الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية الآداب واللغات

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⴰⴽⵍⵉ ⵎⵓⵃⴻⵏⴷ ⵓⵍⵃⴰⵊ - ⵜⵓⴱⵉⵔⴻⵜ -
Faculté des Lettres et des Langues

القسم: اللغة والأدب العربي

الميدان: لغة وأدب عربي

الشعبة: دراسات لغوية

التّخصص: علوم اللّغة وتحليل الخطاب

تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية بين التّعليم النظامي والتّعليم عن بعد (بالمراسلة)
– دراسة مقارنة–

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه ل م د

إعداد الطالبة:

* سميرة لعوير

إشراف الأستاذة:

أ. د/ فتيحة بوتمر

أعضاء لجنة المناقشة:

رقم	الاسم واللّقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصّفة
1	عيسى شاغة	أستاذ التّعليم العالي	جامعة أكلي محند أولحاج – البويرة	رئيسا
2	فتيحة بوتمر	أستاذ التّعليم العالي	جامعة أكلي محند أولحاج – البويرة	مشرفا ومقررا
3	عمر بورنان	أستاذ التّعليم العالي	جامعة أكلي محند أولحاج – البويرة	ممتحنا
4	زاهية لوناس	أستاذ محاضر "أ"	جامعة أكلي محند أولحاج – البويرة	ممتحنا
5	تسعديت لحول	أستاذ التّعليم العالي	جامعة عبد الرحمن ميرة – بجاية	ممتحنا
6	مسعودة سليماني	أستاذ محاضر "أ"	جامعة مولود معمري– تيزي وزو	ممتحنا

تاريخ المناقشة: 08 جانفي 2023م.

شكر وتقدير

أتقدّم بجزيل الشكر وخالص الامتنان لأستاذتي الفاضلة "فتيحة بوتمر" المشرفة على هذا البحث لما قدّمته لي من نصائح وتوجيهات قيّمة.

شكر خاص وتحية تقدير وإجلال لجميع الأساتذة الأفاضل بقسم اللّغة والأدب العربي.

كما لا يفوتني أن أتوجه بجزيل الشكر وخالص الامتنان لزملائي وزميلاتي.

إلى هؤلاء جميعا أقدّم أسمى عبارات الشكر والعرفان.

إهداء

بسم الله الرحمن الرّحيم

إلى من أحمل اسمه بكلّ افتخار، إلى من أحبّني بلا مقابل، إلى من جرع الكأس فارغا ليسقيني قطرة حب، إلى من علّمني أرتقي سلم الحياة بحكمة وصبر، أرجو من المولى عزّ وجل أن يمدّ في عمره _**أبي العزيز الغالي**_.

إلى من أوصى بها الرحمن خيرا وكرّمها بقوله تحت أقدامها الجنان، إلى الينبوع الذي لا يملّ العطاء، إلى من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها إلى نسمة الحياة وسر الوجود، إلى من كان دعاؤها سرّ نجاحي، ومرهم جراحي _**أمي الغالية الحبيبة**_ أطال اللّه في عمرها.

إلى من حبّهم يجري في عروقي ويلهج بذكراهم فؤداي إخوتي الأعزاء: **لمين** وزوجته وأولاده و**حسان** و**أسامة**.

إلى رفيق دربي وحياتي، إلى أنيس روحي وملاذي وبلسم حياتي، إلى من كان يدعمني ويشجعني، إلى من بوجوده أستمد قوّتي، إلى من كان الزوج والحبيب، والسند والصديق _**زوجي الحبيب الغالي** _حفظه الله وأطال في عمره.

إلى قرّة عيني وزهرة حياتي، إلى من أحيا لأجله **ولدي الغالي _وسيم_** حفظه الله.

إلى من يفرحهم نجاحي، ويحزنهم فشلي، إلى عائلتي الثانية التي احتضنتني بالحب والعطاء والوفاء **والدا زوجي الكريمين الحبيبين**، وكل أفراد الأسرة حفظهم الله جميعا وأطال في عمرهم.

إلى من وسعهم قلبي ولم تسعهم مذكّرتي أهدي ثمرة عملي.

مقدّمة

مقدّمة: بسم الله الرّحمن الرّحيم، والحمد لله ربّ العالمين، والصّلاة والسّلام على أشرف المرسلين سيّدنا محمد وعلى آله الطّيبين الطّاهرين وأصحابه الغر الميامين ومن اقتدى بهديه إلى يوم الدّين أما بعد:

يحظى تدريس اللّغة العربيّة باهتمام بارز في مختلف الدّول العربيّة خاصة، فتعليم اللّغة العربيّة من الأولويات التي تعكف الأنظمة التربوية على ترقية استعمالها، وتطوير تدريسها في مختلف الأطوار التّعليمية، سواء في التّعليم الحضوري أو التّعليم عن بعد.

ويعدّ التّعليم عن بعد في الوقت الرّاهن ضرورة حتمية وإستراتيجية حضارية، ونظرا لأهميته تسعى مختلف دول العالم إلى تبني هذا النّمط التّعليمي وتطويره، وتفعيله إلى جانب التّعليم الحضوري، في ظل التّطورات التّكنولوجية خاصة التي شهدها العالم بأسره.

كان الدّافع الأساس وراء اختيارنا هذا الموضوع هو حاجتنا للدّراسات الأكاديمية، وأهميّة التّعليم عن بعد والتّعليم الإلكتروني في الوقت الراهن خاصة، وكذلك معرفة وتقصي واقع تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي في نظام التّعليم عن بعد (بالمراسلة) المدعّم بالتّكنولوجيا الرقمية مقارنة مع التّعليم الحضوري الذي تُدرّس فيه اللّغة العربيّة بطريقة تقليدية بالرغم من التّغيّرات الراهنة التي تفرضها العولمة والثورة الصناعية، فكان من الضروري التّفكير في دراسات وإجراء بحوث لتقديم اقتراحات قد تسهم في إصلاح بعض الجوانب في المنظومة التربوية لتتماشى ومتطلبات العصر.

ومما تجدر الإشارة إليه أنّ هناك دراسات سابقةً وأبحاثا في هذا المجال، واتخذت من التّعليم عن بعد موضوعا لها في تخصص علم الاجتماع نذكر منها: منظومة الإنترنت في المؤسسة الجامعية وعلاقتها بنظام التّعليم عن بعد "دراسة ميدانية بجامعة الحاج لخضر _باتنة_ للباحثة صباح براهمي، ومنها أيضا رسالة ماجستير للباحثة صباح يمينة بعنوان: واقع التّعليم بالمراسلة وعن بعد في الجزائر "دراسة ميدانية بالديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد _مركز الجزائر العاصمة أنموذجا_، ونجد أيضا دراسة للباحثة تابتروكية فاطمة بعنوان: واقع التّعليم عن بعد لدى المساجين في الجزائر.

ومحاولة منا لمقارنة النظامين، والبحث عن مدى تحقيق طريقة التعليم عن بعد للأهداف والكفاءات المراد إكسابها المتعلّم التي صيغت في المنهاج مقارنة مع التّعليم الحضوري، وكيفية تعامل المتعلّم مع المحتوى المقدّم له، ارتأينا أن نصوغ لبحثنا هذا

الموسوم بـ: **تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية بين التّعليم النّظامي والتّعليم عن بعد (بالمراسلة) _دراسة مقارنة_** الإشكالية التالية: ما واقع تدريس اللّغة العربيّة عن بعد مقارنة مع التّعليم الحضوري؟ وثمة أسئلة أخرى تتفرع عن هذه الإشكالية نذكر منها: ما واقع التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد في الجزائر؟ وما هي الطرائق والوسائل المعتمدة في كلا النظامين؟ وهل البرامج المقدّمة في نظام التّعليم عن بعد كفيلة بتعويض النقص الذي يحدثه غياب المعلّم؟ وهل التّعليم عن بعد المدعّم بالتّكنولوجيا فعّال كفاعلية التّعليم الحضوري الذي يعتمد على مبدأ اللّقاء المباشر بين المعلّم والمتعلّم؟.

يهدف هذ البحث إلى الوقوف على واقع تدريس اللّغة العربية، وواقع المنهاج التربوي الجديد في التّعليم الثانوي بالجزائر في نظامي التّعليم عن بعد والتّعليم الحضوري، ودراسته وتحليله لمعرفة مدى نجاعة التّعليم عن بعد (المراسلة) المدعّم بالتّكنولوجيا مقارنة مع التّعليم الحضوري الذي يعتمد على اللقاء المباشر بين المعلّم والمتعلّم، وكذا البحث عن مدى مواكبة هذين النّظامين لمستحدثات تكنولوجيا التّعليم خاصة في نظام التّعليم عن بعد، وكذا الكشف عن مدى استغلال المتعلّم للتكنولوجيا الرّقمية في التّعلّم المرحلة الثانوية، مع محاولة اقتراح إستراتيجية لتحسين تعليم اللّغة العربية عن بعد في ظل التّكنولوجيا الحديثة.

وعليه جاءت بنية البحث وفق العناصر التّالية:

قسّمنا البحث إلى أربعة فصول يتصدّرهم مدخلا تحدّثنا فيه عن البدايات الأولى للتّعليم عن بعد في العالم والتجارب العالمية الناجحة، وكذا الحديث عن التجربة الجزائرية في ذلك من بداياته الأولى في شكل التّعليم بالمراسلة إلى يومنا هذا الذي أصبح فيه هذا النظام يعتمد على التّعليم الإلكتروني وأصبح يعرف بالتّعليم عن بعد، أما الفصول فكانت على النّحو التالي:

خصّصنا الفصل الأوّل للحديث عن التّعليم عن بعد، وهو مقسّم إلى ثمانية مباحث، تناولنا فيها مفهوم التّعليم عن بعد والمصطلحات التي تتداخل معه (التّعليم الإلكتروني، التّعليم الافتراضي، التّعليم المدمج)، تمّ فصّلنا الحديث عن أهدافه، وخصائصه، ونظرياته ومقوّماته.

أما الفصل الثاني وهو بدوره ينقسم إلى أربعة مباحث، وقد خصصناه للحديث عن التّعليم الثانوي في الجزائر وأهدافه وغاياته، وخصائص المتعلّم في هذه المرحلة، وحاولنا الإلمام بواقع المناهج التّربوية، وطرق تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الثانوي بالمدرسة الجزائرية من خلال إجراء دراسة وصفية للمحاور التي تضمّنها كتاب اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة الثالثة من التّعليم الثانوي، وكذا الحديث عن تعليمية كل نشاط من أنشطة اللّغة العربيّة وآدابها.

في حين تناولنا في الفصل الثالث عناصر المنهاج التربوي (المتمثلة في الأهداف والطرائق والوسائل والتّقويم) لمادة اللّغة العربيّة بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد في الجزائر بناء على مجموعة المعلومات التي جمعناها من خلال الوصف والملاحظة والمقابلة.

أما الفصل الرابع فقد تضمّن الجانب التّطبيقي الميداني، وهو ينقسم إلى ثلاثة مباحث، حيث قمنا بدراسة ميدانية باستخدام الاستبيان استجوبنا من خلاله عيّنة من المعلّمين في التّعليم الحضوري، وعيّنة من الأساتذة المرافقين بالديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد بالإضافة إلى فئة المتعلّمين عن بعد، وتحليل إجابات أفراد العيّنة لإجراء مقارنة بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد، واكتشاف بعض المشاكل والصعوبات التي يعاني منها المتعلّم عن بعد في تعلّم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي، وتقديم بعض الاقتراحات التي يمكن أن تسهم في معالجة بعض هذه الصعوبات خدمة للتّعليم عن بعد والتّعليم الحضوري على حد سواء؛ وفي الأخير لخّصنا أهم النّتائج التي توصلنا إليها من خلال الفصول الأربعة، وقدّمنا بعض الاقتراحات في الخاتمة.

وللوصول إلى النّتائج التي نصبو إلى تحقيقها في هذا البحث اتّبعنا منهجا تكامليا يقوم على الوصف والتّحليل والمقارنة؛ لتحليل المناهج التربوية المعتمدة في تعليمية اللّغة العربيّة، والوقوف على طرق ووسائل تدريسها في نظامي التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد لعقد مقارنة بينهما، كما استعنّا بالاستبيان الذي فرضته طبيعة الدّراسة الميدانية، فعمدنا إلى وصف وتحليل إجابات أفراد العيّنة المدروسة، واستخدمنا الإحصاء في استخراج التّكرارات والنسب المئوية بالاعتماد على برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، في حين اقتصرت

حدود الدّراسة من حيث الموضوع على واقع تدريس اللّغة العربيّة في نظامي التّعليم عن بعد والتّعليم الحضوري، ومن حيث الحدود البشرية فقد استجوبنا عيّنة من المتعلّمين عن بعد في المرحلة الثانوية شعبتي آداب وفلسفة ولغات أجنبية، وعيّنة من أساتذة اللّغة العربيّة في التّعليم الحضوري، وعيّنة من الأساتذة المرافقين في المراكز الولائية التابعة للديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد.

وقد اعتمدنا في إنجازنا للبّحث على مجموعة من المصادر والمراجع نذكر أهمها:

- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربيّة.
- أبو حويج مروان، المناهج التّربوية المعاصرة مفاهيمها عناصرها، أسسها وعملياتها.
- أحمد توفيق مرعي وأحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة.
- شلوسر لي آيرز، مايكل سيمونسن، التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني.
- صباح براهمي، منظومة الانترنت في المؤسسة الجامعية وعلاقتها بنظام التّعليم عن بعد _دراسة ميدانية بجامعة الحاج لخضر باتنة_ .
- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس.
- محمد عطا مدني، التّعلم من بعد أهدافه وأسسه وتطبيقاته العملية.
- محمد محمود الحيلة وتوفيق أحمد مرعي، تكنولوجيا التّعليم بين النّظرية والتّطبيق.
- مخبر الممارسات اللّغوية، أعمال الملتقى الدّولي: التّعليم عن بعد بين النّظرية والتّطبيق– التّجربة الجزائرية _أنموذجا_.

وكأي بحث علمي واجهتنا صعوبات منها ما يتعلّق بالبحث باعتباره بحثا جديدا لم يتيسّر لنا العثور على دراسات كافية منجزة في هذا المجال، وبما أنّ طبيعة البحث في الجانب التّطبيقي تقتضي إجراء دراسة ميدانية فقد واجهتنا بعض الصعوبات أبرزها غياب ثقافة التّجاوب الإيجابي مع الدّراسات العلمية وأساليب الدّراسة كالاستبيان لدى نسبة كبيرة من المعلّمين، وصعوبة الحصول على ترخيص لإجراء هذه الدّراسة من الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، وكذا صعوبة التّعامل مع فئة المتعلّمين عن بعد في توزيع الاستبيانات وجمعها حيث أنّ بعضا من أفراد مجتمع البحث لا يولون اهتماما بالرّد أو المساعدة إلاّ بعد الإلحاح، ومنها ما تعلّق بمكتسباتنا الذّاتية المحدودة، وقلة خبرتنا في هذا المجال والتي كانت سببا في مواجهتنا لبعض العراقيل أثناء التّحليل.

وفي الختام نتقدّم بجزيل الشّكر والامتنان إلى الأستاذة الفاضلة "أ.د فتيحة بوتمر" التي تفضّلت بالإشراف على هذه الأطروحة، فلها كل الامتنان والعرفان على ما قدّمته لنا من نصائح، وعلى ما بذلت من جهد في قراءتها وتقويمها وتعديلها إلى أن استوفت صورتها النّهائية.

مدخل:
الجذور التاريخية للتعليم عن بعد.

أولا: نبذة تاريخية لنشأة التّعليم عن بعد في العالم.

ثانيا: نبذة تاريخية عن نشأة التّعليم عن بعد في الجزائر.

ثالثا: تقديم الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد.

مدخل: الجذور التاريخية للتعليم عن بعد.

أولا: نبذة تاريخية عن نشأة التّعليم عن بعد في العالم.

للتّعليم عن بعد أصول تاريخية قديمة، فقد عرف المسلمون منذ القديم «أنماطا من التعلّم تتشابه _إلى حدّ كبير_ في خصائصها نمط التّعلم عن بعد، حيث كان يتيح نظام التعلّم في المساجد والزوايا والكتاتيب للمتعلمين حرية اختيار المواد التي يدرسونها والحلقة الدّراسية والمدرّس الذي يتولى تدريسهم، والوقت المناسب للدّراسة وعدد مرات الحضور، ولا يرتبط الدّارس بزملائه في تقدّمه الدّراسي، وينجز ما يكلفه به المدرّس فرديا، وذلك ما هو إلا شكل من أشكال التّعلم عن بعد أو على الأقل بعض سماته. كما كانت عملية التّعلم لا تمنع الدارس من أداء عمل معيّن يكتسب منه رزقه»[1]. فقد كان المتعلمون لا يرتبطون بصفة دائمة مع المتعلمين الآخرين والمعلم إلا في نهاية الحفظ لتسميعه على يد الشيخ المعلم، وقد يكون المتعلم متأخرا عن المتعلمين الآخرين أو متقدما عليهم علمياً أو عمرياً ثم أنه يستطيع أن يختار الأجزاء القرآنية التي يريد تعلمها وحفظها وبذلك تبقى للمتعلّم حرية الاختيار.

أما عن بوادر التعليم عن بعد في العصر الحديث فقد ظهرت أساليب متنوعة لهذا النمط من التعليم تعتمد على وسائل حديثة ومتطورة، فقد مرّ هذا النمط من التّعليم منذ نشأته بعدة مراحل أو أجيال تمّ تصنيفها على حسب الوسائل المستعملة في كل مرحلة أو جيل جديد لتقديم المحتوى التّعليمي للمتعلّم في نظام التعليم عن بعد. حيث قدّم هايدنريش وبرينسلو (Heydenrych. J.F. Prinsloo.P) نظرة عامة لمجموعة من التصنيفات المُقدّمة من طرف الباحثين لأجيال التعليم عن بعد. فنجد أنّ هناك من حددها في ثلاثة أجيال ومن بينهم نجد راندي غاريسون (R. Garrison) الذي يرى أنّ التطور التاريخي للتعليم عن بعد مرّ بثلاثة مراحل أساسية، تتمثل المرحلة الأولى في التعليم بالمراسلة عن طريق المواد المطبوعة والنظام البريدي، والمرحلة الثانية تتمثل في استخدام الاتصالات في التعليم عن بعد وذلك عن طريق الهاتف، وعقد المؤتمرات السمعية البصرية عن بعد. أما

1– محمد عطا مدني، التّعلم من بعد أهدافه، وأسسه، وتطبيقاته العلمية، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2007م، ص 18.

المرحلة الثالثة فتتمثل في التعلم باستخدام الحاسب الآلي والوسائط المتعدّدة للتفاعل مع المحتوى التعليمي.[1]

كما نجد أيضا ترنتن غليلمو (Guglielmo Trenten) هو الآخر يحدّدها في ثلاثة أجيال أو مراحل، حيث تمثلت أولى مراحل التعليم عن بعد لديه في مرحلة التعليم بالمراسلة والمرحلة الثانية في استخدام الحاسب الآلي والوسائط المتعدّدة لتقديم التعليم عن بعد، أما المرحلة الثالثة المتمثلة في الاعتماد على منظومة الإنترنت وتقنيات الاتصال في التعليم عن بعد.[2]

في حين نجد أنّ لوزون ومور (Lauzon, A. C. & G. A. B. Moore) حدّدها في أربعة مراحل، تتمثل المرحلة الأولى في التعليم بالمراسلة، والمرحلة الثانية تتمثل في عقد المؤتمرات السمعية عن بعد بشكل متزامن، أما المرحلة الثالثة تتمثل في التعليم عن طريق الحاسب الآلي والوسائط المتعدّدة، في حين تتمثل المرحلة الرابعة والأخيرة في التعليم عبر شبكة الإنترنت العالمية.[3]

أما تايلور (Taylor) فقد حدد مراحل تطور التعليم عن بعد في خمسة مراحل تتمثل في مرحلة التعليم بالمراسلة، والمرحلة الثانية في التعليم بالوسائط المتعدّدة باستخدام الحاسب الآلي وأشرطة الصوت والصورة، وتتمثل المرحلة الثالثة في التعليم عن بعد عن طريق استخدام وسائل التكنولوجيا السمعية البصرية وكذا الاعتماد على عقد المؤتمرات بالصوت والصورة، أما المرحلة الرابعة فتتمثل في نموذج التعليم المرن المُعتمد على الوسائط التفاعلية المختلفة عبر الإنترنت، في حين تتحدّد المرحلة الخامسة لديه في التعليم المرن الذكي القائم على مختلف تقنيات الإنترنت الحديثة.[4]

1-See: garrison randy, three generations of technological innovation in distance education, distance education. 6(2), Available online: www.c3l.univ-oldenburg.de/cde/media/readings/garrison85.pdf

2- See: Heydenrych. J.F, Prinsloo.P, Revising The Five Generations of Distance Education: Quo Vadis?, Progressio, N° 32(1), South Africa: Unisa Press.2010, Available on: www. Umkn-dsp01.unisa.ac.za/…/five_generation.pdf.

3- Heydenrych. J.F, Prinsloo.P, Revising The Five Generations of Distance Education: Quo Vadis?, Progressio, p 08, 09.

4- Jim Taylor, Fifth Generation Distance Education, Journal of Instructional Science and Technology, Volum 14, N°01, University of Southern Queensland, Austalia, 2001, P03.

كما نجد كلّ من مايكل مور و جورج كير سلي (Michael Moore, Greg Kearsley) هما الآخران حددا أجيال التعلم عن بعد في خمسة مراحل وهي: تتمثل المرحلة الأولى في التعليم بالمراسلة عن طريق المادة المطبوعة والرسائل البريدية، ومرحلة التعليم السمعي البصري عن طريق الإذاعة والتلفزيون، ثم تأتي المرحلة الثالثة التي حصرها في مرحلة الجامعات المفتوحة كأحد أجيال التعليم عن بعد، والمرحلة الرابعة تتمثل في التعلم عن بعد باستخدام المؤتمرات التفاعلية السمعية البصرية، أما المرحلة الخامسة تتمثل في التعلم عبر شبكة الإنترنت.[1]

نلاحظ أنّ كل هذه التصنيفات اعتمدت في مجملها في تحديد مراحل التعليم عن بعد على الوسائل المستخدمة في هذا النظام التي أحدثتها الثورة التكنولوجية والتي أثرت بدورها الفعال في نمط وطريقة التّدريس في هذا النظام وحتى في نمط التعليم الحضوري اليوم، ورغم اختلاف الباحثين حول تقسيم أجيال أو مراحل التعليم عن بعد إلا أننا نجدهم يتفقون على أنّ الجيل الأول من التعليم عن بعد بدأ بالتعليم بالمراسلة فهي أول مرحلة عُرف بها هذا النمط من التّعليم.

ولعل التقرير الذي أصدرته منظمة اليونسكو سنة (2002م) لرصد التطور التاريخي لنظام التعليم عن بعد هو التصنيف الأقرب إلى مراحل تطور نظام التعليم عن بعد في الجزائر، فقد أوجزته في أربعة مراحل أساسية لكل مرحلة منها نموذجها التنظيمي المستمد من النموذج الرئيسي المستخدم في عملية التواصل، حيث تتمثل المرحلة الأولى في التعليم بالمراسلة وذلك بداية من القرن التاسع عشر ولا تزال الشكل الأكثر استخدامًا للتعليم عن بعد في البلدان النامية، ويكون التواصل في طريقة التعليم بالمراسلة عن طريق المستندات المكتوبة أو المطبوعة المرسلة عبر الأنظمة البريدية العادية، والمرحلة الثانية تتمثل في مرحلة التعليم السمعي البصري عن طريق الإذاعة والتلفزيون، ثمّ مرحلة التعليم بالوسائط المتعدّدة وتشتمل على مختلف المواد التي تعتمد كالحاسب الآلي كالنصوص المكتوبة، وأشرطة الفيديو بالصوت والصورة، أما المرحلة الأخيرة فتتمثل في مرحلة التعليم عبر منظومة الإنترنت والتي ترتكز على شبكة الانترنت ومختلف الوسائط المتعددة المجهزة بطريقة إلكترونية والتي تُمكن المتعلمين بواسطة الحاسب الآلي إمكانية الوصول إلى قواعد البيانات

1- See: Heydenrych. J.F. Prinsloo.P, Op Cite.

والمكتبات الإلكترونية، ويمكن من خلال تلك الأنظمة توفير التفاعل بين المعلم والمتعلم وأقرانه بطريقة متزامنة من خلال برامج المحادثة ومؤتمرات الفيديو أو غير متزامنة باستخدام البريد الإلكتروني ومنتديات الحوار.[1]

1. مرحلة التعليم بالمراسلة (Correspondence education).

ظهر نظام التّعليم عن بعد في صورته الأولى بما يعرف بالتّعليم بالمراسلة الذي يعتمد على المادة المطبوعة والمراسلات عن طريق المراكز البريدية لإيصال المواد الدراسية للمتعلّمين، حيث يري بعض الباحثين أنّ البدايات الأولى لنشأة هذا النمط من التعليم تعود إلى القرن الخامس قبل الميلاد حيث انتشر أسلوب المراسلات العلمية لأفلاطون وفلاسفة يونانيين آخرين مع تلاميذهم، كما وظفته التربية الإسلامية بطريقة فعالة، في حين يُرجع الكثيرون أنّ التعليم بالمراسلة بدأ بأوّل رسالة مكتوبة تحمل معلومات معيّنة موجهة من شخص إلى آخر (مرسل ومستقبل) ونستذكر من ذلك رسائل الرسول _صلى الله عليه وسلم_ والخلفاء الراشدين إلى ولاة الأمصار والقضاة، ونعود بأذهاننا إلى شيوخ الطرائق الفكرية والمذاهب واللغة والأدب في العصر العباسي، وما تلاه وما كان يجري بينهم وبين مريديهم والمعجبين بفكرهم وطلاب المعرفة الدارسين عليهم من تراسل، فمثلا أرسل المرزبان بن محمد إلى أبي سعيد السيرافي يسأله عن مائة وعشرين مسألة في القرآن والروايات عن النبي _صلى الله عليه وسلم_ وأصحابه رضوان الله عليهم، كما أرسل أيضا أبو جعفر إلى السيرافي كتابا يسأله عن سبعين مسألة في القرآن الكريم ومائة كلمة في اللغة العربية وثلاث مائة بيت من الشعر وأربعين مسألة في الأحكام، ولعل كتاب الهوا مل والشوامل لأبي حيان التوحيدي يعدّ نموذجا للتعليم بالمراسلة حيث كان التوحيدي يرسل أسئلته إلى ابن مسكويه فيرسل له بالإجابة[2].

وهناك من يرى أنّ هذا النظام ظهر في القرن الرابع عشر مع ظهور الطباعة في أوروبا الغربية باعتبارها أولى أشكال المعرفة الاتصالية، ونتيجة للتقدم التكنولوجي وازدياد

1- See: UNESCO, Open and Distance Education: Trends, policy and Strategy, considerations, UNESCO, 2002, Available on: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463e.pdf

2- ينظر: إسماعيل صالح الفرا، "التعليم عن بعد والتعليم المفتوح: الجذور والمفاهيم والمبررات، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد"، مج1، ع1، جامعة القدس المفتوحة، 2007م.

الطلب على النصوص المكتوبة والوثائق المتصلة بالحياة العملية في أوروبا آنذاك، برزت في أوروبا مشكلة الطلبات المتزايدة على المادة المطبوعة، وكان لابد من البحث عن حلّ سهل وسريع لهذه المشكلات، وفي منتصف القرن الخامس عشر ازدهرت الطباعة على يد الألماني يوهانس جوتنبرج (Johannes Gutenberg) في 1445م الذي توصّل بدوره إلى حل مشكلة الإنتاج الأسرع والأرخص للكتاب أي مشكلة الوسيلة الأكثر فعالية لنشر المعلومات خاصة مع تزايد الطلب على الكتاب مع تزايد عدد الذين يعرفون القراءة والكتابة في المدن والجامعات، وذلك عن طريق اختراع طريقة الطباعة بالأحرف المنفصلة،[1] مما سمح بنشر وتوزيع المعرفة على نطاق واسع ذلك أنّ المادة المطبوعة تمثّل أولى أشكال التعليم عن بعد وأهم ركيزة يرتكز عليها لتقديم المحتوى التعليمي للمتعلّمين عن بعد.

في حين يرى بعض الباحثين أنّ الإرهاصات الأولى لنشأة نظام التعليم عن بعد كنظام تعليمي تعود إلى القرن التاسع عشر مع بداية إنشاء المكاتب البريدية المنظمة في بريطانيا عام 1840م، حيث بدأت أول محاولة فردية من المعلم إسحاق بينمان (Isac Penmen)، الذي كان يرسل تعليمات وتوجيهات دراسية في الاختزال لطلابه مكتوبة عن طريق البريد، بينما ظهرت أول التنظيمات المؤسسية للتعليم بالمراسلة حيث أنشئت الكلية الجامعية للتعليم بالمراسلة في لندن، وكلية " ولسي هول" وعن طريقهما استمر تقديم التعليم بالمراسلة مع التعليم التقليدي من أجل توفير نوع من التعليم للجميع وخاصة برامج التربية الحرة وبرامج المرحلة الثانوية، ولقد ابتكر هذا النوع من التعليم لضمان استمرار الدارسين في أداء واجباتهم الوظيفية والدراسية في نفس الوقت[2].

وجاءت ألمانيا تاريخيا بعد بريطانيا فيما يخص التعليم بالمراسلة، حيث قام كل من تشارلز توسنت (Charles Tousseint)، وهو فرنسي كان يقوم بتعليم الفرنسية في برلين، وقوستاف لانجشيت (Gustaf Langenscheidt) عضو جمعية اللغات الحديثة في برلين عام 1856م، بتأسيس مدرسة لتعليم اللغات بالمراسلة للطلاب الذين لا تمكنهم ظروفهم من

1- ينظر: خالد عزب، وعاء المعرفة من الحجر إلى النشر الفوري، مكتبة الإسكندرية، (د.ط)، 2007م، مصر.

2- ينظر: محمد عطا مدني، التّعلم من بعد، أهدافه، وأسسه، وتطبيقاته العلمية.

الانتظام في الدّراسة، وذلك بإرسال المادة العلمية والتوجيهات والتدريبات للمتعلّمين وتلقي استفساراتهم وإجاباتهم[1].

وتعتبر القواعد التي أرساها برنامج التعليم بالمراسلة في جامعة ألينوا الأمريكية عام 1874م أوّل محاولة للتعليم بالمراسلة، من خلال تقديم دروس ومقررات التعليم بالمراسلة في جامعة ألينوا الحكومية.

وفي فرنسا ظهر نظام التعليم عن بعد عن طريق إنشاء المركز الوطني للتعليم عن بعد عن طريق المراسلة (CNED) الذي يعود ظهوره إلى أواخر القرن الثامن عشر وبالضبط سنة 1939م، حيث أُنشئت خدمة التعليم بالمراسلة في أول الأمر لمواجهة الاضطراب الذي مسّ النظام التعليمي بسبب الحرب، وهو أحد أبرز وأهم مراكز التعليم والتكوين في أوروبا والعالم الفرانكفوني وهو مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تحت إشراف وزير التربية الوطنية والتعليم العالي، ومن مهامه تقديم دراسات حول البرامج التجارية والصناعية والتدريب.[2]

أما في السويد فبدأ هانس هيرموند (Hans Hermond) في ثمانينيات القرن التاسع عشر عام 1880م برنامجا للتعليم بالمراسلة للطلاب الذين يضطرون لترك مدنهم الأصلية أو محّال إقامتهم من أجل الدراسة في أماكن بعيدة عنها وفقا لحاجاتهم الدراسية، وكان هذا البرنامج يتم تنفيذه عن طريق إرسال الدروس بالبريد وقد أطلق عليه في ذلك الوقت التعليم بالخطاب (Teaching by letter)،[3] وذلك لكسر الحواجز الجغرافية التي تعيق الأفراد من متابعة تعلّمهم.

وفي الاتحاد السوفياتي تمّ تأسيس نظام لتدريب العمال المنتجين لرفع مستوى التربية العامة بينهم عن طريق المراسلة بناءا على قانون الدراسة بالمراسلة في عام1931م، فقد استخدم التعليم بالمراسلة في عام 1989م كجزء متكامل مع نظام السوفيات في التعليم العالي،

1- ينظر: أوطيب عقيلة، التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال في التعليم "دراسة وصفية تحليلية للتعليم عبر الإنترنت"، رسالة ماجستير، إشراف: بوعجيمي جمال، جامعة الجزائر، 2007م.

2- ينظر: الجوهر مودر، تجربة المركز الوطني للتعليم عن بعد (CNED) بفرنسا، ورقة عمل مقدّمة للملتقى الدّولي حول: التعليم عن بعد بين النظرية والتّطبيق "التجربة الجزائرية أنموذجا".

