الكتابة خلال تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي عدة أشكال، ويأتي أحد تلك الأشكال القديمة والمستخدمة بشكل يومي معالج النصوص الذي من خلاله يتواصل المتعلمون مع عدد من "أدوات الكتابة المتقدمة، وبيئة تسهل توليد الأفكار، وإنتاج

النص مسودات وصورة نهائية" (بينجتون ٢٠٠٤م: ص٧١)، والأسباب التي أوردها بينجتون لملاءمة معالج النصوص في الكتابة، هي قدرته على تسهيل العمليات الحركية لتوليد النص، التي تعود إلى قدرته على المراجعات من خلال الحذف، والزيادة، والاستبدال، وتحريك أجزاء كبيرة من النص، وفي الغالب أن معالج النصوص مازال واحداً من أقوى الأشياء الُداعِمة لكتابة الإنشاء.

و هناك طريقة أخرى أسهم بها الحاسب الآلي في تحسين الكتابة، وهي تشمل التواصل من خلال شكل ما من التواصل عبر الحاسب الآلي، وبصفة عامة يظن أن الشكل غير التزامني مثل: البريد الإلكتروني الذي يُعد جيداً في تطوير الكتابة باللغة الثانية ؛ بسبب أن اللغة المنتجة تشبه إلى حد اللغة المكتوبة مقارنة باللغة التي تنتج من خلال الشكل التزامني مثل : الدردشة (راجع الفصل الرابع لمزيد من المناقشة حول هذا الموضوع)، هناك دليل متزايد على أن التواصل عبر الحاسب الآلي غير التزامني يقدم للمتعلمين نماذج للدخل اللغوي Input لتطوير الكتابة باللغة الثانية. وأوضح ديفيز Davis وثييد (Thiede 2000). أن متعلمي اللغة الإنجليزية المشتركين في مناقشات التواصل عبر الحاسب الآلي غير التزامنية، أظهروا تحولاً في الأسلوب يعكس اللغة التي أنتجها متحدثوهم، سواء من حيث المحاكاة في الأسلوب أو التركيب النحوي، أما فيما يتعلق باستخدام البريد الإليكتروني فوجد فوتوز (Fotos 2000) أن المتعلمين الذين يتبادلون الرسائل الإليكترونية مع معلميهم اكتسبوا مزيداً من الكفاءة اللغوية التي قيست باستخدام أجزاء القراءة والمفردات في اختبار (التوفل TOEFL)، وذكرت لي Li (2000) أن الطلاب الذين اشتركوا في تفاعلات بريدية إلكترونية أصلية كان لديهم ميول لإنتاج نصوص أكثر تعقيداً على المستوى النحوي، والمعجمي .

ظهرت في الدراسات الحديثة طرق أخرى لاستخدام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي لدعم الكتابة باللغة الثانية، فعلى سبيل المثال ناقش تشامبرز Chambers وأوسوليفن (O'Sullivan 2004) بيئة قام فيها متعلمو اللغة الفرنسية ذوو المستوى المتقدم بالاستعانة بقواعد البيانات اللغوية في التعامل مع موضوعات مشابهه لتلك التي كانوا يكتبون عنها ؛ لكي يحسنوا مستواهم في الكتابة، اكتشف الكاتبان أن المتعلمين قد قاموا بعمل عدد من التغييرات الجوهرية في كتاباتهم بناءً على المعلومات التي حصلوا عليها من قواعد البيانات في تدريس القواعد والمفردات أيضاً، وسوف يتم وصفها بمزيد من التفصيل في هذا الفصل.

القواعد

كما هو الحال مع مهارات ونطاقات اللغة الأخرى، هناك تباين في المداخل التي استخدمها المدرسون لتدريس القواعد، فالقواعد والمفردات غالباً ما تظهر معاً، وعلى الرغم من أن هناك دراسات عديدة تركز على مهارة أو أخرى من هذه المهارات، إلا أنه غالباً ما يصعب الفصل الكامل بين المهارتين (كيمبن Kempen 1999 ولابري Labrie 2000 ولوكي Loucky 2002 وتشيتكولد Tschichold 1999)، ويأخذ تدريس القواعد بصفة عامة واحداً من ثلاثة أشكال: تمارين على القواعد بإشراف الأستاذ، أو تدريس القواعد بشكل يكون فيه التركيز على الطالب، أو تعليم القواعد التواصلي.

وترتبط التمارين على القواعد بصورة تقليدية بتمارين تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي التقليدية، وكان ينظر إليها على أنها واحدة من أبرز استخدامات تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي في بداياته الإولى، وعلى الرغم من أن أنشطة القواعد التي تستخدم التمارين، و تُشكل جزءاً كبيراً من تمارين القواعد التي يُشرف عليها الأستاذ

هي تطبيقات عالية الفاعلية والفائدة في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي إلا أنها في السنوات الأخيرة أصبحت محل نقد، وهذا ما دفع العديد من المدرسين إلى تفضيل استخدام نوع آخر من الأنشطة أكثر تواصلاً وسيتم وصفه لاحقاً في هذا القسم، ربما يكون من الغرابة بمكان أن العديد من الناس حديثي العهد بتخصص تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي يعدون هذا النوع من النشاط هو الأساس في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، ومن المؤكد أن الأنشطة التي تُبنى على التمارين التكرارية مازالت لها مكانتها في منهاج اللغة الإنجليزية، كما أوضح هيلاي (١٩٩٩م) أن هناك متعلمين يفضلون تعلم القواعد قبل محاولة استخدام أشكال اللغة الجديدة في بيئات أكثر تواصلاً، وكثير من المتعلمين استطاعوا أن يكتسبوا "الشعور بالأمان" من خلال قدرتهم على القيام بأنشطة تكون الإجابات المطلوبة فيها محددة بوضوح، (و ذلك على النقيض من إكمال نشاط تواصلي ليس له بالضرورة إجابة صحيحة واحدة، . وعلى الرغم من أن تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي احتوى عدداً من الأنشطة الأخرى الأكثر تواصلا في السنوات الأخيرة، إلا أن المهام المبنية على القواعد التي يعدها المدرسون للبيئات الفردية لتعلم اللغة باستخدام برامج تأليف مثل "***Hot Potatoes***" أو أدوات أخرى مشابهه، هي عنصر أساسي في الكثير من بيئات تعلم اللغة (تشان Chan وكيم Kim 2004)، أما أنشطة القواعد ذات النوع التدريبي التكراري فتأتي بصفة عامة على شكل يميل إلى التقليدي مثل: مهام تعبئة الفراغات، أو أسئلة الاختيارات المتعددة، إلا أنه من المؤكد أنها لا تقتصر على هذه الخيارات وحدها. بالإضافة إلى ذلك هناك عدد من أنشطة القواعد التي يشرف عليها المعلم التي ليست تمارين تكرارية ؛ لأنها ليست ميكانيكية، وتتطلب تفكيراً واعياً ليس في الشكل فقط، ولكن أيضاً في المعنى والاستخدام (لمناقشة حول التطبيق وأنشطة التمارين راجع هابارد وبرادين وسيسكن ٢٠٠٤م)، كما يدعم تدريس القواعد

من خلال استخدام برامج التحليل النحوي التي تتفحص صحة الجمل التي يتم إدخالها في البرنامج نحوياً، والتي تقدم تغذية راجعة مبنية على استجابات المتعلمين (دوديجوفيتش ٢٠٠٢م)، هذا النوع من النشاط يؤكد على إنتاج المتعلمين لمنتج لغوي (Output) بشكل أكثر مرونة، ولكن يمكن أن يكون صعباً جداً بالنسبة لممارسي تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وهوما يجعل تطبيقه محدوداً.

يؤكد تدريس القواعد الذي يركز على الطالب على أن يستنتج المتعلمون قواعد اللغة المراد تعلمها بأنفسهم، ويُعد استخدام الفهرسة والمعلومات إحدى وسائل القيام بذلك التي ظهرت بشكل منتظم في الدراسات السابقة، والمفهرس هو برنامج يقوم بصف المفردة اللغوية أو التعبير اللغوي حسب إجمالي عدد مرات ظهوره في نص معين حيث يسمح ذلك بمقارنة استخدام هذه المفردة أو التعبير [مع غيره]، ويستخدم المفهرس بصورة كبيرة في مهام تعلم المفردات، والفكرة الرئيسة من استخدام هذا النوع من المنهج الذي يسمى "المنهج المعلوماتي" في تعلم اللغة هي أن المسؤلية تقع على عاتق المتعلمين في القيام بعقد مقارناتهم الخاصة بهم أثناء التفكير في الطريقة التي استُخدمت بها التعبيرات التي يتعلمونها، ثم القيام بتكوين قواعدهم الخاصة بهم، ويمكن أن تكون الفهرسة فردية اللغة حيث يقوم فيها الطالب بفحص معلومات اللغة المستهدفه (مثل كرادو فيونتيس Curado Fuentes 2003)، أو يمكن أن تكون ثنائية اللغة أو متوازية (جون St. John 2001 ووانج Wang 2001) يرى فيها الطالب أمثلة من معلومات اللغة الأولى واللغة الثانية معاً، ويستخلُص النتائج بناءً على المقارنة المعلوماتية، واستخدمت المفهرسات بصورة متكررة في تطوير مفردات اللغة الثانية؛ وذلك لأنها توضح مفردات اللغة المستهدفه، أو التعبيرات في سياقات طبيعية، وهذا الأمر يقدم للمتعلم معلومات

إضافية، قد تؤدي إلى فهم أكثر للعناصر المختارة، وكيفية استخدامها (راجع تشامبرز ٢٠٠٥م لمناقشة حول الفهرسة في تعلم اللغة الثانية).