3- ينظر: أوطيب عقيلة، التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال في التعليم "دراسة وصفية تحليلية للتعليم عبر الإنترنت".

فمن السمات العامة لنظام السوفيات التعليمي استخدام التعليم بالمراسلة جنبا إلى جنب مع نظام التعليم التقليدي في شتى المستويات التعليمية، وذلك من أجل تعليم العاملين وتوفير نوع من التعليم للجميع، أما أن الدراسة بالمراسلة تعتبر واحدة من صور إعداد وتحسين مؤهلات تقنية للعاملين الذين حصلوا على شهادات علمية عالية، وتستخدم أيضا برامج التربية الحرة والعامة في المرحلة الثانوية خاصة في السنوات النهائية منها، وذلك للحفاظ على استمرار الدارسين في أداء واجباتهم الوظيفية وأعمالهم.

وتتويجا للجهود في ميدان التعليم بالمراسلة أسس المجلس الدولي للتعليم بالمراسلة عام 1938م في فيكتوريا (The International concil On Correspondance Education) بكندا، ومن بين أهم أهدافه التعاون بين العاملين في هذا المجال وزيادة فهم أساليب التعليم بالمراسلة وعقد مؤتمرات وندوات ونشر تقارير وتبادل المطبوعات وتدارس المشكلات المتصلة بالتعليم بالمراسلة.

وفي عام 1962 أسس المجلس الأوربي للتعليم بالمراسلة (The European concil On Correspondence Education)، وكان يضم 14 دولة، ويهتم بالارتقاء بالمستويات الأكاديمية والجوانب التطبيقية للتعليم بالمراسلة.[1]

أما إذا نظرنا في التجارب العربية لبدايات نظام التعليم عن بعد نجد انطلاقته الأولى كانت من دولة فلسطين في جامعة القدس المفتوحة التي تعتبر أهم تجربة من التجارب العربية الرائدة في هذا المجال ومثّلت نموذجا للتعليم عن بعد باعتبارها أوّل جامعة متخصصة في التعليم عن بعد في الوطن العربي، حيث بدأ التفكير في إنشائها عام 1975م انطلاقا من احتياجات الشعب الفلسطيني للتعليم العالي في ظل ظروفه السكانية والاجتماعية والاقتصادية تحت الاحتلال الإسرائيلي وبطلب من منظمة التحرير الفلسطينية قامت منظمة اليونسكو بإعداد دراسة الجدوى لمشروع الجامعة والتي استكملت عام 1980م وأقرها المؤتمر العام لليونسكو، وفي عام 1981م أقرها المجلس الوطني الفلسطيني، وفي الفترة الممتدة بين أواخر 1985م، و 1991م تم إعداد الخطط الدراسية والكليات واعتماد التخصصات العلمية وإنتاج المواد التعليمية وخاصة المطبوعة والكتب الطلابية ثم الوسائط التعليمية المساندة

1- ينظر: أوطيب عقيلة، التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال في التعليم "دراسة وصفية تحليلية للتعليم عبر الإنترنت".

السمعية والبصرية، وفي عام 1991م وهي مرحلة التنفيذ حيث باشرت الجامعة خدماتها التعليمية متخذة من مدينة القدس الشريف مقرا رئيسيا لها وأنشأت فروع ومراكز دراسية في المدن الفلسطينية الكبرى.[1]

ولقد تم إنشاء الجامعة المفتوحة في ليبيا في عام1987م، حيث اعتمدت الجامعة في مناهجها على الوسائل التعليمية من مادة مطبوعة وتشمل الكتب الجامعية، المذكرات ووسائل الإيضاح التعليمية وبرامج الإشراف المباشر والمحاضرات التقابلية وحلقات النقاش، حيث تسعى الجامعة إلى استيعاب الطلب المتزايد على التعليم الجامعي وتأهيل الأفراد العاملين في المجالات المهنية[2].

وفي مصر عام1989م، بقرار من المجلس الأعلى للجامعات المصرية، والذي يعمل على السماح للجامعات الراغبة في انتهاج هذا الأسلوب الجديد من التعليم، تنظيم برامج للتعليم من بعد، وقد عملت به كل من جامعة القاهرة، الإسكندرية، أسيوط، وعين شمس، وتطور هذا النمط من التعليم حيث افتتحت بعد ذلك الجامعة الأمريكية المفتوحة بالقاهرة.[3]

ومن التجارب الأخرى في الوطن العربي نجد السودان، حيث تم افتتاح مركز للتعليم عن بعد بمقر جامعة جوبا (Joba) بالإقليم الجنوبي عام 1998م، والهدف منه هو إيصال العلم والمعرفة للمتضررين من ظروف الحرب الأهلية ولصعوبة المواصلات في مناطق كثيرة من المنعزلين في الإقليم الجنوبي للسودان.

في حين تأسست الجامعة العربية المفتوحة بالكويت سنة 1999 م، لتكون بذلك ثاني جامعة متخصصة في التعليم عن بعد في الوطن العربي، مستخدمة بذلك آخر التقنيات

1- ينظر: جامعة القدس المفتوحة، نشأة الجامعة التاريخية، مأخوذ من الموقع الإلكتروني: www.qou.edu/arabic/index/jsp?pageId+4، تاريخ الدخول: 04/ 08/ 2019م.

2- ينظر: علي بن شرف الموسوي، التجارب العربية في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد _دراسة نظرية تحليلية_، وقائع المؤتمر الرابع عشر للوزراء " تطوير التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الجامعات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2014م، تونس.

3- محمد عطا مدني، التّعلّم من بعد أهدافه، أسسه، وتطبيقاته العملية، ص 20.

التكنولوجية الحديثة للإعلام والاتصال لتوصيل المتعلمين ببرامجها المتباينة،[1] وبهذا كانت من بين الدول الرائدة في مجال التكنولوجيا الرقمية.

1. 1- تجربة الجزائر في التعليم عن بعد:

إنّ الحديث عن بدايات التعليم بالمراسلة في الجزائر قد كان متأخرا إلى حدّ ما عن الدول الغربية، وكان نتيجة مخلفات الاستعمار الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فبعد الاستقلال عمدت الدولة الجزائرية إلى إنشاء المركز الوطني للتعليم المعمّم والمتمم عن طريق الإذاعة والتلفزيون سنة 1968م، بمقتضى الأمر رقم 67- 69 المؤرخ في 22 ماي1969م، باعتباره مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، مهمتها الأساسية توفير التعليم بواسطة المراسلة للأشخاص الذين لا يمكنهم أن يتابعوا الدروس في إحدى المؤسسات المدرسية، إذ يعدّ أول المراكز التي عملت على تعميم التعليم لكل الفئات في المجتمع الجزائري، وذلك للتخفيف والحد من ظاهرة الجهل والتخلف والأمية التي خلفها الاستعمار مع تنظيم دروس باللغة العربية لتطوير حركة التعريب بطريقة سريعة وتنظيم كل تعليم تكميلي أو نوعي في إطار التثقيف الاجتماعي.

وفي سنة 1984 تمّ إنشاء المركز للتكوين المهني والتّمهين يهدف إلى تمكين الشباب من الالتحاق بإحدى دوريات التكوين المهني أو التمهين والتكوين النظري والتكنولوجي التكميلي للمُتمهنين المؤهلين (العمال المتخصصين، والعمال ذوي الأهلية العالية) أو التكوين المهني للإطارات المتوسطة (التكوين التكميلي للأعوان الماهرين، والتقنيين) وذلك عن طريق تقديم دروس متدرجة وأشغال تطبيقية وتدريبات علمية. كما هو منصوص عليه في المادة الثانية من المرسوم رقم 83- 572 المؤرخ في 15 أكتوبر 1983م.[2]

بدأ العمل فيه بتقنيات تقليدية مثل :المراسلة، وتقنيات التعليم البسيطة، غير أن التطورات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية، نتج عنها تطور في خدمات المركز لتقديم هذا النمط من التعليم، فقد أصبح يفتح أبعادا للذين يرغبون في تحديث معلوماتهم، أو إكمال تعليمهم،

1- ينظر: محمد عطا مدني، التّعلّم من بعد أهدافه، أسسه، وتطبيقاته العملية.

2- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، ع 43، 18 أكتوبر 1983م، ص 2633.

أو الحصول على تأهيل مهني حسب الصيغة المناسبة لهم وبدون صعوبات في الوقت أو المكان.

وفي التعليم العالي فقد عرفت الجزائر نمط التعليم عن بعد من خلال تجربة جامعة التّكوين المتواصل للتعليم عن بعد، فقد أنشئت الجامعة في عام 1989م، للعمل على تأهيل الشباب والعمال، وتنمية مهارات العمل لديهم لاستيعابهم في المجتمع، وخصوصا الضعيفين في مجال التّحصيل العلمي. ولقد اهتمت الجامعة منذ البداية بتوفير تخصصات مهمة وتسهيل عملية قبول الطلبة في الجامعة للحصول على شهادات عليا بعد أربع سنوات من الدّراسة للحاصلين على الثانوية العامة، وتعكس هذه التّجربة اهتماما بالتّعليم عن بعد في الجزائر، واعتماده كأحد الحلول المقترحة لمشكلة حرمان العديد من المتعلّمين من مواصلة التّعليم والتّدريب المهني، حيث بلغت في السّنة الجامعية 1013م (3279) عرضا في الليسانس، و(2252) عرضا في الماجستير، و(492) عرضا في الدكتوراه.[1]

ولكن ما تجدر الإشارة إليه هو أنّه لا يمكننا اليوم اعتبار أو عد جامعة التكوين المتواصل نموذجا لهذا النمط من التّعليم بمفهومه الحديث مثل ما هو معروف في البلدان الأجنبية المتقدّمة أو البلدان العربية مثل فلسطين أو سوريا أو تونس...، كونها تعتمد على التّعليم المباشر وجها لوجه بين الطالب والأستاذ في أيام معينة في الفترة المسائية وأيام العطل، ويدرّس بها أساتذة جامعيون تابعون للمؤسسات الجامعية.

2. مرحلة التعليم السمعي البصري (Audiovisual Education).

ففي هذه المرحلة تمّ الاعتماد على المادة المطبوعة في الكتب المدرسية، التي ترسل للمتعلّم عن طريق المراسلة عبر البريد، بالإضافة إلى دروس الدعم التي تبث عبر الإذاعة والتلفزيون وذلك لدعم التعليم الحضوري والتعليم بالمراسلة على حدّ سواء عن طريق تقديم برامج تعليمية في مواعيد محدّدة للجميع فقد كان المتعلّم يمثُل أمام الشاشة (التلفزيون) ويتلقى دروسا تعليمية في مختلف المواد، ففي تلك الفترة استُخدمت برامج الأقمار الصناعية عن طريق البث الفضائي لتعزيز ودعم عملية التعليم عن بعد والوصول إلى عدد كبير من

1- سهيل كامل عبد الفتاح كِلاَّب، التّعليم عن بعد في الجامعات العربيّة بين صعوبة الاعتراف وواقع التّطبيق، الملتقى الدّولي التّعليم عن بعد بين النّظرية والتّطبيق -التجربة الجزائرية أنموذجا-، ص 311.

المتعلّمين عبر جهاز الراديو والتلفزيون، ومما لا شك فيه أنّ « الإذاعة المرئية (التلفزيون) والمسموعة (الراديو) بما لهما من خصائص وإمكانيات من أهم وسائل الاتصال الجماهيري في العصر الحاضر، وأكثرها نفاذا إلى النية الاجتماعية والثقافية والأخلاقية...»[1]. فهو متاح لجميع العائلات في المجتمع على اختلاف مستوياتهم، لذا فقد استفادت المجتمعات من استخدامات برامجه في التثقيف والإعلام والتعليم وخاصة في الجانب التعليمي باستثماره كوسيط أو وسيلة تعليمية لتقديم المحتوى التعليمي عن بعد.

وتعود الإرهاصات الأولى في استخدام البث المباشر عن طريق الإذاعة والتلفزيون في التعليم عن بعد إلى أوائل القرن العشرين مع ظهور أول نموذج للأفلام التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية إيمانا منهم بأنها الطريقة المجدية لتغيير نظام التعليم في المدارس آنذاك، وبالفعل بدأ التغيير في سنة 1920م عندما تم تقديم وسائل التدريس الحديثة من أفلام تعليمية وشرائح توضيحية مصورة في برامج التعليم الخاص بإعادة التأهيل وبالخدمات التعليمية المضافة التي قدّمتها الجامعات للمجتمع، وفي بدايات عام 1932م قامت جامعة أيوا (Lowa State University) بتجارب نقل مقررات التدريس عن طريق التلفزيون التعليمي.[2]

أما في الاتحاد السوفيتي فقد تمّ إطلاق أوّل قمر صناعي (sputnik) عام 1957م، وكان ذلك بداية عهد جديد من الاتصالات عن بعد تميّز به النصف الثاني من القرن العشرين.

وفي يوليو 1962م أطلقت الولايات المتّحدة الأمريكية القمر الصناعي الذي أتاح الإرسال التلفزيوني لكلّ من بريطانيا وفرنسا والولايات المتحدة في الوقت نفسه، ثمّ بعد ذلك أطلقت المنظمة الدّولية للاتصالات الفضائية (Intelsat) سلسلة من الأقمار الصناعية، كان أوّلها القمر الصناعي (Bird) في (Earlybird) في أفريل 1965م، الذي استطاع بدوره نقل الإرسال الهاتفي والإذاعي والتلفزيوني والبيانات باستخدام تكنولوجيا الحاسبات الإلكترونية.

1- عبد العزيز شرف، المدخل إلى علم الإعلام اللغوي، منتدى سور الأزبكة، (د.ط)، (د.ت)، مصر، ص 230.

2- ينظر: معهد البحوث والاستشارات، الجامعات الالكترونية، الإصدار الثامن، 1426هـ، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

كما نجحت وكالة الفضاء الأمريكية (NASA) في إطلاق القمر الصناعي التعليمي التجريبي (ATS-6) منذ منتصف السبعينيات (سنة 1974م)، حيث استطاع هذا القمر بتزويد كل من الولايات المتحدة الأمريكية والهند بإشارات الراديو والتلفزيون والهاتف وغيرها من الخدمات.

ثمّ بعد ذلك أطلقت كندا قمرا صناعيا مماثلا لخدمة مناطقها الواقعة في أقصى الشمال، وطوّرت من أجل هذا الغرض شبكة الأقمار المعروفة باسم (Anik)، حيث استطاع القمر الصناعي (Anik-B) إرسال إشارات مباشرة إلى المحطات الأرضية [1] .

تعد هذه الانجازات والاختراعات (الأقمار الصناعية والبث الإذاعي والتلفزيوني) من الوسائل الأكثر شيوعا وانتشارا المعتمدة من طرف مختلف المجتمعات في العالم في كونها في متناول الجميع، واستغلالها كوسيلة في التعليم عن بعد يلعب دورا فعالا « فلقد استطاعت الإذاعة اللاسلكية بعد ولادتها بزمن أن تكسب انتباه المستمعين وسرعان ما تضخم عدد المستمعين حتى بلغ الملايين، وازداد عدد محطات الإذاعة إلى الآلاف، وانتشرت البرامج على تعدّد أنواعها إلى الآلاف واختلفت أنواعها فتجاوزت حدود التصور العادي؛ ونشأ عن ذلك كله تحميل الإذاعة مسؤولية هي من أعظم المسؤوليات التي ترتب حتى الآن على أي اختراع قام به الإنسان على اعتبار أنها قوة حيوية في النواحي السياسية والاجتماعية والاقتصادية والدينية والتعليمية والثقافية من حياة البشر»[2]. ولعلّ التلفزيون يمتاز بخاصية تجعله مُفضل على الإذاعة في كونه «يعتمد على ما يسمى بالشاشة الصغيرة وهو يجمع المسموع إلى المنظور ويستغل الصوت والصورة وأنّه يُفضّل على الإذاعة من هذه الناحية»[3]، فالتلفاز يتمتع بخاصية الصوت والصورة ما يجعله مثير للانتباه أكثر من الراديو وهذه الخاصية تجعله أكثر فعالية في العملية التعليمية عن بعد لاعتماده على حاستي (السمع والبصر)، وتعود أولى تراخيص الراديو التعليمي في العشرينات الأولى من القرن التاسع عشر في الولايات المتحدة الأمريكية، وتمّ توظيف أول بث تلفزيوني تعليمي عام 1950م.

1- ينظر: حسن عماد مكاوي، تكنولوجيا الاتصال الحديثة في عصر المعلومات، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1993م، مصر.

2- عبد العزيز شرف، المدخل إلى علم الإعلام اللغوي، ص 207.

3- المرجع نفسه، ص 216.

وكانت تجربة جامعة جزر هاواي التي استخدمت القمر الاصطناعي (ATS-1) التي غطت أكثر من عشر جزر متباعدة من بينها نيوزيلندة، واستخدمت إمكانيات إرسال واستقبال الإشارات الصوتية والمرئية، وطبقت نظام تبادل بين المكتبات والمؤتمرات الطبية، والمناقشات الطلابية، وتدريب المعلمين والبحوث التربوية والبحرية المشتركة.

وفي عام 1972م شرع المعهد البرازيلي لبحوث الفضاء (INPE) بالتعاون مع جامعة ستانفورد بتطبيق تجربة استخدام القمر الاصطناعي (ATS-3) لتوصيل خدمة التعليم إلى كافة البلاد على ثلاث مراحل: الأولى تستهدف اكتساب خبرة في الجوانب التقنية والتربوية للبث الفضائي، والمرحلة الثانية تنفيذ التجربة عبر القمر (ATS-6) لبث التجارب العلمية والبرامج التدريبية، وتوفير الاتصال الثنائي في اتجاهين يسمح بالتفاعل أثناء المحاضرات والندوات. والمرحلة الثالثة تمّ فيها إنشاء شبكة قمرية محلية للأغراض التعليمية في البرازيل.

وفي استراليا كانت جامعة كوينز لاند الجنوبية Southern Queens Land (USQ) من أوائل الجامعات في استراليا التي طبقت التعليم عن بعد بالمراسلة، ثم استخدمت تقنيات المعلومات والاتصال وركزت على برامج الأقمار الاصطناعية من خلال بث البرامج التعليمية فضائياً لتغطية اتساع القارة الاسترالية وانتشار السكان في مسافات متباعدة.

حيث أنشأت الجامعة مركزاً للتعلُّم عن بعد في عام 1967م ليقدم بعض برامج الجامعة، وبعض برامج التنمية المهنية، والتنمية الذاتية، وتدريب المعلمين، ففي عام 1999م استطاع مركز التدريب في الجامعة أن يتحصل على الجائزة العليا للبراعة من اللجنة التنفيذية في المجلس الدولي المفتوح للتعلم عن بعد[1].

وبينما حدثت كل هذه التطورات في الولايات المتّحدة الأمريكية وبعض الدول الأخرى كأستراليا ونيوزيلندا وغيرها من الدول في توظيف خدمات التلفاز الثابتة في التعليم والتدريس عن بعد؛ ظهرت في المملكة المتّحدة الجامعة المفتوحة التي تقدّم التعليم عن بعد في سنة 1971م باستخدام البث التلفزيوني في التعليم بالإضافة إلى التعليم بالمراسلة والمادة المطبوعة معتبرة أنّ الإذاعة والتلفزيون من أهم الوسائل الأساسية المستخدمة في التعليم في

1- ينظر: محمد بن عبد الله بن محمد الغامدي، فاعلية استخدام البث الفضائي المباشر والموجه في تدريب الطلاب عن بعد في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، إشراف: عبد المهدي عبد الجراح، 2006م، الأردن.

الجامعة المفتوحة (University Open) آنذاك، والتي بدأت تحت مسمى جامعة الهواء (University of the Air) وتعرف الآن باسم الجامعة المفتوحة. وتعد أول جامعة في هذا المجال، وكان الهدف من إنشائها منح فرصة التعليم الجامعي لكلّ من لم تتح له الفرصة أثناء تعليمه للانخراط في مجال التعليم العالي.

أما في قارة إفريقيا فتعتبر الجامعة الإفريقية الافتراضية (African Virtual University) أوّل مبادرة جريئة في محاولة استخدام تقنيات المعلومات عن طريق الأقمار الصناعية لتوصيل التعليم في مجالات العلوم والهندسة في إفريقيا، حيث بدأت الجامعة نشاطها في جويلية 1997م، فقد قامت ببث 2000ساعة من الدروس لأكثر من 9000 طالب من مختلف البلدان الإفريقية.[1]

أما في المجتمعات العربية فكانت التجربة المصرية الأولى والرائدة في التعليم عن بعد باستخدام الإذاعة والتلفزيون في مشروع محو الأمية وتعليم الكبار، وكان ذلك عندما بدأت إذاعة الشعب في التخطيط لمحو الأمية عن طريق الإذاعة المسموعة سنة 1969م، بهدف توعية الرأي العام بأهمية محو الأمية وحفز همم المتعلمين لمساعدة الأميين وتعليمهم القراءة والكتابة وإذاعة بعض برامج التعليم والأميين الذين يتابعون هذه البرامج، أما في مجال التعليم الجامعي فقد بدأت كلية التجارة والزراعة بجامعة الإسكندرية في عام 1990م و1991م بتقديم برامج في التعليم المفتوح، ثم بدأت جامعة القاهرة في منتصف عقد التسعينيات من القرن العشرين في إنشاء برنامج التعليم المفتوح بتقديم برنامجين تعليميين يقومان على التعلم الذاتي وهما برنامج التجارة، برنامج الزراعة واستصلاح الأراضي، ثم أضيف إليهما برنامجين آخرين هما الترجمة الفورية والقانون في العام الجامعي 1997م/ 1998م هذا وقد تم إعداد الكتب والمواد المطبوعة والمسموعة وعقد لقاءات أسبوعية يوم الجمعة لمناقشة الدارسين موضوعات تدخل في مجال تخصصاتهم.[2]

1- ينظر: معهد البحوث والاستشارات، الجامعات الالكترونية، الإصدار الثامن، 1426هـ، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

2- صباح براهمي، الإنترنت في المؤسسة الجامعية وعلاقتها بنظام التّعليم عن بعد –دراسة ميدانية بجامعة الحاج لخضر باتنة–، إشراف: عوفي مصطفى، أطروحة دكتوراه علوم في علم الاجتماع تنظيم وعمل، جامعة الحاج لخضر "باتنة"، الجزائر، 2015م، ص 196، 197.

وتزايد الاهتمام بعد ذلك بنظام التعليم عن بعد في مصر بعد انطلاق القمر الصناعي نايل سات (Nile Sate) حيث قام التلفزيون المصري ببث العديد من البرامج التعليمية والعلمية والثقافية المتعدّدة من خلال قنوات النيل المتخصصة واستمرارها على نطاق واسع.

إنّ استخدام البث التلفزيوني والإذاعي وتقنية الأقمار الصناعية في التعليم عن بعد أدى إلى تحقيق مزايا عديدة أهمها تسهيل الأعمال والخدمات واجتياز العوائق الطبيعية للإرسال، وتحقيق السرعة والوضوح في نقل الأحداث والمعلومات، وتوفير الاتصال المتزامن بين المعلّم والمتعلّم في الوقت نفسه من أماكن مختلفة فهي تعمل على تقديم الخدمات الأكاديمية على نطاق واسع. لذا يعدّ التلفزيون التعليمي أو "التلفزيون التربوي" كما يسميه البعض وسيلة اتصال فاعلة لأنّه يسمح لمعلّم واحد بتوجيه رسالته التّعليمية لآلاف وأحيانا لملايين المشاهدين، وفي نفس السياق يقول أحد المشرفين على التلفزيون البريطاني في تبيان الأثر التربوي للتلفاز بأنّه المعلّم العظيم للشعب فإنّ ما يقوم به الآن أكثر عمقا وأبعد أثرا مما كانت تقوم به الصحافة بداية القرن العشرين، علاوة على ذلك فإنّ التلفزيون التعليمي يمنح الفرصة لأعداد كبيرة من المتعلّمين للاستفادة من الخبرات في مجال العلوم المختلفة والتعرف على أسلوبهم في تناول القضايا العلمية والمنهجية بالإضافة إلى البرامج التّعليمية تتخطى الموانع الطبيعية وتنتقل بالمتعلّم إلى أماكن يتعذّر وصولها مما يساعد على زيادة اطلاعه وتوسيع مداركه وإثراء خبراته[1]، فالتلفاز من بين الوسائل التعليمية التي تحقق تكافؤ الفرص كونها متاحة لجميع المتعلّمين.

3. مرحلة الوسائط المتعدّدة (Multi-Media).

شهد تطوّر التكنولوجية الحديثة كالأقمار الصناعية الإنترنت تطوّر دائرة التّعليم عن بعد واتساع رقعتها، فامتلاك الأفراد للحواسيب الآلية أصبح من أهم وسائل التّعلم وأكثرها فعالية، ذلك أنّها تسهم في نقل النّصوص أو المواد التّعليمية، والصور والحركات والصّوت من المتعلّم إلى المعلّم أو العكس، حيث تعتمد في هذه المرحلة على مختلف الوسائط المتعدّدة من مادة مطبوعة وأقراص الليزر (CD-ROM) والأشرطة السمعية والبصرية وذلك بمساعدة الحاسب الآلي.

1- ينظر: مجد هاشم الهاشمي، تكنولوجيا الاتصال التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2007م، الأردن.

ويشير مفهوم الوسائط المتعدّدة إلى الجمع بين وسائل عديدة تجمع بين الصوت والصورة والفيديو والرسم والنص المكتوب لتقديم برنامج معين، بما يحقق نوعا من التفاعل interactive بين المتعلّم والحاسب الآلي. من هنا يمكن عد الوسائط المتعدّدة عملية تجميع أكثر من نوع من وسائط الاتصال، وعدّ ديف مارشال (Dave Marshall) شبكة الواب تحديدا خير مثال للوسائط المتعدّدة. وفي تعريف له يقول: «أنّ الوسائط المتعدّدة هي مجال يتصل بطريقة استخدام الكومبيوتر في الدمج بين النص والغرافيك، والرسم والصور الثابتة والمتحركة (الفيديو) والتحريك، والصوت وأي نوع آخر من الأشكال الاتصالية، بما يمكن معه عرض، تخزين، وبث أي نوع من المعلومات رقميا»[1]. فاستخدام الحاسب الآلي في التّعليم يعدّ أحد المصادر الرئيسية للتربية الحديثة.

بدأ التوجه إلى استخدام الحاسوب كوسيلة دراسية تعليمية في الخمسينات وأوائل الستينات وبالتحديد في عام 1963م بواسطة العالم (باتريك سوياس) في مشروعه التعليم بمساعدة الكمبيوتر (C.A.T)، ويتجه هذا النمط من التعليم عن طريق تطبيق البرامج التّعليمية الإلكترونية لتدريس مقررات دراسية.[2]

4. مرحلة التعليم عبر الإنترنت (Online education).

يجمع هذا الجيل مختلف أنظمة الوسائط التكنولوجية الحديثة القائمة على الإنترنت مثل الوسائط التفاعلية المتعدّدة (Interactive MultiMedia)، واستثمارها في مجال في التعليم عن بعد فقد «ساهم التّلاحم القوي بين تكنولوجيا التّعليم وتكنولوجيا الاتّصال في تطور وترقية وتطوير التّعليم عن بعد الذي تبلور، وانتشرت مؤسساته عبر العالم مقدّمة الفرص الذّهبية لتعلّم جديد بمواصفات حديثة وبحرّيات كبرى، وبخيارات شتى تقدّم لمئات الآلاف في كل بلد سبل النّهل من البرامج العصرية»[3]، وذلك بالاعتماد على شبكة الإنترنت العالمية وتقنيات تكنولوجيا المعلومات والاتصال، حيث تسمح هذه الأخيرة بإمكانية التفاعل

1- عباس مصطفى صادق، الإعلام الجديد المفاهيم والوسائل والتطبيقات، دار الشروق للنشر والتوزيع، (د.ط)، (د.ت)، الأردن، ص 130.

2- مجد هاشم الهاشمي، تكنولوجيا الاتصال التربوي، ص 235.

3- محمد عطا مدني، التّعلم من بعد أهدافه، وأسسه، وتطبيقاته العلمية، ص 11.

المباشر بين المعلّم والمتعلّم وبين المتعلّمين أنفسهم عن طريق التعليم الإلكتروني مما يضفي على التعليم أكبر قدر من المرونة والفعالية وذلك نظرا لسرعتها الفائقة في نقل المعلومات.

ومع التطورات المتسارعة في مجال التكنولوجيا والمعلومات الحاصلة في العالم وانتشار الإنترنت وسهولة استخدامها عند مختلف الشرائح في المجتمعات ظهر ما يسمى بالجامعات الافتراضية التي تعتمد على فكرة التعليم عن بعد، ومن أبرز الجامعات الرائدة في هذا المجال الجامعة البريطانية المفتوح، وجامعات الولايات المتّحدة الأمريكية (جامعة دنفر، وكولورادو الافتراضية، وجامعة كاليفورنيا التي تعتبر نموذجا للتعليم عن بعد).

وتعتبر تجربة جامعة جونز الدّولية أول جامعة افتراضية في الولايات المتّحدة الأمريكية تأسست عام 1993م، وبدأت في تقديم برامجها في عام 1995م، وهي إحدى الجامعات الافتراضية الرائدة في مجال التّعليم بالكامل، حيث ينتشر طلابها في أكثر من 100دولة، كما أنها تقدّم تعليما تقليديا ولا تتبع جامعة تقليدية بل تستخدم تقنية الاتصالات والتفاعلات غير التزامنية عبر منظومة الإنترنت.

في حين تأسست جامعة كاتالونيا المفتوحة (Open University of Catalonia) عام 1995م في إسبانيا، وهي جامعة افتراضية تعتمد على استخدام الشبكة العنكبوتية غير المتزامنة التي تدعّم أحيانا بلقاءات في مراكز دراسية، والحواسيب الآلية والاتصالات عن بعد[1].

ولعلّ الجامعة البريطانية المفتوحة أو كما تسمى (جامعة الهواء) من أشهر الجامعات الرائدة في هذا المجال التي تستخدم التكنولوجية الحديثة في عملية التعليم عن بعد، حيث بدأ فريق العمل بها في عام 1986م باستخدام تطبيقات الاتصالات غير المتزامنة القائمة على النص، وفي حوالي 1988م اعتمدت الجامعة سياسة الحاسب الشخصي وأدخلت ثلاث مقررات تتطلب استخدام الحاسب الآلي، ويتواصل الطلبة فيما بينهم عن طريق منظومة الانترنت (في نسختها الأولى) باستخدام نظام كوزي (CoSy) للمؤتمرات ، وفي منتصف

1- ينظر: بدر بن عبد الله الصالح، "التّعليم الجامعي الافتراضي: دراسة مقارنة لجامعات عربية وأجنبية افتراضية مختارة"، مجلة كليات المعلّمين، مج 7، ع1، جامعة الملك سعود، 2007م، الرياض.

التسعينيات بدأت بالاستغلال الهائل لمنظومة الانترنت مما جعل منها رائدة التعليم عن بعد عبر منظومة الإنترنت (الافتراضي) في العالم[1].

بالإضافة إلى التجربة الماليزية فأوّل جامعة افتراضية هي جامعة يونيتار (Tun Abdul Razak Unitar)، التي تأسست عام 1997م بمبادرة من وزير التربية آنذاك مهد نجيب عبد الرزاق، وهي إحدى الجامعات الخاصة في ماليزيا، وانطلقت فعليا في عام 1998م في مركز كيلانا جايا (Kelanajaya)، تعتمد في تقديم برامجها على استخدام الوسائط المتعدّدة من خلال الأقراص المدمجة، وتعتمد على نظام التعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن عبر شبكة الإنترنت العالمية، كما تعتمد على التفاعلات وجها لوجه بين المتعلّمين والمدرّسين[2].

كما سبق وان أشرنا إلى التجربة الفلسطينية في التعليم عن بعد في التعليم العالي باعتبارها رائدة في هذا المجال ولا تزال إلى الآن، فقد عملت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على تطوير وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث أسست وحدة تكنولوجيا التعليم الإلكتروني والدعم الفني لمركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عام 1998م ويعد من أهم المراكز في الجامعة باعتباره المركز المتخصص في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وذلك لتعزيز الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني ضمن بيئة تعليمية تعلّمية متكاملة، ومساعدة المجتمع الجامعي في استغلال إمكانات التكنولوجيا لتعزيز العملية التعليمية التّعلمية، كما يهدف هذا المركز إلى توفير المصادر والمنصات التعليمية والمحاضرات المباشرة، بالإضافة إلى توفير المواد التدريبية الكافية لتطوير الكفاءات والمهارات اللازمة للتعامل مع تقنيات التعلم الإلكتروني الجديدة[3].

1- صباح براهمي، منظومة الإنترنت في المؤسسة الجامعية وعلاقتها بنظام التّعليم عن بعد –دراسة ميدانية بجامعة الحاج لخضر باتنة–، ص 199.