لعب أيضاً تعليم القواعد التواصلي دورا مهماً في تدريس اللغة الثانية ؛ لأنه يسمح للطلاب أن يتخطوا نطاق اللغة المتضمنة في تمارين القواعد التي تتم بإشراف المدرس، وأنشطة تعلم القواعد التي تركز على المتعلم، التي صممها المدرس، وعلى الرغم من أن كلا النوعين [السابقين] قد استخدما بنجاح في التدريس، إلا أنهما يُعدان محدودين، حيث أنهما يشملان فقط نطاق الأنشطة والشروحات التي يقدمها المدرس، أو حجم المعطيات التي ترتبط بالمفهرس فقط، لذا، فالطريقة الوحيدة التي يتسنى بها للمتعلمين التوصل إلى دخل لغوي "غير محدود"، هي من خلال تبادل أصلي للأراء سواء كان هذا مع متحدثين أصليين للغة أو متعلمين آخرين لها .

اختيار الشكل الملائم [من أشكال] التواصل عبر الحاسب، هو أمر صعب، فالأنواع المختلفة منه تسمح بأن يؤكد على جوانب مختلفة من تعلم اللغة. وكما شرحنا سابقاً (وبمزيد من التفصيل في الفصل الرابع)، أنه من المحتمل أن تتلاءم الأشكال غير التزامنية منه بشكل أفضل مع التطور النحوي، على الرغم من أنه كما ذكر سوتيلو (٢٠٠٠م) تظهر بعض الأخطاء في الأشكال غير التزامنية من التواصل عبر الحاسب الآلي أيضاً، فالطبيعة المتقطعة، والاختصارات التي غالباً ما تكون سمة اللغة المنتجة في دردشة التواصل عبر الحاسب الآلي التزامنية، تعني أنها وسيط أقل ملاءمة لدعم الدقة في استخدام أدوات اللغة، ومهام البريد الإلكتروني الواضحة والمركزة لها القدرة على تغذية التطور القواعدي ؛ حيث إن المتعلمين لديهم وقت لتدقيق الرسائل قبل إرسالها، ولديهم أيضاً وقت لقراءة الرسائل بعناية باستخدام المعاجم أو المصادر الأخرى اثناء كتابة الرسالة الانشائية، على سبيل المثال أوضح ستوكويل وهارينجتون (٢٠٠٣م) أن

المتعلمين تحسنوا بشكل جيد في التعقيد النحوي، والدقة خلال فترة زمنية قصيرة نسبياً أثناء اشتراكهم في تفاعلات رسائل إلكترونية مع متحدثيين أصليين لليابانية، وأظهر تحليل التفاعلات أن المتعلمين استخدموا الدخل Input [اللغوي الذي حصلوا عليه] من محاوريهم المتحدثين الأصليين للغة بإحدى طريقتين الأولى – كان هناك أمثلة من التصحيح الذاتي تم عرض المتعلمون فيها للشكل الصحيح الذي قدمه محاوروهم المتحدثون الأصليون للغة عقب [الوقوع في] الخطأ سواءأكان ذلك تصحيحاً صريحاً من قبل المتحدث الأصلي للغة، أم من خلال ملاحظة المتعلمين لأخطائهم وتصحيحهم لمنتجهم اللغوي بعد ذلك، وزيادة على ذلك، كان هناك حالات كثيرة قام فيها المتعلمون بإعادة استخدام التراكيب التي استخدمها شركاؤهم [في مراسلتهم السابقة معهم] في رسائلهم التالية .

المفردات

إن الدراسات التي أجريت على اكتساب مفردات اللغة الثانية من خلال تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي تتبع بصورة تقليدية أحد منهجين رئيسين. **الأول**: يرى أن المفردات مهارة يجب أن تدرس قصداً، وبذلك تُقدم المفردات للمتعلمين بأسلوب يتلاءم مباشرة واكتساب مفردات اللغة المستهدفة، وحددت ما (Ma 2004) ثلاثة أنواع من برامج تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي تتعامل مع المفردات، وتندرج تحت هذا المنهج الأول:

١ – حزم وسائط متعددة كاملة تشتمل على عنصر لتعلم المفردات.

٢ – برامج مكونة من نصوص مكتوبة ذات تعليقات إلكترونية.

٣ – برامج مخصصة لتعلم المفردات .

وربما يكون أول نوع من الأنواع التي وصفتها ما (٢٠٠٤م) هو أكثر أنواع برامج المفردات شيوعاً، وأقسام مراجعات البرامج في أي من دوريات تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي العلمية تحوي عادة على أمثلة تغطي عدداً كبيراً من اللغات المختلفة، وأغلب هذه الحزم البرمجية تضم عناصر لتعلم المفردات، وتتنوع في المداخل التي تنتهجها. أما النوع **الثاني**: فيضم النصوص المكتوبة ذات التعليقات الإلكترونية التي يمكن أن يصل إليها المتعلمون في عملية القراءة، وأحد أكثر الطرق شيوعا في تقديم التعليقات الإلكترونية في الأنشطة المبنية على القراءة باستخدام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي هو من خلال تقديم الروابط، ففي دراسة قام بها لوفر Laufer وهيل (Hill 2000) تم ربط الكلمات المستهدفة بتعريفات باللغة الثانية، وترجمات باللغة الثانية، وتسجيلات سمعيه للكلمات، وعلى الرغم من وُجود فروق فردية مهمة، فقد وجدا أن استخدام التعليقات الإلكترونية أسهم في استحضار [الطلاب] للكلمات المستهدفة بصورة أفضل، وقد رجحا – وأيدهما في ذلك دي ريدر (٢٠٠٢م) – أن تحديد العناصر باستخدام النص الارتباطي أسهم في جعل هذه العناصر أكثر بروزاً للمتعلمين، وبذلك لعب دوراً في المساعدة على اكتساب المفردات كما أظهرته الاختبارات البعدية [التي تتم بعد تلقي المجموعة معالجة من نوع ما]، ويمكن لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي أن يقوم بإضافة أخرى، وليس هذا بتقديم التعريفات، والتراجم، والتعليقات السمعية فقط، بل أيضاً الصور، ومقاطع الفيديو التي ربطت أيضاً بالاكتساب المعزز للمفردات (نيكولوفا Nikolova 2002 ويا ووانج ٢٠٠٣م)، وقدم جروت (Groot 2000) مثالاً على النوع **الثالث**: أي البرامج المخصصة لتعلم المفردات، وصف فيه دراسة قدم فيها بصورة تركيبية مجموعة من عناصر المفردات في أربع مراحل: **الاستنتاج**: ويطلب فيه من المتعلمين أن يستنتجوا

المعنى من سياق النص، و**الاستخدام:** والذي يعزز فيه المتعلمون معرفة معنى الكلمة من خلال تمارين الاستخدام، و**الأمثلة:** وتقدم فيها الكلمات في سياقات حقيقية، و**الاسترجاع:** و يكون فيه على المتعلمين أن يكتبوا الكلمة الصحيحة لجملة تقدم لهم .

أما المنهج **الثاني:** فيرى المفردات شيئاً ما يجب اكتسابه بصورة عرضية أثناء انخراط الطالب في مهمة حقيقية مثل :البحث في صفحات الإنترنت أو من خلال الحاسب الآلي، وهذا يختلف عن نصوص القراءة ذات التعليقات الإلكترونية، ففي الحالة الأولى يكون هدف المدرس من تقديم التعليق الإلكتروني أن يكتسب الطلاب المفردات، [لكن هنا] وعلى الرغم من أن المدرس ربما يرغب أن يكتسب طلابه المفردات بصورة طبيعية، أو يدرسون المفردات بشكل واع من خلال عملية الكتابة، إلا أن الهدف الأساسي من التواصل الحقيقي، أو مهام القراءة هو التواصل مع المحاور بشكل ذي معنى.و هناك دليل على أن التواصل مع متحدثين أصليين للغة من خلال التواصل عبر الحاسب الآلي قادر على أن يؤدي إلى تحسين في اكتساب المفرادات، فعلى سبيل المثال، ضرب تويودا وهاريسون (٢٠٠٢م) أمثلة قام فيها المتحدث الأصلي للغة بتصحيح أو شرح صريح للعناصر المتعلقة بالمفردات.

ولقد أسهم التطور في التقنيات التي تستخدم الشبكة العنكبوتية في إتاحة استخدام المواد الأصلية للطلاب بشكل أكثر سهولة، كتب هوسويا (Hosoya 2004) عن نظام يسمى "***WebOCM***" له القدرة على تغيير كل كلمة في [أي] صفحة على الشبكة العنكبوتية يصل إليها الطلاب إلى روابط تشعبية تؤدي إلى تعليقات ألمانية، يابانية، وإيضاحات سمعية للكلمات، ومن خلال هذه الأنظمة يصبح لدى المدرسين القدرة على أن يُتيحوا للطلاب البحث عن معلومات وفي صفحات في أي مجال يرغبونه بدلاً من أن يحاولوا تخمين المجالات التي هي محل عناية الطلاب.

النطق

رغم القبول الواسع لمنهج تدريس اللغة التواصلي، تعرضت مهارة النطق لنوع من الأهمال في مناهج تعليم اللغة، ومع أن هناك اليوم إدراكاً متزايد لأهمية تدريس النطق للوصول لتعلم ناجح للغة ومعالجتها (كوك Cook 20001)، فإنه مازال هناك أسئلة حول كيفية دمجه بأفضل صورة [في عملية تعلم اللغة] (بيرجيس Burgess وسبنسر Spencer 2000)، على الرغم من أن عدداً كبيراً من مدرسي اللغة يدرك أهمية تدريس النطق، فإن ممارسة تعلم النطق غالباً ما يخصص لها وقت قليل داخل فصل تعلم اللغة، وذلك بسبب القيود التخطيطية التي تُملي على المدرس ترديد النقاط المراد التركيز عليها بعدد المرات التي يحتاجها كل متعلم، واستخدام الحاسب لتدريس النطق له القدرة على تخفيف العبء الملقى على كاهل المدرس، ففيه يُعطى الطلاب ذوو المستويات المختلفة الحرية في أن يطلبوا ترديد الأصوات التي يحتاجونها مراراً (هيلاي ١٩٩٩م)، كما أن هناك عدداً متزايداً من البحوث في التدريب على النطق بدعم من الحاسب الآلي (مثل هارديسون Hardison 2004 وكاواي Kawai وهيروس ٢٠٠٠م ووانج وهيجنز Higgins وشيما Shima 2005) .

وهناك منهجان رئيسيان لتدريس النطق في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي: أولهما ذو اتجاه واحد، وفيه تدرس كيفية نطق أصوات محددة إما في هيئة تعليقات رسومية، وإما باستخدام الرسوم التوضيحية والصور، وإما الوسائط المتعددة، وكان هذا النوع من التعلم أكثر شيوعاً في بدايات تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، ولكن استبدل به الآن الشكل الثاني الذي يستمع فيه معلم آلي لمنتج المتعلم Output االغوي، ويقدم التغذية الراجعة بناء على ذلك المنتج.

وقدم تسوبوتا Tsubota ودانتسوجي Dantuji وكاواهارا (Kawahara 2004) مثالاً رائعاً على حزمة برمجية تقدم تغذية راجعة أكثر تفصيلاً لمتعلمي اللغة الإنجليزية

اليابانيين، حيث يحدد البرنامج جوانب النطق في اللغة الإنجليزية التي يواجه فيها المتعلمون صعوبات، ويبحث بصفة خاصة في ١٠ مناطق يُتوقع أنها تسبب صعوبات للمتعلمين اليابانيين، وبعد تحديد المناطق التي يحتاج فيها الطلاب مزيداً من الممارسة يقدم البرنامج آلياً تغذية راجعة، وتطبيقاً في تلك المناطق التي تم رصد أخطاء فيها، ومما ينبغي ألا تكون برامج النطق غالية الثمن أو مقصورة على المعامل المجهزة بأعلى تقنية، ووصف بريت (٢٠٠٤م) مشروعاً تقدم فيه تغذية راجعة ذات توقيت حقيقي عن نطق حروف العلة لطلاب اللغة الإنجليزية باستخدام حزمة برامج مجانية اسمها "**PRAAT**"، يسمح هذا البرنامج بتحليل الكلام ووصل بعضه ببعض، وهو مصمم لكي يمكن تعديله إلى حد ما حتى يتلاءم مع عدد من حاجات الفرد ومطالبه، زيادة على أنه يتعامل مع عدد متنوع من البرامج، وهذا ما يجعله متاحاً حتى لممارسي تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي الذين لديهم مصادر مالية محدودة، ومصادر حاسوبية أقل مثالية.

وعلى الرغم من التقدم التقني الكبير في حزم البرمجيات التي تقدم تغذية راجعة للنطق، ما يزال السؤال حول أي نوع من التغذية الرجعية أكثر فاعلية في تحسين نطق المتعلم، ومازال ذلك محل نزاع كما أوضحه هيو وأوهيكي (٢٠٠٤م) في دراسة لهما، فقد قارنا بين [أثر كل من] التعليقات الرسومية المتحركة، والتغذية الراجعة المرئية المباشرة على تطوير نطق المتعلمين الماليزيين للغة اليابانية، واستخدم نظام التعليق الرسومي رموزًا تمثل الأصوات الطويلة، والأصوات الساكنة المزدوجة، والحروف الاحتكاكية [كصوت حرفh] وإجهار الأصوات التي سوف تنطق، وهو بذلك يزيد من وعي الطلاب بملامح الكلمات التي كانوا يمارسونها، وأظهر نظام التغذية الراجعة المرئية تمثيلات رسومية للأصوات التي سجلها المتعلمون مع تمثيلات لنماذج متحدثين أصليين للغة، لكي يسمح للمتعلمين بأن يقارنوا ويحددوا مشكلات النطق لديهم، وعلى الرغم من أن النتائج لا

تؤكد بشكل قاطع تفوق طريقة على أخرى، إلا أن الاثنين قدما تحسينات في تطوير النطق لدى المتعلمين، ويذكر هيو وأوهيكي (٢٠٠٤م) أن أسلوب المتعلم قد يكون أحد العوامل المهمة هنا بالاشتراك مع التعليقات الرسومية المتحركة التي تساعد الطلاب في بناء الصور الذهنية، والتغذية الراجعة المرئية الفورية التي تقدم معلومات مجزأة عن درجة النبرة الصوتية والمدة الزمنية للصوت، وعدد مرات التكرار للمنتج اللغوي لديهم.

وصف هذا الجزء باختصار الطرق المتنوعة التي طبق فيها استخدام الحاسب في تدريس مهارات ومناطق لغوية متنوعة، بما في ذلك القراءة، والكتابة، والاستماع، والمحادثة، والقواعد والمفردات، والنطق، ومع أن طرح الأمثلة على كل واحدة من هذه المهارات لم يكن شاملاً، إلا أنه قدم عرضاً من الخيارات المفتوحة أمام مدرسي اللغة الذين يستخدمون التقنية حالياً، أو يخططون لاستخدامها في تدريسهم للغة.

وبماأن تطبيق تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي فيه الكثير من التعقيد، وأولئك الذين يستخدمونه في الفصل يحتاجون لأن يكون لديهم فكرة واضحة عما يريدون تحقيقه، وعن الخيارات التقنية المتاحة أمامهم، وكذلك عن خلفيات الطلاب وأهدافهم، فأن قسم المناقشة التالي يبحث عن إجابة للسؤال : ماالمطلوب لتحقيق تطبيق ناجح لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي في بيئة التعلم ؟، من حيث وجود أهداف واضحة، ومعرفة بالخيارات التقنية المتاحة، ومضامينها التدريسية، ومعرفة بقدرات الطلاب وأهدافهم، وانطباعاتهم التي ترتبط بأنواع مختلفة من تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وينتقل الفصل بعد ذلك لمناقشة بعض النقاط التي يجب أن توضع فى الحسبان عند تطوير مهمة في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وكيف نتعامل في ظل وجود مقيدات؟ وكيف نحافظ على أفضل توازن في تفعيل تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي في مواقف تعلم اللغة ؟.

المناقشة

معرفة ما تريد تحقيقه

يعتمد الاستخدام الناجح لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي بصورة كبيرة على أن يكون لدى المدرسين فكرة واضحة عما يريدون تحقيقه في داخل الفصل، وهناك أسئلة يجب أن تطرح عن أهداف تعلم اللغة، وما المهارات أو المناطق اللغوية التي يجب أن تُدَّرس قبل الشروع في اختيار التقنية المناسبة لتحقيق هذه الأهداف؟. فمن السهل جدا أن تبدأ في استخدام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي داخل الفصل قبل تحديد ذلك الهدف الذي يجب تحقيقه، من حيث أهداف التعلم ودور التقنية في تحقيق هذه الأهداف، وأحد اكثر الأخطاء شيوعاً عند اتخاذ القرار بإدخال الحاسبات في بيئة تعلم اللغة، هو أن تبدأ بتطوير مهام لغوية تعتمد على قدرة الحاسب الآلي على أدائها فقط، ولابد للمعلمين توخي الحذر، وعدم جعل التقنية المتاحة بين أيديهم تقودهم في أي وقت من الأوقات. وعندما نقول ذلك، فنحن في حاجة إلى أن نفهم السمات التي تقوي أو تضعف أي تقنية، وما الذي يمكن أن تحققه التقنية فيما يتعلق بمناطق ومهارات اللغة، وذلك لكي نتخذ خيارات صائبة حول كيفية تفعيل عنصر تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي.

كما شرحنا في الفصل الثاني فإن نوع المهام المستخدمة سوف يعتمد إلى حد كبير جداً على المنهج الذي يتبعه مصممو المقرر الدراسي، فالمقررات التي تعتمد على محتوى محدد، تحتاج بالطبع إلى أنواع مختلفة من المهام مقارنة بتلك التي تحتاجها المقررات التي بنيت بشكل أكبر على المهارات، ومن هنا لابد أن يكون لدى المدرسيين ومطوري المناهج فكرة واضحة عن أهداف تعلم المقرر الدراسي، ومن ثم يطورون مهام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي بناء عليها. وهناك خطر كبير في استخدام تعلم اللغة

بمساعدة الحاسب الآلي دون تحديد هذه الأهداف أولاً وبشكل واضح، و يشكك دائماً في قيمة المهام التي يقف أمامها الطلاب – وغالباً المدرسون حائرون حول أسباب قيامهم بأدائها، وقد أوصت تشابل (٢٠٠١م) بتوخي الحذر فيما يتعلق بالمهام التي تتم باستخدام التواصل عبر الحاسب الآلي، فذكرت على سبيل المثال أنه على الرغم من أن التواصل عبر الحاسب الآلي يقدم فرصاً للطلاب يتفاعلون من خلالها مع متحدثين أصليين للغة أو متعلمين آخرين لها، فإن مجرد جمع المتعلمين في بيئة إتصالية غير محددة في أهدافها لن يؤدي إلى أي تطور في اللغة المستهدفة، ولكي تكون مهام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي فاعلة فإن أهداف المقرر الدراسي لابد أن تكون واضحة المعالم منذ البداية، وأن يعي المتعلمون التوقعات المسؤولة عن الفهم، والمطالب لتحقيق المهمة.