2- ينظر: سناء عبد الكريم الخناق، "المعوقات والتحدّيات التي تواجه التعليم الافتراضي الجامعي _التجربة الماليزية والعربية_"، مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية، ع 11، 2012م، الجزائر.

3- جامعة القدس المفتوحة، مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICTC)، مأخوذ من الموقع الإلكتروني: www.qou.edu/arabic/index.jsp?pageId=162، تاريخ الدخول: 04/ 08/ 2019م.

وتمّ تأسيس الجامعة العربية المفتوحة في الكويت عام 1999م لتكون ثاني جامعة متخصّصة في التعلم من بعد في الوطن العربي، وافتتحت رسميا عام 2002م، مقرها الرئيسي في دولة الكويت ولها عدة فروع في عدد من الدول منها: البحرين، ومصر، ولبنان، والأردن، وعمان، والسودان...، وتعمل هذه الجامعة على إتاحة فرص التعليم العالي والمستمر عن طريق التعليم عن بعد باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات الحديثة لكلّ مواطن عربي راغب له، سواء في المدن أو حتى المناطق الريفية النائية، كما يعمل على إتاحة التعليم للمرأة العربية بخاصة.[1]

كما تعد الجامعة الافتراضية السورية أول تجربة من نوعها في المجتمعات العربية، باعتبارها كانت السباقة إلى اعتماد نموذج التعليم الافتراضي المتكامل عن بعد من خلال إحداث الجامعة الافتراضية بالمرسوم التشريعي رقم 25 لعام 2002م، القاضي بإحداث هيئة عامة علمية باسم الجامعة الافتراضية السورية تتمتع بالشخصية الاعتبارية والاستقلال المالي مقرّها دمشق وهي تعتبر ثاني جامعة افتراضية في العالم، ودُشنت رسميا من قبل الرئيس السوري بشار الأسد في 02 سبتمبر 2002م، معتمدة بشكل كامل من قبل وزارة التعليم العالي السورية، تهدف إلى تزويد الطلاب العرب في جميع أنحاء العالم بتعليم ذو جودة على مستوى عالمي من خلال خلق بيئة متكاملة للتعليم الافتراضي المعتمد على التطورات التكنولوجية والتعليمية، والعمل على تلبية الحاجة المتزايدة للتدريب والتأهيل، وتقديم مناهج تخدم عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتلبي احتياجات الإستراتيجية الوطنية للعلم والتقانة، وكذا العمل على تلبية الحاجات العلمية لجاليات الاغتراب السورية، بالإضافة إلى تطوير المحتوى الرقمي العربي من خلال تطوير محتوى عربي إلكتروني جديد[2].

كما نجد الجامعة الافتراضية التونسية التي تأسست بموجب المرسوم التنفيذي رقم 112 المؤرخ في 28يناير 2002م، لأجل عصرنة التعليم العالي وتجديده وانفتاحه أمام المجتمع ومواكبة التطورات التكنولوجية الرقمية وذلك بإحداث بيداغوجيا رقمية لتحقيق مشروع التعليم

1- ينظر: صلاح عايد الشرهان، التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الوطن العربي: نحو التطوير والإبداع، وقائع المؤتمر الرابع عشر للوزراء" تطوير التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الجامعات العربية"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2005م، تونس.

2- See Syrian Virtual University, Available at : www.svuonline.org/images/upload/File/Prospectus.pdf, Accessed in: 04/08/2019.

المفتوح والتعليم عن بعد بهدف تطوير دورات وبرامج التعليم الجامعي من خلال منظومة الإنترنت مباشرة لمختلف الجامعات التونسية، تهدف إلى تزويد الطلاب بالتدريب المهني وتكييفهم مع احتياجات البيئة العلمية والاجتماعية والاقتصادية بالاعتماد على أحدث التقنيات التكنولوجية عبر الإنترنت[1].

وتتجلى التجربة الجزائرية في نظام التعليم عن بعد في التعليم العام من خلال تبني أرضية إلكترونية رقمية عبر الإنترنت، وتقديم التعليم 100% عبر الخط، وعلى إثرها حُوّل المركز الوطني للتّعليم المعمّم والمتمّم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتّلفزيون إلى الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد سنة 2001م، وذلك قصد قصد توسيع مهامه وتنويعها وتطوير وسائله باستعمال تقنيات تكنولوجية عصرية.[2]

كما توجه المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد بدوره إلى تبني نظام التعلم عن بعد، وذلك بعد بناء وقياس الدور الذي يلعبه وما يقدمه من خدمات في ميدان التدريب لتحسين قدرات الأفراد ومؤهلاتهم؛ والتنويع في الموارد البشرية المنتجة، حيث يقوم المركز حاليا بتقديم أكثر من تخصصا، مثل :البنوك، الخياطة، التدمين، التسويق، السياحة، الاقتصاد، المحاسبة، الإدارة .

حيث تعتبر تجربة المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد أولّ تجربة في مجال التعليم الافتراضي في الجزائر تحت إشراف جامعة التكوين المتواصل، فقد انطلق أول تدريب الكتروني عبر الخط في المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد بداية عام 2006م، لمنح الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب، ويبدو أن المركز في صدد وضع نمط معياري لتوحيد المعارف والتطبيقات في مجال المعلوماتية؛ ليسمح للمتعلمين بالحصول على شهادة تأهيل في الإعلام الالكتروني معترف بها عالميا[3].

1- الجامعة الافتراضية التونسية، مأخوذ من الموقع الإلكتروني: www.uvt.rnu/uvt/index.php/fr/avt/presentation، تاريخ الدخول: 04/07/ 2019م.

2- الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، نظرة تاريخية، متاح عبر الموقع الإلكتروني: www.onefd.edu.dz ، تاريخ الدخول: 12/ 02/ 2018م.

3- ينظر: علي شرف الموسوي، التجارب العربيّة في التّعليم المفتوح والتّعليم عن بعد –دراسة نظرية تحليلية–، وقائع المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. الرياض 2014م، حول: " تطوير التّعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الجامعات العربيّة"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 2015م.

أما الحديث عن التعليم عن بعد في التعليم العالي والجامعي في الجزائر نجده لا زال في أولى بداياته ولا توجد هناك جامعة افتراضية مفتوحة بنفس المقاييس الدولية، والجدير بالذكر أنّ قطاع التعليم العالي في الجزائر عامة عرف تطورا ملحوظا في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وذلك نظرا للتطورات التكنولوجية التي شهدتها معظم دول العالم، فالجامعات الجزائرية الآن تسعى لتطوير خدماتها لمواكبة تطورات عصر المعلوماتية والولوج في الفضاء العلمي التكنولوجي من خلال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال للارتقاء بمستوى التعليم العالي الجامعي وتحسين خدماته وأدائه، وفي هذا الصدد يقول الأستاذ الدكتور زكريا بن صغير« أنّ توظيف التكنولوجيا في إدارة التعليم العالي هو ما نشهده في قطاع التعليم في الجزائر مع بعض التحفظ في الأسلوب والاستخدام، كم أنّ استخدام التكنولوجيا في التدريس بالتعليم العالي يشهد تأخرا مقارنة بالتطور التكنولوجي»[1] الحاصل في العالم، أما عن الإستراتيجية المتبعة في استخدامات التكنولوجيا يقول أنّها لا توجد إستراتيجية واضحة لاستخدامات التكنولوجيا في قطاع التعليم العالي بالجزائر ويعود ذلك إلى نقص التدريب والتكوين بوجه عام والقرارات الاستعجالية في القطاع.

ولكن هذا لا ينفي الجهود المبذولة في هذا المجال حيث نجد تطبيقات لبعض الجامعات الجزائرية _وليس كلها_ التي تبنت تطبيق نظام التعليم عن بعد وذلك بالموازاة مع التعليم التقليدي واعتباره نظاما مكملا له، ففي هذا المجال نقول أنّ الجزائر خطت خطوات ثابتة ولكن بطيئة (التسجيل الإلكتروني، واستحداث مواقع الجامعات وربطها بشبكات جامعية)، فالجامعة الجزائرية انتقلت إلى وضع التعليم عن بعد، والمحاضرات عن بعد، وتطبيق التعليم الإلكتروني ونظام المووِدل من خلال وضع المحاضرات والدروس عن بعد في بعض الجامعات، و(Google Scholar)، و(Research Gate) كآلية لتطوير الباحث والأستاذ.[2]

ثانيا: نبذة تاريخية عن نشأة التّعليم عن بعد في الجزائر.

1- يسمينة بن عمار، "واقع التعليم العالي في الجزائر في ظل التكنولوجيا الحديثة تحدّيات... وآفاق"، المجلة العلمية " أهرام"، متاح عبر الموقع: http://www.ahramg.com، تاريخ الدخول: 08/08/ 2019م.

2- ينظر، يسمينة بن عمار، "واقع التعليم العالي في الجزائر في ظل التكنولوجيا الحديثة تحدّيات... وآفاق".

ظهرت بوادر إصلاح النّظام التربوي في الجزائر منذ الاستقلال أين وجدت الجزائر نفسها أمام مجموعة من الصعوبات والضغوطات التي أفرزها الاستعمار الفرنسي، وهذا ما دفعها إلى المبادرة في الإصلاح، حيث يتجلى ذلك من خلال سعيها إلى النّهوض بمختلف القطاعات السّياسية والاقتصادية والثقافية. حيث عرفت تحديات كبيرة وبات من الضروري الرفع من المستوى العلمي والمعرفي لأفراد الأمة «ومن هذا المنطلق كان من الضروري إعطاء جانب التّعليم الأهمية التي يستحقها، فعملت الدّولة على بناء مؤسسات تعليمية، وانتهاج ديمقراطية التّعليم ومجانيته، لكن الأهداف كبيرة والإمكانيات محدودة، وانطلاقا من هذا جاءت فكرة إنشاء مركز يعمل على تعميم التّعليم عن طريق المراسلة، موجه لكل من يرغب فيه بغض النّظر عن العمر، المكان، والزمان. مستعملة الوسائل المتاحة في ذلك الوقت ، فأنشأ المركز الوطني للتّعليم المعمّم والمتمّم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتّلفزيون بمقتضى الأمر رقم 69- 67 المؤرخ في 22ماي 1969م»[1] حيث جاء التّعليم بالمراسلة كمكمّل للتّعليم الحضوري ومساعد له في نشر العلم ومحو الأمية. فكانت التجربة الجزائرية في التعليم عن بعد في التعليم العام عن طريق المركز القومي للتعليم العام في الجزائر هو أول المراكز التي اهتمت بتعميم التعليم في الجزائر، والذي اعتمد التعليم على الوثائق المطبوعة والمراسلة البريدية وحصص التلفزيون والراديو في توصيل التعليم لفئات عديدة حرمت من التعليم خلال فترة الاستعمار، وقد أسهم المركز إسهاما كبيراً في تنشيط التعليم ومساعدة المتعلمين للوصول إلى مستوى الشهادة الثانوية العامة بتقديم دروس المقررات عن طريق المراسلة للذين لا يستطيعون تتبع الدروس في مؤسسة مدرسية أو جامعية[2].

حيث تمثّل شكل التّعليم عن بعد في أوّل الأمر في الجزائر بما يعرف بالتّعليم بالمراسلة بحيث إستُخدمت الخدمة البريدية في نقل المواد المطبوعة للمتعلّم عن بعد، «حيث ترسل جهة تعليمية معيّنة أو معلّم أو أستاذ مواد تعليمية إلى المتعلّم من غير حدوث تفاعل أو لقاء بينهما. وتلعب المدونات الورقية دورا أساسا في تأدية هذه العملية، إذ يتلقى المتعلّم دروسه ومحاضراته في مطبوعات يرسل بها مركز التّعليم المراسلة إلى عنوان

1- نظرة تاريخية، الموقع الإلكتروني: www.onefd.edu.dz عبر الخط، تاريخ الدخول: 17فيفري 2019م. على الساعة 18:21.

2 – مقابلة مع السّيد عاشور رشيد مدير المركز الولائي للتّعليم والتّكوين عن بعد بتيزي وزو، يوم الاثنين 11 فيفري 2019م، الساعة 09:45.

المتعلّم، ويقوم هذا الأخير بدراستها وتسجيل ما يجب تسجيله، وحفظ ما يلزم حفظه، وتقدّم إليه عبرها نشاطات وتمارين حسب تخصّصه يعمل على حلّها، ثمّ إعادة إرسالها إلى الجهات المعنية لتصحيحها. وتُجرى امتحانات تقويمية للمتعلّمين في نهاية السّنة الدّراسية في مراكز امتحان معيّنة، وبعد تصحيح أوراق الامتحان يعلن عن النّتائج ويحصل المتعلّم الممتحن على شهادة نجاح في الختام توافق المستوى الدّراسي الذي وصل إليه»[1].

ولقد سمح المركز لآلاف المواطنين من كل الفئات العمرية بمواصلة تعليمهم وتحسين وضعهم المهني والاجتماعي، مستعملا كل الوسائل المتاحة أنذاك كالبريد، والإذاعة والتلفزيون قصد نشر العلم والمعرفة، كما استعملت بعض الجرائد كجريدة المساء لنشر التمارين و حلولها في مواد مختلفة مع الإشارة إلى أن المركز يضمن التعليم للطلبة من السنة السابعة أساسي (أولى متوسط حاليا) إلى السنة الثالثة ثانوي في مختلف الشعب و الفروع و ضمان التكوين لأصناف متباينة لتأهيل المترشحين لاجتياز الامتحانات والمسابقات المتعلقة باختصاصاتهم المهنية المختلفة، فقد أسهم المركز إسهاما كبيرا في تنشيط التّعليم ومساعدة المتعلّمين للوصول إلى مستوى الشهادة الثانوية بتقديم دروس المقررات عن طريق المراسلة للذين لا يستطيعون مزاولة الدّراسة في مؤسسة مدرسية.

ولأداء هذه المهمة في استقطاب أكبر عدد من المتعلّمين على المستوى الوطني، استحدثت مراكز جهوية على مراحل مختلفة لتغطية كل المتعلمين في كل ربوع الوطن، للحد من ظاهرة التسرب المدرسي، ومنح تعليم لفائدة الأشخاص المسجونين وتحضيرهم لمختلف الامتحانات والمسابقات وبغرض تحقيق هذه المهام أحدثت هيكلة جديدة للديوان، وأوجدت أقسام أخرى تتماشى والاحتياجات العصرية للتعليم عن بعد، وفي هذا الإطار تم تدعيم وتحديث أجهزة الإعلام الآلي التي سمحت بترقيم وثائق الديوان الإدارية و التربوية إذ أنتجت أقراص مضغوطة موجهة للطلبة لتدعيم الوثائق المكتوبة وإحداث موقع ويب خاص بالديوان[2].

1- ونوغي إسماعيل، حدّ التّعليم عن بعد، أشكاله ومبرراته، الملتقى الدولي حول "التّعليم عن بعد بين النّظرية والتّطبيق –التّجربة الجزائرية أنموذجا–، مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، 2017م، ص 211.

2- ينظر: نظرة تاريخية للديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، مرجع سابق.

ونظرا للتّغيرات التي عرفها المجتمع الجزائري، والثورة التي شهدها في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال صار لزاما التّأقلم مع هذه المستجدات، فحُوّل المركز الوطني للتّعليم المعمّم والمتمّم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتّلفزيون إلى الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد سنة 2001م، فكل هذه التطورات دفعت بالتعليم عن بعد الذي كان يعتمد على المراسلة إلى التعليم عن بعد الذي أصبح يعتمد على التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية، إذ كان هذا الأخير يعمل دوما إلى تطوير وسائله باستعمال وسائل تكنولوجية عصرية قصد توسيع مهامه و تنويعها، حيث شرع الديوان في الآونة الأخيرة في إدخال شبكة الإنترنت عبر المواقع الإلكترونية، واعتماده في عملية التّعليم على "التعليم 100 % على الخط" من خلال وضع أرضية تعليمية على الانترنت خدمة للمتعلمين ولكل راغب في التعليم والتكوين عن بعد[1]. فالديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد من أوّل المؤسسات التربوية التي سمحت للمتعلّم عن بعد الدّراسة عن طريق الإنترنت التي توضع تحت تصرف المتعلّمين مباشرة عن طريق وسائل الإعلام والاتصال.

ثالثا: تقديم الديوان الوطني للتّعليم والتكوين عن بعد في الجزائر.

أنشأ المركز الوطني للتّعليم المعمّم والمتمّم عن طريق الإذاعة والتّلفزيون (CNEC) في 22ماي 1969م بالجزائر العاصمة، وهو «مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تتمتّع بالشّخصية المعنوية والاستقلال المالي مهمته الأساسية توفير التّعليم بواسطة المراسلة والوسائل التّقنية السّمعية والبصرية للأشخاص الذين لا يستطيعون مزاولة الدّراسة في المؤسسات التربوية، حيث يوضع تحت وصاية الوزير المكلف بالتّربية الوطنية»[2]. وذلك من أجل تقديم تعليم تكميلي في إطار التثقيف الاجتماعي، وتقديم تعليم بالمراسلة لفئة من المتعلّمين الذين انقطعوا عن الدّراسة، وتحوّلت تسميته بعد ذلك من (CNE) إلى (ONEFD). بموجب قرار مؤرخ في الجريدة الرّسمية للجمهورية الجزائرية تغيير التسمية من المركز الوطني للتّعليم المعمّم والمتمم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتلفزيون إلى الديوان

1- الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، نظرة تاريخية متاح عبر الرابط: www.onefd.edu.dz.

2- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، المرسوم التّنفيذي رقم 01-288 مؤرخ في 6رجب عام 1422هـ، الموافق لـ24 سبتمبر 2001م. يتضمن تعديل القانون الأساسي للمركز الوطني للتّعليم المعمّم والمتمّم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتّلفزيون، ص 10.

الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد في 30سبتمبر 2001م وهي التّسمية المعروف بها الآن. ومن المهام التي يُكلّف بها الديوان هي:

- تمكين كل فرد مهما كان سنّه من مواصلة دراسته أو من تعزيز معارفه.
- الإسهام في الحد من ظاهرة التّسرب المدرسي بتنظيم حصص دعم ودروس استدراك لفائدة المتعلمين الذين هم في حاجة إلى دعم تربوي خاص.
- منح تعليم لفائدة الأشخاص المسجونين وتحضيرهم إلى مختلف الامتحانات والمسابقات المدرسية بالتّنسيق مع القطاعات المعنية.
- تطبيق كل الطّرق أو الوسائل المناسبة للتّعليم والتّكوين عن بعد خاصة استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتّصال.
- منح تعليم مطابق للبرامج الرّسمية بالمراسلة و/أو باستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتّصال لفائدة الأشخاص الذين لم يتمكنوا من مواصلة تمدرسهم العادي.
- ضمان كل تكوين تكميلي أو خاص يدخل في إطار تجديد المعارف أو التّرقية الاجتماعية والمهنية.
- المساهمة في كل عمل يهدف إلى ترقية تعليم اللّغة العربيّة لفائدة الجالية الجزائرية المقيمة بالخارج.[1]

فغاية التّعليم عن بعد توفير فرص التّعليم لكل راغب في مزاولة الدّراسة بغض النّظر عن السن أو الجنس أو مختلف العوامل الاجتماعية، والاقتصادية...، حيث يصل هذا النمط من التّعليم إلى المتعلّمين أينما كانوا، وهذه من أهم الإيجابيات التي حقّقها التّعليم عن بعد وهي ديمقراطية التعليم ومجانيته، وذلك بتحقيق التّعليم للجميع في كل مكان وزمان.

1- التنظيم الإداري للديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد:

يتكون الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد من خمسة أقسام، يديره مجلس توجيه، تحت سلطة المدير وبمساعدة الأمين العام، ومزود بلجنة بيداغوجية، وتلتحق به مجموعة من المراكز الولائية موزعة عبر كامل التراب الوطني ما يأتي:

1- ينظر: الجريدة الرّسمية للجمهورية الجزائرية، المرسوم التّنفيذي رقم 01-288 مؤرخ في 6رجب عام 1422هـ، الموافق لـ24 سبتمبر 2001م.

- قسم الإنتاج والتّقويم البيداغوجي.
- قسم تكنولوجيات الإعلام والاتصال.
- قسم البرمجة وترقية الخدمات.
- قسم الطبع والتّوزيع.
- قسم الإدارة العامة والوسائل.
- المراكز الولائية والجهوية.

1.1 – قسم الإنتاج والتّقويم البيداغوجي: يضم مصلحتين: مصلحة التّقويم البيداغوجي، ومصلحة الإنتاج وترقية الوسائل التّعليمية، ويكلّف بـ:

- ✓ إدارة ومتابعة عمليات تصميم سندات التّعليم والتّكوين عن بعد وإعدادها والسهر على مراقبة مدى تطابقها مع المناهج الرّسمية.
- ✓ تحديد طرائق ومعايير وأدوات مختلف أشكال تقويم المتعلّمين والسّهر على تطويرها.
- ✓ تحسين منهجية التّعليم والتّكوين عن بعد وتطويرها.
- ✓ المساهمة في تنظيم أعمال أساتذة الديوان والأساتذة المشاركين في أداء مهامهم وتنشيطها.

2.1– قسم تكنولوجيا الإعلام والاتصال: ويضم ثلاثة مصالح: مصلحة السندات المتعدّدة الوسائط والسمعي البصري، مصلحة التّطوير المعلوماتي والتّعليم الإلكتروني، مصلحة الأنظمة المعلوماتية والشبكات وأمنها. ويكلّف بالمهام التالية:

- ✓ تصميم استراتيجيات إدخال وتعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال على مصالح الديوان وتجسيدها.
- ✓ جمع المعلومات الخاصة بتكنولوجيات الإعلام والاتّصال ذات الصلة بالمجال التّربوي ومعالجتها وتحليلها ونشرها.
- ✓ إعداد برنامج إعداد الموارد السمعية البصرية والمتعدّدة والوسائط في إطار إستراتيجية الديوان وتنفيذها في هذا المجال.
- ✓ تسيير نظام التّعليم الإلكتروني للديوان عبر الأنترنيت وتطويره.
- ✓ ضمان يقظة تكنولوجية دائمة متعلّقة بالوسائل والطرائق الجديدة لتكنولوجيات الإعلام والاتصال المطبقة في مجال التّعليم والتّكوين عن بعد عن طريق البحث وإقامة علاقات مع الشركاء.

1. 3- قسم البرمجة وترقية الخدمات: ويضم مصلحتين: مصلحة البرمجة والامتحانات، ومصلحة ترقية الخدمات. ويكلّف بالمهام التالية:

- ✓ برمجة حصيلة نشاطات أقسام الديوان والمراكز الولائية وتخطيطها وإعدادها.
- ✓ إعداد مشاريع الخرائط المدرسية والإشراف على حملة تسجيلات المتعلّمين.
- ✓ السّهر على ترقية الخدمات المقدّمة للمتعلّمين وتنويعها.
- ✓ قيادة العمليات المتعلّقة بتنظيم امتحان المستوى.
- ✓ تطوير العلاقات مع شركاء الديوان ومتابعة تنفيذ الاتفاقيات

1. 4- قسم الطبع والتّوزيع: ويضم مصلحتين: مصلحة الطبع والتّوزيع، ويكلّف بما يأتي:

- ✓ برمجة مختلف العمليات الخاصة بالطبع والسحب والتّوزيع وتنفيذها.
- ✓ برمجة الأعمال الدّورية لصيانة وتصليح التّجهيزات وتنفيذها.
- ✓ ضمان متابعة تسيير مخزون قطع الغيار والمواد المستهلكة وكذا مخزون الكتب والوثائق.

1. 5- قسم الإدارة العامة والوسائل: ويضم أربع مصالح: مصلحة المستخدمين والمنازعات، مصلحة الميزانية والمحاسبة، مصلحة الوسائل العامة، مصلحة التّوثيق والأرشيف. ويكلف بما يأتي:

- ✓ إعداد الميزانية السّنوية للديوان وعمليات التّجهيز وتنفيدها.
- ✓ إعداد الحساب الإداري للديوان وتنفيذه.
- ✓ السهر على مسك الجرد وصيانة التّجهيزات وضمان أمن ممتلكات الديوان.
- ✓ تحضير الأعمال الخاصة بتسيير المسار المهني للموظفين وتنفيذه ومتابعته.
- ✓ السهر على تطبيق النصوص التّنظيمية ذات الصلة بمهام الديوان في مجال التّسيير المالي والمحاسبي والمادي.
- ✓ السهر على تحضير العمليات الخاصة بالصفقات العمومية مع الهيئات المعنية ومتابعة تنفيذها.

1. 6- المراكز الولائية (أو الجهوية): يتكون الديوان الوطني من مجموعة من المراكز الجهوية والولائية موزعة على كامل التّراب الوطني حيث بلغ عددها عشرون مركزا، وكل مركز هو بدوره يجمع ولايتين أو ثلاث ولايات والتي تكون تابعة له إداريا _كما هو الحال في المركز الولائي بتيزي وزو الذي يجمع بين ولاية تيزي وزو وبومرداس والبويرة_. وهي «وحدات تعليمية وتكوينية تكلّف بتسيير الأعمال التي تسند إلى الديوان، وتنسيقها في

مستوى المقاطعة الجغرافية التي يحدّدها الوزير المكلّف بالتربية الوطنية»[1]، ويقوم بتسيير هذه المراكز مديرون جهويون تحت السلطة السلمية لمدير الديوان. حيث كان أوّل هذه المراكز مركز العاصمة الذي تأسس في عام 1983م، وآخرها مركز الجلفة عام 1999م. بالإضافة إلى مطبعة التي تأسست عام 1987م تقوم بطبع كل الوثائق الخاصة بالديوان الوطني والمراكز التابعة له، كما تمّ تأسيس مخبر سمعي بصري في فيفري من نفس السّنة (1987م).

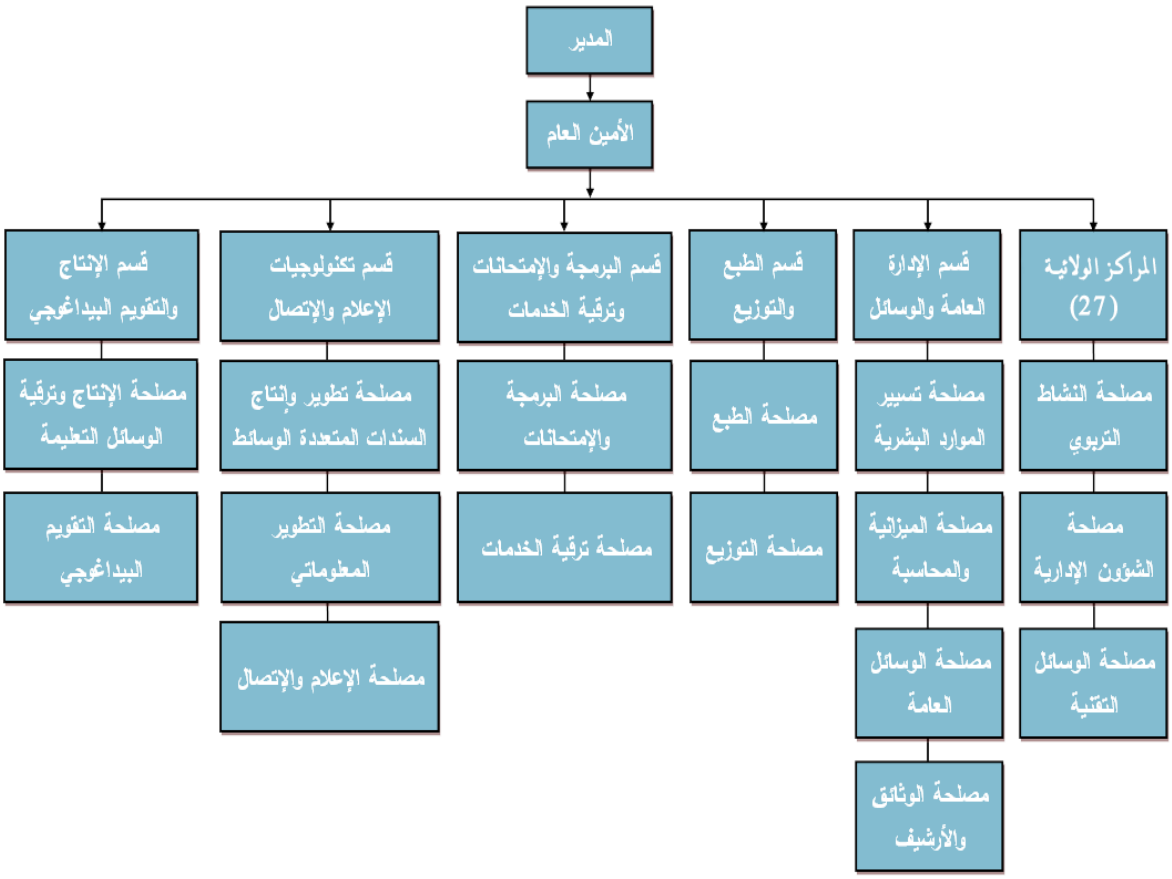
وتشتمل المراكز الولائية (أو الجهوية) على ثلاثة مصالح وكل مصلحة تؤدي مهام معينة وهي:

- مصلحة النشاط التربوي.
- مصلحة التسيير الإداري والمالي.
- مصلحة تسيير الوسائل التقنية والتكنولوجية.

ومن بين مهام مصلحة النشاط التّربوي (أو المصلحة البيداغوجية): التّنشيط التربوي، تقديم الدروس عن بعد ومتابعة المتعلّمين، ومتابعة أعمال الأساتذة وتوظيفهم لمتابعة المتعلّمين وتسجيل الدروس عن بعد عن طريق أرضية التّعليم الإلكترونية في غرف المحادثة، توفير الكتب والإشراف على الامتحانات وتصحيح الفروض. وتعتبر هذه المصلحة من أهم مصالح المركز، ومن بين مهام مصلحة التسيير الإداري والمالي متابعة الشؤون الإدارية والمالية وتوفير الوسائل العامة الخاصة بالمركز، وتسيير الموظفين، أما مصلحة تسيير الوسائل التّقنية فهي تتكفل بكل الوسائل التّقنية الموضوعة تحت تصرف الأساتذة والموظفين فهي تهتم بكل أمور الرّقمنة والتّسجيلات ومتابعتها وتأكيدها.[2]

1- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الفصل الثاني "التنظيم والعمل، المرسوم التّنفيذي رقم 01-288 مؤرخ في 6رجب عام 1422هـ، الموافق لـ24 سبتمبر 2001م. يتضمن تعديل القانون الأساسي للمركز الوطني للتّعليم المعمّم والمتمّم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتّلفزيون، ص 11.

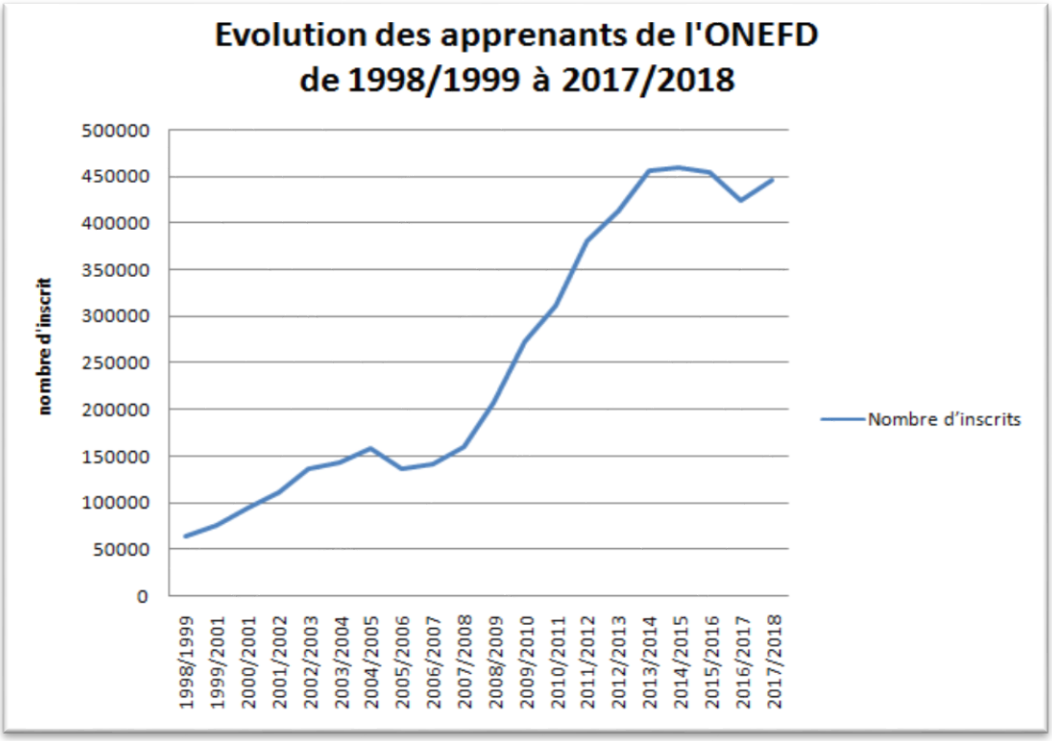
2- مقابلة مع السّيد عاشور رشيد مدير المركز الولائي للتّعليم والتّكوين عن بعد بتيزي وزو، الاثنين 11فيفري 2019م، الساعة 09:45.