وذكر هيلاي (١٩٩٩م) في عبارته الشهيرة أن "التقنية وحدها لا تخلق تعلم لغة، فهي لا تزيد على أن يُلقى المتعلم في وسط مكتبة كبيرة" (ص١٣٦)، فمجرد تزويد المتعلمين بالتقنية على أمل أن هذا في حد ذاته سوف يؤدي إلى تطوير في مهارات اللغة لدى الطالب يُعد خطوة طموحة، وهذا ما يمكن وصفه على أقل تقدير، والطريقة التي تستخدم بها التقنية، والاختيار المحدد للتقنية المزمع استخدامها في بيئة ما، يعتمد على رؤية واضحة لأهداف تعلم اللغة، والخيارات التقنية.

معرفة الخيارات التقنية ومضامينها التربوية

يواجه ممارسو تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي قرارات حول أي نوع من الأجزاء الصلبة [للحاسب]، وأي البرامج يجب أن يستخدموها لتحقيق أهداف تعليمية محددة، فاذا أدركنا أي الخيارات التقنية متاحة في تدريس كل واحدة من مهارة ونطاق لغوي، فإن ذلك يساعدنا على التأكد من أن هذه القرارات قد اتخذت بصورة ملائمة، فعلى سبيل المثال: إذا كان الهدف الرئيس لحصة دراسية هو تطوير مهارات الاستماع، فعلى المدرسين أن يعرفوا أي أنواع التقنية سيكون الأفضل ملاءمة في الاستماع، أو إذا

كانت الحصة الدراسية مخصصة لتعلم المفردات، فيجب على المدرسيين إذاً أن يفكروا في أي التقنيات ستكون ملائمة، هذه المعرفة تعين المدرسين على توظيف تقنيات تعلم اللغة بطريقة تمكنّ الطلاب من تحقيق أهداف تعلمهم.

و التقنيات المختلفة لتعلم اللغة تتلاءم بصورة أفضل مع بعض الأنواع من المهام مقارنة ببعضها الآخر، ومفهوم "الإمكانات" قد نوقش في أماكن متفرقة من هذا الكتاب، واستخدم لكي يصف الطريقة التي يمكن من خلالها أن تسهل أو تقيد التقنيةُ تعلم اللغة، ومن الطبيعي أن يكون لمثل هذه الإمكانات مضامين على التطبيقات التدريسية للتقنيات المختلفة، فالتبادل التزامني للأراء عبر الحاسب الآلي مثل الدردشة يميل إلى أن يكون مركزاً معجمياً، وذلك بسبب المدة الزمنية المحدودة التي تُقدم للمتعلمين للتفكير في الفترة ما بين تلقي الدخلInputوالإستجابة Response له (سيكهان ١٩٩٨م). ومن ثم وكما وصفنا سابقاً، فإن أشكال التواصل عبر الحاسب الآلي غير التزامنية مثل البريد الإلكتروني تُسهم في تطوير المهارات المتعلقة بالتراكيب (انظر: سوتيلو ٢٠٠٠م)، كما أن اللغة المستخدمة في الدردشة يغلب عليها عدم الدقة في التركيب مقارنة باللغة الآخرى التي تتم في أشكال التواصل عبر الحاسب الآلي، ولهذا فإن بيئة تعلم اللغة التي يكون فيها التركيز أكثر على تطوير الدقة النحوية قد لا تكون الدردشة هي الخيار الأمثل في التقنية، وبهذه الطريقة فإن على مطوري المقرر الدراسي أخذ السمات الفردية للتقنية بعين الاعتبار، وكيف يمكن أن توظف هذه السمات في الأسهام في تحقيق الأهداف التدريسية للمقرر.

لقد أصبح من الممكن جلب أبعاد إضافية لبيئة التعلم لم تكن متوافرة في البيئة التعليمية، وذلك بفضل استخدام التقنية، ويشير التعلم "متعدد الوسائط" إلى أن التعلم يشمل على مزيج من أنواع الوسائط، بما في ذلك التفاعلات وجهاً لوجه، من خلال

التعلم متعدد الوسائط، فإنه من الممكن أن تواجه بعض السلبيات التي ترتبط بأي نمط اتصال يستخدم بشكل منفرد، فالتواصل عبر الحاسب الآلي التزامني يقتضي أن يكون كل المشاركين متصلين بالإنترنت في الوقت ذاته، أما في الأشكال غير التزامنية فيمكن الرد على الرسائل متى ما رأى ذلك المستقبلون، وهكذا حتى وإن كان المشاركون في الاتصال متفرقين في مناطق زمنية متعددة، أصبح من الممكن، باستخدام عدد متنوع من الوسائط، أن نتصور بيئة يخصص فيها أوقات زمنية أقصر للتواصل التزامني عندما يكون ذلك مناسباً لكل المشتركين، ومع ذلك، يمكن أن يتم الاتصال من خلال أنماط أخرى زيادة حجم الدخل Input والمنتج Output، ضرب مولرنج (٢٠٠٠م) وهامبل وهاك (٢٠٠٤م) أمثلة على هذا، وأوضحوا بطرق مختلفة كيف يمكن أن تطبق الوسائط أو الأساليب المختلفة على مواقف تعلم اللغة، وأهدافها المختلفة، وعلى الرغم من أن دراسة مولرنج أوضحت أن أغلب التواصل بين المتعلمين باللغة المستهدفة تم من خلال لوحة الرسائل، إلا أنه استخدم البريد لتقديم الواجبات، وطلب المعلومات، كما أوضحت الدراسة التي قام بها هامبل وهاك (قدم وصف لها أيضاً في هامبل وباربر ٢٠٠٣م) أن بيئة التعلم التخيلية "***Lyceum***" سمحت بتبادل سمعي للأراء في توقيت حقيقي بين المشاركين، واشتملت في الوقت ذاته على واجهة تطبيق رسومية للتواصل المرئي.

يتبين هنا أن تزويد المتعلمين بعدد أكبر من أنماط الاتصال لا يضمن استخدامها بفاعلية، ففي دراسة ليجوريو (Ligorio 2001) لمتعلمين اشتركوا في مشروع تعاوني بينثقافي مؤسسي شامل يستخدم كلا من النوع التزامني وغير التزامني، زيادة على أنواع من تصميمات الاتصال تستخدم النص، وأنواع مرئية، وجد أن هذا التنوع يقدر فقط، وأن استخدامه من قبل المشاركين لا يكون إلاعندما يصل المتعلمون إلى

مستوى معين من الوعي بالوظائف التقنية والمعرفية لكل نوع من الأنواع، وفي البداية تواصل المتعلمون بشكل رئيس من خلال الدردشة، وذلك لبناء العلاقات الشخصية، وبعد أن أصبح لديهم إلمام بالعدد المتاح من الأدوات التي تتم عن طريق الاكتشاف الذاتي، وتوجيه المدرس أصبحوا قادرين على استخدام الأنماط المتعددة في إحراز أهدافهم، وفي الحقيقة فان تفضيل الطلاب الاعتماد على الأشكال التزامنية في التواصل أكثر من الأشكال غير التزامنية في المراحل الأولى أمر غير مستغرب كما سبق أن أوضحنا في الفصل الرابع، وأن الإحساس بالبعد الذي يرتبط بالأنماط المختلفة للتواصل يختلف بشكل كبير (فينينجر Weininger وشيلد Shield 2004)، فهناك تقارب أكبر بكثير يشعر به المشاركون في الأشكال التزامنية للتواصل مقارنة بالمشاركين في الأشكال غير التزامنية. ويبدو أنه من الطبيعي أن يؤدي التواصل التزامني إلى توطيد للعلاقات بشكل كبير أسرع من التبادل غير التزامني، ويعود هذا جزئياً إلى أن الوقت المستغرق في تبادل الرسائل أسرع.

معرفة قدرات الطلاب وأهدافهم وانطباعاتهم المتعلقة بالأنواع المختلفة لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب

عند مباشرة العمل في استخدام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي في بيئة تعلم اللغة، فإنه من المهم أن نضع فى الحسبان أن حاجات الطلاب، وانطباعاتهم، وأهدافهم قد تختلف بشكل كبير عن تلك التي لدى المدرس، زيادة على التباين فيما بينهم، فغالباً ما يأتي المتعلمون الذين يسجلون في مقررات دراسية من عدد من الخلفيات اللغوية (مثل خبراتهم في تعلم اللغة الأولى والثانية)، ومن هنا، يجلب هؤلاء المتعلمون معهم خبرات وقدرات مختلفة في التقنية، ففي المواد التي لا تشتمل على التقنية قد يتوقع أن يكون لدى معظم متعلمي اللغة الثانية معرفة أولية بكيفية استخدام

الأدوات التي سوف يحتاجونها في الفصل الدراسي، ومع ذلك، عندما تُقدم لهم هذه التقنية قد لا تكون هذه التوقعات صحيحة؛ فمن المحتمل أن يأتي بعض الطلاب إلى الفصل ولديه خبرة واسعة بالمهارات التقنية، في حين لا يملك آخرون أي خبرة على الاطلاق.

و من ثم، يحتاج ممارسو تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي أن يكون لديهم دراية بالمهارات التي سوف يجلبها المتعلمون معهم إلى البيئة التعليمية، وبما [يحتاجه الطلاب] من التدريب اللازم قبل أن يُشرع في رسم أهداف المقرر التدريسية، طرح هابارد (٢٠٠٤م) المشكلة بوضوح حين قال :

> هناك مشكلة رئيسة في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وهي أن المتعلمين عادة ما يُطلب منهم أن يتحملوا قدراً كبيراً من المسؤولية في تعلمهم للغة، سواءً تم ذلك التعلم من خلال وجود جانب تدريسي مبرمج في البرامج التعليمية، أو من خلال المساحات غير المنظمة على الشبكة العنكبوتية، فمن المتوقع أن يقوموا بذلك على الرغم من أنهم يعرفون النزر القليل أو لا يعرفون شيئاً على الاطلاق عن كيفية تعلم اللغات مقارنة بالمدرس المُدرب جيداً، ومن المتوقع منهم أن يقوموا بهذا في نطاق – خاص بالحاسب الآلي، مازال نسبياً غير مألوف كبيئة لتعلم اللغة لدى الغالبية منهم (ص٤٥).