الشكل رقم (1): مخطط التنظيم الإداري للديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد[1].

ونظرا للخدمات الجليلة التي يقدّمها الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد والفرص التعليمية التي يقدّمها للأشخاص الذين حُرموا من التعليم لأسباب عديدة، يشهد الديوان في السنوات الأخيرة تطورا ملحوظا في عدد المسجلين الملتحقين بهذا النظام من كلّ الفئات العمرية، وهذا ما تثبته الإحصائيات المسجلة في الرسم البياني في الشكل الموالي:

1- الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، متاح عبر الرابط: www.onefd.dz.



الشكل رقم (2): تطور عدد المتعلمين المسجلين في الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد من سنة 1998م/1999م وسنة 2017م/ 2018م.[1]

نلاحظ من خلال المخطط أعلاه أنّ عدد المتعلّمين في تزايد مستمر، حيث بلغ عدد المسجلين 450000 متعلما، وهذا راجع إلى الخدمات التي يوفرها الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وتوفير فرص للمتعلمين الذين تعذّر عليهم مواصلة الدّراسة حضوريا.

1- الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، متاح عبر الرابط: www.onefd.dz.

الفصل الأوّل:

التعليم عن بعد: مفهومه، أهدافه، مقوّماته، ونظرياته.

المبحث الأوّل: التّعليم عن بعد المصطلح والمفهوم.

المبحث الثاني: نظريات التعليم عن بعد.

المبحث الثالث: فلسفة نظام التّعليم عن بعد.

المبحث الرابع: مبررات الأخذ بنظام التعليم عن بعد.

المبحث الخامس: أهداف نظام التّعليم عن بعد.

المبحث السادس: خصائص التّعليم عن بعد.

المبحث السابع: مقوّمات نظام التّعليم عن بعد.

المبحث الثامن: التعليم الإلكتروني كأحد أنظمة التّعليم عن بعد.

المبحث الأوّل: التّعليم عن بعد المصطلح والمفهوم.

عرف العالم نقلة نوعية في ظل التّطور التكنولوجي الحاصل، حيث شهدت معظم دول العالم عامة في السنوات الأخيرة نموا سريعا في تكنولوجيا المعلومات والاتّصال، ونتيجة لهذا «التّطور الكبير في الوسائل الإلكترونية وفي استخدام الشبكة العالمية للمعلومات كان له تأثير فعّال في طريقة أداء المعلّم والمتعلّم في المجال التّعليمي التربوي، وأصبح هو عصر المعلومات المرتكزة على الشبكة المعلوماتية، والتي اكتسحت مختلف الميادين فظهر ما يسمى بالتّعليم الافتراضي أو التّعليم الإلكتروني أو المفتوح وكلها نابعة من التّعليم عن بعد»[1]، فمع هذه التطورات الهائلة استحدثت الكثير من المصطلحات لأنماط مختلفة من التعليم، ولعل مفهوم التّعليم هو أكثر المفاهيم التي تأثرت تأثرا كبيرا بهذا التّطور الحاصل في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، حيث ظهرت مصطلحات وأنماط جديدة للتّعليم والتّعلم منها: التّعليم المدمج (Blended Learning)، والتّعلم الذاتي(Self Education)، والتّعليم المستمر(Continuos Learning)، والتعليم الافتراضي (Virtuel Education) ، والتعليم/التّعلم المفتوح (open education/ learning)، والتعليم الإلكتروني (E-Learning)، وغيرها.

فكل هذه المصطلحات والمفاهيم استخدمت للتّعبير عن نمط من التّعليم (التعليم عن بعد)، حيث اختلفت تسمية هذا الأخير عند جملة من الباحثين العرب والغرب كل حسب اختصاصه ومجال تطبيقه، فنجد منهم من استخدم مصطلح الدّراسة المستقلة، والتعليم بالمراسلة (Enseignement par Correspondence)، أو عبارة (Distance à Enseignement) بالفرنسية، ومنهم من يستعمل عبارة (distance learning) باللّغة الانجليزية للدلالة على مصطلح الدّراسة أو التّعليم عن بعد.

كما نجد منظمة الأمم المتّحدة للتّربية والتّعليم والثقافة "اليونسكو" تستخدم مصطلحي "التّعليم عن بعد (L'enseignement à distance)، و"التكوين المفتوح وعن بعد La) Formation Ouvert et a Distance)، وقد استخدمت الجامعة البريطانية المفتوحة

1- سميح محمود مصطفى، التّعليم الإلكتروني، دار البداية ناشرون وموزعون، ط1، 2012م، ص 37.

مصطلح التّعليم المفتوح (open learning) باعتبارها أول جامعة رائدة في هذا المجال وعُرفت به.[1]

بالإضافة إلى ظهور مصطلح التّعليم الإلكتروني (E-Learning) الذي استخدمته جمعية الإعلام الآلي سيسكو(sisco) في الولايات المتحدّة الأمريكية، وهو من المفاهيم الجديدة التي أحدثتها الثورة الرقمية في مجال التّعليم، وكغيره من المصطلحات لم يحدّد له الباحثون مفهوما جامعا للتّعريف به بل نجد كلا منهم يعرفه حسب تخصصه ومجال اهتمامه.

عُدّت بعض هذه المصطلحات (المذكورة آنفا) كمترادفات سواء في الدّراسات العربيّة أو الغربية، وهي مفاهيم تتداخل فيما بينها كونها تعتمد في مجملها على استخدام الوسائل التكنولوجية الرقمية والتّقنية الحديثة كالإعلام الآلي، وشبكة الانترنت...وغيرها من التقنيات الحديثة في مجال التّعليم. ويرى بعض الباحثين «أنّ التّعليم الإلكتروني أو الدّراسة الإلكترونية أو التّعليم الافتراضي أو الدّراسة عن بعد، تعد جميعها مسميات تنصب في المعنى نفسه وهو فرضية أنّ أي شخص يرغب في التّعلم يستطيع الحصول على التّعليم من خلال ما يطرح على شبكة المعلومات دون الحاجة إلى الذهاب إلى الجامعة أو الكليّة أو مركز التّدريب المطلوب»[2]، فهناك العديد من الدّراسات التي أُنجزت في هذا المجال لا تفرق بين مصطلحات التعليم (المفتوح، الافتراضي، الإلكتروني، وعن بعد) وتعتبرها مصطلحات لمفهوم واحد باعتبار أنها تتداخل في منطلقاتها الفلسفية، ومجال استخدام تقنيات الإعلام والاتصال في التعليم، في حين نجد أبحاثا أخرى تقدم فروقا بين هذه المفاهيم أو المصطلحات لأنها تختلف في منطلقاتها وفلسفتها، حيث يقول شبل بدران في هذا الشأن: «أيا كانت المصطلحات التي تصف هذا النمط الجديد من التّعليم إلا أنّها جميعا اجتمعت في فكرة واحدة وهي استخدام تقنيات الإعلام والاتصال لتقديم المحتوى التّعليمي، حيث كان للثورة المعلوماتية أثارا بالغة وبعيدة المدى على نظم التّعليم المستقبلية من حيث فلسفتها

1- ينظر: صباح براهمي، منظومة الإنترنت في المؤسسة الجامعية وعلاقتها بنظام التّعليم عن بعد –دراسة ميدانية بجامعة الحاج لخضر باتنة-.

2- سميح محمود مصطفى، التّعليم الإلكتروني، ص 39.

وأهدافها ومناهجها وبرامجها وهيكلتها وبنيتها»[1]، وسنحاول من خلال عرضنا لمجموعة من التعريفات رسم الحدود الفاصلة بين هذه المصطلحات، وتوضيح العلاقة بينها من حيث العموم والخصوص.

أولا: مفهوم التّعليم عن بعد: (Distance learning).

لقد تعدّدت واختلفت تعريفات "التّعليم عن بعد" بين الباحثين والمختصين في هذا المجال كل حسب وجهة نظر قائلها أو حسب طبيعة النظام التعليمي، الذي يختلف من بلد إلى آخر، وفلسفة كل منهم وخصائص مجتمعه وبحسب التطورات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لكلّ بلد، لقد أدى الغموض الذي اكتنف التّعليم عن بعد و الذي استمر فترات زمنية طويلة إلى إيجاد صعوبة في تحديد مصطلح يتناسب وطبيعته، فمصطلح التّعليم عن بعد لم يعرف بشكل رسمي إلا حديثا، بالتّحديد عام 1982م، عندما حاولت هيئة اليونسكو تفسير اسم الهيئة العالمية للتربية بالمراسلة (ICCE) إلى اسم جديد هو الهيئة العالمية للتّربية من بعد (ICCDE).[2] وأثناء انعقاد مؤتمر "فانكوفر" للمجلس العلمي للتعليم بالمراسلة (Vancouver conference of the international council for correspondence education)، أما الفكرة فقد تبلورت عام 1979م خلال المؤتمر الدّولي المنعقد ببير منجهام بالجامعة المفتوحة للمملكة المتحدة، حيث أجمع المتخصصون والباحثون على استخدام مصطلح التّعليم عن بعد (Distance Education) كمصطلح عالمي يشير إلى حقل علمي له نظرياته وتطبيقاته الخاصة[3]. فالتّعليم عن بعد هو صيغة (form) من صيغ تكنولوجيا التّعليم يعتمد في فكرته الأساسية على التّعلم الذّاتي والفردي[4] والمُنطلق من مبدأ الفصل الدائم بين المعلّم والمتعلّم واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التّعليم والتّعلم.

1- بدران شبل سليمان سعيد، التعليم في مجتمع المعرفة، دار المعرفة، الإسكندرية، 2007م، ص 2.

2- طارق عبد الرؤوف عامر، التّعليم عن بعد والتّعليم المفتوح، دار اليازودي، عمان، (د.ط)، 2007م، ص 17.

3- ينظر: السعيد سليمان عواشرية، قراءة في المنطلقات والأصول الفلسفية للتعليم عن بعد –دراسة تحليلية–، أعمال الملتقى الدولي "التعليم عن بعد بين النّظرية والتّطبيق –التّجربة الجزائرية أنموذجا–، مخبر الممارسات اللّغوية، الجزائر، أيام 15، 16، 17 نوفمبر 2016م.

4- محمد عطا مدني، التّعلم من بعد أهدافه وأسسه وتطبيقاته العلمية، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2007م، ص 15.

جاء تعريف التّعليم عن بعد في قاموس التّربية الحديث بأنه « نمط من التّعليم يجمع الوسائل المختلفة (المراسلة، والراديو، والتّلفزيون، وغيرها)، والذي لا يستدعي الحضور البدني للطالب في المؤسسة التي تمنح البرنامج الدّراسي، أو يتطلب حضورا قليلا»[1]، وهو ما نعني به التّعليم بالمراسلة في نظامنا التّعليمي في الجزائر، وهو الاسم الذي عُرف به التّعليم عن بعد في أولى مراحله.

أما الجمعية الأمريكية للتّعليم عن بعد تعرّفه «هو توصيل لمواد التّدريس أو التّدريب عبر وسيط نقل تعليمي إلكتروني الذي قد يشمل الأقمار الصناعية، أشرطة الفيديو، الأشرطة الصوتية، الحاسوب أو تكنولوجيا الوسائط المتعدّدة أو غير ذلك من الوسائط المتاحة لنقل المعلومات»[2]. فهذا القول يعرّف التعليم عن بعد بالتركيز على الوسيلة التي يتمّ بها نقل المحتوى التعليمي للمتعلّم.

ويعرّف بورج هولمبرج (Broje Holomberg) التعليم من بعد بأنّه « ذلك النّوع من التّعليم الذي يغطي مختلف صور الدّراسة في كافة المستويات التّعليمية التي لا تخضع فيها العمليّة التّعليمية لإشراف مستمر ومباشر من المدرسين أو المشرفين في قاعات الدّراسة، ولكنّها تخضع لتنظيم مؤسسي (institutionnel organisation)، ويحدد ذلك التّنظيم مكانة الوسائط التّقنية في العملية التّعليميّة، ودورها في تحقيق الاتصال بين المعلّم والمتعلّم دون الالتقاء وجها لوجه»[3]. حيث يتلقى المتعلّم تعليمه بعيدا عن مقاعد الدّراسة وعن الهيئة التّدريسية، ويتم الاعتماد في ذلك على الوسائط المتعدّدة لنقل وتوصيل المحتوى التّعليمي للمتعلّم.

أما مايكل مور (Moore Michael) فيعرّفه بأنّه « طريقة من طرق التّدريس يتم فيها فصل سلوكيات التّدريس جزئيا عن سلوكيات التّعلم، حيث يتم تحقيق الاتصال بين المعلّم والمتعلّم عن طريق توفير المواد التّعليمية المطبوعة والإلكترونية والمسموعة والمرئية، وذلك

1- بدر الدين تريدي، قاموس التّربية الحديث(عربي، انجليزي، فرنسي)، منشورات المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، 2010م، (د.ط)، ص 119.

2- طارق عبد الرؤوف عامر، التّعليم عن بعد والتّعليم المفتوح، ص 18.

3- محمد عطا مدني، التّعلم من بعد، أهدافه، وأسسه، وتطبيقاته العلمية، ص 15.

لنقل التّعلم بين طرفين المؤسسة من جهة، والمتعلّم من جهة أخرى، وتوفير المناخ الملائم لحدوث عملية الاتصال. حيث يتم التّعلم بحرية كاملة »[1].

وفي تعريف آخر نجد أنّ: «التّعليم عن بعد هو ذلك التّعليم المُخطّط، والذي يحدث فيه التّعلم عادة في مكان مختلف عن التّعلم مما يتطلب التّوصل من خلال التّقنيات التكنولوجية عبر الإنترنت وكذا المؤسسات التنظيمية الخاصة»[2]. نلاحظ أنّ كلا من مور وهولمبرج ركّزا على ضرورة الفصل بين المعلّم والمتعلّم في المكان والزمان، وضرورة توفير المناخ الملائم لحدوث عملية الاتصال بين المعلّم والمتعلّم، وكذا الاعتماد على الوسائط المتعدّدة التي تتيحها التقنيات التّكنولوجية الرّقمية واستثمارها لإيصال المحتوى التّعليمي للمتعلّم من بعد، في إطار تنظيمي ينظم العملية الإدارية والبيداغوجية في التعليم عن بعد.

أما أوتو بيترز (Otto Peters) فيعرّف التعليم عن بعد بأنّه «شكل من أشكال التّعليم غير المباشر، المنقول بواسطة وسائل الإعلام التّقنية مثل: المراسلات المطبوعة، وأجهزة التّعليم والتّعلم، والوسائل السّمعية البصرية، والإذاعة والتّلفزيون، وأجهزة الإعلام الآلي»[3]. يرى بيتر (Otto peters) من خلال هذا التّعريف أنّ التّعليم عن بعد هو تعليم غير مباشر، حيث أكّد فيه على عنصرين أساسيين هما الفصل بين المعلّم والمتعلّم في العملية التّعليمية، واستخدام الوسائط التّقنية المتعدّدة، كما ركز على دور التّكنولوجيا في هذا النّمط من التّعليم باعتباره «طريقة لنشر المعرفة وإكساب المهارات والاتّجاهات ذات المغزى، وذلك بتكثيف العمل في تنظيم مكوّنات التّعلم من بعد إداريا وفنيا واستخدام الوسائط التّقنية المتعدّدة من أجل إنتاج مادة تعليمية ذات جودة عالية، يمكن الاستفادة منها في عملية التّعلم لتمكين الدّارسين من تلقي المعرفة في أماكن تواجدهم »[4]. فيشير بهذا إلى دور الهيئات التنظيمية للتعليم عن بعد ومدى استثمارها لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحسين الخدمات التعليمية في هذا المجال لضمان جودة مخرجاتها، وتقديم محتوى تعليمي ذات جودة بتقنيات متطوّرة متاحة في كلّ مكان وزمان.

1- محمد عطا مدني، التّعلم من بعد أهدافه، وأسسه، وتطبيقاته العلمية، ص 16.

2- Michael Moore,Gerg Kearsley, Distance Education: A System View Of Online Learning U.S.A: Wads worth Cengage Learning, 2012, 3erd Edition, P02.

3 - V.k. Rao, distance education, A.P.H publishing corporation, new delhi, 2007, available online: www.Books.google.com, p 02.

4- محمد عطا مدني، التّعلم من بعد، أهدافه، وأسسه، وتطبيقاته العلمية، ص16.

وجاء في تعريف القانون الفرنسي لنظام التّعليم عن بعد:« بأنّه ذلك النّوع من التّعلم الذي لا يتطلب حضور المعلّم بصفة دائمة في قاعات الدّراسة، وإنّما يمكنه التّواجد فقط في بعض الأوقات للقيام بواجبات مختارة تتطلبها عملية التّعلم»[1] كحضور المتعلّم لإجراء امتحان المستوى في نهاية كل سنة دراسية.

كما يعرّف علماء التّربية التّعليم عن بعد بأنّه «نظام تعليمي يجعل عمليات التّعلم حسب إرادة ورغبة الفرد الذي يقرّر ماذا أو كيف ومتى يدرس، وعادة ما يكون مصحوب ببعض أشكال الإرشاد والتّوجيه»[2].

فكما هو ملاحظ أنّ التّعاريف السابقة قدمت مفهوما للتّعليم عن بعد من وجهات نظر مختلفة، فمنهم من يرى أنّ شكل من أشكال التّعلّم، ومنهم من يرى أنّه طريقة من طرق التّدريس، ومنهم من يرى أنّه وسيلة لإيصال التّعلم. ولكن نجد أنها تركّز في مجملها على:

* الفصل الدائم بين المعلّم والمتعلّم خلال فترة الدّراسة على عكس التّعليم الحضوري الذي يكون فيه حضور المتعلّم إجباريا ويكون مقيّدا بدوام وبرنامج دراسي.
* أنّ المتعلّم في نظام التعليم عن بعد يكون مستقلا بنفسه، ويكون التّعلم فيه تعلم ذاتي.
* يكون الاعتماد فيه على استخدام وسائط مختلفة منها المطبوعة زمنها الوسائل التّكنولوجية الرقمية لتوصيل المحتوى التّعليمي للمتعلّم في كلّ مكان وزمان في أقل وقت وأقصر جهد، وهذه الوسائل تعمل على تحقيق التواصل بين المتعلّم والهيئة التّدريسية.

ونجد ديسموند كيغان (Desmond Keegan) الذي حاول أن يقدّم تعريفا شاملا للتّعليم عن بعد يجمع فيه كل ما جاء في التعاريف السابقة، من خلال إبرازه لخصائص هذا النّظام، حيث حدّده في خمس عناصر أساسية تميّزه عن النّظام التّقليدي وهي: [3]

- الفصل شبه الدّائم بين المعلّم والمتعلّم طوال فترة التّعلم (وهذا ما يميّزه عن التّعليم التّقليدي الذي يعتمد على اللّقاء الدائم بين المعلّم والمتعلّم وجها لوجه).

1- محمد عطا مدني، التّعلم من بعد أهدافه وأسسه وتطبيقاته العمليّة، ص16.

2- طارق عبد الرؤوف عامر، التّعليم عن بعد والتّعليم المفتوح، ص 21.

3- Borje Holmberg, distance education in essence, 2nd edition, bibliotheks und informations system der universitat Oldenburge, 2003, p13.

- التأثير الواضح من المؤسسة التّعليمية سواء في تخطيط وإعداد المواد التّعليمية أوفي تقديم خدمات دعم للطلاب (وهذا ما يميّزها عن برامج الدّراسة الخاصة وبرامج علّم نفسك).
- استخدام وسائل الإعلام التّقنية من مطبوعات ووسائل سمعية وبصرية، بالإضافة إلى الحاسب الآلي لإيصال المحتوى التّعليمي وربط المتعلمين بالمعلمين.
- توفير الاتّصال المباشر ذات اتجاهين حتى يتمكن الطالب من أن يستفيد من الحوار والمناقشة (وهذا ما يميّزه عن الاستخدامات الأخرى للتكنولوجيا في التّعليم).
- الغياب شبه الدائم للمجموعة التّعليمية طول فترة التّعلم بحيث يكون التّعلم عادة ذاتي وليس تعلم جماعي، مع إمكانية عقد لقاءات من أجل تحقيق أهداف تعليمية أو اجتماعية.

ثانيا: التّعليم عن بعد والتّعليم الالكتروني.

تعدّدت تعريفات التّعليم الإلكتروني (e-learning) وتباينت لدى مجموعة من الباحثين في هذا المجال نظرا لاختلاف نظرتهم لطبيعة هذا النمط من التّعليم واختلاف توجهاتهم الفكرية ومنطلقاتهم الفلسفية فمنهم من يرى أنه نمط للتّعليم، ومنهم من يعرّفه كطريقة للتّعليم تعتمد على استخدام الوسائط التقنية التكنولوجية لتقديم المحتوى التّعليمي وتحقيق بيئة تعليمية تعلّمية تفاعلية بين المعلّم والمتعلّم، ومنهم من يرى أنّه وسيلة من الوسائل الحديثة المساعدة في التّعليم. ومن هنا سنحاول أن نعرض لهذه المفاهيم ونوضح الحدود الفاصلة بينه وبين مصطلح التّعليم عن بعد.

جاء في تعريف الموسى والمبارك للتعليم الإلكتروني: « بأنّه طريقة للتّعليم باستخدام آليات الاتّصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعدّدة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدّراسي»[1]. وفي هذا التّعريف إشارة إلى أنّ التّعليم الإلكتروني يُستعمل في التّعليم عن بعد والتّعليم الحضوري كمدعّم للعملية التّعليمية، ويعتمد على استخدام الأدوات الإلكترونية كوسيلة داعمة للتعليم تشمل الإنترنت ومختلف التّقنيات الرّقمية.

1- سميح محمود مصطفى، التّعليم الإلكتروني، دار البداية ناشرون وموزعون، ط1، 2012م، ص 38.

ويرى العبادي أنّ التّعليم الإلكتروني «عبارة عن استخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات في النشاطات المطلوبة لعملية التّعليم لتشمل التّعليم الإلكتروني والتدريب الإلكتروني»[1]. ويتفق هذا التّعريف مع التّعريف الأول في أنه التعليم القائم على استخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات.

في حين يعرّفه محمد بن صنت صالح الحربي بأنّه « نظام تعليمي يقدّم بيئة تعليمية تعلّمية تفاعلية متعدّدة المصادر بالاعتماد على الحاسب الآلي وشبكات الإنترنيت فضلا عن إمكانية إدارة هذا التّعليم ومحتواه إلكترونيا، مما أدى إلى تجاوز مفهوم عملية التّعليم والتّعلم جدران الفصول الدّراسية وأتاح للمعلّم دعم المتعلّم ومساعدته في أي وقت سواء بشكل متزامن أو غير متزامن»[2].

نجد أنّ جل التّعاريف الواردة تركّز على إبراز دور فاعلية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في عملية التعليم، أو باعتباره تعليما يعتمد على توظيف مختلف الوسائل الإلكترونية، حيث يرى عبد الله الموسى أنّ التعليم الإلكتروني هو «طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته و وسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواءً كان عن بعد أو في الفصل الدراسي المهم المقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة»[3].

ويعرّفه بدر الخان أيضا بأنّه « طريقة ابتكاريه لإيصال بيئات التّعلم الميسّرة، والتي تتّصف بالتّصميم الجيّد والتّفاعلية والمتمركزة حول المتعلّم، لأي فرد في أي مكان وزمان، عن طريق الانتفاع من الخصائص والمصادر المتوافرة في العديد من التّقنيات الرقمية سويا

1- سميح محمود مصطفى، التّعليم الإلكتروني، ص 38.

2- محمد بن صنت بن صالح الحربي، مطالب استخدام التعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الممارسين والمختصين، إشراف: عبد الحكيم موسى مبارك، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السعودية، 1428هـ، ص 30.

3- عبد الله بن عبد العزيز الموسى، التّعليم الإلكتروني: مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه، ورقة عمل مقدّمة لندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، 2002م، ص 06.

مع الأنماط الأخرى من المواد التّعليمية المناسبة لبيئات التّعلم المفتوح، والمرن، والمبوّب»[1]. فمن خلال هذه التعاريف نجد أنّ التّعليم الإلكتروني طريقة للتعليم تعتمد على استخدام التقنيات التكنولوجية الرقمية لإيصال المعلومات والمعارف للمتعلّم في أقل وقت وأقصر جهد.

وفي السياق نفسه نجد تعريفا آخر يصف التعليم الالكتروني بأنه «نظام تفاعلي للتعليم عن بعد، يقدم للمتعلم وفقا للطلب ويعتمد على بيئة إلكترونية رقمية متكاملة، تستهدف بناء المقررات وتوصيلها بواسطة الشبكات الإلكترونية والإرشاد والتوجيه، وتنظيم الاختبارات وإدارة المصادر والعمليات وتقويمها»[2] والملاحظ في هذا التّعريف أنّه ربط التعليم الإلكتروني في التعليم عن بعد، لأنّ التّعليم عن بعد هو تعليم إلكتروني أمّا التّعليم الإلكتروني ليس بالضرورة هو تعليم عن بعد، حيث يدخل في التّعليم الإلكتروني التّعلّم بالألعاب الإلكترونية، أو البرامج التّعليمية أو عن طريق الكتب والموسوعات الإلكترونية، وهذا ما ذهب إليه جملة من الباحثين في الدّراسات العربية والغربية على حدّ سواء. ولكن يمكننا التّفريق بين التّعليم الإلكتروني والتّعليم عن بعد في أنّ الأخير لا يوجب استخدام تقنيات الاتّصالات الحديثة حيث يمكن للمتعلّم الحصول على المادة التّعليمية على شكل كتب أو مواد مطبوعة دون اللجوء إلى أجهزة الحاسوب أو الوسائط المتعدّدة وإن كان بعيدا عن الفصول الدّراسية[3] بينما التعليم الإلكتروني يوجب استخدام شبكة الإنترنت ومختلف الوسائل التكنولوجية الرقمية والوسائط المتعدّدة. إذا يمكننا القول أنّ التّعليم عن بعد هو أول مرحلة للتّعليم الإلكتروني، والتّعليم الإلكتروني هو التّطور الجديد الحاصل في نظام التّعليم عن بعد في الجزائر. فلو نظرنا في نظامنا التّعليمي (التّعليم عن بعد) في الجزائر مثلا نجد أنّ التّعليم الإلكتروني هو مرحلة من مراحل تطور هذا النظام أحدثته التطورات الحاصلة في تكنولوجيا الإعلام والاتصال، فاستخدام أرضية التّعليم الإلكتروني في نظام التّعليم عن بعد كوسيلة تواصل بين المعلّم والمتعلّم هو بمثابة تقنية جديدة اعتُمدت في هذا النّمط من التّعليم.

1- بدر الخان، استراتيجيات التّعلم الإلكتروني، تر: علي بن شرف الموسوي وآخرون، شعاع للنشر والعلوم، المغرب، ط1، 2005م، ص50.

2- محمد عبد الحميد وآخرون .منظومة التعليم عبر الشبكات، عالم الكتب، مصر، ط1، 2005م، ص 05.

3- ينظر: فياض عبد الله علي وآخرون، "التّعليم الإلكتروني والتّعليم التّقليدي -دراسة تحليلية مقارنة-"، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، ع 19، كلية العلوم الاقتصادية الجامعة، 2009م، العراق.

ثالثا: التّعليم عن بعد والتّعليم المفتوح.

يُدمج الكثير من الباحثين مصطلحي التّعليم عن بعد (distance learning) والتّعليم المفتوح (open education)، حيث يرى بعضهم أنهما مترادفان ويمكن استخدام أحدهما مكان الآخر، في حين يرى البعض الآخر أنّهما غير مترادفين وأنّ هناك فروقا طفيفة في منطلقات كلّ منهما، ويختلف البعض الآخر من الباحثين في تحديد أيهما أعم وأشمل من الآخر، فالتعلم المفتوح هو « نظام تعليمي يتيح للمتعلم من أي عمر وأي مكان القدرة على متابعة التعلم دون الحاجة للالتحاق بالدراسة المنتظمة حيث لا يشترط فيه التفرغ للدراسة، أو الانتظام اليومي في الحضور؛ شريطة التزام المتعلم بأداء واجباته واختباراته، أما التعليم عن بعد فهو نظام تعليمي يتم فيه إيصال التعليم الرسمي للمتعلمين المسجلين في أماكن بعيدة بحيث تكون أغلبية خبراء المادة والإدارة في موقع واحد ونشاطات التعليم في موقع آخر عبر واحد أو أكثر من الوسائط المتعددة أو السمع بصرية أو المقروءة، مما يتيح فرصا للتفاعل بين الأستاذ والمتعلم. ولا يكون فيه المتعلم تحت الإشراف المباشر للمحاضر في معظم وقت التعليم ولكنه يتم تحت مسؤولية مؤسسة جامعية أو حكومية تعنى بتنظيمه ويمكن القول بأن التعلم المفتوح عبارة عن فلسفة تتبناها المؤسسة وتستخدم فيها طرق التعلم عن بعد وأساليبه»[1]. فالملاحظ أنّ كلا من التّعليم عن بعد والتّعليم المفتوح يهدف إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص من خلال توفير أكبر قدر ممكن من فرص الالتحاق بالتّعليم للأشخاص الذين حُرموا من التعليم لأسباب اجتماعية أو اقتصادية فهو تعليم متاح لكلّ راغب في مواصلة التّعلم. ولكن يختلف التّعليم عن بعد عن التّعليم المفتوح في كون هذا الأخير يوفر فرص الالتحاق بالتّعليم العالي دون وضع شروط القبول (شهادة التّعليم الثانوي) فهو تعليم ميسّر ومتاح للجميع، بينما التّعليم عن بعد هو تعليم نظامي مساعد للتّعليم العالي الحضوري يوفر فرص الالتحاق بالتّعليم لمن فاتهم لأسباب مختلفة شريطة توفر شروط القبول فيه[2] (شهادة التعليم الثانوي، وتحديد السن بين ثمانية عشر وأربعة وعشرين عاما).

1- علي بن شرف الموسوي، التجارب العربيّة في التّعليم المفتوح والتّعليم عن بعد -دراسة نظرية تحليلية-، وقائع المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. الرياض 2014م، حول: " تطوير التّعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الجامعات العربيّة"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 2015م، ص 20، 21.

2- ينظر: محمد عطا مدني، التعلم من بعد، أهدافه، وأسسه، وتطبيقاته العملية.

وفي السياق نفسه نجد إدواردز (Edwards) الذي استخدم مصطلح التّعليم المفتوح ليصف أسلوبا جديدا ننظر به إلى التّعليم في عالم سريع التّقلب والتّغيّر، ولقد أشار إلى أنّ التّعليم عن بعد والتّعليم المفتوح يمثلان مدخلين مختلفين للتّعليم، وبالرغم من أنه لم يقدم تعريفاً لكل منهما؛ إلا أنه ذكر أن التعليم عن بعد يقدم فرصاً للتعلم عن بعد باستخدام مقررات موجهة للتعليم الجمعي ضمن احتياجات مجتمعية لهذا النوع من التعليم. وفي المقابل نجد أن التعليم المفتوح يركز أكثر على احتياجات معينة يتطلبها سوق العمل عن طريق تحديد المتطلبات المحلية بدلاً من توجيه نفس أنماط التعلم للجميع[1].

كما يرى إسماعيل صالح الفرا بأنّ« التّعليم المفتوح والتّعليم عن بعد ليسا مترادفين...، فالتّعليم عن بعد أعم وأشمل من التّعليم الجامعي المفتوح. وأنّ التّعليم الجامعي المفتوح ليس إلاّ أحد التّطبيقات العديدة للتّعلم عن بعد، وإنّ توظيف التّعلم عن بعد أدى إلى ظهور الجامعة المفتوحة وجامعة الهواء، والجامعة الافتراضية،...»[2].

بينما يرى محمد عطا مدني «أنّ التّعلم من بعد يأتي داخل منظومة التّعليم المفتوح والذي هو أشمل من التّعلم من بعد...، كما أكّد كل من ماري ودليد (Mary & Dleed) وفيل رايس (Rise) أنّ التّعلم من بعد يعتبر مجموعة فرعية من التّعليم المفتوح».[3] من منظور أنّ التعليم عن بعد ما هو إلاّ طريقة من طرق التّعليم المفتوح، باعتبار أنّ الجامعة البريطانية المفتوحة تعدّ نموذجا تعليما عن بعد كانت تقدّم منذ بداياتها الأولى تعليما عن بعد عن طريق المراسلة أو عبر الأثير.

كما جاء تعريفه في الموسوعة الدّولية للتّعليم العالي بأنّه «التّعليم الذي لا يكون مقيّدا أو مشروطا أو قاصرا على فئة معيّنة بل متاحا للجميع، ويتضمن سهولة القبول في

1- ينظر: لي آيزر شلوسر ومايكل سيمونسون، التّعليم عن بعد ومصطلحات التّعليم الإلكتروني، تر. نبيل جاد عزمي، مكتبة بيروت مسقط، لبنان، ط2، 2015م.

2- إإسماعيل صالح الفرا، "التّعليم عن بعد والتّعليم المفتوح الجذور والمفاهيم والمبررات"، المجلة الفلسطينية للتّربية المفتوحة عن بعد، مج1، ع1، جامعة القدس المفتوحة، 2007م، ص 43.

3- محمد عطا مدني، التّعلم من بعد، أهدافه، وأسسه، وتطبيقاته العملية، ص22.

مؤسسات التّعليم وسهولة الحصول على فرص تعليمية».[1] فدلالة مصطلح "التّعليم المفتوح" تؤكد الانفتاح وعدم التّقيد بشروط وضوابط العملية التّعليمية التّعلمية فهو نظام تعليمي ميسّر، على عكس التّعليم عن بعد «الذي يحدث عندما تكون هناك مسافة بين المتعلم والمعلم، ويتم عادة بمساعدة مواد تعليمية يتم إعدادها مسبقا، ويكون المعلمين منفصلين عن معلميهم في الزمان والمكان أو كليهما»[2]، ويشترط فيه التقيّد بإعداد الواجبات المفروضة عليه من قبل هيئة التّدريس في أوقات معيّنة.

ومما سبق نجد أنّ مصطلح التّعليم المفتوح يختلف عن مصطلح التّعليم عن بعد إلا أنّ ثمة قاسما مشتركا بينهما، ألا وهو محاولة تقديم وسائل بديلة لتعليم عالي الجودة للأشخاص الذين لا يستطيعون الالتحاق ببرامج تعليمية تقليدية، أو أولئك الذين يفضلون عدم الالتحاق بهذه البرامج[3] من خلال توفير فرص تدعمهم على مواصلة التّعلم بكسر حواجز المكان والزمان.

رابعا: التّعليم عن بعد والتّعليم الافتراضي.

يثير مصطلح التّعليم الافتراضي (Virtual Learning) أو بالأحرى مصطلح الافتراضية (virtuality) لدى الكثير من الدّارسين التساؤل في فهم المقصود منه في كونه تعليما حقيقيا أم وهميا، خياليا. وإذا بحثنا عن دلالة مصطلح افتراضي (Virtual)، أو الافتراضية (virtuality) نجد أنها تعني المجازية أو الخيالية أو تدل على الشيء اللامادي الذي يحدث في الواقع. ولكن هل يمكن اعتبار التعليم باستخدام التقنيات الالكترونية ليس حقيقيا كما يدل عليه مصطلح الافتراضية؟[4].

1- رحاب عبد العزيز المخضوب، تقويم تجربة الجامعة العربيّة المفتوحة في تصميم برنامج التّعليم عن بعد بمدينة الرّياض، إشراف: بدر بن عبد الله الصالح، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، المملكة العربيّة السعودية، 2009م، ص7.

2- طارق عامر عبد الرؤوف، التّعليم عن بعد والتّعليم المفتوح، ص 5.

3- ينظر: طوني بيتس، التكنولوجيا والتّعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، تر. وليد شحادة، مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية، ط2، 2007م.

4- إبراهيم بن عبد الله المحيسن، التعليم الإلكتروني... ترف أم ضرورة؟، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، 2003م.

ولكن نقول أنّ التّعليم هو فعل حقيقي وليس افتراضيا في نظام التّعليم الافتراضي، والمتعلّم الذي يتعلّم هو أيضا متعلّم حقيقي، والتفاعل بينهم حقيقي، لكن بيئة التّعلم الإلكتروني في الفصول الافتراضية أو منتديات النّقاش مثلا هي التي ليست حقيقية لأنها عبارة عن فصول وهمية افتراضية تجمع بين المتعلّمين في أماكن بعيدة ومختلفة.

ومن هنا نجد أنّ المعنى الحقيقي لمصطلح الافتراضية كما جاء عند ماوشويتز (Mowshowitz) يعني أنها «كلمة تدل على شكل غير تقليدي لكيان مجتمعي يعتمد بناؤه وعمله بشكل أساسي على تكنولوجيا الحاسبات الآلية والاتصالات –منظومة الانترنت – ويختلف هذا الشكل عن الأشكال المجتمعية الاعتيادية في كونه لا يتقيد بحدود زمنية أو مكانية وغياب القيود الفيزيائية التي تُفرض على البيئات التقليدية»[1]. ركّز هذا التّعريف على انعدام التقيّد بالحدود الزمنية والمكانية وحتى القيود الفيزيائية التي تتصف بها البيئة الواقعية العادية في التعليم التقليدي.

يستعمل الكثير من الباحثين والدارسين مصطلح التّعليم الافتراضي (virtual learning) كمصطلح مرادف للتّعليم الإلكتروني (e-learning)، حيث يعرّفه الخطيب «بأنه نوع من التعليم الإلكتروني يتيح للمتعلم الاستفادة من كل خدمات الدراسة التقليدية (كتب، خدمات طلابية، تدريس وامتحانات)، فضلا عن كل ما تتيحه شبكات المعلومات على الانترنت ويختصر بطريقة فعالة فترة البحث عن المعلومة في التعليم التقليدي ويجنب المتعلم مشاكل الروتين التقليدية الأخرى من تسجيل ومراجعات وغيرها، كما يوفر إمكانات اقتصادية هائلة من خلال اختصار عمليات البناء للجامعات والمكتبات وما يتبعها من خدمات وعمالة إدارية وفنية»[2].

ونستنتج مما سبق أنّ التعليم الافتراضي هو تعليم افتراضي بوسائله، واقعي بنتائجه يعتمد على استخدام الوسائل الالكترونية وشبكات المعلومات والاتصالات وأشهرها شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت)، والوسائل الإلكترونية المختلفة التي تحقّق التواصل التفاعل بين المعلم والمتعلم، وهو تعليم يتداخل مع مصطلح التّعليم الإلكتروني بصورة مطلقة.

1– عبد الحميد وآخرون، منظومة التّعليم عبر الشّبكات، ص 350.

2– أحمد الخطيب، الجامعات الافتراضية "نماذج حديثة"، عالم الكتب الحديث، ط1، عمان، 2006م، ص 256.

خامسا: التعليم عن بعد والتّعليم الحضوري (face to face).

يقصد بالتعليم الحضوري (face to face) «التّعليم الذي يتلقاه المتعلّم في قاعة الدّرس وفق نظام مدرسي محدّد يخضع لضوابط محدّدة (الزّمن، المكان، القانون الدّاخلي للمدرسة، الإجازات والعقوبات، الاجتماعات...)، ويكون حضور المتعلّم والمعلّم وجها لوجه إجباريا لتتمّ عمليّة التّعليم، فيكون غياب أحد طرفي العمليّة التّعليمية ممنوعا إلاّ لعذر مشروع، إضافة إلى توفر الوسائل التّعليمية مثل (الكتاب المدرسي ومستلزماته، السّبورة وأدوات المخبر، القاعات والمكتبة...) ويؤدي أي نقص فيها إلى إعاقة العمليّة التّعليميّة، ويعتمد هذا النّمط من التّعليم على المعلّم الذي يكون المصدر الأساسي والمباشر للمعرفة مع الاستعانة بالكتاب المدرسي الذي يعزّز المعلومات ويساعد المتعلّم على فهم درسه، وتكون طريقة التدريس المعتمدة هي الإلقاء والتّلقين»[1] فالتّعليم الحضوري يستدعي توفر وسائل مادية ومعنوية تتمثل في البيئة التعليمية، ويشترط وجود معلّم وهو أساس التّعلم الذي يتمثل دوره في نقل وتقديم المحتوى التّعليمي وتلقينه للمتعلّم مباشرة (وجها لوجه)، باستخدام وسائل تعليمية وطرائق تدريس لتقديم المحتوى التّعليمي للمتعلّم، والذي يستدعي الحضور الدائم للمتعلّم ويكون مرتبطا ارتباطا وثيقا بالمؤسسة في زمان ومكان محدّدين، والالتزام بجدول زمني محدد طوال فترة الدّراسة لتتمّ عملية التّعليم على أكمل وجه.

في حين أنّ التّعليم عن بعد هو تعليم جماهيري يقوم على فلسفة تؤكد حق الأفراد في الوصول إلى الفرص التّعليمية المتاحة بمعنى أنّه تعليم مفتوح لجميع الفئات، لا يتقيّد بوقت وفئة من المتعلّمين ولا يقتصر على مستوى أو نوع معين من التّعليم فهو يتناسب وطبيعة حاجات المجتمع وأفراده وطموحاتهم وتطوير مهنهم، ولقد أثبتت البحوث التي أجريت على نظام التّعليم عن بعد أنّه يوازي أو يفوق في التّأثير والفاعلية نظام التّعليم التّقليدي[2].

ويتبادر في أذهان الكثيرين أنّ التعليم عن بعد أو ما يعرف بالتّعليم بالمراسلة في الجزائر هو تعليم غير نظامي بينما نظام التّعليم بالمراسلة هو تعليم نظامي منظم موازي

1- حسيبة لعربي، التّجربة الجزائرية في التّعليم عن بعد بين الواقع والمأمول –جامعة التّكوين المتواصل (UFC) أنموذجا–، أعمال الملتقى الدّولي: التّعليم عن بعد بين النّظرية والتّطبيق– التّجربة الجزائرية أنموذجا–، ج3، ص24.

2- ينظر: سميح محمود مصطفى، التّعليم الإلكتروني.

للتّعليم الحضوري مختلف في نمطه، حيث تتباعد فيه مجموعات التّعلم، وتستخدم فيه مجموعة من الوسائل كالبريد للمراسلة، والكتب المطبوعة، والقرص المضغوط، بالإضافة إلى استخدام وسائل حديثة مختلفة كأنظمة الاتصال التفاعلية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وشبكة الانترنت لتقديم المحتوى التّعليمي للمتعلّم وربط بالمعلمين والمصادر التعليمية، فهو تعليم يختلف في وسائل تقديمه للمحتوى وطرق التّدريس. لذا فالتّعليم عن بعد هو نظام تعليمي اعتمدته الجزائر بعد الاستقلال كحل مساعد على تقليص نسبة الأمية التي خلفها الاستعمار واستقطاب أكبر عدد من الأفراد الذين فاتتهم فرص التّعلم، يعمل بالتوازي مع التّعليم الحضوري، كما أنّنا نجد بعض الدول التي أصبحت تعتمده كبديل عن التعليم التقليدي (الحضوري) لتحقيق أهداف أكبر من التي يسعى التعليم التّقليدي لتحقيقها.

سادسا: التّعليم عن بعد والتّعليم المُدمج.

يعرف التعليم المدمج (Blended learning) بعدة تسميات منها: التعليم المزيج، المختلط، والهجين، والمؤلف (التوليفي)، ويعود سبب اختلاف الباحثين في تعددّ تسميات التعليم المبرمج إلى اختلاف المنطلقات الفكرية لكل باحث، ويعتبر مصطلح (التعليم المدمج Blended learning) الأكثر استعمالا وشيوعا من بين المصطلحات الأخرى، ولكن وإن اختلفت تسميات هذا النمط من التعليم فإنّها تتّفق على أنّه شكل جديد من التّعليم يدمج بين طريقة التّعليم التقليدي من جهة والتّعليم الإلكتروني من جهة ثانية أو هو نتيجة لمزج أو دمج التّعليم التّقليدي الذي يعتمد على التواصل المباشر مع التّعليم الإلكتروني الذي يعتمد على استخدام الوسائط التكنولوجية الرقمية في التّعليم والتّعلم عن بعد.

ويمكن تعريفه بأنّه: «نظام تعليمي تعلّمي يستفيد من كافة الإمكانيات والوسائط التّكنولوجية المتاحة، وذلك بالجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتّعلم سواء كانت إلكترونية أو تقليدية لتقديم نوعية جيّدة من التّعلم تناسب خصائص المتعلّمين واحتياجاتهم من ناحية، وتناسب طبيعة المقرّر الدّراسي والأهداف التّعليمية التي تسعى لتحقيقها من ناحية أخرى»[1]. فهو نظام تعليمي يجمع بين مزايا نظام التّعليم التّقليدي ومزايا التّعليم الإلكتروني التي تجعل

1- تركي بن فيصل بن تركي الفهيد، واقع استخدام التّعليم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلّمي العلوم بمنطقة القصيم، رسالة ماجستير، إشراف: ناصر بن عبد الله ناصر الشهراني، جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السعودية، 2015م، ص 14.

منه تعليما ذو كفاءة وفعالية كونه يعتمد على استخدام وسائل وأدوات التّعليم الإلكتروني ومختلف التقنيات الرقمية التي تُدعّم العملية التّعليمية في التّعليم التّقليدي وتسهله ويعتمد أيضا على التعليم القائم على التفاعل المباشر في القاعات الدّراسية.

فالتّعليم المدمج هو «تعليم مكمّل لأساليب التعّليم التربوية العادية، ويعتبر رافدا كبيرا للتّعليم العام والتّعليم الجامعي التّقليدي الذي يعتمد على المحاضرة والإلقاء، إذ أنّ تقنية المعلومات ليست هدفا أو غاية بحدّ ذاتها، بل هي وسيلة لتوصيل المعرفة ولهذا يدمج هذا الأسلوب مع التّدريس المعتاد فيكون داعما له بصورة سهلة وسريعة وواضحة، ولن يكون استخدام التّعليم المتمازج ناجحا إذا افتقر لعوامل أساسية تتوفر في التّعليم التّقليدي الحالي حيث يشكّل الحضور الجماعي للطلاب أمرا هاما يعزّز أهمية العمل المشترك ويغرس قيما تربوية بصورة غير مباشرة»[1].

فمن مزايا هذا النمط من التّعليم أنّه يهدف إلى توفير بيئة تعليمية تعلّمية تفاعلية نشطة بين عناصر العملية التّعليمية، ويحقق المرونة في استخدام المصادر المختلفة بالنّسبة للمتعلّم كونه يجعل المتعلّمين أكثر مشاركة وتحمل مسؤولية تعلمهم حيث يتيح لهم قدرا من الحرية في الوصول إلى قدر كبير من المعارف والمعلومات عبر الإنترنت، فهو يؤدي إلى تحسين اتجاهات المتعلّم نحو التّعلم بشكل عام، كماّ أنّه يسهم في تقليص تكاليف التّعلم المادية[2].

ونجد أنّ نمط التعليم المدمج هو أحد الأنماط التعليمية المُتبناة في أرضية التّعليم الإلكتروني للديوان الوطني للتّعليم والتكوين عن بعد في الجزائر، وهو معتمد حاليا في الجامعة الجزائرية بحيث يتم تدريس بعض المقاييس حضوريا، وبعضها الآخر عن بعد.

ومن ثمّ نستطيع القول أنّ التّعليم عن بعد هو نظام تعليمي يسعى إلى تحقيق أهداف تعليمية من خلال استغلال الوسائط الإلكترونية لتعويض الفصل بين المتعلّم والمعلّم والمؤسسة التّعليمية، فهو نظام يعتمد فيه المتعلّم على نفسه باستخدام المواد القائمة على

1- مشاعل عبد العزيز عبد الكريم، واقع استخدام التّعليم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، إشراف: بدر بن عبد الله الصالح، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1429هـ، ص 26.

2- ينظر: تركي بن فيصل بن تركي الفهيد، واقع استخدام التّعليم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلّمي العلوم بمنطقة القصيم.

التّعلم الذاتي، تُستخدم فيه مجموعة من الوسائل المتعدّدة المطبوعة منها، والإلكترونية التي تحقق الاتصال بين المتعلّم والهيئة التّدريسية.

ونُلخص نقطة الالتقاء بين نمط التّعليم عن بعد مع الأنماط التّعليمية الأخرى (التعليم الإلكتروني والمفتوح، والافتراضي والمدمج) في كونها تعتمد كلها على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وخاصة الانترنت في عمليتي التّعليم والتّعلم.

المبحث الثاني: نظريات التعليم عن بعد.

تنطلق نظريات التعليم عن بعد من فكرة الفصل الدائم بين المعلّم والمتعلّم طيلة عملية التعليم والتّعلم، وتأثير المؤسسات التعليمية، واستخدام الوسائط المختلفة للربط بين أهم طرفي العملية التعليمية (المعلّم والمتعلّم) لتحقيق التواصل والتفاعل الثنائي، وتطبيق أساليب التعلّم الذاتي.

على الرغم من أنّ أشكال التعليم عن بعد وجدت منذ الأربعينات من القرن التاسع عشر من خلال محاولات تفسير نظرية للتعليم عن بعد قام بها رواد متميزون في هذا المجال؛ فقد استمرت الحاجة إلى نظرية ينبني عليها أسلوب التعليم عن بعد مستمرة حتى السبعينات من القرن العشرين، وقد أوضح هولمبرج (Holmberg) أن الاعتبارات والمعايير النظرية تساهم وبشكل كبير في إعطاء التربويين في مجال التعليم عن بعد الثقة في قراراتهم الخاصة بهذا النوع من التعليم، فالنظرية هنا مهمة لدراسة التعليم عن بعد ذلك لأن لها تأثير بالغ الأهمية على كيفية التطبيق في المجال، وتحديد حدوده الفاصلة، والتعريف به وضبط معالمه.

لذلك استمرت الحاجة في التأكيد على بناء نظريات في مجال التعليم عن بعد؛ فقد قال هولمبرج مؤكدا على ضرورة وضع نظرية جامعة لهذا النظام: أنّ أحد أهم التداعيات الحادثة من جراء مثل هذا الفهم والتفسير يتمثل في إمكانية تنمية وتوجيه هذه الفرضيات لإزالة سوء الفهم، وسوف يقودنا هذا إلى وجهات نظر متبصرة فيما يتعلق بالتعليم عن بعد والشروط والظروف المثلى لاستخدامه، مما يؤدي لتمهيد الطريق نحو تعزيز الممارسات المنهجية العملية لهذا النوع من التعليم.

ظهرت العديد من النظريات للتّعليم عن بعد، والتي أشار إليها ديسمون كيغان (Desmon Keegan) في كتابه " أسس التعليم عن بعد" الذي أصدره سنة 1986م، وقد قسّمها إلى ثلاث مجموعات منهجية أساسية تندرج في ضوئها هذه النظريات وفقا لمبادئ ومنطلقات رُوادها في هذا المجال وهي[1]:

أولا: نظريات الاستقلالية والحرية (Theories of Independence and Autonomy) (1960م-1970م): ويتمثل جوهر هذه النظريات في استقلالية المتعلّم وتبني التقنيات التكنولوجيا الحديثة كطريقة لتوظيف هذه الاستقلالية، وقد استخدم مصطلح "الدّراسة المستقلة" للتعبير عن التعليم عن بعد، وترى هذه النظريات أنّ المتعلّم هو محور العملية التعليمية التّعلمية بحيث تقع على عاتقه مسؤولية التّعلم الذاتي في نظام التعليم عن بعد، وأنّ مفتاح النجاح للتعليم عن بعد يتمثل في تنمية وتطوير العلاقة بين المتعلّم والمعلم. وتشتمل هذه النظرية على نظريتين هما:

- نظرية الدراسة الحرة (Theory of Independent Study) لتشارلز ويدماير (Charles Wedemeyer).
- نظرية (الدراسة المستقلة) أو ما يعرف بالبعد التواصلي لمايكل موور (Michael Moore).

ثانيا: نظريات التصنيع أو الصناعية (Theories of Industrialization) (1988م): وتشمل نظرية تصنيع التعليم (Theory of Industrialization of Teaching) لأوتو بيترز (Peters Otto). فقد وضع الألماني بيترز (Peters) رؤيته للتعليم عن بعد على أساس أنه تصنيع لعملية التعليم والتعلم، ومن خلال بحث أجراه لتحليل المؤسسات التعليمية العاملة في مجال التعليم عن بعد في الستينات من القرن العشرين؛ فقد وضع افتراضاً يقوم على أساس إمكانية تحليل التعليم عن بعد مقارنة مع عمليات التصنيع الخاصة بالمنتجات، وأنّ عملية التعليم يتم تشكيلها من خلال التوسع في عملية المكينة، وقد أشار إلى أنّه بالإمكان النظر لأساليب التعليم التقليدية على أنها مكافئة للتعليم فيما قبل التصنيع، وهذا يعني أن التعليم عن بعد لم يوجد في عصر ما قبل الثورة الصناعية، واقترح

1- ينظر: شلوسر لي آيرز، مايكل سيمونسن، التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني، تر. نبيل جاد عزمي، مكتبة بيروت، ط2، 2010م، لبنان.

بعض المصطلحات لذلك في محاولته لتحليل مفهوم التعليم عن بعد المستمدة من النظرية الاقتصادية والصناعية، ومن بين هذه المصطلحات التي استخدمها خط التجميع، تقسيم العمل، الإنتاج الضخم، العمل التحضيري، والتخطيط.[1]

ويرى أوتو بيترز (Peters) أنّ التعليم عن بعد هو الشكل الصناعي للتعليم والتّعلم، بذلك فهو ظاهرة تختلف عن التعليم التقليدي من حيث بعض الخصائص وهي[2]:

- أنّ وظائف المعلم في التعليم عن بعد تختلف عن وظائف المعلّم في التعليم التقليدي، فالقوة التعليمية للمعلم عن بعد لا بد أن تكون ذات درجة عالية في الميدان المعرفي، وذات درجات منخفضة في الميدان النفسحركي والميدان الوجداني.
- تطوير مقررات التعليم عن بعد في نفس أهمية العمل التمهيدي الذي يسبق عملية الإنتاج في مجال الصناعة.
- اختيار المحتوى لا يمكن أن يكون واسع ومتنوع في التعليم عن بعد، على العكس يمكن أن يكون كذلك في التعليم التقليدي، كما يجب أن تشتق المقررات من خلال توقعات المتعلمين ومعاييرهم الذاتية.
- منهجية التعليم واختيار الوسائط التعليمية أيضا خضعت لتغيرات كبيرة، حيث العديد من المنهجيات التقليدية لا يمكن استخدامها في التعليم عن بعد.
- الاختلافات في المميزات الشخصية والخلفيات السوسيو–ثقافية للمتعلمين هي أيضا غير تقليدية.

ثالثا: نظريات التفاعل والاتصال (Theories of Interaction and Communication) (1995م): تعد هذه النظرية من أحدث نظريات التعليم ارتبط ظهورها بالتطور التكنولوجي الرقمي الحديث، تقوم على مبدأ أنّ التّعلم هو عملية إنتاج المعرفة وليس استهلاكها فقط، وتتضح رؤيتهم للتعليم عن بعد اعتمادا على أنّه يدعم الدافعية للمتعلم، ويعمل على تعزيز متعته في التعلم من خلال ما تتيحه وسائط التفاعل

1– ينظر: شلوسر لي آيرز، مايكل سيمونسن، التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني.

2– ينظر: صباح براهمي، منظومة الإنترنت في المؤسسة الجامعية وعلاقتها بنظام التّعليم عن بعد –دراسة ميدانية بجامعة الحاج لخضر باتنة–.

الإلكتروني خاصة مع ما يشهده العصر الحالي من تطورات تكنولوجية وتأثيرها على العملية التعليمية والاتصالية بين المعلّم والمتعلّم، حيث ترى النظرية الاتصالية أنّ القدرة على التعلّم أهم من محتوى التعلم باعتبار أنّ أهم محور في عملية التدّريس هو التفاعل بين المعلّم والمتعلّم. وتشتمل على نظريتين هما:

– نظرية الحوار التعليمي الإرشادي (Guided Didactic Conversation) لبورج هولمبرج (Borje Holmberg)، وتسمى أيضا نظرية التفاعل والتواصل.
– نظرية العنصر البشري في النموذج العملي للتدريس والتعلم (Industrialized Form of Teach- Human Element in an ing and Learning) لدافيد سيوارت (David Siwart).

أما المجموعة الرابعة لنظريات التعلم عن بعد فتتمثل في:

1. نظريات التعليم عن بعد وتتضمن دمج النظريات المتاحة (A Synthesis of Existing Theories) لهيلاري بيراتون (Hilary Perraton).
2. نظرية التكافؤ (Equivalency Theory) وتسمى أيضا "النظرية الأمريكية الحديثة للتعليم عن بعد" (An Emerging American Theory of Distance Education) لسيمونسون (Simonson).
3. نظرية أندراغوجي لتعليم الكبار (Andragogy) مالكولم نولز (Malcolm Knowles).

وسنركز اهتمامنا في هذه الدّراسة على خمس نظريات أساسية في التعليم عن بعد من بين النظريات السابقة لأنّها الأنسب لدراسة أسس تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية عن بعد، وقد وقع الاختيار على نظريتي "الدراسة المستقلة لتشارلز ودماير، ونظرية البعد التواصلي لمايكل مور اللتان تندرجان تحت مجموعة نظريات الاستقلالية، بالإضافة إلى نظرية التكافؤ للعالم سيمونسن، ونظرية تعليم الكبار مالكولم نولز ذلك أنّ هذه النظريات الأربع « ترتكز على عدة محاور مكملة لبعضها البعض، فبينما نجد نظرية الدّراسة المستقلة تسلط الضوء على محوري استقلالية الدّارس وتحديد مسؤوليات الدّارس والمعلّم، تركّز نظرية البعد التواصلي على ثلاثة محاور أخرى وهي كيفية تحقيق التواصل عن بعد بين الدّارس والمعلّم، وماهية خصائص المؤسسة التعليمية للتعليم عن بعد، والعناصر الأساسية لمناهج التّعليم عن بعد. أما نظرية التكافؤ فقد تمّ وضعها من اجل تحقيق التكافؤ بين طموحات

شركاء أو أقطاب عملية التّعلم عن بعد وهم الدارس والمعلّم والمؤسسة التعليمية المتخصصة وهم نفس الأقطاب الذين شكلوا المحاور الرئيسة لنظريتي الدراسة المستقلة والبعد التواصلي»[1]، بينما تركز نظرية التفاعل والتواصل لبورج هولمبورج على كيفية تحقيق التواصل بين المعلّم والمتعلّم وإشراك هذا الأخير في العملية التعليمية، وكذا أهمية الوسيلة التعليمية (أو الوسائط الإلكترونية) في تحقيق بيئة تعليمية تفاعلية. وتركز نظرية تعليم الكبار هي الأخرى على استقلالية المتعلّم، باعتبار أن معظم الملتحقين بنظم التعليم عن بعد هم من الكبار، وتتعلق هذه النظرية بأطر العمل الخاصة بالبرامج المصممة للمتعلمين الكبار، وجوهر هذه النظرية يدور حول أن الوصول لمرحلة البلوغ والنضج يرتبط أساساً بنظرة الكبار لأنفسهم على أن لديهم القدرة على توجيه أنفسهم بشكل ذاتي كأفراد مستقلين.

أولا: نظرية الدّراسة المستقلة (Theory of Independent Study).

ظهرت نظرية الدراسة المستقلة لتشارلز ويدماير (Charles Wedemeyer) في ستينات القرن العشرين وتحديدا في سنة (1960م)، ويتمثل جوهر هذه النظرية في استقلالية المتعلّم، وقد انعكس هذا في أنّه تمّ توظيف مفاهيم قديمة للتعليم والتعلم فشلت في الاستفادة من التقنيات الحديثة بشكل يعمل على تغيير نمط التعليم في الوقت الحاضر، و«لاحظ أنّ فلسفة التّعليم والتّعلم إنما تكمن عادة في مفهوم الدّراسة المستقلة للتعلم ولم يقنع بمفهوم الدّراسة بالمراسلة كوسيلة تعليمية والتي كانت سائدة في ذلك الوقت في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا»[2]، مما تطلب إيجاد نظام يشتمل على خصائص تدور حول استقلالية المتعلّم[3] واعتماده على كفاءته الشخصية بقدرته في التحكم في الظروف التي تؤثر على أدائه أثناء عملية التعلم.

وذهب ويدماير وبعض المتخصصين في تدريس اللغات عن بعد على أنّ احتياجات المتعلّم عن بعد تختلف عن احتياجات المتعلم في الفصل الدراسي التقليدي، و يعرفون هذه

1- عقيل الشمري وآخرون، تعليم اللغة العربية عن بعد: الواقع والمأمول، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2010م، الرياض، ص 79، 80.

2- نصر عبد ربه، أسس تعليم اللّغة العربيّة عن بعد بين النّظرية والتّطبيق، مباحث لغوية "تعليم اللغة العربية عن بعد: الواقع والمأمول"،مركز الملك بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللّغة العربيّة، ط1، 2015م، الرياض، ص 80.

3- ينظر: شلوسر لي آيرز، مايكل سيمونسن، التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني.

الاحتياجات بالعوامل النفسية المؤثرة في عملية التعلم لدى المتعلم عن بعد وهي: الحالة النفسية الإيجابية للدارس، والرغبة في التّعلم، وقد أضاف وايت (White) عاملا آخر ثالث يؤثر على عملية التعلم عن بعد وهو الظروف المحيطة بالمتعلّم أثناء تعلمه كمكان الدّراسة ومدى تأثيره على الحالة النفسية للمتعلّم، وطبيعة العمل الذي يشغله المتعلّم الذي يعود على أدائه الأكاديمي إما بالسلب أو الإيجاب، وحتى الحالة الاجتماعية والأسرية للمتعلّم ومستواه؛ فكل هذه العوامل مجتمعة تؤثر على الخبرات التعليمية للمتعلم.

يعدّ تشارلس ويديما ير من رواد التعليم عن بعد الذين ينظر إلى إنجازاتهم كعلامة فارقة في التأسيس النظري لهذا النظام، وذلك من خلال تحليله للاختلافات بين التعليم عن بعد (Distance Learning) والتعلم التّقليدي (Conventional Face-To-Face Education)، والتي أوجزها جاريسون (Garrison) في ثلاث فرضيات هي[1]:

1- استقلالية المتعلّم (Autonomy Of Learner).

يعرّف علماء اللغة استقلالية المتعلّم بدوره ورغبته في التعلم وقدرته على توجيه ذاته وبذل أقصى طاقاته أثناء عملية التّعلم من خلال تزايد وعيه الشخصي واستعداده ليكون دارسا إيجابيا فعالا يتصرف باستقلالية ويتّخذ قراراته فيما يدرس، وأيضا في اختيار منهجه الشخصي أو استراتيجياته أثناء التعلم وكذلك قدرته على تحديد أهدافه وتقييم مستوى تقدمه في اكتساب اللغة، فالمتعلّم عن بعد يتعلمّ بمفرده معتمدا على ذاته ويسير وفق خططه وسرعته في التعلّم بكل حرية واستقلالية بما يتوافق وإمكانياته، وله الحرية في إنهاء دراسته في الوقت الذي يناسبه.

حيث يرى ويديماير أنّه يمكن للمتعلّم أن يدرس باستقلالية تامة في بيئته الخاصة بعيدا عن القيود غير الملائمة له، والتي يفرضها عليه وجوده في الفصل الدّراسي التّقليدي، ومن ثمّ يزيد نضجه العلمي والمعرفي ويصبح قادرا على تطوير طاقاته الذاتية فيصبح بذلك دارسا ذاتي التوجه Self-Directed Learner.

2- فصل المعلّم عن المتعلّم (Distance between the teacher and learner).

1- ينظر: عقيل الشمري وآخرون، تعليم اللغة العربية عن بعد: الواقع والمأمول.

يدرس المتعلّم عن بعد في بيئة تعليمية تختلف تماما عن البيئة التعليمية للفصل الدّراسي التقليدي، وتقوم فرضيته هذه على أنّ التعليم عن بعد يقوم على أساس الفصل بين المعلّم والمتعلّم في المكان والزمان، ويفترض أنّ الفصل بين التعليم والتعلم يكون بدافع كسر الحواجز التربوية الخاصة بالزمان والمكان، وبالتالي اقترح جملة من الخصائص التي تميّز التعليم عن بعد عن التعليم التقليدي وهي[1]:

1. الفصل الدائم بين المتعلّم والمعلم في عملية التدريس.
2. وجود هيئة تدريسية مسؤولة عن عملية التعليم والتعلم عن بعد، وإعداد المواد التعليمية، والتخطيط للبرامج، وعمليات التقويم.
3. استخدام وسائط الاتصال المتعدّدة التي تعتمد على المواد المطبوعة، والمسموعة والمرئية، ومختلف الوسائط التكنولوجية الحديثة، من اجل تنفيذ عمليات التعليم والتعلم وربط المتعلّم بالمعلّم.
4. ارتكاز التعليم عن بعد على مبدأ التعلم الذاتي، فحدوث التعلم يكون من خلال نشاط المتعلم.