هناك موضوعان رئيسان أشار إليهما هابارد في الفقرة أعلاه: أولهما: أن كثيرا من المتعلمين الذين تلقوا تعليمهم من خلال تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ليسوا مزودين بالمهارات المطلوبة لتعلم اللغة، إلا أنه يُتوقع منهم أن يقوموا بمهام تعلم اللغة في حالات كثيرة دون مساعدة المدرس، والثاني: هو أن كثيراً من هؤلاء المتعلمين ينقصهم المهارات المطلوبة اللازمة للاستفادة من التقنية التي يحاولون التعلم من خلالها، ولهذا دافع هابارد عن أهمية "**تدريب المتعلم**" بصورة كافية في كلتا الحالتين، للتأكد من أن

المتعلمين قادرون على القيام بالأنشطة المتوقعة منهم، تقع المسؤولية كاملة في أي بيئة لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي على عاتق المدرس، فعليه أن يتأكد من أن المتعلمين يعرفون ما يحتاجون إلى عمله، ولماذا يقومون به؟ وكيف سيقومون به؟ وزيادة على ذلك، فإن هناك مطلباً من الأهمية بمكان للمعلمين فهمه، وهو "ما يحتاج أن يعرفه المتعلم"، لاستخدام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي بصورة ناجحة كجزء من دراساته في تعلم اللغة، ورغم أن الجوانب التربوية، كمتطلبات المهمة، أو النشاط المحدد يغلب عليها قابليتها للتعميم، إلا أن الجوانب المتعلقة بمجموعة معينة من المتعلمين – وبالطبع، بالمتعلمين الفرادى يصعب الفصل بينهما، فالمعرفة بخلفيات المتعلمين الفرادى تعين في تقليل الأعباء الملقاه على كاهلهم، فعلى سبيل المثال وجد ستوكويل وليفي (٢٠٠١م) أن الطلاب الذين اشتركوا في تبادلات البريد الإلكتروني وليس لديهم خبرة بالبريد الإليكتروني أو معالجة النصوص، أبدوا بصفة عامة استعداداً أقل في إنتاج (المنتج اللغوي Output) مقارنة بزملائهم ذوي الخبرة، وذلك فإذا كان من الممكن تحديد معلومات كهذه قبل البدء في مشروع، فإنه يمكن أن ندمج تدريب الطلاب على معالجة النصوص وبرامج الرسائل الإلكترونية قبل أن يشرع المتعلمون في الجزء الرئيس من المشروع، وهذا سوف يمكنهم من مضاعفة فوائد هذه التجربة.

إن الاكتفاء بجعل المتعلمين يشاركون في أفضل الأنشطة التي أعدت باستخدام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي دون [إعطائهم] التدريب الضروري في المهارات المطلوب أداؤها، سوف يؤدي حتماً إلى الحصول على معلومات مغلوطة، ويقلل من قيمة الأنشطة من حيث ما يمكن أن يحرزه الطلاب على المدى القصير، وكذلك عن إنطباعاتهم المستقبلية عن استخدام الحاسب، بعبارة أخرى لابد أن نتوخى الحذر في كيفية استخدام المتعلمين للحاسب أول مرة في بيئة تعلم اللغة، حيث إن الفرضيات

المتعلقة بالمهارات التي سيجلبها متعلمو اللغة إلى داخل الفصل ليست دائما صحيحة (ستوكويل Stockwell ونوزاوا Nozawa 2004)، كما أن افتراض وجود مهارات لدى المتعلمين وهم لا يملكونها في الحقيقة قد يسبب إحباطاً للمتعلمين والمدرسين على حد سواء، وبما أن عدد أولئك المتعلمين الذين ليس لديهم أي خبرة بالحاسب بدأ في التناقص، فأنه من وجهة نظر تفاؤلية نظن أن الأجيال الشابة من المتعلمين "سيكونون بطبيعتهم أو بالافتراض مؤهلين وشغوفين باستخدام الحاسبات، والوسائط المتعددة، وبيئات تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي " (هيمارد ١٩٩٩م : ص٢٢٣)، ولهذا فمن المحتمل جداً – وأقول محتمل حقاً – أنه سيكون هناك عدد كبير من المتعلمين في أي مجموعة لتعلم اللغة لم يسبق لهم أن استخدموا تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي من قبل. لأن مهارات الحاسب لا تترجم دوماً إلى قدرة على استخدام مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وعلى الرغم من أن الطلاب ربما يكون لديهم المهارة في استخدام الحاسبات، إلا أن ذلك لا يضمن النجاح في مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي دون التعليم الضروري لكيفية استخدامها .

وإذا كانت أول تجربة للطلاب مع مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي العلمية تُعد صعبة الفهم من وجهة نظرهم، وتحتاج إلى مهارات تفوق كفاءاتهم التقنية، فإنه من المحتمل أن يصعب التغلب على التأثير السلبي الناتج عن هذا التوجه، ويمكن أن يؤثر ذلك بصورة سلبية على استخدام الطلاب المستقبلي لمواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، في حالات كثيرة يمكن بسهولة تجنب مشكلات تكوين الانطباع السلبي من خلال جمع المدرس لمعلومات كافية عن خلفيات المتعلمين، ومن ثم يحاول أن ينتقي النشاط الصفي بالطريقة التي تتلاءم ومستويات المتعلمين، شريطة أن يأخذ المهارات التي يعرفونها والتي لا يعرفونها بعين الاعتبار، كما هو الحال مع أي مهمة أخرى لتعلم

اللغة، فإنه ينبغي أن يطلع المتعلمون على الأسباب التي من أجلها يقومون باداء مهمة معينة، والكيفية التي سيقومون بتنفيذها، والأمر يعتمد هنا على مستوى صعوبة المهمة، فقد يستغرق التدريب عدة دقائق فقط أو قد يتطلب عدة خطوات من خلال عدد كبير من المواد، في تصميم أي منهج دراسي يشمل عنصراً لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، يجب أن يوضع فى الحسبان ومنذ البداية المدة الزمنية التي يجب أن تخصص لتعليم كيفية استخدام مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وأي مهارات إضافية أو قدرات مطلوبة لاستخدام المواد بفاعلية.

كما أنه من المحتمل أن يأتي المتعلمون للفصل انطلاقاً من رغبتهم الصادقة في التعلم، والتي قد تعكس خبراتهم ومهاراتهم الحقيقية، كما أنه قد يكون لديهم توجهات وانطباعات متباينة لوظائف الحاسب المختلفة وكذلك انطباعات سابقة عن دور المتعلم ودور المدرس في تعلم اللغة، وقد تتعارض الوظيفة الفعلية للتطبيقات الحاسوبية المختلفة باعتبارها وسيلة لتعلم اللغة مع ما يظنه المتعلمون في هذه التطبيقات، فعلى سبيل المثال، ربما يجد المتعلمون الذين ينظرون إلى الدردشة على أنها وسيلة للتواصل مع الأصدقاء بصورة غير رسمية أو بشكل سري مع أناس آخرين أن استخدام الدردشة كوسيلة لتعلم اللغة شيء غريب، ومن هنا قد يكون لديهم صعوبات في التأقلم مع دور يرون فيه أنه غير معتاد، وقد ضربت دراسات عديدة أمثلة على هذا (مثل ديماتو DiMatto 1990) والتي قام فيها المتعلمون بتجاهل المهمة المقررة كلياً، وفضلوا التواصل غير المحتشم باللغة المستهدفة ولغتهم الأم، وقد يكون وقت التكيف ضرورياً للمتعلمين وكذلك الشروحات والتدريبات عن الكيفية التي يمكن أن تلعب بها التقنيات المختلفة دوراً في تعلم الطلاب للغة.

تصميم مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي

يُعد تصميم مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي أعقد بكثير من القيام بعمل قائمة لمواقع على الشبكة العنكبوتية، أو لمصادر حاسوبية مخلخلة لمحتوى المقرر الدراسي الذي سوف تستخدم فيه فكما أوضحنا في الفصل الثاني، فأن نقطة الانطلاق في تصميم مهمة تعلم اللغة تُعد جوهرية ومؤثرة بشكل كبير على شكل المواد التي تنتج، ويجب أن يوضع في الحسبان أنها ستشكل غالباً عنصراً واحداً من مهمة تعلم اللغة فقط وربما أيضاً يقضي المتعلمون جزءاً كبيراً من وقتهم بعيداً عن الحاسب، وهكذا فعند تصميم مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي من الضروري أن نتذكر ما الأهداف التدريسية التي تقف وراء اختيار أو تصميم المهمة وكيف ترتبط تلك المهمة بالمهام الأخرى وما الدور الذي يلعبه الحاسب في تلك المهمة؟

كما أوضحت تشابل (٢٠٠٣م) أن تصميم المهمة باستخدام التقنية ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار عدة موضوعات ترتبط بما يجب القيام به، ومن الذي سيقوم به؟ وكيف سيتم القيام به؟ وماذا سيحدث للمنتجات؟ هذه الأسئلة – والتي أعيد طرحها في الجدول رقم (٧.١)– تُعد أسئلة وجيهة، ويمكن أن تساعد في إرشاد مصممي مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي في تركيز المواد بحيث تتلاءم مع المتعلمين الذين سوف يستخدمونها، فالموضوعات والأفعال ترتبط بما يُتوقع من المتعلمين أن يحرزوه، والعمليات التي لابد أن يستخدمها المتعلمون ليحققوا هذه الأهداف، وينبغي أيضاً أن تؤخذ هذه الأهداف بعين الاعتبار فيما يتعلق بدمجها في مستويات مختلفة (راجع الفصل التاسع لمناقشة حول كيفية دمجها)، فتصميم المواد يحتاج أن ياخذ في الحسبان التعقيد المعرفي للموضوعات (بمعنى ما مدى كونه شخصاً؟ أو ما مدى إثارته؟ أو مدى كونه

تقنياً؟)، والعمليات (بمعنى نوع لغة الخطاب لإنجاز وظيفة محددة) وأين سوف تؤدى المهمة؟ ينبغي أن يسأل المدرسون هل ستؤدى المهمة داخل الفصل أو خارج وقت الدرس في مركز ذاتي الدخول، أوفي البيت؟ إن الأخذ بهذه العوامل سيساعد على التأكد من أن المتطلبات اللازمة متوافرة للطلاب، وأيضاً سيعين ذلك على الحكم على المهمة من حيث ملاءمتها لبيئة التعلم.