وحدد أيضا أربعة عناصر أساسية يجب توفرها في أي موقف تعليمي تعلّمي وهي: وجود معلّم، متعلّم أو متعلمين، نظام للاتصالات، شيء ما ينبغي تعليمه أو تعلّمه، واقترح بذلك إعادة تنظيم لهذه العناصر لتلائم التباعد المكاني وتسمح بمزيد من الحرية للمتعلم، ويؤمن ويديماير بفكرة مفادها: أن مفتاح النجاح بالنسبة للتعليم عن بعد يكمن في تنمية وتطوير العلاقات بين المتعلّم والمعلّم.

3- نظام البنية التعليمية (Structural system).

يرى ويديماير أنّه يجب إعادة تعريف خصائص كل من المتعلّم والمعلّم والنظام التّعليمي في مجال التعليم عن بعد لكي تحقيق التواصل التّعليمي الفعّال غير المباشر بين المعلّم والمتعلّم، ويتميز نظام البنية التعليمي عنده بميزتين هما:

1- ينظر: شلوسر لي آيرز، مايكل سيمونسن، التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني.

- مسؤوليات المتعلّم في البيئة التعليمية عن بعد أكبر بكثير من مسؤولياته التي اعتاد عليها في الفصل الدراسي التقليدي، فوظائف كل من المعلّم والمتعلّم في التعليم عن بعد تختلف عنه في التعليم التقليدي.
- إشراك المتعلّم في عملية التعلم عن بعد، فالمتعلّم عن بعد هو محور العملية التعليمية (التعلم الذاتي) ويكون دوره أساسي، بينما يكمن دور المتعلّم في الفصل الدّراسي التقليدي في تلقي المعلومة (الاستماع).

وقد اشترط أربع خصائص لبنية التعليم عن بعد تتمثل في:

- حتمية التواصل والتفاعل بين المعلّم والمتعلّم.
- الراحة النفسية والإيجابية للمتعلّم.
- التأكد من قدرات المتعلّم الشخصية على تحقيق أهداف التعلم وكافة أنشطته التعليمية.
- العمل على تحقيق التلاؤم بين الموضوعات وبين قدرات المتعلّم العلمية وقدرته على تحقيق أهداف التّعلم[1].

ثانيا: نظرية البعد التواصلي (Transactional Distance).

نظرية "البعد التواصلي" لمايكل موور (Michael Moore)، تعد من أحدث نظريات التعلم المؤسسة لمنظومة التعلم عن بعد تقوم على مبدأ استقلالية المتعلّم والبعد الفيزيقي بين المعلّم والمتعلّم، وتدرس هذه النظرية متغيرين أساسيين للبرامج التربوية وهما: حجم الاستقلالية المتاحة للمتعلم والمسافة بين المعلم والمتعلم. وتؤكد النظرية الاتصالية على أهمية التعلم الاجتماعي، وإتاحة الفرصة للمتعلمين للتواصل والتفاعل فيما بينهم أثناء التعلم، كما تؤكد في المقابل على دور التكنولوجيا في إكساب المتعلّم المعارف والمهارات خلال تفاعل المتعلمين عبر الوسائط الإلكترونية[2].

وبيّن سيمنس (Siemens) في دراساته في السنوات الأخيرة أن الطرق التقليدية المعتمدة في التدريس، والتي غالبًا ما تقتصر على تلقين المعلم لمحتويات تدريسية للمتعلمين، هي طرق لا يمكن أن ترفع من مستوى أداء المتعلّم وتحقق الأهداف المرجوة من

1- ينظر: عقيل الشمري، تعليم اللغة العربية عن بعد: الواقع والمأمول.

2- ينظر: شلوسر لي آيرز، مايكل سيمونسن، التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني.

العملية التعليمية؛ ودعا في هذا الإطار إلى استخدام مداخل مختلفة في التعلم، وتوظيف المهارات الشخصية للمتعلمين في نشاطات التعلم، وهو بهذا ينوه بمدى فاعلية استخدام الوسائط الإلكترونية التي تحقق التفاعل والتواصل الجماعي في نظام التعليم عن بعد عن طريق المناقشات المفتوحة وغرف المحادثة المباشرة.

فالنظرية التواصلية تُدعّم طريقة العمل التعاوني والتعلم النشط، فالمتعلم لا يتعلم فقط من خلال الإنصات، وإنما من خلال التحدث والكتابة عما يتعلمه وربطه بخبراته السابقة، بل وبتطبيق ما تعلم في حياته اليومية. ويؤكد الكثيرون بأن التعلم من خلال المشاركة في إنتاج المعرفة تقوي لدى المتعلم الاعتماد على الذات والاستقلالية والثقة بالنفس، فالتفاعل بين المعلم والمتعلمين يشكل عاملًا مهمًا في إشراك المتعلمين وتحفيزهم للتعلم، بل يجعلهم يفكرون في قيمهم وخططهم المستقبلية[1].

سبق وأن أشرنا أنّ مايكل موور أولى اهتمامه على عنصرين أساسيين هما: استقلالية المتعلّم، والمسافة بين المعلّم والمتعلّم، وبالنسبة له فإن المسافة تتكون من عنصرين يمكن قياسهما: الأول وهو تواجد اتصال في اتجاهين(المحادثة) فبعض النظم أو البرامج تقدم كم أكبر من التفاعل أو الاتصال التبادلي مما تقدمه بعض النظم الأخرى، والثاني هو الكيفية التي يستجيب بها البرنامج للاحتياجات الفردية للمتعلمين، فبعض البرامج جامدة للغاية؛ بينما يستجيب البعض الأخر بشدة لاحتياجات وأهداف كل متعلم على حدة.

في حين تتضح رؤيته لاستقلالية المتعلّم من خلال النظر في الفجوة الموجودة بين المعلّم والمتعلّم في نظام التعليم عن بعد التي يسببها البعد المكاني بينهما، ولاحظ أنّ المتعلمين في التعليم الحضوري يعتمدون تماماً على المعلمين لكي يرشدوهم، وفي معظم البرامج التقليدية يكون المعلم نشطاً بينما يكون المتعلم سلبيا بينما في التعليم عن بعد نجد أنّ المتعلّم يتقبل درجة عالية من المسئولية لتحقيق برنامج التعلم كونه مستقلّ بذاته، يحتاج لمساعدة أقل من المعلم، والذي يعتبر ميسر للتعلم بأكثر من كونه مديراً له[2].

1- ينظر: الحبيب بن بلقاسم، توظيف الوسائط المتعدّدة في التعليم: مقاربة اتصالية، مجلة الآداب، جامعة الملك سعود، مج.30، ع 2، 2018م، الرياض.

2- ينظر: شلوسر لي آيرز، مايكل سيمونسن، التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني.

ويرى مايكل موور (Moor) في نظريته هذه أنّ تحقيق التواصل في نظام التعليم عن بعد يتطلب وجود متعلمين ومؤسسة تعليمية متخصصة (كمؤسسة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد مثلا)، ومنهج تعليمي متميّز يتكون من ثلاثة عناصر: البنية أو التركيب، والحوار بين المعلّم والمتعلّم الذي من شأنه تحسين نواتج التّعلم، واستقلالية المتعلّم.

1. **البنية أو التركيب:** ويقصد بالبنية أو التركيب مدى ارتباط المنهج التعليمي بقدرة المتعلّم على الأداء المتميّز وتلبية احتياجاته لتحقيق الأهداف التعليمية للمنهج، وكذا تقييم أداء الدارس أثناء العملية التّعليمية.
2. **الحوار:** يعد أسلوب الحوار من أساليب التعلم النشط التي تنمي قدرات المتعلّم الفكرية والعاطفية، وتعزّز الفهم، فهو بمثابة الحجر الأساس في العملية التعليمية عن بعد، لأنّه ينمي الحصيلة اللغوية والإدراكية للمتعلّم، ويحفزه للتعامل بشكل إيجابي مع المواقف. **و**يقصد به التفاعل اللّغوي بين المعلّم والمتعلّمين. فهو أسلوب تواصل يتضمن تبادل الأفكار وتفاعل الخبرات وتفاعل الخبرات والآراء واتخاذ القرارات؛ فهو عبارة عن دعوة للعمل المشترك بين المعلّم والمتعلّمين، يستطيع من خلاله المتعلّم اكتشاف ذاته والتعبير عن قدراته الكامنة في داخله.

يؤدي الحوار دورا أساسيا في تنمية قدرات الأفراد على التواصل الفكري والثقافي والاجتماعي، وينمي لديهم القدرة على التفكير والتحليل والاستدلال، وهو يلبي حاجة إنسانية ويقلّل من أحادية التفكير، وينقل آراء وتجارب وأفكار وقيم الفرد. كما أنّ الحوار يولّد الأفكار لحل المشكلات[1]، كما يمكن توظيفه كوسيلة يمكن من خلالها تقييم الأداء اللغوي للمتعلّم، ثمّ إحاطته بعد ذلك بمستواه الفعلي ومدى تقدّمه ذلك أنّ معرفة المتعلّم بمستواه اللغوي الفعلي يلعب دورا كبيرا في تشجيعه ورفع معنوياته وإكسابه الثقة بنفسه، ما يجعله دائما يعمل على تطوير أدائه.

1- ينظر: ميسون شهاب وآخرون، مهارات الحوار في الطفولة المبكرة "دليل للمدربين والميسرين العاملين في الطفولة المبكرة"، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، (د.ط)، 2015م، بيروت.

2.1- أهداف الحوار في التعليم: تتجلى أهداف الحوار في العملية التّعليمية كما لخصها عبد القادر لورسي فيما يلي[1]:

- تحفيز المتعلّمين والرّفع من اهتماماتهم.
- توجيه الاهتمام إلى موضوع أو ظاهرة معينة، وتوجيه المناقشات.
- تقديم عمل المتعلّم والتّأكد من مدى تمكّنه مما ينبغي القيام به.
- مساعدة المتعلّمين من إقامة علاقات جديدة ومساعدتهم على إدراك واستخراج مفاهيم وتعميمات.
- إثارة الفكر النّقدي والمساعدة على بناء المسائل.
- تدريب المتعلّمين على البحث عن معلومات جديدة اعتمادا على أنفسهم.
- تقييم المردودية والتّأكد من مدى تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.
- تحديد مستوى العمليات الذهنية التي ستوظف والتعرف على طبيعتها.

ثالثا: نظرية التفاعل والتواصل (Theory of Interaction and Communication)[2].

تُصنّف عمليات التّعليم عن بعد ضمن ما يسمى المحادثة التّعليمية الإرشادية أو التفاعل، وتقع نظرية التعليم عن بعد التي وضعها بورج هولمبرج (Borje Holmberg) تحت التصنيف الخاص بنظريات الاتصال، بما يعطي قيمة في ربط فاعلية التدريس بتأثير الأحاسيس الخاصة بالانتماء والتعاون وخصوصاً عند تبادل الأسئلة، والإجابات، والمناقشات عبر وسائط الاتصال المختلفة. فهولمبورج (Holmberg) يؤكد في نظريته على أهمية الوسائط التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بعد التي تحقّق التواصل والتفاعل بين المعلّم والمتعلّم، وبين المتعلّم والمحتوى التّعليمي، وبين المتعلمين فيما بينهم وخلق بيئة تعليمية شبيهة ببيئة التعليم في الفصل الدّراسي التقليدي.

1- عبد القادر لورسي، المرجع في التّعليمية "الزاد النفيس والسّند الأنيس في علم التّدريس"، جسور للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2016م، الجزائر، ص 279، 280.

2- ينظر: شلوسر لي آيرز، مايكل سيمونسن، التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني.

وتقوم نظرية التواصل التفاعل عند هولمبورج (Holmberg) على مجموعة افتراضات والتي ساق على ضوئها نظريته، وعدّها بمثابة المبادئ الأساسية للتعليم الفعّال عن بعد. وهي _حسب رؤيته_ أنّ:

1. محور التدريس يدور حول التفاعل بين طرفي التعليم والتعلم؛ بمعنى أن التفاعل من خلال المادة العلمية المطروحة في مقررات معدة سلفاً يأخذ دوراً كبيراً في عمليات التفاعل وذلك بجعل الطلاب يطرحون وجهات نظر متعددة، وأساليب متنوعة للتفكير، وحلول مختلفة وبالطبع يتفاعلون مع هذه المقررات.
2. الانخراط الانفعالي في الدراسة، والأحاسيس الخاصة بالعلاقات الشخصية بين طرفي التعليم والتعلم يسهمان في زيادة متعة التعلم، مما يزيد من دافعية المتعلم نحو التّعلم.
3. المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالدراسة يمكن أن تدعم دافعية المتعلم، والدافعية القوية للمتعلم تسهم في تيسير التعلم.
4. التعامل بسهولة ويسر مع المادة التعليمية مما يساهم في زيادة متعة التعلم، وتدعيم دافعية المتعلم للتعلم، وتيسير هذا التعلم من خلال العروض المعدة مسبقاً للمقرر (سواء عن طريق التفاعل أحادي الاتجاه مع بعض عروض المحاكاة، أو عن طريق التفاعل ثنائي الاتجاه بين التدريس وطرفي عملية التعلم)
5. فاعلية التدريس وفقاً لأراء المتعلمين بعد تعلمهم من خلال هذه النظم.

1- التواصل في نظام التعليم عن بعد.

تعد العملية التعليمية عملية اتصال مقصودة بين المعلّم وطلابه لإحداث تغيير إيجابي في سلوك المتعلمين عن طريق استخدام اللّغة وغيرها من الوسائل، فالتعليم كله مبني على التواصل لذلك يكتسي التواصل أهمية كبيرة في العملية التّعليمية ككل وخاصة في الوقت الحالي بات من الضروري الارتقاء بأداء المعلّم ومهارات المتعلّم في التواصل، ويقصد بالتواصل البيداغوجي العملية التي يتم عن طريقها توصيل فكرة أو مهارة أو مفهوم من المعلّم

إلى المتعلّم؛ وتهدف عملية الاتصال في التعليم في تأثير المعلّم على المتعلّم وينتج عن هذا التأثير تغيير في سلوك المتعلّم[1].

ومن هنا نصل إلى تحديد مفهوم التواصل البيداغوجي في أنّه يمثّل «كلّ أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين المدرس والتلاميذ، إنّه يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي بين مدرس (أو ما يقوم مقامه) والتلاميذ، أو بين التلاميذ أنفسهم، كما يتضمن الوسائل التواصلية و المجال والزمان، وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف، مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي»[2]. فالتواصل البيداغوجي في نظام التعليم عن بعد من هذا المنظور هو عملية تفاعلية مشتركة يتطلب وسائل متنوعة كاستخدام الرموز اللّفظية وغير اللّفظية بين المعلّم والمتعلّم من جهة حيث يقدّم الأوّل خبرات تعليمية (معرفية، مهارية، وجدانية)، وبين المتعلّمين من جهة ثانية عن طريق الوسائط الإلكترونية التزامنية، غير التزامنية، وبحكم أنّ عملية التواصل عملية دينامية فإنّ المعلّم والمتعلّم يتناوبان على لعب دور المرسل والمستقبل ويبقى المنهاج ذلك المكوّن الذي يضم المضمون والقناة التي عبرها يتم تبادل الرسائل[3].

تعتمد نظم التعليم عن بعد في نقل وتوصيل المحتوى التعليمي للمتعلّم وتوفير خدمات التواصل والتفاعل بين المعلّم والمتعلّم، والمتعلمين فيما بينهم بشكل كبير على تكنولوجيا الاتصال ومختلف أنظمة التواصل الإلكتروني المتزامنة وغير المتزامنة حيث تعمل وسائط التواصل المتزامنة Synchronous مثل حلقات المناقشات الجماعية ومنتديات الحوار، وأيضا حلقات المناقشات عبر الإنترنت، والمؤتمرات السمعية البصرية على خلق بيئة تعلم حية للمتعلّم تتسم بروح التعاون والتواصل المباشر بين المتعلمين فتكون بذلك بديلا عن الفصل الدّراسي التقليدي. أما وسائط التواصل الإلكتروني غير المتزامن Asynchronous

1- لكحل وهيبة، الاتصال البيداغوجي، أستاذ-طالب " محاولة لدراسة بعض العوامل البيداغوجية والنفس واجتماعية"، رسالة ماجستير، إشراف: بوفولة بوخميس، جامعة باجي مختار. عنابة، 2012م، الجزائر، ص 92.

2- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية "مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي، ط1، 1994م، المغرب، ص 44.

3- ينظر: سميرة رجم، نحو مقاربة تواصلية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، أطروحة دكتوراه، إشراف: يمينة بن مالك، جامعة الإخوة منتوري. قسنطينة، 2016م، الجزائر.

مثل البريد الإلكتروني، والقوائم البريدية، والتعليم عبر منظومة الإنترنت، والرسائل الإلكترونية غير المباشرة ذات الاستخدام المفتوح حيث يمكن للمتعلّم استخدامها في الوقت والمكان الذي يناسبه وما يتوافق مع إمكاناته العلمية وقدراته الاستيعابية وسرعته في التّعلم. حيث تلعب وسائل التواصل الإلكتروني المباشرة/ غير المباشرة دورا فعالا في تحقيق التواصل وخلق بيئة تعليمية تفاعلية في نظام التعليم عن بعد شبيهة بالبيئة التعليمية في الفصل الدراسي في النظام التقليدي وتعمل على تقليص الفجوة التي يخلقها الانفصال بين المعلّم والمتعلّم، وتعوّض المتعلّم عن الخبرات التي قد تفوته بسبب البعد الدائم عن الصف الدّراسي.

1.1- أهمية التواصل البيداغوجي في نظام التعليم عن بعد.

- إتاحة الفرصة للتعلم التّعاوني المشترك الذي يحقق منفعة مشتركة بين المتعلّمين، ويعزّز الشعور بالانتماء والأخوة ووحدة الهدف، فزيادة التفاعل الاجتماعي توطّد البعد الإنساني بين المتعلّمين عن بعد.
- الرفع من مستوى التحصيل لدى المتعلّمين.
- تنمية الكفاءة اللّغوية لدى المتعلّمين، فكلما ارتفع مستوى التّواصل بين المتعلّمين فيما بينهم، وبين المعلّم والمتعلّم، وبين المتعلّم والمحتوى التّعليمي في بيئة التعليم عن بعد كلما ارتفعت كفاءتهم اللّغوية.
- إكساب المتعلّم خبرات ومعارف ومعلومات جديدة، ومهارات التفكير الإبداعي والنّقدي التي تؤهلهم للقيام بوظائف مختلفة في حياتهم العملية.
- تزويد المتعلّم عن بعد بمجموعة من المهارات والقدرات أثناء التواصل، والتي تزيد من كفاءته في التعامل مع مختلف الوسائط التفاعلية الإلكترونية المتزامنة وغير المتزامنة واللتان تعدان الركيزة الأساسية في نظام التعليم عن بعد.
- تنمية وتطوير الكفاءات والقدرات التواصلية للمتعلّم عن بعد.

رابعا: نظرية التكافؤ (Equivalency Theory).

استمد مايكل سيمونسن (Simonson) (1999م) فكرته في تأسيس نظرية التكافؤ في التعليم عن بعد من أفكار ديزموند كيجان (Desmond Keegan) (1995م) وما يسمى "بالفصل الافتراضي" الذي يكون شبيه بالفصل الدراسي في التعليم التقليدي.

وتهدف هذه النظرية إلى إثبات أنّ نظام التعليم عن بعد يمكن أن يحقق نفس الأهداف التي يحققها التعليم في الفصل الدّراسي التقليدي. وعلى هذا الأساس صاغ سيمونسن فكرته في نظرية التكافؤ التي مفادها حسب قوله: أنّه كلما تكافأت وتعادلت خبرات التعلم فيما بين طلاب التعليم عن بعد وطلاب التعليم التقليدي؛ كلما تكافأت وتعادلت المخرجات والنواتج والخبرات التعليمية في نظام التعليم عن بعد وتلك المكتسبة في التعليم التقليدي وذلك من أجل نجاح عملية التعليم عن بعد[1].

ويرى سيمونسن أنّه من الضروري أن تتساوى خبرات الدّارسين في بيئة التعلم عن بعد مع الخبرات التي تكتسب من الفصل الدّراسي التقليدي حتى تكون بديلا عنها في منظومة التعلم عن بعد، بمعنى أنّ خبراتهم في التعلم عن بعد يجب ألا تتأثر بابتعادهم عن التواصل المباشر مع زملائهم والمعلّم والكتاب التقليدي بالرغم من افتقادهم فرص الحوار المشترك أو النقاش أو توجيه الأسئلة وتلقي الإجابات الفورية عليها وجها لوجه. بمعنى أن عملية التعليم في التعلم عن بعد التي تتميز بالفصل المكاني والزمني بين المعلّم والمتعلّم يجب أن تتوفر على نفس الخصائص الموجودة في الفصل الدّراسي التقليدي حتى يمكن تعويض المتعلّم فقدانه الخصائص والبيئة التعليمية لذلك البعد الفيزيقي بحيث تتكافأ في الأخير النتائج العلمية المكتسبة من التعلم [2].

بنى سيمونسن نظريته على مفهومين أساسيين هما: مفهوم **"التكافؤ"** والذي يعد أحد أهم العناصر الرئيسية لهذه النظرية، فالبيئات التي يتواجد فيها الطلاب النظاميون وطلاب التعليم عن بعد تختلف فيما بينها اختلافاً كبيراً، ولتحقيق التكافؤ يُفرض على معلمي التعليم عن بعد أن يصمموا أحداثاً تعليمية تقدم خبرات لها نفس القيمة بالنسبة لكل الطلاب في بيئة التعليم عن بعد مع التعليم التقليدي، وأن يعمل مطورو نظم التعليم عن بعد على تقديم خبرات تعلم متكافئة لكل الطلاب، بغض النظر عن الكيفية التي يرتبطون بها مع المصادر التعليمية المطلوبة. وبالتالي لابد أن تكون الخبرات التي يحصل عليها الطلاب النظاميون وطلاب التعليم عن بعد ذات قيمة متكافئة حتى وان كانت ذات نوعية مختلفة.

1- ينظر: شلوسر لي آيرز، مايكل سيمونسن، التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني.

2- ينظر، نصر عبد ربه، أسس تعليم اللّغة العربيّة عن بعد بين النّظرية والتّطبيق.

ومفهوم "**خبرات التعلم**"؛ و يقصد بخبرات التعلم أنها أي شيء يعزز التعلم ويدعمه، بما في ذلك ما يمكن مشاهدته، أو الإحساس به، أو سماعه، أو فعله، وعلى الأرجح؛ فإن الطلاب المختلفين في مواقف مختلفة واللذين يتعلمون في أوقات مختلفة، ولديهم خلفيات مختلفة؛ يتطلبون خليطاً متنوعاً من خبرات التعلم.

ويرى أنّ التطبيق الأمثل لنظرية التكافؤ يجب أن ترتكز على ثلاث فرضيات هي[1]:

1. وجوب الإقرار بجودة وفاعلية الخبرات التعليمية المكتسبة من الفصل الدّراسي التقليدي والتّسليم بقابلية تطبيقها في بيئة التّعلم عن بعد ليتمكن الدّارسون بها من تحقيق نفس النتائج العلمية التي يمكن أن يحققها زملاؤهم الذين يدرسون في فصل دراسي تقليدي.
2. تطبيق خبرات التعلّم المكتسبة من الفصل الدّراسي التقليدي في بيئة التعلم عن بعد يمكن أن يحقق نفس النتائج العلمية التي تم إنجازها في الفصل التقليدي دون أخذ جودة المحتوى التعليمي أو اهدافه التعليمية في الاعتبار.
3. استمرار التطبيق الجيد لنظرية التكافؤ للخبرات المكتسبة من الفصل الدّراسي التقليدي في بيئة التّعلم عن بعد يؤدي إلى اندماج الخبرتين معا وتكوين مزيج جديد من الخبرات المكتسبة يمكن أن يحقق أفضل مستويات التعلم لدارسي اللغات عن بعد.

خامسا: نظرية "أندراجوجي" لتعليم الكبار (Andragogy).

أصبح ميدان تعليم الكبار اليوم من أهم الميادين في التربية الحديثة، فلم يعد تعليم الكبار مدخلا أساسيا في محاربة الأمية وتوفير فرص التعليم لمن حرموا منه فحسب بل أصبح يهدف إلى تطوير الكبار بوجه عام مدى الحياة. ويقوم تعليم الكبار في أساسه على فكرة التربية المستمرة أو التعلّم مدى الحياة. وفي أبسط تعريف لها « التعليم الهادف المنظم الذي يقدم للبالغين أو الراشدين أو الكبار غير المقيدين في مدارس نظامية من أجل تنمية معارفهم ومهاراتهم أو تغيير اتجاهاتهم وبناء شخصياتهم»[2] واستنادا لهذا القول نستنتج أنّ تعليم الكبار ميدان واسع من ميادين التربية وأشمل من محو الأمية، يشتمل على فئات عمرية مختلفة.

1- المرجع نفسه، ص91.

2- عمر أحمد همشري، مدخل إلى التربية، دار صفاء للنشر والتوزيع،(د.ط)، 2001م، الأردن، ص 292.

تعد نظرية تعليم الكبار لمالكولم نولز (Malcolm Knowles) (1968م) نظرية في التعليم عن بعد ذلك أنّ معظم الملتحقين بنظام التعليم عن بعد هم من فئة الكبار، ويتمثل جوهر هذه النظرية في أن الوصول لمرحلة البلوغ والنضج يرتبط أساساً بنظرة الكبار لأنفسهم على أن لديهم القدرة على توجيه أنفسهم بشكل ذاتي كأفراد مستقلين، ومن ثمّ وضع نولز رؤيته لإيجاد أفضل الطرق والأساليب لتعليم البالغين أو الكبار[1] من خلال استثماره لخصائص المتعلمين الكبار التي استطاع من خلالها وضع نموذج أندراغوجي عام. ومن بين الخصائص التي يتميز بها المتعلّم الراشد والتي يجب أن تتوفر في شخصيته هي[2]:

1.القدرة على توجيه الذات واتخاذ القرار.

من المعلوم أنّ إحساس الدارس بالمسؤولية يزداد كلّما تقدّم في العمر وتصبح لديه القدرة على توجيه ذاته واتخاذ القرارات بنفسه ولديه رؤى وتوجهات مختلفة، لذلك وجب إشراك المتعلّم في العملية التعليمية للتعرف على توجهاته ورؤاه الفكرية عن طريق خلق بيئة تعليمية مشجعة لفئة المتعلمين الراشدين وتعزيز التواصل والتفاعل معهم وحثهم على ضرورة تبادل الأفكار والآراء فيما بينهم، والتعرف أكثر «على خلفياتهم وخبراتهم وتحديدها لإيجاد التناسق والانسجام بينها وبين خلفية وخبرات الأساتذة الموجهين والمشرفين حتى تزداد مساحة التفاهم والتقارب بينهم فيتم التّعلم على أرضية مشتركة سليمة»[3] وبيئة تعليمية تتميز بروح التعاون يسودها الاحترام والثقة المتبادلين سواء بين المتعلّمين فيما بينهم أو بين المعلّم والمتعلّم.

2.الاستفادة من الخبرات السابقة للمتعلّمين.

مما لا شك فيه أنّ المتعلّمين الكبار يدخلون في عملية التعلّم وهم مزودون بخبرات ومعارف سابقة التي اكتسبوها من قبل في مقاعد الدّراسة أو من المواقف الحياتية، والتي تعد مصدرا لتعلّمهم بربط خبراتهم الحالية بالخبرات السابقة أثناء التعلم بحيث تصبح بعد ذلك قاعدة لاستيعاب المعلومات الجديدة. فالدارسون البالغون حسب "نولز" يمثلون مصدرا معلوماتيا قيّما لبعضهم البعض لذلك كان يؤكد على ضرورة التركيز على إجراء المناقشات

1 – شلوزر لي آيرز، مايكل سيمونسن، التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني، 25.

2– ينظر: عقيل الشمري وآخرون، تعليم اللغة العربية عن بعد: الواقع والمأمول.

3– محمد عطا مدني، التعلم من بعد أهدافه وأسسه وتطبيقاته العملية، ص 72.

المفتوحة بين المتعلمين عن طريق وسائل التواصل المتزامنة وغير المتزامنة للاستفادة من وجهات النظر وأفكار الآخرين، كما أشار إلى أهمية تكليف المتعلمين بفروض دراسية يشترك فيها أكثر من متعلّم تبنى على رؤى مختلفة بحيث يتطلب الإجابة عنها بإبداء آراء متعدّدة من وجهات نظر متباينة فيمكن بذلك استثارة الدّارسين الذين يبدون آرائهم في موضوع ما من واقع خبرات حياتية مختلفة.

3.الاستعداد والرغبة في التعلّم.

يرى نولز في فرضيته هذه أنّ الراشدين غالبا ما يكتسبون الخبرة والمعرفة من المواقف والأحداث التي يمرون بها في حياتهم والتي تفرض عليهم تغيير أنماط حياتهم وتولد بداخلهم الحاجة للتعلم والحصول على معارف جديدة تساعدهم على التكيف مع المواقف الحياتية، باعتبار أنّ مواقف الحياة تؤثر على استعدادات المتعلّم للتوجه نحو التعلم.

4.تطبيق التعليم والمهارات المكتسبة في الحياة العملية.

قدّم "نولز" هذه الفرضية بناء على رؤيته بأنّ الدارسين البالغين يميلون إلى التطبيق الفوري لما يتعلموه في مواقفهم الحياتية، لذلك ينادي بضرورة إدراج المواقف الحياتية في موضوعات التعلم، وأن يكون لدى الدارسين الرغبة في معرفة العلاقة بين ما يدرسونه وبين مهامهم وأهدافهم الحياتية.

وفي هذا الصدد تقترح بلاندي (Blondy) تطبيقا لذلك في بيئة التعلّم عن بعد من خلال ربط المنهج التعليمي بأداء الدارس أي يجب أن تكون المواقف التي يمكن أن يواجهها المتعلّم في حياته اليومية هي الأساس التي تبنى عليه الموضوعات والأنشطة التّعليمية في مناهج تعليم اللغات عن بعد.

واقترح أحد الباحثين أن يتمّ تعليم اللغات عن بعد بتطبيق نظرية تعليم اللغات بالتواصل (Theory Communicative Language Teaching) والتي تهدف إلى الارتقاء بكفاءة الدارسين في التواصل من خلال الاستفادة من المواقف الحياتية التي تحتّم عليهم التّواصل مع الآخرين، وذلك عن طريق إدراج الموضوعات المتعلّقة بالسيرة الشخصية

للمتعلّم وبعض الجوانب المتعلّقة ببيئته التي يعيش فيها في مناهج وأنشطة تعليم اللغات عن بعد، كما أشار إلى أهمية دمج المهارات الأربع التي ترتكز عليها أسس تعليم اللغات.

5. التّقدم الإيجابي في التعلّم بتأثير الدوافع الداخلية.

تهتم فرضية "نولز" الأخيرة بتأثير الدوافع الدّاخلية للمتعلمين الراشدين التي يمكن توظيفها كمحرك أساسي وجوهري يصل بحالتهم النّفسية الإيجابية إلى أعلى مستوياتها، ويذكر عاملين أساسيين في التأثير على نفسية المتعلّم إيجابيا والتي تدفعه نحو التّعلم هما: إرضاء غرور المتعلّم، وتحقيق الذات أو إثبات الوجود، ويرى أنّ أفضل إستراتيجية تساعد المتعلّم على رفع هممه ودفعه إلى تحقيق أهدافه التعليمية بنجاح هي الإشادة بإنجازاتهم الشخصية أمام باقي زملائهم من الدارسين، فالتحفيز أو التشجيع يلعب دورا أساسيا في زيادة الرغبة في التعلم وتقوية روح المنافسة بين المتعلمين[1].

وتوصي بلاندي (Blondy) معلمي اللغات عن بعد بضرورة العمل بهذه الفرضية والاستفادة منها، وترى أنّ الآثار الإيجابية لهذه الفرضية في بيئة التعليم عن بعد هو إدراك المعلمين لمدى التأثير النفسي الإيجابي على أداء المتعلّمين والعمل على تحفيزهم والإشادة بأعمالهم، فالمتعلّم عن بعد خاصة يكون بحاجة إلى الدعم والمساندة، فهذا التحفيز وهذا التشجيع يكون له تأثير إيجابي ملموس على رفع روحهم المعنوية مما ينعكس إيجابا على أدائهم العلمي في عملية التعلم، كما يمكن للمعلّم أن يقوم بالتعريف بالخلفية العلمية للدارس أثناء تقديمه لزملائه خلال جلسات المناقشة الجماعية حيث أنّ ذلك يُشعر المتعلّم بالاعتزاز بقيمته العلمية ويكسبه الاحترام والتقدير[2] .

تمثل هذه المبادئ المنطلق الأساس في تعليم اللغة عن بعد والتي يجب الأخذ بها في تدريس اللغة للكبار عن بعد، وللاستفادة من تطبيق هذه الفرضيات ولكي يكون نمط تعليم

1- ينظر: عقيل الشمري وآخرون، تعليم اللغة العربية عن بعد: الواقع والمأمول.

2- Laurie C. Blondy, Evaluation and Application of Andragogical Assumptions to the Adult Online Learning Environment, Journal of Interactive Online Learning, Volume 6, 2007, P 126.

الكبار عن بعد فعالا لا بد على معلّمي اللغات إتباع إستراتيجية تتضمن سبع عمليات أو خطوات وهي كما يلي[1]:

- توفير المناخ الملائم لتعليم الكبار تسوده روح التعاون والعمل الجماعي المشترك، والاحترام المتبادل بين المتعلّمين.
- وضع التكوين التنظيمي للتعلّم يتضمن مجموعات التخطيط التي يقدم فيها المتعلمون بعض المدخلات الخاصة بما سوف يتعلمونه وبعض الخيارات الخاصة بالأنشطة التعليمية، وتحديد الأهداف التعليمية المشتركة للمتعلمين.
- التعرف على احتياجات المتعلمين وطموحاتهم.
- مساعدة المتعلمين على تحديد أهداف التعليمية التي تلبي احتياجاتهم وترضي طموحاتهم.
- تصميم الأنشطة التعليمية وفق طريقة تسلسلية ومترابطة مما يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية وأهداف المتعلمين.
- تطوير الخطط الخاصة بتأكيد تحقق الأهداف التعليمية عند تحققها بالفعل.
- استخدام أساليب التقويم الكيفي والكمي التي تقدم إعادة لتشخيص احتياجات التعلّم التي تم تحقيقها وتلك التي لم تحقق بعد.

تمّ طرح العديد من النظريات في مجال التعليم عن بعد، وذلك نظراً للبيئات المختلفة والمتنوعة التي يتم فيها تطبيق نظام التعليم عن بعد؛ فلم يكن في الإمكان طرح نظرية واحدة للتعليم عن بعد يتم في ضوئها تفسير الأطر النظرية والممارسات التجريبية لهذا النظام، واقتصرت في مجملها على وصف ما هو موجود في الواقع التنظيمي للتعليم عن بعد، وتفسيره في صورته التقليدية.

ركّزت هذه النظريات على أن التعليم عن بعد هو صيغة مختلفة من التعليم، بينما ترتكز النظريات الناشئة حديثاً على القدرات المتزايدة لنظم الاتصال التفاعلي بالصوت والصورة، وعلى أن التعليم عن بعد ليس صيغة منفصلة عن التعليم، كما تركز على الاستفادة من النظريات التربوية المتاحة بالإضافة إلى محاولة خلق خبرات متكافئة لكل من الطلاب المتعلمين عن بعد وأولئك المنتظمين في الفصول الدراسية التقليدية.

1- شلوسر لي آيرز، مايكل سيمونسن، التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني، ص 26.

المبحث الثالث: فلسفة نظام التّعليم عن بعد.

تشكل الفلسفة المنطلقات الأساسية والموجهات الحاكمة لأي نظام تربوي وتعليمي، ومن ثم لكافة مؤسساته وعملياته وأنشطته، ويتم تحديد فلسفة المؤسسة التعليمية في كل عصر ومجتمع على أساس الواقع والتصورات المتصلة بطبيعة المعرفة وآليات اكتسابها وطبيعة المجتمع والفرد والقيم، ولو تأملنا الفكر الفلسفي التربوي لوجدنا أن عددا من الفلاسفة والمربين منذ القديم اعترفوا بوجود الفروق الفردية بين الأفراد وهذا يتطلب تنويع الأساليب المستخدمة في التعليم والتعلم في سبيل جعله مناسبا لاحتياجات كل فرد وقدراته واستعداداته[1].

يقوم نظام التّعليم عن بعد على فلسفة تحقيق التّعليم لكلّ فرد راغب فيه من خلال توفير فرص التعليم في كل مكان وزمان بحرية مطلقة، فهذا المبدأ من أهم المبادئ التي تبناها نظام التّعليم عن بعد كونه يسعى إلى توفير فرص التّعلم لكلّ شخص راغب في التّعلم، وتقوم فلسفة التّعليم عن بعد على مجموعة من المبادئ هي:

1.مبدأ الإتاحة (Accessibility).

ويسمى أيضا مبدأ ديمقراطية التّعلم، حيث «يؤمن هذا النّظام بأنّ التّعليم حقّ لكل فرد من أفراد المجتمع بغض النظر عن جنسه وعرقه ولونه ودينه وقوميته، وبالتالي يؤمن هذا النظام بأنّ إتاحة الفرص التّعليمية لكلّ من يبحثون عنها واجب تعليمي وأخلاقي»[2]، فهذا النظام يتيح فرص التّعلم لكلّ الأفراد على اختلاف فئاتهم العمرية الذين لم يسعفهم الحظ لاستكمال الدّراسة في التعليم النظامي العادي لسبب من الأسباب. حيث تعتمد إمكانية التّعلم في نظام التّعليم عن بعد على مبدأ ديمقراطية التّعليم، باعتبار التّعليم حق أساسي لجميع الناس، فهو تعليم مجاني متاح لكلّ راغب في التّعلم وفي هذا المبدأ يشترك مع التّعليم التّقليدي. فنظام التّعليم عن بعد يحقق مبدأ إمكانية التّعلم دون تفريق أو تمييز وذلك بزيادة عدد الدارسين وإيصال نظم التعليم والتدريب إلى جماعات لا تتوافر لهام سوى فرص محددة

1- ينظر: فلسطين محمد الكسجي،الجودة في التّعلم عن بعد، متاح عبر الخط: https://www.books.google.dz، 07/ 06/ 2019م، على الساعة 22:35.

2- فلسطين محمد الكسجي، الجودة في التّعلم عن بعد، ص 31.

من التعليم التقليدي، كما أنّه يعتمد على مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص لمختلف شرائح المجتمع.

2. مبدأ المرونة (Flexibility).

وتعتمد المرونة «على تخطي جميع الحواجز التي تنشأ بفعل النظام أو بفعل القائمين عليه، لكن هذه الزاوية أخذت بكثير من الحذر في بعض برامج التعليم عن بعد، حيث وضعت شروط معينة للقبول في بعض البرامج ذات الطبيعة العملية أو التطبيقية»[1]، فتتضح مرونة التّعليم عن بعد في اختيار المتعلّم في كيفية دراسة المقررات بحرية واستقلالية، فهو يتيح له الفرصة أن يتعلّم في الوقت المناسب له، وفي المكان الذي يفضله، وحسب سرعته وقدرته على التّعلم، ودون أن يفرض عليه الحضور المستمر الإجباري إلاّ في أوقات استثنائية في فترة إجراء الامتحانات النهائية.

3. مبدأ التعلّم الذاتي (Self Learning).

يعدّ التعلّم الذاتي (Self Learning) « نمطا من أنماط التعلّم يقوم فيه المتعلّم باختيار الأنشطة التّعليمية، وتنفيذها بهدف اكتساب معرفة علمية أو تنمية مهارة ذات صلة بالمادة الدّراسية، أو باهتماماته الخاصة، وقد يتم هذا التّعلم بصورة فردية أو في مجموعات، تحت إشراف المعلّم أو بصورة غير نظامية عن طريق التّعليم المبرمج أو برامج التّعليم عن بعد»[2]. فالمتعلّم في نظام التّعليم عن بعد هو محور العملية التّعليمية يتعلّم بمفرده بالاعتماد على ذاته في معظم الأوقات كونه يتحكم في سيرورة عملية التّعلم ودراسة المقررات بالكيفية التي تناسبه وفقا لظروفه، ويكون إشراف المعلّم أو الهيئة التّدريسية بصورة محدودة.

وفي أبسط تعريف له هو «العملية التي يقوم بها المتعلمون بتعليم أنفسهم بأنفسهم مستخدمين التّعليم المبرمج أو أي مواد أو مصادر تعليمية ذاتية أخرى لتحقيق أهداف واضحة من دون عون مباشر من المعلّم...، فهو عملية تهدف إلى زيادة قدرة الطالب على تحمّل المسؤولية في تعلّمه ومساعدته ليصبح متعلّما مستقلاّ ...، وتزويد المتعلّم بأساليب

1- محمد عطا مدني، التّعلّم من بعد أهدافه وأسسه وتطبيقاته العملية، ص 37.

2- فاطمة بنت قاسم العنزي، التّجديد التّربوي والتّعليم الإلكتروني، دار الراية، ط1، 2011م الأردن، ص 243.

التّفكير واتجاهات نحو استقلالية العمل الذهني»[1]. فنظام التّعليم عن بعد يركّز على التعلّم الذاتي ويشجّع على استقلالية المتعلّم، وتنمية روح الاستقلالية لدى المتعلم تعد من أهم غايات وأهداف التعليم عن بعد[2]، فلقد أسهمت التغيرات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية التي تمر بها مجتمعات اليوم وما نجم عنها من تحديات في تعزيز الاتجاه نحو اعتماد التعلم الذاتي وتأكيد الحاجة إليه كأهم مدخل لتحقيق أهداف التعليم والتعلّم[3]، فالتّعلم الذاتي هو مبدأ أساسي في نظام التّعليم عن بعد وحتى في أنظمة التّعليم الأخرى كالتّعليم التّقليدي والتعليم المفتوح وخاصة في القرن الحادي والعشرين وفي ظل التّطورات التكنولوجية الحديثة التي تستدعي تكوين أجيال تتمتع بمهارات وكفاءات عالية كمهارة التفكير الناقد، والتّحليل ومهارة الإبداع والابتكار.

4.مبدأ التّعلم المستمر مدى الحياة (Lifelong learning).

تقوم فلسفة التّعليم عن بعد على مبدأ تحقيق التّعليم مدى الحياة، بكسر حواجز محدودية التّعلم حسب سن معين، فالتّعلم في الوقت الراهن لا يقتصر على سن معيّن ولا على مكان محدّد بل يتعداه في كلّ مكان وزمان. أي أن التعليم عملية مستمرة مدى الحياة فقد يرغب الإنسان في تطوير ذاته علميا أو ثقافيا لأجل اكتساب معارف وخبرات جديدة تتماشى ومتطلبات العصر.

5.مبدأ اختيار أنظمة التوصيل (Selection Of Delivery Systems).

إن التحول من التعليم الحضوري إلى نظام التعليم عن بعد يوفر مساحة زمنية ومكانية لكل من المعلم والمتعلم لاستخدام وسائط تعليمية متعددة تناسب أنماط التعلم المختلفة بين المتعلمين، فالوسائط المتعددة مثلا تدعم العديد من الأساليب التعلّمية أفضل بكثير من

1- بتول غانم، التّعليم الذاتي بالحقائب التّعليمية، مجلة ينابيع، ع1، منشورات دائرة العلاقات العامة، جامعة القدس المفتوحة، 2010م، ص21.

2- ينظر: شبل بدران الغريب، التّعليم الجامعي المفتوح والديمقراطية –علاقة غائبة–، بحث مقدّم لمؤتمر العلمي بجامعة بنها "التّعليم المفتوح: الواقع والمأمول، 2- 3 يوليو 2012م، مصر.

3- ينظر: إسماعيل صالح الفرا، التّعليم عن بعد والتّعليم المفتوح "الجذور والمفاهيم والمبررات".

النظام التقليدي[1]. ولأنّ المتعلّمين لا يتعلّمون بطريقة واحدة، فإنّ اختيارهم الفردي لأنظمة التوصيل العلمي يعدّ سمة أساسية لهذا النمط من التّعليم[2]، فكل متعلّم له حرية الاختيار في نظام التوصيل المناسب له حسب احتياجاته وإمكانياته المادية ومكان تواجده، فمنهم من تتيسّر له الدّراسة عن طريق المواد الدّراسية المطبوعة نظرا لإمكانياته المادية التي لا تسمح له باقتناء جهاز الحاسوب، أو أنّه لا يزال في مرحلة الأمية الرقمية ولا يستطيع استخدام الحاسب الآلي، ومنهم من يختار التّعلم عن طريق الحاسوب باستخدام القرص المضغوط مثلا ولا يمكنه استخدام منظومة الإنترنت نظرا لعدم استطاعته توفير هذه الخدمة والاشتراك فيها، أو أنه يقيم في منطقة نائية لا تغطيها شبكة الإنترنت، ومنهم من يفضل الدّراسة عن طريق استخدام مختلف أنظمة التعليم الرقمي وما توفره منظومة الإنترنت من خدمات متطورة.

6.مبدأ الاعتمادية (Accreditation) .

وتعني مدى مناسبة البرامج الدّراسية ودرجاتها العلمية للأغراض التي وُضعت من أجلها، وملاءمة تلك البرامج لحاجيات المجتمع، مما يؤدي إلى الاعتراف بهذه البرامج وآلياتها وقابلية محتواها للاعتماد في المؤسسات المختلفة[3]، حيث يتم تصميم البرامج الدراسية بصورة تتناسب مع الاحتياجات الفعلية للدارسين في مجالات عملهم المختلفة، واعتماد الدرجات العلمية التي تمنح لهم بعد معادلتها بالدرجات العلمية في المؤسسات التعليمية النظامية[4].

المبحث الرابع: مبررات الأخذ بنظام التعليم عن بعد.

هناك العديد من المبررات أو المسوّغات تدعو إلى تبني نظام التعليم عن بعد والأخذ به وتوظيفه خاصة في الوقت الراهن باعتبار أنّ التعليم أصبح الآن ضرورة ملحة في حياة

1- حمدي أحمد عبد العزيز، التّعليم الإلكتروني "الفلسفة- المبادئ- الأدوات- التّطبيقات"، دار الفكر، الأردن، 2008، ص 18.

2- محمد عطا مدني، التّعلّم من بعد أهدافه وأسسه وتطبيقاته العمليّة، ص 38.

3- ينظر: محمد عطا مدني، التّعلّم من بعد أهدافه وأسسه وتطبيقاته العمليّة.

4- شبل بدران الغريب، التّعليم الجامعي المفتوح والديمقراطية -علاقة غائبة-، ص 27.

الشعوب، وذلك لمسايرة التطورات المعرفية والتكنولوجية، ولتحقيق أهدافا مجتمعية غير التي يسعى إلى تحقيقها التعليم التقليدي. وتتمثل أهم هذه المبررات في ما يلي:

1. المبررات الجغرافية.

يعد التباعد الجغرافي أو بعد المسافة بين المتعلّمين والمؤسسة التربوية من أكبر العوائق التي تعيق على الأفراد الالتحاق بمؤسسات التعليم وخاصة فئة الإناث، ويعد وجود مناطق معزولة جغرافيا كالصحاري، والجبال وقلة عدد السكان في بعض المناطق، أو السّكن في المناطق النائية، فهذه الأسباب تؤدي إلى عدم قدرة المؤسسات التربوية تقديم الخدمات التعليمية لهم، وأيضا صعوبة وصول المتعلّمين إلى المؤسسات التعليمية يعد من أهم المبررات التي أدت إلى ظهور نظام التعليم عن بعد، باعتباره الحل المثالي لتوفير فرص التعليم لهذه الفئات من خلال تقديم تعليم يقوم على مبدأ التباعد المكاني والزماني بين المعلّم والمتعلّم، ويتم عن طريق المعاملات البريدية العادية (بالمراسلة) التي توفرها مكاتب البريد وذلك في مراحله الأولى، أما في العصر الحالي تقوم المراسلات الإلكترونية التي توفرها شبكة الإنترنت اليوم بهذا الدور الإيجابي في تقليص المسافات وكسر حدود الزمان والمكان[1].

2. المبررات الاجتماعية والثقافية.

إنّ التزايد السريع في نسبة النمو الديموغرافي، وتزايد الطلب الاجتماعي على التعليم خاصة في الوقت الراهن حيث أصبح التّعلم ضرورة لا بد منها في مجتمعات المعرفة للقضاء على المشكلات الاجتماعية كالبطالة، والأمية مثلا، لاسيما في عصرنا هذا عصر التطور التكنولوجي والحداثة الأمر الذي جعل ضرورة الأخذ بنظام التعليم عن بعد كنظام مساعد للتعليم التقليدي لمواجهة هذه التغيّرات الاجتماعية والتكنولوجية الحديثة والإسهام في تنميتها، حيث يسمح هذا النمط من التعليم إلى إتاحة الفرصة للمرأة لاسيما في الدول النامية أين تحرم المرأة من حقها في التعليم، ومساعدتها للانخراط في العمل وتقلّد مراكز اجتماعية مختلفة،

1- ينظر: محمد عطا مدني، التّعلّم من بعد أهدافه وأسسه وتطبيقاته العمليّة.

بالإضافة إلى الإسهام في برامج محو الأمية وتعليم الكبار، ومحو الأمية الحضارية والمعلوماتية، والقضاء على التسرب المدرسي.[1]

3. المبررات الاقتصادية.

إنّ الحديث عن قطاع التعليم اليوم يعني الحديث عن اقتصاد ومجتمع معرفة باعتبار أن المعرفة هي عماد التنمية، وتتعاظم أهميتها في عصر العولمة وعصر التكنولوجيا المعلوماتية. باعتباره (قطاع التعليم) يمثل مطمحا براغماتيا ينتفع به الجانب الاقتصادي والثقافي، فامتلاك هذه المتغيّرات الاقتصادية الأساسية كركيزة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية لا يتأتّى إلاّ بامتلاك نظام تعليمي ذو جودة عالية يُمكّن من تكوين قوة بشرية ذات مستوى من المعرفة تكون قادرة على مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية باعتبار أنّ إنتاج المعرفة اليوم ونشرها يعتبر المحرك الرئيسي للنمو الاقتصادي لأنّ الاقتصاد الجديد هو الاقتصاد المبني على المعرفة. وتتمثل أهم خصائص الاقتصاد المعرفي فيما يلي:

- الدور المتنامي للابتكار والبحث العلمي.
- التعليم المستمر كأساس لزيادة الإنتاجية والتنافسية الاقتصادية.
- دور قطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات كمحفز أساسي للنمو.
- وجود بيئة اقتصادية مواتية لتفعيل آليات الاقتصاد الجديد.
- توافر المعرفة كسلعة عامة.
- اعتبار رأس المال المعرفي العنصر الأساسي المحدد للتنافسية.
- سيادة أسواق المنافسة الكاملة.
- امتلاك العمالة مهارات التكيف والتعلم بسرعة.
- ارتباط أسرع المهن نموا بتقنيات المعلومات والاتصالات.

لذا اهتم العديد من بلدان العالم بتعزيز دور قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التحول إلى اقتصاد المعرفة، حيث تسرع هذه التكنولوجيا عملية توليد المعرفة وتطويرها واستغلالها وتبادلها بشكل يمكن الدولة من تحقيق زيادات متسارعة في معدلات النمو الاقتصادي مدفوعة بشكل رئيسي بعمليات التراكم المعرفي، وفي المجتمع العربي شهد قطاع

1- ينظر: محمد عطا مدني، التّعلّم من بعد أهدافه وأسسه وتطبيقاته العمليّة.

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات نموا سريعا خلال السنوات القليلة الماضية، وازداد استخدام هذه التكنولوجيا بشكل ملموس في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية وازدهرت الخدمات الإلكترونية التي توفر الجهد على جميع الفئات المجتمعية، كما ترافق الازدهار الملحوظ في القطاع مع نمو الاقتصاد الكلي للبلدان العربية بوتيرة أفضل مما كانت عليه سابقا.[1]

ونظرا لهذا الدور المتنامي لاقتصاد المعرفة وقطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عمدت كل البلدان إلى تطوير استراتيجياتها في قطاع التعليم وعمدت إلى تبني نظام التعليم عن بعد القائم على استخدام المستحدثات التكنولوجية الرقمية للإسهام في الإنتاج، وبالتالي توفير الكوادر البشرية اللازمة لخدمة التنمية الاقتصادية، وتدريبهم باستمرار عن طريق التعلم عن بعد لرفع مستوياتهم العلمية، وكذا تقديم الخدمات التعليمية لفئة المحرومين في المجتمع وإمكانية تعليم أعداد كبيرة من المتعلمين بأقل تكلفة.[2]

4. المبررات السياسية.

مرت أغلب بلدان العالم بفترات من الاضطراب السياسي وعدم الاستقرار، حيث شهدت معظمها الحروب الداخلية والانقلابات، مما يؤدي إلى غلق المؤسسات التربوية وتضرر قطاع التعليم جراء هذه الأوضاع السياسية، الأمر الذي جعل أغلب بلدان العالم تستخدم التعليم عن بعد كنظام مساعد للتعليم التقليدي يؤمن التعليم لكل شرائح المجتمع تحت مبدأ ديمقراطية التعليم.

5. المبررات النفسية.

إن نظام التعليم عن بعد يسعى إلى توفير فرص التعليم لكل راغب فيه بغض النظر عن الظروف المختلفة التي يمر بها المتعلّم، فالتعليم حق للجميع، وهو يعالج العديد من المشاكل النفسية التي تعترض مسيرة المتعلّم، إذ يعد العامل النفسي من أهم العوامل التي قد تحفّز أو تُثبط عملية التعلّم لدى الفرد باعتبار أنّ سلوكات الفرد محكومة بهذه العوامل مثل

1- ينظر: الأمم المتحدة –اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، تعزيز قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمواجهة تحديات اقتصاد المعرفة، بيت الأمم المتحدة، 2011م، لبنان، متاح عبر الرابط:

.

www.escwa.un.org/information/publications/edit/upload/E_ESCWA_ICTD_11_2_a.pdf

2- ينظر: محمد عطا مدني، التّعلّم من بعد أهدافه وأسسه وتطبيقاته العملية.

الخجل من الزملاء، والاضطراب، وعدم الثقة بالنفس، الخوف من توبيخ الأستاذ والحرج، وما إلى ذلك من الأسباب النفسية التي قد تولد الضعف للمتعلّم نظرا لوجوده مع أقرانه في قاعة الدّراسة، وبالتالي يفقد المتعلّم القدرة على التعلم الجيد، أما في نظام التعليم عن بعد في كونه يمتاز بخاصية انفصال المعلّم والمتعلّم تجعل المتعلّم أكثر استقلالية ويوفر له نوعا من الخصوصية لأنه يتيح له فرصة التعلّم وفقا لقدراته دون خجل أو الخوف من الحرج من المتعلّمين الآخرين ويعطيه نوعا من الحرية والجرأة عن طريق التعلم الذاتي وفقا لقدراته والاعتماد على النفس، ومن مبررات تبني التعليم عن بعد في هذا المجال أنّه:

- يقدّم برامج تراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين.
- يعمل على إعادة الثقة للمتعلّمين الكبار بقدرتهم على متابعة التعلم بعد تركه لمدة طويلة، وبذلك إزالة الحاجز النفسي بين المتعلّم ورغبته في الالتحاق بالتعليم.
- تلبية طموحات جميع الأفراد في التعلم بغض النظر عن أية فروق مهما كانت.
- تنمية مشاعر الفرد بقدرته على الإنجاز والإسهام في نموه الذاتي ونموه المجتمعي[1].

المبحث الخامس: أهداف نظام التّعليم عن بعد

تتجلى أهداف التّعليم عن بعد فيما يلي:

1. تقديم الخدمات التّعليمية لمن فاتتهم فرص التّعليم في كافة مراحل التّعليم لأسباب تتعلق بظروفهم الشّخصية أو العائلية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو المكانية أو الزمنية[2] وتذليل هذه العقبات التي تعيق عملية، ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم في تحسين مستواهم العلمي.
2. قلة التّكاليف فخفض التكاليف التّعليمية في نظام التّعليم عن بعد تجعله في متناول الجميع مقارنة مع تكاليف التّعليم الحضوري اليومية.

1- ينظر: محمد عطا مدني، التّعلّم من بعد أهدافه وأسسه وتطبيقاته العملية.

2- ينظر: محمد عطا مدني، التّعلّم من بعد أهدافه وأسسه وتطبيقاته العملية.

3. تحقيق مبدأ ديمقراطية التعليم ودعم تكافؤ الفرص التعليمية وتطبيقاتها في أنواع التعليم ومستوياته المختلفة[1]، وبالتالي المساواة بين جميع الأفراد دون تمييز بينهم لأسباب تتعلق بمكانتهم الاجتماعية أو الاقتصادية، أو بسبب العرق أو الدين أو الجنس، فنظام التّعليم عن بعد يسعى للوصول إلى شرائح مختلفة من المجتمع وبالأخص فئة المعاقين الذين تمنعهم قدراتهم ومهاراتهم على الالتحاق بمقاعد الدّراسة في التّعليم الحضوري الذي يلزم المتعلّم بالحضور والانتظام اليومي. بالإضافة إلى أنّه يتيح الفرصة لربات البيوت في التعلم وتثقيف أنفسهم وتحسين مستواهم العلمي.
4. المرونة في التعامل بين أطراف العملية التعليمية لتخطى الحواجز والمشكلات التي قد تنشأ بفعل النظام أو بفعل القائمين عليه[2]، فهو نظام يتكيّف مع الظروف التّعليمية للمتعلّمين وخاصة الذين لديهم ارتباطات وظيفية تمنعهم من الحضور والمداومة في قاعات الدّراسة ويسعون لتطوير مهارتهم وتحسين مستواهم العلمي والمهني.
5. الإسهام في محو الأمية وتعليم الكبار وذلك من خلال تقديم الخدمة التّعليمية للأميين وللكبار دون الحاجة إلى الانتظام في الصفوف الدّراسية، حيث يساعد هذا النظام على القضاء على ظاهرة التّسرب المدرسي للأشخاص الذين طُردوا من المدارس لأسباب ذاتية أو أنّهم مجبرون على التّخلي عن الدّراسة لأسباب مادية وضرورة الخروج للعمل.
6. تقليل الضغط على التّعليم التّقليدي بعامة والتّعليم الجامعي بخاصة كونه نظام تعليمي مساعد للتعليم التّقليدي.
7. تقديم البرامج الثقافية لكل فرد وتوعيته وتزويده بالمعرفة، فاستخدام وسائل الإعلام والاتصال الحديثة كالتلفاز والأقمار الصناعية، وبث البرامج التعليمية من خلالها تجعل الفائدة لا تقتصر على المتعلمين فحسب، ولكنها تتناول كافة الأفراد وهو أمر لا يقدر عليه التعليم الحضوري.

1- ينظر: مصطفى عبد السميع محمد، الخطة العربيّة للتعليم عن بعد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2006م، متاح عبر الخط:
http://www.alecso.org.tn/images/stories/educationkhottat20%tazir20%taali m%202008/ .khott_tatouir_talim_2 .pdf

2- ينظر: مصطفى عبد السميع محمد، الخطة العربيّة للتعليم عن بعد.

8. تغيير البنية الاجتماعية والأطر والأنساق الثقافية للمجتمع وذلك بإتاحة الفرصة أمام جميع أعضاء المجتمع للتعليم، وخاصة النساء اللاواتي تمنعهن الظروف في مزاولة الدّراسة في التعليم الحضوري ويكون من بينها غالباً عوامل متصلة بالعادات والتقاليد والأعراف[1]، فكما هو معروف في بعض المجتمعات العربية أو بالأحرى في مجتمعنا قديما وحتى الآن التّشدد فيما يخص تعليم المرأة وبالأخص في المناطق النائية بداعي الخوف عليها نظرا للبعد الجغرافي بين البيت والمؤسسات التّعليمية مما يعيق التحاقها بالتّعليم أو الجهل عند الأهالي الذين لا يُجيزون تعلّم المرأة في أعرافهم.
9. النظر إلى الإنسان كقيمة من خلال اعتبار كل طالب حالة تستحق أخذ ظروفها في الاعتبار، وتوفير فرص النماء لهم مما يساعد على مواجهة الفروق الفردية وإشباعها، فضلا عن تنمية قيم أخلاقية واجتماعية وتربوية أصبحت ضرورية للإنسان في المجتمع المعاصر مثل قيم الاعتماد على النفس والتعلم الذاتي وتبادل الخبرات.
10. دعم الاستقرار في المجتمع بما يوفره من فرص التعليم للقطاعات البعيدة عن مناطق التعليم والتي تعاني من الإهمال وبما يقدمه لها من خدمات لكونها في مناطق نائية يصعب على الأفراد الانتقال منها من خلال المساهمة في تكوين اليد العاملة الفنية المؤهلة وتدريب المعلمين والإداريين التي تتطلبها مختلف القطاعات الاقتصادية والخدمية المكونة للمجتمع المحلي، وبالتالي توفير احتياجات سوق العمل المحلي من الموارد البشرية المؤهلة[2].
11. توفير فرص التعليم العالي والتدريب في مختلف مجالات المعرفة والعلم والتقانة لأكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع والأمة العربية ممن فاتتهم فرص هذا التعليم والتدريب وذلك بتيسير وصول المعرفة إليهم في أماكن إقامتهم، وبمعنى آخر نقل المعرفة إلى المتعلم حيثما وجد بدلا من حضوره إلى المؤسسة الجامعية كما هو الحال في المؤسسات الجامعية المقيمة، وقد عزز هذا الاتجاه مؤخرا التطورات التقنية المُتسارعة التي سهلت نقل المعلومات ونشرها، كما سهلت الاتصال بين المتعلمين من جهة ومعلميهم والمراكز التعليمية من جهة أخرى.

1- ينظر: مصطفى عبد السميع محمد، الخطة العربيّة للتعليم عن بعد.

2- ينظر: صباح براهمي، منظومة الإنترنت في المؤسسة الجامعية وعلاقتها بنظام التّعليم عن بعد -دراسة ميدانية بجامعة الحاج لخضر باتنة-.

12. توفير فرص التعاون العلمي، حيث أصبح بالإمكان الاعتماد على الأقمار الصناعية والتقنية الحديثة في توصيل العلم لأبناء المجتمع أينما وجدوا، كما أن فرص تبادل المعلومات والتعاون العلمي بين المؤسسات التعليمية أصبح ميسورا في ظل التقدم التكنولوجي، كون نظام التّعليم عن بعد يعتمد على استخدام التقنيات التكنولوجية الرقمية في التّعليم.
13. استبدال التّعليم بالتّعلم في نظام التّعليم عن بعد، ويتم ذلك من خلال استبدال نظام التّعليم القائم على التّلقين والحفظ والاستظهار بنظام التّعلم الذاتي والدراسة المستقلة من شأنه أن يحقق إيجابية المتعلّم في العملية التّعليمية التّعلمية
14. الإسهام في دعم التوجه نحو التربية المستمرة مدى الحياة بشكل يتماشى مع الانفجار المعرفي وثورة المعلومات والثورة التكنولوجية وإزالة قيود التعليم ورهبته، فالتعليم المستمر أو التّعليم مدى الحياة أصبح ضرورة ملحة في هذا العصر، حيث يسعى كل فرد إلى تحسين مستواه وزيادة مؤهلاته العلمية وصقل مواهبه لترقيه مستواه العملي[1].

المبحث السادس: خصائص التّعليم عن بعد.

يختص نظام التّعليم عن بعد بخصائص ومميزات تحدّد فلسفته، وتميّزه عن باقي أنظمة التّعليم الأخرى، ومن هذه الخصائص (كما وردت عند محمد مدني، طارق عبد الرؤوف). وهي كما يلي[2]:

أولا: الفصل بين المعلم والمتعلم من حيث المكان والزمان: يقوم التعليم عن بعد على أساس الفصل بين المعلم والمتعلم في مكان وزمان التعلم، ومن ثم فإن دور المعلم وطبيعة التفاعل بينه وبين المتعلم وإجراءاته تختلف اختلافاً جوهرياً عن صور التعليم التقليدي، ويطلق على هذه الخاصية الفصل بين سلوكيات التعليم وسلوكيات التعلم، بمعنى الفصل بين أداء المتعلم مكانياً.

1- ينظر: مصطفى عبد السميع محمد، الخطة العربيّة للتّعليم عن بعد.
2- ينظر: محمد عطا مدني، التّعلّم من بعد أهدافه وأسسه وتطبيقاته العملية.
- طارق عامر عبد الرؤوف، التّعليم عن بعد والتّعليم المفتوح.

فالاتصال بين المعلم والمتعلم مهما كان شكله فهو يتم عن بعد، حيث يفصل بين الطرفين مساحة جغرافية واقعية، صغيرة كانت أو كبيرة، وقد يتم الاتصال بين المعلم والمتعلم وهما موجودان في مواقع مختلفة في نفس المدينة، أو في مدن مختلفة لبلدان مختلفة، ففي إطار التعليم عن بعد تكون أنشطة التعليم والتعلم في أغلب الأحيان منفصلة في الزمان والمكان، إلا أن ذلك لا يعنى أن التعليم المباشر في حضرة المعلم غير موجود في التعليم عن بعد، بل هناك يتسنى للمتعلّم التواصل والتفاعل مع المعلّم من خلال أرضيات التّعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن.