الجدول رقم (٧,١). إطار للمهام التي تعتمد على التقنية (بتصرف من تشابل ٢٠٠٣م).

جانب المهمة	سمة هذا الجانب
الموضوعات والأفعال	ما هدف المهمة؟
	ما الموضوعات؟
	ما العمليات التي استُخدمت لتطوير الموضوعات؟
	ما مدى التعقيد المعرفي للموضوعات والعمليات؟
المشاركون	من المشاركون؟
	ما أهتماماتهم فيما يتعلق بتعلم اللغة؟
	ما خبرتهم في استخدام التقنية؟
	كم عدد المشاركين ؟
	ما العلاقة التي تربط بين المشاركين بعضهم ببعض؟
الأسلوب	ما أساليب استخدام اللغة؟
	ما السرعة التي يجب أن يتم بها إعمال اللغة؟
التقويم	ما أهميته في إكمال المهمة والقيام بها بصورة صحيحة؟
	كيف ستقوم مشاركة المتعلمين؟

تم الحصول عليها من دورية "تعلم اللغة الإنجليزية والتقنية" (٢٠٠٣ م: ص ١٣٨ - ١٣٩) بعد الحصول على تصريح كريم من شركة جون بنجامينز للنشر، أمستردام/فلادلفيا.

obeikandl.com

إن أهمية معرفة المشاركين قد نوقشت ببعض التفصيل في القسم السابق، والنقاط التي أثارتها تشابل (٢٠٠٣م) تكمِّل تلك التي ذكرت سابقاً، وبعيداً عن معرفة خلفية المشاركين من حيث أهدافهم من تعلم اللغة، وخبراتهم مع التقنية، هناك حاجة إلى أن نعرف عدد المشاركين الذين ينبغي إشراكهم، وما العلاقة بين هؤلاء المشاركين. فعدد المشاركين يمكن أن يلعب دوراً مهماً في فاعلية المهمة، خاصة عندما يتعلق الأم بمهام التواصل باستخدام الحاسب الآلي (ستوكويل وليفي ٢٠٠١م). وكذلك العلاقة بين المشاركين يمكن أن تؤثر على ديناميكيات تفاعلاتهم أيضاً، فإذا كان لدى المتعلمين ألفة مع بعضهم، فإن هناك احتمالاً أن يسهل تحقيق عمل المجموعة، وذلك في المراحل الأولى على الأقل. وعلى الرغم من ذلك، قد يكون لمعرفة المشاركين الآخرين تأثير سلبي، فقد يخشى الطلاب من ارتكاب الأخطاء أو الإفصاح عن معلومات شخصية، فلطالما عدت الخصوصية التي يمنحها التواصل عبر الحاسب الآلي ميزة لهذا النوع من التواصل وكما بينت ذلك بعض الدراسات مثل دراسة: وارزتشور (١٩٩٦م) التي ذكر فيها المتعلمون أنهم عبروا عن أرائهم بحرية وراحة وأبداع أكثر من خلال المناقشة الإلكترونية مع قدرتهم على تحسين مستوى أفكارهم وخفض التوتر العصبي مقارنة بالمناقشة وجهاً لوجه.

كما أكد جودفيلو (١٩٩٩م) أن هناك حاجة لتطوير مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي من وجهة نظر المتعلمين، وبالتفكير في تفضيلاتهم، وطريقة اعتمادهم تقنيات محددة، بحث الجزء الأكثر الدراسات السابقة في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي السابقة – وحتى بعض الدراسات في الأونة الأخيرة – في ردود فعل الطلاب وإنطباعاتهم حول أنواع تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي المختلفة، فعلى سبيل المثال وصف هيمارد (١٩٩٩م) دراسة حالة قوم تصميم حزمة وسائط ارتباطية في تعلم اللغة

بمساعدة الحاسب الآلي. وقارنت جونز (٢٠٠٣م) تغذية الطلاب الراجعة لأنواع مختلفة من أنشطة الاستماع باستخدام الحاسب الآلي، فى حين قام بيرييز (٢٠٠٣م) باستخلاص وجهات النظر في التواصل عبر الحاسب الآلي التزامني مقابل غير التزامني، وعلى الجانب الآخر عمل هيوز Hughes وماكفينيا McAvinia وكينج King (2004) استبانة لتحديد تفضيلات الطلاب لمواقع تعلم اللغة على الإنترنت. والبحث الحالي في إنطباعات الطالب لمواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي يقدم معلومات جيدة للتصميم في المستقبل، ويجب على مطوري المواد أن يستفيدوا من هذه المعلومات.

يفترض استخدام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي أن المتعلمين يملكون درجة معينة من الاستقلال، رغم أن ذلك بالطبع ليس هو الحال دائماً، إلا أنه مازال من المعتاد أن نرى طلاباً أمام الحاسبات، ويطلب منهم أن ينجزوا وظائف كلفوا بها لفترة من الوقت، كما أن هناك دائماً توقعاً بأن المتعلمين سوف يواصلون التركيز على المهام مع قليل من مساعدة المدرس أو حتى بدونها، ومن المتعارف عليه أن استقلالية المتعلم يصُعب تعريفها، فهي ليست ثابتة ولكنها ترتبط بثقافة ومهمة محددة، كما أنها تعتمد على دافعية المتعلم، فالطرق التي يتعامل بها المتعلمون مع أنواع تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي المختلفة تعتمد كثيراً على هذه العوامل أيضاً، وهناك مخاطر في تصور أن كل مجموعات المتعلمين سيكون لديهم المهارات، والنظام اللازم لإنجازوظائف تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي بدون إشراف من البداية، ففي الأغلب يحتاج المتعلمون تدريجياً إلى التدريب والارشاد ليكونوا قادرين على تحمل مزيد من المسؤولية عن تعلمهم (راجع سيكهان ١٩٩٨م لمزيد من المناقشة حول تزويد المتعلمين بالاستقلالية).

و الجانب التالي الذي ناقشته تشابل (٢٠٠٣م) كان يخص أنماط استخدام اللغة، هنا أشارت إلى الوسيلة التي من خلالها سيشارك المتعلمون، وهي التواصل

وجهاً لوجه، أو من خلال شكل من أشكال التواصل عبر الحاسب الآلي مثل البريد الإلكتروني، والدردشة بل حتى اللقاء السمعي، وتفرض أشكال التواصل التزامنية عبر الحاسب الآلي عبئاً ثقيلاً على متعلمي اللغة، وبذلك تلائم عدداً أكبر من المتعلمين ذوي الكفاءة اللغوية العالية مقارنة بالأشكال غير التزامنية التي يتوفر لدى المتعلمين فيها وقت أطول للقيام بمعالجة الدخل (Input) وإخراج المنتج (Output)، ينبغي أن يأخذ تصميم مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي هذا في الحسبان. وكذلك يجب أن يتضمن الوقت الذي يستغرقه المتعلمون لإعمال الدخل اللغوي بوصفه أحد الجوانب في الأرشادات التي تصاحب المواد.

وكان الموضوع الأخير الذي أثارته تشابل (٢٠٠٣م) هو التقويم، حيث يدرك المتعلمون بصفة عامة ما يتوقع منهم، وكذلك يعنون بتحديد ما إذا كانوا يؤدون الوظيفة بالطريقة التي تُرضي المدرس، وخاصة عندما يكون هناك تقويم. ينبغي إبراز أهمية إتمام المهمة على الوجه المطلوب، وكذلك توعيتهم بالنتائج المترتبة على إتمام تلك المهمة بطريقة صحيحة أو خاطئة، بمعنى آخر، إذا كان المتوقع من الطلاب أن يكملوا المهمة بدقة متناهية، فإنه من المحتمل أن يقضوا زمناً أطول في كل عنصر من العناصر، أما إذا لم تُعط الدقة أية عناية ورُكز على إنجاز المهمة من عدمها في الوقت المحدد، فإنه من المحتمل أن لا تنال المهمة النصيب الكافي من العناية. فكما أن للمدرسين توقعات حول الطريقة التى يجب أن يستخدم الطلاب بها المواد التي أعدت لهم، فإنه من الطبيعي أن تتجه العناية ابلاغ الطلاب عن آلية تقويم مشاركاتهم.

العمل في ظل القيود

على الرغم من أن تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي له القدرة على أن يُثري بيئة تعلم اللغة، إلا أن الاستخدام الفاعل لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي في

الفصل الدراسي يتطلب من الممارسين له الالمام بالقيود التي يجلبها اختيار تقنيات معينة، ومن ثم كيف يمكن أن يتعاملوا معها داخل الفصل؟ يواجه المدرسون والإداريون المعنيون بالتقنية من أجل التعلم مشاكل قد تصل إلى التقليل من استخدام هذه التقنيات، أو عدم استخدامها كلياً.

وينظر إلى بعض المشاكل على أنها عامة من حيث تقديم التقنيات في التربية، ففي دراسة على المدارس الابتدائية والثانوية في ٢٤ دولة أوضح بيلجرم Pelgrum (2001) ماوصفه مديرو المدارس، وخبراء التقنية على أنها العقبات الرئيسة التي تقف عائقاً أمام تحقيق أهداف مدارسهم فيما يخص الحاسب الآلي، وعلى الرغم من أن الدراسة لم تكن موجهة بصفة خاصة لبيئة تعلم اللغة الثانية، إلا أن الموضوعات التي طرحت ترتبط بالقائمين على تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، والعقبات الرئيسة التي ذكرها المشاركون في الدراسة، والتي وضحت في الجدول رقم (٧,٢) مصنفه فرزها حسب متوسط نسبة المشاركين من البلدان المختلفة، وعلى الرغم من أن أعلى عشر معوقات في القائمة قد حازت على نسبة تزيد عن ٥٠٪ من مجموع العينة التي تم اختبارها، وفقاً لنتائج دراسة بيلجرم، إلا أن أكبر المعوقات لاستخدام تقنية المعلومات والاتصالات في الفصل الدراسي هي قلة عدد الحاسبات، وتدني معرفة المدرسين و مهاراتهم، كما أن العديد من الصعوبات التي وضحت من قبل المشاركين ترتبط بقلة الدعم للتسهيلات الضرورية، كما يتضح من مقولاتهم: "عدد غير كاف من الحاسبات"، و"عدم وجود قدر كاف من ملحقات الحاسب" و"عدد نسخ البرامج غير كافية" و"شبكة مدرسية محلية قديمة الطراز". كما استنتجت المشاكل الأخرى عدم وجود وقت أو مهارات كافية لتحقيق الأهداف باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات .

الجدول رقم (٧,٢). المعوقات لتحقيق أهداف المدارس التي ترتبط بالحاسب الآلي (بتصرف من بيلجـــروم ٢٠٠١م).

المعوق	النسبة
عدد غير كاف من الحاسبات	٧٠٪
المدرسون تنقصهم المعرفة والمهارات	٦٦٪
يصعب دمجها في التعلم	٥٨٪
جدولة وقت الحاسب	٥٨٪
عدد ملحقات الحاسب لا يكفي	٥٧٪
لا يوجد عدد كاف من نسخ البرامج	٥٤٪
وقت المدرس لا يكفي	٥٤٪
لا يوجد دخول تزامني على الشبكة العنكبوتية بشكل كاف	٥٣٪
هيئة الأشراف غير كافية	٥٢٪
قلة الدعم التقني	٥١٪
شبكة مدرسية محلية قديمة الطراز	٤٩٪
لا توجد فرص كافية للتدريب	٤٣٪

بعد الحصول على تصريح من Elsevier أعيد طبعها من دورية "Computers and Education" مجلد ٣٧، بيلجرم و، ج، ، معوقات دمج تقنية الاتصالات والمعلومات في التربية: نتائج لتقديم تربوي عالمي، (٢٠٠١م : ص١٦٣ – ١٧٨)،

و عند مقارنة نتائج بيلجرم (٢٠٠١م) باستطلاع سابق قام به ليفي (١٩٩٧م) لممارسي تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي في مؤسسات التعليم العالي أو في مدارس اللغة الخاصة، يمكن أن نرى تطابقاً جزئياً بارزاً، كما يوضح الجدول رقم(٧,٣)، ومن الجدير بالذكر أنه على الرغم من أن استطلاع ليفي قد تم قبل عشر سنوات من دراسة بيلجرم، وكان تركيزه على استخدام التقنية لتعلم اللغة في المؤسسات التعليمية

obeikandl.com

والقطاع الخاص، إلا أن المشكلات التي واجهت المرتبطين بالتقنية التعليمية ظلت كما هي دون تغير يذكر .

و مما يلاحظ أن نتائج هذا البحث أوضحت أيضاً أن نقص الدعم كان واحداً من الصعوبات الرئيسة التي واجهها المدرسون، والأفراد الذين كانوا يسعون إلى تقديم التقنية إلى فصولهم، وكذلك نقص الوقت، وعدم كفاية الخبرة والتدريب، والتكاليف اللازمة في استخدام التقنية في فصل تعلم اللغة، أو في أي بيئة تعليمية أخرى تتخطى كثيراً الميزانية الأولية للأجزاء الصلبة، والبرامج الحاسوبية.وزيادة على ذلك فهناك تكاليف دعم التقنية، وتدريب العاملين على استخدامها، ويلحق ذلك كله التكلفة الزمنية لتطوير هذه المواد، وحتى عند استخدام الأجزاء الصلبة والبرمجيات بالشكل الصحيح، فإن تطوير مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي يحتاج إلى الوقت والمهارات الكافية، فقبل الشروع في أي نوع من المقررات الدراسية التي تستخدم تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، يجب أن يدرك المدرسون والإداريون أن كلا المطلبين قد تحققا. وإذا أخذنا في الحسبان الكم الذي يمكن إنجازه في في فترة زمنية محدودة، فقد يعني ذلك أن نطاق المشروع قد يحتاج إلى التضييق على الأقل في مراحله الأولى، على نحو مشابه، وصل عدد قليل جداً من البرامج المتطورة المستخدمة لتدريس اللغة إلى مستوى عال من التطور في نماذجها الأولى، ثم بعد ذلك أصبح من مسؤولية المدرسين والإداريين الذين عزموا على استخدام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي كجزءا من بيئة تعلم اللغة أن يحددوا الفترة الزمنية اللازمة لتطوير المواد، وأي مستوى من التطور يطمحون إليه.

الجدول رقم (٧,٣). معوقات التطوير الناجح لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي (عدد المشاركين = ١٠٠ أو أخذ الجدول من ليفي ١٩٩٧م).

المعوق	النسبة
قلة الوقت	٣٥٪
قلة الدعم المادي	٢٤٪
عدم وجود برامج تدريبية للمدرس	١٠٪
عدم وجود تقدير للخدمات	٩٪
انطباعات أعضاء هيئة التدريس لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي	٨٪
مستوى الخبرة المطلوب	٨٪
عدم وجود معايير متفق عليها	٧٪
مستوى القبول في بيئة أوسع	٧٪
مشاكل في النشر	٧٪
مشاكل في تنظيم فريق العمل	٦٪
الجمود المهني	٦٪
عدم وجود مشاركة في المعلومات	٥٪
عدم وجود البرامج المناسبة	٥٪
معوقات أخرى	١٣٪

ومن المشاكل التي قد يواجها الجانب التطويري هي ما يمكن أن نطلق عليها المشاكل ذات الطبيعة المحلية، وهي تعتمد على البيئة المحددة، حتى وإن كانت كل الأجزاء الصلبة والبرامج قد أعدت بالفعل، فعلى سبيل المثال، كان هناك اختلافات بين ما هو مطلوب أو متوقع من الطلاب ومن ممارسي تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي وبين ما هو متاح لهم من قبل الإدارة، وقد ضرب مثال على هذا في دراسة قدمها

obeikandl.com

شيماتاني Shimatani وستوكويل (2003) Stockwell اللذان استطلعا رأي طلاب الجامعة عن أوقات استخدام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي المفضلة لديهم، حيث أشار الطلاب إلى أنهم يفضلون أن يستخدموا تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي في الأمسيات، وفي عطلات نهاية الأسبوع، إلا أنه، ولدواع أمنية سمحت لهم الإدارة باستخدام المرافق في الصباح قبل الدروس فقط، وهذا النوع من التباين ليس بمستغرب عندما تكون لدى الإدراة عناية بالجوانب التخطيطية لصيانة التقنية، وهموم الطلاب غير واضحة للمدرسين الذين ليسوا على اتصال مباشر بهم بصفة يومية.

وقد تنشأ المشكلات عند محاولة جعل مجموعتين من الطلاب من مؤسسات مختلفة تتقيدان بمنهجين مختلفين يعملان نحو هدف مشترك، وبعيداً عن الصعوبات التخطيطية التي قد سبق إيضاحها، هنالك أيضاً صعوبات أخرى رئيسة كالاختلافات في أهداف تعلم الطلاب في المؤسسات التي تشترك في المشروع، وفي الوسائل لمعالجة هذه المشكلة هناك منهج يسمى "المناهج المؤطرة" (ليجوريو Ligorio وتالامو Talamo وسيزاراني 1999 Cesareni واشير اليه في ليجوريو ٢٠٠١م)، ومنهج المناهج المؤطرة، من حيث الأصل، الذي كان مفهوماً يُستخدم في دراسات الإدارة، ويدرس طريقة تعلم الناس داخل المؤسسات (غراردي Gherardi ونيكوليني Nicolini وأوديلا Odella 1998) ويقتضي المنهج المؤطر من "مدير المشروع" (وهو في سياق الفصل الدراسي المدرس أو منسق المقرر الدراسي في كل مؤسسة) أن يرشد المشاركين خلال عملية تصميم الأنشطة المطلوبة أن يعملوا سوياً في ظل القيود والمصادر المتاحة في الفصل الدراسي، وكل بيئة من البيئات المختلفة المشتركة في المشروع لها بالطبع قيودها الخاصة بها من حيث المصادر، والمرافق، وأهداف التعلم العامة، ويجب أن تحدد هذه الأشياء؛ لكي توزع الأدوار التي سيلعبها المشتركون في المشاريع التعاونية.

وضرب جاري وستوكويل (١٩٩٨م) مثالاً على هذا في الدراسة التي أجرياها على طلاب في أستراليا واليابان كانوا يتفاعلون من خلال البريد الإلكتروني، في هذه الدراسة كان متعلمون أستراليون يدرسون اللغة اليابانية، وطلاب يابانيون يدرسون التواصل البينثقافي، ولهذا تركزت موضوعات التفاعل حول موضوعات بينثقافية تتعلق بأستراليا واليابان، إلا أن لغة التفاعل كانت اليابانية. وأجري تقويم الطلاب الأستراليين بناء على نوعية وعدد الرسائل الإلكترونية التي أرسلوها فى حين طُلب من الطلاب اليابانيين أن يكتبوا تقارير بناء على محتوى التفاعلات من وجهة نظر بينثقافية، وكان هناك فجوه ملحوظة في المصادر في كل واحدة من المؤسستين، وهذا يعني أن هناك أيضاً اختلافاً في الطريقة التي فعل بها المشروع على مستوى الفصل، استطاع الطلاب من خلال إيجاد أرض مشتركة بين المجموعتين أن يعملوا سوياً في مشروع تعاوني، على الرغم من أن متطلبات الطلاب تباينت بحجم تباين المنهج الدراسي في كلتا المؤسستين.

و للعمل على المستوى العالمي صعوباته التي يجب أن تؤخذ فى الاعتبار، فقد ذكر فليمنج Fleming وهيبل (Hiple 2004) أنه من خلال اللقاء عن طرق الفيديو يستطيع الطلاب أن يتقاربوا مع محدثيهم بصورة أقرب من أي شكل آخر للتواصل باستثناء التواصل وجهاً لوجه، إلا أن هنالك جانباً سلبياً لهذا، وهو حاجة المتحدثين للاتصال بالإنترنت في الوقت ذاته، وهو أمر قد يكون صعباً إذا ما وجدت فروق في التوقيت، ومن المشاكل أيضاً عند تفاعل المتعلمين من خلال أشكال التواصل غير التزامنية، ما وصفه ليهتونين Lehtonen وتومينين (Tuomainen 2003) بأنه مشروع عالمي، حيث تكمن المشكلة في توقيت الفصول الدراسية بسبب الأنظمة الدراسية المختلفة في بلدان الطلاب المشاركين، فقد استخدم المشروع إلى أن تستخدم فترة التوافق الزمني التي استمرت لعدة

أسابيع كمنفذ تنفذ من خلاله المشروعات، وعلى الرغم من أن استخدام التوافق يجعل إدارة المشروعات الدولية ممكنة، إلا أنه لابد من أخذ الحيطة، والتأكد من أن هذا الوقت يستخدم بفاعلية خاصة عندما تبدأ إحدى مجموعات المشروع في بداية الفصل الدراسي وتبدأ الأخرى في النهاية، وهذا يحمل فى طياته البعد النوعي والكمي للتدريب الذي يخضع له المتعلمون قبل البدء في المشروع في المجموعة التي تبدأ أولاً، وأنواع الأنشطة البعدية، أو التقويم الذي يمكن أن يطبق على المجموعة التي تبدأ في المرحلة اللاحقة.

ومن هذه العوامل الرئيسة في التعامل مع المشكلات في بيئة تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي أن ندرك القيود المحتملة، وهذا يعني معرفة المرافق، والتوقيت، والدعم المتاح، والعمل داخل هذه الحدود التي قد تفرضها تلك العوامل، والذي يفرق بين الأنشطة التي تستخدم تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي وأنشطة الفصل التقليدية هو أن وجود التقنية قد يزيد من إحتمال حدوث الأخطاء، وقد كان هذا من الموضوعات التي تكررت كثيراً على مدار الفصل، إلا أن التفكير والتحضير قبل التنفيذ يساعد في منع كثير من المشاكل المحتملة.

الخاتمة

تعامل هذا الفصل مع تطبيقات تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وناقش بصفة خاصة أنواع تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي التي يمكن أن تُستخدم في تدريس مهارات ومناطق اللغة المختلفة، والنقطة الرئيسة أنه لا يوجد نوع واحد من تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي يمكن تطبيقه على كل المهارات والنطاقات اللغوية، لأن – عدد المهارات والقدرات أكبر بكثير، بل على العكس، يمكن أن نجلب عدداً كبيراً من التقنيات والمواد المختلفة لمعالجة إحدى المهارات أو النطاقات في اللغة، وإن اتخذ قرار في أي منها

سوف يستخدم] فإن هذه ستكون نقطة تركيز ذات أولوية، فتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي متعدد الأوجه، ويجمع عدداً كبيراً من التقنيات والمواد والمصادر، وفن التطبيق الجيد ينبثق من اختيار التقنيات والمواد والمصادر الصحيحة التي تلائم الوظيفة التي تؤدى وتلائم كلا من المدرس والطالب.

إيجاد التوازن والمحافظة عليه

أحد الأشياء التي يصعب تحقيقها هو الموازنة الجيدة بين هذه العناصر المتنوعة التي تتنافس في الاستحواذ على اهتمام المدرس والطالب، وتطبيق تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي قد يميل بشكل كبير تجاه التقنية، أو الأهداف التي وضعها المدرس، أو حتى إلى المصادر المتاحة في أي وقت من الأوقات، وقد علق ليفي (٢٠٠٦ م) على هذا بقوله "إن تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي الفاعل يقتضي منا أن نحدد التوازن الأمثل بين المناهج والمصادر والأدوات من أجل تحقيق حاجات فئة محددة من المتعلمين في بيئة تعلم محددة" (ص ١)، وهذا يعني أن هناك حاجة للمراقبة المستمرة لبيئة تعلم اللغة، وأن يقوم العمل من حيث تحقق أهدافه أو عدم تحققها.

إن دخول الحاسب قد غير ثقافة الفصل الدراسي (سكوفيلد Schofield 1995) من حيث التفاعلات بين المتعلمين والمدرس، وبين المتعلمين أنفسهم، وكذلك أنواع المهام التي أكملت. إن الترتيب الفعلي للبيئة من الممكن بل من المحتم أنه سبب لتغيير الطريقة التي تربط المتعلمين ببعضهم وكذلك بالمدرس. ففي حين يجلس الطلاب في الفصول التقليدية على طاولات ضمن أحد الأشكال التقليدية، فأن هنالك اختلافاً واضحاً حينما يوجد هناك حاسبات مع شاشات عرض أمام كل طالب، في تشكيلات معمل الحاسب التقليدية ليس بمستغرب أن نجد الطلاب مختبئين خلف الحاسبات يقوم كل منهم بتصفح الإنترنت خلسة دون علم المدرس، وقدرة الطلاب على المحادثة لا تقتصر على قدرتهم على محادثة زملائهم المجاورين لهم أو الجالسين خلفهم، ولكن أيضاً محادثة

أي شخص على الإنترنت في الوقت ذاته، وذلك في ظل أقل قدر من سيطرة المدرس على ما يناقشه الطلاب، أو مع من يتناقشون، وبأي لغة .

وذكر فيلكس (٢٠٠٣ب) أنه على الرغم من أن هناك جوانب تتفوق فيها التقنية، كتشجيع التواصل بين الطلاب وبين الطلاب والمدرس، وتقديم تغذية راجعة فورية، داعمة للتعلم النشط إلا أنه ما زال هناك جوانب يواجه فيها التدريس باستخدام التقنية تحديات كبيرة، فربما يكون الحماس لموضوع الدرس وللتدريس إحدى السمات البارزة للمعلم الفاعل، إلا أنه قد يصعب تقديمها من خلال التقنية بنجاح، ففي البيئات التي يكون فيها الاتصال السائد بين المدرس والطلاب من خلال الحاسب، قد لا تظهر تلك الحماسة بسهولة على ملامح وتقاسيم وجه المدرس التعبيرية، وبناءً على هذا فإن التأكد من وجود هذا الاتصال الحيوي بين المدرس والمتعلم هو واحد من أعظم الطرق للتغلب على هذه الصعوبة، ويحتاج المتعلمون للشعور بالأمان وذلك من خلال معرفتهم بأن المدرس موجود لمساعدتهم، بدلاً من شعورهم بأنهم تُركوا لإداء الوظائف وحدهم.

ومن الأخطاء الشائعة التي يقع فيها بعض ممارسي تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي هو قيامهم بتطوير مهام تقتضي من المتعلمين أن ينشغلوا بالتقنية ذاتها أكثر من انشغالهم باللغة التي يتعلمونها، فأحياناً ما يُقَلل من شأن التعقيد التقني للمهمة، وفي هذه الحالة، يحتاج المدرس إلى أن يتحسس مهارات الطالب وقدراته التقنية قبل الشروع في تحديد المهام التي تحوي التقنية، فالثقل في أي تقويم يجب أن يكون موزوناً جيداً ومناسباً، بحيث يبين الأولويات وينقلها إلى الطالب، فعلى سبيل المثال، فإن جعل الطلاب يصممون صفحة على الشبكة العنكبوتية ومن ثم تقويمهم على مستوى التعقيد الذي تحتويه الصفحة بدلاً من أن يكون التقويم على استخدامهم للغة المستهدفة لا يمكن أن يسهم في تطوير اللغة الثانية بشكل جيد، ولكي، نتجنب هذا النوع من المشكلات،

لابد أن يتأكد المدرس من أن أهداف تعلم اللغة قد حددت، وأن نوع المهمة المختارة تسهم في تحقيق هذه الأهداف .

أن تصميم واستخدام مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي بفاعلية يعتمد على الأهداف الواضحة لتعلم اللغة، وعلى تحديد المهارات والنطاقات اللغوية المستهدفة من خلال أنشطة تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وكذلك على تحديد أنواع الأنشطة بما يتلاءم وتحقيق هذه الأهداف. وزيادة على ذلك، فإنه من الضروري أن يعرف ممارسو تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي المتعلمين ومهاراتهم وخلفياتهم، ويقدموا تدريباً وإرشاداً ملائماً لهم ؛ لكي يساعدوهم على الفهم الدقيق لما يطلب منهم.

obeikandl.com