ثانيا: دور المؤسسة التعليمية(التنظيم المؤسسي) في عملية التعليم عن بعد:

تضع المؤسسة التي تطبق نظام التعليم عن بعد أهدافا محددة لطريقة التدريس للطلبة، وهنا يختلف التعلم عن بعد عن التعلم الذاتي الذي يستطيع الطالب من خلاله أن يحصل على المعلومات والحقائق من دون تدخل من المعلم، أو المدرسة، أو الجامعة. حيث يعتمد التعليم عن بعد بصورة رئيسة على دور المؤسسة التعليمية التي تحدد أغراض وأهداف التعليم، وتعمل على تصميم وإنتاج برامجه، وهنا يختلف التعلم عن بعد عن التعلم الذاتي الذي يتم بواسطة المتعلم حسب خطواته وقدراته، من دون تدخل أي مؤسسة تعليمية.

ثالثا: استخدام الوسائط التقنية المتعددة في توصيل العلم والمعرفة:[1]

يستخدم التعليم عن بعد مواد تعليمية ووسائط نقل تقنية لتصميم التعلم عن بعد، وذلك الاستخدام يعد واجهة أساسية تميز هذا النمط، وبتوظيف تلك الوسائط التي تحمل محتوى التعلم إلى أعداد كبيرة من طالبي العلم والمعرفة، مما يجعل الإقبال عليه كبيرا ويساعد في توفير مصادر تعليمية متنوعة ومتعددة مما يسهم في تقليل الفروق الفردية بين المتعلمين.

والواقع في معظم برامج التعليم عن بعد في الجزائر، نجد أن الوسائط الرئيسية المستخدمة هي المواد المطبوعة التي تساندها مواد سمعية مثل: أشرطة الكاسيت والاسطوانات والشرائح والفيديو، أو تقديم برامج في القنوات السمعية والبصرية عن طريق

1- ينظر: محمد عطا مدني، التّعلّم من بعد أهدافه وأسسه وتطبيقاته العملية.
- طارق عامر عبد الرؤوف، التّعليم عن بعد والتّعليم المفتوح.

الإذاعة والتلفزيون، كما تعتمد توظيف التّكنولوجيا من خلال تفعيل منصة للتّعليم الإلكتروني (المعلام).

رابعا: توفير قنوات اتصال ثنائية الاتجاه (الاتصال المزدوج):[1]

لا يقتصر برنامج التعليم عن بعد على تقديم مواد للتعلم الذاتي، فالاتصال الثنائي الاتجاه بين المتعلّم ومرشده يمثل عنصرا جوهريا، وفى برامج التعليم عن بعد التي تتوجه إلى أعداد كبيرة من المتعلّمين، يتدخل المرشدون عامة كوسطاء ولا يشتركون في إعداد المواد التعليمية، وهؤلاء المرشدون يختارون من بين خريجي الجامعات والمعاهد الجامعية والمدارس العليا،

وتعتبر خاصية التواصل من السمات المهمة للتعلم عن بعد، فالاتصال التقني غالباً هو الذي يعبر عن مفهوم التعليم عن بعد، ويتم ذلك الاتصال عن طريق الوسائط التقنية في اتجاهين من المعلم وإلى المتعلم أو العكس، وبين المتعلمين أنفسهم أيضاً.

خامسا: إمكانية عقد اللقاءات الدورية بين المتعلم ومنسقي عملية التعليم والتعلم:

يتم تطبيق إجراءات التعليم عن بعد بنظام المجموعات المحدودة، ومن هنا نشأت فكرة الصف الافتراضي، ويتدخل التنظيم المؤسسي هنا، حيث يقوم بترتيب اللقاءات وإحداث التفاعل المطلوب بين جميع الأطراف تقنياً، فإذا كان التفاعل والمناقشات بين المتعلّمين والمعلمين يشكل عنصرا مهماً من العملية التعليمية، فإنه في إطار معظم برامج التعليم عن بعد يلتقي المتعلّمون بصورة منتظمة، أو من وقت إلى آخر، ومرشديهم أو أساتذتهم. وتتحدد الأهداف التربوية لهذه اللقاءات مسبقاً بعناية فائقة، لذا فإن مؤسسات كثيرة توصي بأن تخصص تلك الجلسات صراحة للمناقشات الجماعية ولحل المسائل المطروحة، وللأنشطة

1- ينظر: محمد عطا مدني، التّعلّم من بعد أهدافه وأسسه وتطبيقاته العملية.

- طارق عامر عبد الرؤوف، التّعليم عن بعد والتّعليم المفتوح.

العملية، أي للوظائف التي لا يمكن تأمينها على نحو مُرض بمواد التعليم المرتكزة إلى وسيط.[1]

سادسا: خصوصية عملية التعليم والتّعلم:

فنظام التّعليم عن بعد ينطلق من مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين وميولهم واتجاهاتهم، أي أنّ المؤسسات التّعليمية عن بعد قد احترمت خصوصية المتعلّم عن بعد فيما يتعلق باختيار البرامج المناسبة لقدراته ومهاراته وسرعة تعلّمه، مع مراعاة ظروف المتعلّمين الخاصة.

سابعا: الأنموذج الصناعي للتعليم عن بعد:

يعتمد تنفيذ برنامج التعليم عن بعد على المواد التعليمية، سواء المطبوعة منها أم المسموعة أم المرئية معاً، كما يعتمد على الأساليب التفاعلية، ولكبر عدد المتعلمين المستفيدين من هذه البرامج، يتم إنتاجها بكميات كبيرة لمواجهة حاجاتهم المتزايدة، ومن هنا اتخذ الإنتاج صورة الشكل التصنيعي لتلك المواد، فإنتاج وتوزيع المواد وتنظيم مناهج الدّراسة هو أشبه بنمط الإنتاج الصناعي، فمؤسسات التعليم عن بعد والتي تستخدم على نحو مكثف تشكيلة واسعة من الوسائل التقنية في عملية إعداد المواد التّعليمية وصنعها وتخزينها.

المبحث السابع: مقوّمات نظام التّعليم عن بعد.

التّعليم عن بعد هو تعليم نظامي يسعى إلى تحقيق فرص التّعلم لفئة من المتعلّمين _الذين تعذّر عليهم الالتحاق بمقاعد الدّراسة ومواصلة تكوينهم العادي في المؤسسات التعليمية العامة_ في وضعيات تعليمية تعلّمية منظمة خارج إطار المؤسسة ، وكغيره من أنظمة التّعليم يقوم نظام التّعليم عن بعد على مجموعة من العناصر أو الركائز الأساسية التي لا غنى عنها، وهي بمثابة مقوّمات يقوم عليها هذا النظام وهي: عضو هيئة التّدريس أو المعلّم (الأستاذ المرافق)، المتعلّم، المقرر عن بعد، والإدارة التّعليمية أو المؤسسة

1- ينظر: مروة حمود محمد قدحة، تصميم مقرّر إلكتروني مقترح للإدارة الصفية وفق نظام التّعليم عن بعد لطلبة كلية التربية جامعة الحديدة في ضوء الكفايات الأساسية.

التّعليمية، الفصول الافتراضية الدّراسية، الأدوات والوسائل التّكنولوجية، وسنتعرّض فيما سيأتي لهذه العناصر بشيء من التّفصيل لإبراز ماهيته ومهامه ودوره.

أولا: المعلّم عن بعد.

يعدّ المعلّم أحد أهم الركائز الثلاثة للعملية التّعليمية إلى جانب المتعلّم والمحتوى التّعليمي، إذ يلعب دورا محوريا في عملية التّعليم، فهذا الدّور الذي يضطلع به المعلّم في عملية التّعليم بشكل عام يجعل منه عنصرا لا يمكن الاستغناء عنه فهو مصدر المعرفة والعلوم بالنسبة للمتعلّم في نظام التّعليم التّقليدي، فهو الشخص الذي يساعد المتعلّم على التّعلم فمن دونه لا يمكن للمتعلّم أن يتعلّم بالشكل الصحيح بالأخص في المراحل التعليمة العامة (من الابتدائي أو الأساسي إلى غاية الثانوي)، باعتباره المشرف المباشر على التّعليم، إذ تقع على عاتقه مسؤولية التأطير والإشراف في قاعة الدّرس.

وإذا نظرنا إلى نمط التّعليم عن بعد نجد أنّه يتّسم بالانفصال التام بين طرفي العملية التّعليمية (المعلّم والمتعلّم)، حيث تقوم فيه المؤسسة التّعليمية أو هيئة التّدريس بإيصال المحتوى التّعليمي للمتعلّم عبر وسائط مختلفة عن بعد، ومن هنا يتعذّر علينا تحديد دور المعلّم في هذا النمط من التّعليم، وخاصة في مرحلة التّعليم بالمراسلة (أي عن طريق البريد)، فيتبادر في ذهن الكثير من الأشخاص عدة تساؤلات منها: هل للمعلم دور في نظام التّعليم عن بعد؟ وهل يمكن الاستغناء عنه في عملية التّعليم عن بعد؟ وهل يمكن استبدال الوسيلة التّعليمية (مجموعة الوسائط والأدوات التي تنقل المحتوى التعليمي للمتعلّم) بالمعلّم في نظام التّعليم عن بعد؟.

وما تجدر الإشارة إليه هو أن للمعلّم دورا فعالا في نظام التّعليم عن بعد، وأنّ التّعليم عن بعد لا يعني إلغاء دور المعلّم بل يصبح دوره أكثر أهمية وأكثر فاعلية بخلاف ما يظنه البعض من أنّ التّعليم عن بعد يستغني عن المعلّم في عملية التّعليم، بل لا يزال دوره أساسيا في التعليم يدير العملية التّعليمية، ويعمل على تحقيق أهداف تربوية.

إنّ التطور السريع في تكنولوجيا الاتصال والمعلومات وفي ظل التّغيرات التكنولوجية الحديثة والاستخدام الواسع للتكنولوجيا الرقمية وشبكة الإنترنت العالمية أدى إلى تطور في العملية التّعليمية وتغير أنماط التّعليم والتّعلم، حيث أصبح التّعليم عن بعد اليوم طريقة جديدة

للتعليم والتعلّم تعتمد على استخدام أساليب وطرائق مغايرة لا تستخدم في نظام التّعليم الحضوري، تسعى إلى تحقيق التواصل بين المعلّم والمتعلّم عن بعد، والتي غيّرت من دور المعلّم لأنّ هذه الطريقة الجديدة في التّعليم تتطلب من المعلّم أن يلعب أدوارا تختلف عن الدّور التّقليدي المحصور في كونه محدّدا للمادة الدّراسية، شارحا لمعلومات الكتاب المدرسي، منتقيا للوسائل التّعليمية، وواضعا للاختبارات التّقويمية، فقد أصبح دوره يرتكز على تخطيط العملية التّعليمية وتصميمها وإعدادها، إضافة إلى أنه أصبح مشرفا وموجها، ومرشدا، ومقيما لها، فالمعلّم في هذه الطريقة يحاول مساعدة الطلاب في الاعتماد على أنفسهم، بدلا من أن يكونوا مستقبلين للمعلومات، ومن خلال هذا الدور ساعدت الثورة التكنولوجية على تحقيق النظريات الحديثة المعتمدة في التعليم والمتمركزة على المتعلّم والتي تحقق أسلوب التّعلم الذاتي[1].

ويعرف المعلّم أو كما يسمى في نظام التّعليم عن بعد بالأستاذ المرافق فهو مزيج من المعلّم والقائد ومدير المشروع البحثي والناقد والموجه، ولكي يكون دوره فعالا يجب عليه أن يجمع بين التّخصص والخبرة، ويُوظّف من طرف الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد وبالتنسيق مع وزارة التربية والتّعليم على أساس الشهادة والمسابقة. ويشترط في الأستاذ المرافق في نظام التّعليم عن بعد أن تتوفر لديه مجموعة من الكفايات المطلوبة وهي:[2]

- الكفاية المعرفية واللّغوية في التّخصص أي التحكم في المادة والإلمام بمجال تخصصه.
- الإلمام بالمناهج الرّسمية لوزارة التربية الوطنية.
- الإطلاع على كل ما هو حديث من نظريات علم النّفس التربوي وطرق التّدريس وأساليب التّقييم وكيفية عرض المادة التّعليمية بطريقة تتناسب ومستوى المتعلّم.
- التّزود بمهارات التّصميم التّعليمي المتعلّقة بكيفية إعداد البرامج التّعليمية والمناهج الدّراسية والمشاريع التربوية والدروس بشكل يكفل تحقيق الأهداف التّعليمية.

1- ينظر: ياسر شعبان عبد العزيز، "دور المعلّم في التّعليم الإلكتروني وتفريد التّعليم"، مجلة التّعليم الإلكتروني، ع 03،2009م، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية، وحدة التّعليم الإلكتروني، 2016م، متاح عبر الموقع الإلكتروني: http://emag.mans.edu.eg/digitalcopy/2 ، تاريخ الدخول: 30/ 06/ 2019م.

2- ينظر: الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، دليل الأستاذ المرافق، وزارة التربية الوطنية، الإصدار الأول، الجزائر، 2018م.

- القدرة على تصميم الوحدات التّعليمية واختيار الطرق والوسائل المناسبة لتنفيذ التّصميم إذ أنّ حسن التّصميم يسهم في جودة التّعليم بشكل كبير.
- الإلمام بكل ما هو جديد في عالم تكنولوجيا الإعلام والاتصال ومستجداته وبكيفية الحصول على المعلومات والمعارف من مصادر موثوقة.
- التّحكم في البرمجيات وتوظيفها لإخراج المادة التّعليمية بأسلوب شيّق وألوان وأشكال متناسقة.

ويمكن إبراز أدوار المعلّم في نظام التّعليم عن بعد فيما يلي:

1. **باحث (Researcher):** إن وظيفة المعلم كباحث في ظل نظام التعليم عن بعد تأتي في مقدمة الأدوار التي يكلف بها فهناك تطور كبير ومتسارع يحدث في لغات البرمجة الخاصة بالشبكات وتصميم المواقع، بالإضافة إلى ظهور النظم الجاهزة لإدارة المقررات والتي تختلف خصائصها وأدواتها اختلافا كبيرا، ومن هنا يأتي دور في البحث عن كل ما هو جديد، ووظيفته كباحث تتطلب منه معرفة المستجدات المتسارعة في العلم والمعرفة خصوصا في مجال التخصص مما يمكنه من تحديث الموقع التعليمي بصفة مستمرة لضمان جذب المتعلمين.[1]
2. **مصمّم للخبرات التّعليمية (Designer):** للمعلّم دور أساسي في تصميم الخبرات والنشاطات التربوية التي يقدّمها لطلابه، وذلك لأنّ هذه الخبرات مكملة لما يكتسبه المتعلّم، وكذا تصميم بيئات التّعلم الإلكترونية النّشطة بما يتناسب واهتمامات الطلاب[2]. ويعرف التصميم التعليمي بأنه كافة النشاطات التي يقوم بها الشخص المكلف بتصميم المادة الدراسية من مناهج، برامج، وحدات دراسية ودروس تعليمية وتحليل الشروط الخارجية والداخلية المتعلقة بها، بهدف وضع أهدافها وتحليل محتواها وتنظيمها واختيار

1- ينظر: نبيل جاد عزمي، كفايات المعلّم وفقا لأدواره المستقبلية في نظام التّعليم الإلكتروني عن بعد، المؤتمر الدّولي للتّعليم عن بعد، عمان، 2006م، متاح عبر الموقع الإلكتروني:
https://www.researchgate.net/publication/338371927، تاريخ الدخول: 30/ 06/ 2019م.

2- إسماعيل محمد إسماعيل حسن، "إعداد المعلّم في مجال التّعليم الإلكتروني"، مجلة التّعليم الإلكتروني، ع 03، 2009م، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية، وحدة التّعليم الإلكتروني، 2016م، متاح عبر الموقع الإلكتروني:
http://emag.mans.edu.eg/digitalcopy/2 ، تاريخ الدخول: 30/ 06/ 2019م، ص 02.

الطرائق التعليمية المناسبة لها، واقتراح الأدوات، والمواد، والأجهزة ،والوسائل التعليمية اللازمة، فقد أصبح لزاما على المعلم في عصر الحاسب الآلي ومنظومة الانترنت أن يتزود بمهارات المصمم التعليمي لكي يتسنى له تصميم المادة الدراسية سواء في نظام التعليم الحضوري أو التعليم عن بعد[1].

3. **تكنولوجي (Technologist):** إنّ الاستخدام الفاعل للتكنولوجيا في معالجة انفجار المعلومات سيكون إحدى المهارات المهمة لمعلم المستقبل، وهذا يتطلب من مؤسسات إعداد المعلم أخذ المبادرة في استخدام التكنولوجيا خلال عملية الإعداد والإنماء المهني[2]، فهناك الكثير من المهارات التي يجب أن يتقنها المعلّم للتمكن من استخدام شبكة الإنترنت العالمية في عملية التّعليم وتوفره لمجموعة من الكفايات في هذا المجال[3].

4. **مبسّط للمحتوى (Content Facilitator):** للمعلم دور معرفي ولكن طبيعة هذا الدور المعرفي تختلف عما كانت عليه الماضي، بحيث يكون التركيز على إكساب الطلاب المعارف والحقائق والمفاهيم المناسبة للتدفق المعرفي المستمر للعلم، وما يرتبط بهذه المعارف من مهارات عملية وقيم واتجاهات بحيث تمكنهم من التعامل الصحيح مع هذا التدفق المعرفي والتقنيات المرتبطة به، لأن ذلك يعين هؤلاء الطلاب على فهم الحاضر بتفصيلاته، وتصور المستقبل باتجاهاته والمشاركة في صناعته، وبذلك يتم إكساب الطلاب ثقافة معلوماتية تمكنهم من التعايش في مجتمع المعلوماتية الذي هو مجتمع المستقبل.

5. **مقوّم (Assessor):** يحتاج المعلم إلى أن فهم ما يساعد المتعلم على التعلم بطرق مختلفة، كما يحتاج إلى أن يكون لديه القدرة على بناء واستخدام وسائل مختلفة لتقييم معرفة المتعلم، بالإضافة إلى تقويم أساليب المتعلم في التعلم، وأن تكون لديه القدرة على تحديد جوانب القوة والضعف لتوثيق تقدم المتعلم، والمعلم مطالب بتطوير أدوات التقويم لقياس معدل النمو في فهم المتعلمين وعمليات التفكير، فالمعلم الفاعل هو الذي يستخدم عمليات التقويم في الوقوف على اهتمامات المتعلمين ومعرفتهم، حتى يستطيع التخطيط السليم لأنشطة التعلم، والتقويم في هذه الحال يجب ألا يدور حول مراجعة مدى حدوث ما

1- ياسر شعبان عبد العزيز، "دور المعلّم في التّعليم الإلكتروني وتفريد التّعليم"، ص 01.

2- ينظر: عبد الحميد وآخرون، منظومة التّعليم عبر الشبكات.

3- ينظر: إسماعيل محمد إسماعيل حسن،"إعداد المعلّم في مجال التّعليم الإلكتروني".

تم التخطيط له، بل حول قيمة وجدوى ما حدث، وتحقيق ذلك يتطلب إثارة للمناقشة وتجميع معلومات، استخلاص نتائج وكتابة تقارير وتضمين توصيات ومقترحات لتطوير التقويم مستقبلا.[1]

6. **مرشد (Counselor):** لعلّ من أهم الأدوار التي يقوم بها المعلّم هي تقديم الإرشاد والتّوجيه للمتعلّمين أثناء تعاملهم مع المحتوى التّعليمي المقدّم من خلال شبكة الإنترنت، أو مع الموقع التّعليمي، أو أثناء تعامل المتعلّمين الآخرين مع بعضهم البعض في دراسة المقرر، فلا بد أن يهتم المعلّم بالرّد على استفسارات المتعلّم من خلال التفاعل بشكل متزامن أو غير متزامن في الفصول الافتراضية، كما ينبغي عليه متابعة أداء كلّ متعلّم على حدة لإرشاده إلى سبل تطوير أدائه في المقرّر، علاوة على ذلك يعمل على تقديم المساعدة للمتعلّمين بكل ما يحتاجونه من مهارات وتقنيات للتعامل مع الموقع التّعليمي بيسر وسهولة[2].
7. **مدير أو قائد العملية التّعليمية:** فالمعلّم في نظام التّعليم عن بعد يعدّ مديرا للموقف التّعليمي وللعملية التّعليمية بأكملها، حيث يحدّد أعداد الملتحقين بالمقررات الشبكية، ومواعيد اللّقاءات الافتراضية على الشبكة، وأساليب عرض المحتوى، وطرق التّقويم، وطريقة تفاعل المتعلّمين معا[3].

وفي ضوء ما سبق من تحديد أدوار المعلم في نظام التعليم عن بعد، يمكن تحديد الكفايات الواجب توفرها في كلّ معلّم في التعليم عن بعد فيما يلي[4]:

أولاً: الكفايات العامة: ينبغي على المعلم الإلمام بمجموعة من الكفايات العامة التي تتمثل في:

أ- كفايات متعلقة بثقافة استخدام الحاسب الآلي (الثقافة الكمبيوترية): مثل معرفة المكونات المادية للكمبيوتر وملحقاته، التعرف على برمجيات التشغيل والوسائط التي يعمل بها الكمبيوتر، الاستخدامات المختلفة للكمبيوتر في العملية التعليمية المختلفة، معرفة

1- ينظر: عبد الحميد وآخرون، منظومة التّعليم عبر الشبكات.

2- ينظر: نبيل جاد عزمي، كفايات المعلّم وفقا لأدواره المستقبلية في نظام التّعليم الإلكتروني عن بعد.

3- ينظر: عبد الحميد وآخرون، منظومة التّعليم عبر الشبكات.

4- ينظر: إسماعيل محمد إسماعيل حسن، "إعداد المعلّم في مجال التّعليم الإلكتروني".

المصطلحات المستخدمة في مجال الحاسب الآلي، إضافة إلى إلمامه بكفايات متعلقة بمهارات استخدامه مثل استخدام لوحة المفاتيح والفأرة، كيفية التعامل مع وحدات الإدخال والإخراج، كيفية التعامل مع سطح المكتب والملفات والبرامج سواء بالحفظ أو النقل، أو الحذف، أو التعديل، التعامل مع وحدات التخزين، استخدام مجموعة برامج الأوفيس، والتغلب على المشكلات الفنية التي تواجهه أثناء الاستخدام.

ب- كفايات متعلقة بالثقافة المعلوماتية:

مثل التّعرف على مصادر المعلومات الإلكترونية، استخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية من بحث وبريد إلكتروني وغيرها من استخدامات الإنترنت التعليمية، القدرة على تقييم مصادر المعلومات الإلكترونية المتاحة عبر الإنترنت، معرفة المبادئ الأساسية للتصميم التعليمي، تصميم ونشر الصفحات التعليمية على الإنترنت، استخدام الوسائط المتعددة في عملية التعلم، واستخدام المصطلحات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات.

ثانيا: كفايات التعامل مع برامج وخدمات الشبكة: وتتمثل هذه الكفايات في:

- إجادة اللغة الأجنبية وبالأخص اللغة الإنجليزية.
- التعامل مع نظام التشغيل وإصداراته المختلفة.
- استخدام محركات البحث المختلفة للوصول إلى المعلومات التي يحتاجها.
- التعامل مع الخدمات الأساسية التي تقوم عليها التطبيقات التربوية للشبكة، مثل خدمة البحث، البريد الإلكتروني، المحادثة، نقل الملفات، والقوائم البريدية.
- القدرة على إنزال الملفات من الشبكة وحفظها، وتحميل الملفات إلى الشبكة ونشرها.
- القدرة على المشاركة في مجموعات النقاش المتاحة عبر الإنترنت.
- القدرة على ضغط أو فك الملفات من وإلى الشبكة.
- إنشاء الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها كل فترة.
- الدخول للمكتبات العالمية وقواعد البيانات.

ثالثاً: كفايات إعداد المقررات إلكترونياً: وتتضمن مجموعة من الكفايات هي:

أ- كفايات التخطيط: وتتضمن مجموعة من الكفايات الفرعية المتمثلة في:

- تحديد الأهداف العامة للمقرر المراد إعداده إلكترونياً.

- تحديد مدى ملائمة المقرر لطرحه على الشبكة.
- تحديد من هم المستفيدين من المقرر، وخبراتهم السابقة وخصائصهم النفسية والاجتماعية.
- تحديد المتطلبات المادية والبشرية اللازمة لإعداد المقرر إلكترونياً.
- تحديد فريق عمل إنجاز المقرر إلكترونياً وتحديد مهام كل عضو بالفريق.
- تحديد جدول زمني لإنجاز المهام الموكلة لكل عضو بفريق العمل.

ب- كفايات التصميم والتطوير: وتتضمن مجموعة من الكفايات الفرعية المتمثلة في:

- تحديد الأهداف التعليمية للمقرر الإلكتروني.
- تحديد استراتيجيات التدريس اللازمة لتحقيق أهداف المقرر.
- تحديد أنشطة التعلم التي تشجع التفاعل بين المتعلمين.
- تحديد الوسائل المتعددة التي ستضمن في المقرر الإلكتروني.
- إعداد السيناريو التعليمي للمقرر الإلكتروني.
- تحديد أساليب التفاعل الإلكتروني بين المتعلمين وبعضهم البعض وبينهم وبين المعلم، وبينهم وبين مواد التعلم.
- تحديد أساليب التغذية الراجعة.
- تحديد الوصلات الإلكترونية بين مكونات المقرر الإلكتروني.

ج- كفايات التقويم: وتتضمن مجموعة من الكفايات الفرعية المتمثلة في:

- استخدام وتطبيق أساليب مختلفة للتقويم الإلكتروني من خلال الشبكة.
- تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب.
- إعداد برامج إثرائية وعلاجية للطلاب.
- وضع معايير علمية يتم في ضوئها تقويم الطلاب.
- تقديم التغذية الراجعة للطلاب.

د: كفايات إدارة المقرر على الشبكة: وتتضمن مجموعة من الكفايات الفرعية المتمثلة في:

- القدرة على تنظيم الوقت لتقديم المقرر من خلال الشبكة.
- تهيئة الطلاب لتحمل مسئولية التعلم من خلال المقررات الإلكترونية عبر الشبكة.
- تزويد الطلاب بالمصادر الكافية للتعلم من خلال الشبكة.
- تتبع أداء الطلاب ومدى تقدمهم في التعلم لتقديم المشورة والنصح.

- تشجيع التفاعل مع المقررات الإلكترونية.
- تشجيع التفاعل بين الطلاب بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم.
- إدارة النقاش في مجموعات النقاش المتاحة عبر الشبكة.
- إدارة المقرر إلكترونياً من خلال الشبكة.

ثانيا: المتعلّم عن بعد.

لقد شاع «استخدام مصطلح التّعلم الإلكتروني (E-Learning)، والفصل الإلكتروني (E-Classroom)، فقد شاع أيضا استخدام مصطلح المتعلّم الإلكتروني (E-Learner)، وهو الطالب الذي يتعلّم من خلال أسلوب التّعليم والتّعلم الإلكتروني»[1]، فهذا التعريف يختصر معنى المتعلّم في نمط أو وسيلة التّعلم "الإلكتروني"، ويراد بالمتعلّم في العموم التلميذ الذي ينتسب إلى إحدى المؤسسات التابعة للتّعليم العمومي (التّعليم الحضوري، أو التعليم عن بعد)، أو التّعليم الخاص في أحد الأسلاك التّعليمية[2].

والمتعلّمون في نظام التّعليم عن بعد هم الفئة المستهدفة التي من أجلها تمّ إنشاء هذا النظام، فهو المحور الذي تدور حوله العملية التّعليمية ككل. والعمل على تصميم برامج تتماشى ومستواهم وقدراتهم المعرفية، وتلبية حاجاتهم ومتطلباتهم وتعزيز التفاعل بينهم وبين هيئة التّدريس يمثل الركيزة الأساسية في نظام التّعليم عن بعد، باعتبار أنّ المتعلّم عن بعد يختلف عن المتعلّم في النظام الحضوري في بعض السمات والحاجات التي يجب أن تُراعى من قبل المسؤولين الأكاديميين في مؤسسات التّعليم عن بعد، فهذه المحددات الأساسية تعتبر الدعامة التي تعتمد عليها عمليات تخطيط وتصميم وإنتاج برامج التّعلم من بعد وإدارتها فيما بعد. ومن بين هذه الخصائص ما يلي:

- تعتبر الغالبية العظمى من المتعلّمين من بعد أكبر سنا من المتعلّمين الحضوريين، ولهم وظائف يباشرونها، وأسر يرعونها، وهذا يقتضي تنسيق مجالات حياتهم المختلفة، وخاصة

1- عوض حسين التودري، المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلّم، الرياض، 2004م، متاح عبر الموقع الإلكتروني: http://www.reseachgate.net/publication/277096726، تاريخ الدخول: 30/06/ 2019م، ص 100.

2- ينظر: سعيد حليم، علاقة المتعلّم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، إفريقيا الشرق، (د.ط)، 2012م، المغرب.

فيما يتّصل بمسؤولياتهم الوظيفية والعائلية من حيث تنظيم أوقات الفراغ وأوقات الدّراسة لدى كلّ منهم.

- يعتبر المتعلمون عن بعد منعزلين ومستقلين في العادة عن بعضهم البعض عند التعلم، كما قد تغيب بعض العوامل الأساسية المهمة في عملية التعلم مثل: الدافعية التي تتكون نتيجة الاتصال والتنافس مع الآخرين، ولهذا يحتاج المتعلم عن بعد إلى الدعم والمساندة المباشرة من المعلم القادر على إسباغ الدافعية والاهتمام بحاجات المتعلمين.
- يواجه بعض المتعلمين في بداية تعلمهم عن بعد صعوبات ترتبط بتحديد أنسب البرامج المتاحة والمتوافرة وكيفية الحصول على مساندة زملائهم من المتعلمين الآخرين، ومدى الوصول السريع إلى المدرسين والمحاضرين عن بعد، وكيفية التأكد من تعلمهم بأنفسهم ويرتبط بذلك خوفهم من الفشل في الدراسة، ولهذا يحتاجون إلى الدعم السريع والمساعدة.
- يجب مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين في نظام التّعليم عن بعد، فالمتعلّمون يختلفون في خلفياتهم وخبراتهم المعرفية ومهاراتهم واهتماماتهم وذلك بحكم طبيعة وتأثير المحيط الاجتماعي لكلّ متعلّم.[1]

ويتوقف نجاح العملية التعليمية التعلّمية في نظام التّعليم عن بعد على عوامل أساسية ترتبط بالمتعلّم في حدّ ذاته وهي مجموعة الخصائص التي تقرّر فاعلية التّعلم وتساعد على نجاح هذه العملية، باعتبار أنّ خصائص المتعلّم (الاستعداد، الدافعية، والرغبة والميول) تؤثر في عملية التعلّم على نحو واضح، وهي من العوامل المساعدة على نجاح التّعلم في نظام التّعليم عن بعد. ومنها ما يلي:

1. **الرّغبة في التعلّم:** وتعرّف بأنّها الدافعية لاكتساب مهارات جديدة ومعارف لبناء المهارات والمعارف الحالية، والشعور بالسعادة عند تعلّم أشياء جديدة... فحب التّعلم يخلق الرغبة في التّعلم باعتباره قوة داخلية تعين الفرد على اكتساب المعرفة والمهارة وتحفزه للاستمرار في التعلم مهما صعبت الظروف[2] لأجل التميّز والارتقاء بالذات وليس من أجل ما يجلب

1- ينظر: محمد عطا مدني، التّعلم من بعد: أهدافه وأسسه وتطبيقاته العملية.

2- رجاء محمد ديب الجاجي وآخرون، بناء مقياس حب التّعلم للبالغين، المجلة الدولية لتطوير التّفوق، مج 10، ع 18، 2019، اليمن، ص 65.

من مكافآت لأن أثر المكافآت يكون محدودا بحدودها، فمتى حصل الفرد على المكافآت الموعودة كالترقية الوظيفية أو الزيادة في الأجر فإن دوافعه للتعلم تتوقف ولا يبقى له حافز للازدياد من العلم[1].

2. **الاستعداد:** هو من أهم العوامل النفسية في عملية التّعلم، فهو حالة من التهيؤ النّفسي والجسمي، بحيث يكون الفرد قادرا على تعلّم مهمّة أو خبرة ما، فهو مجموعة الصفات الدالة على قابلية الفرد على اكتساب المعلومات والمهارات أو مجموعة من الاستجابات[2]، فالاستعداد يعد شرطا أساسيا لنجاح العملية التربوية، فغياب عامل الاستعداد لدى المتعلّم يحول دون تحقيق الغاية المتوخاة في عملية التّعلم. وهو على نوعين:

- الاستعداد العام: يتمثل في السن التي يدخل فيها الفرد المدرسة ويستطيع إتقان المهارات الكتابية والقرائية والحسابية.
- الاستعداد الخاص: والذي يتمثل في توفر تعلم قبلي أو قابليات معيّنة تمكن من حدوث تعلّم جديد[3].

3. **الدّافعية:** تسهم الدّافعية في حدوث عملية التّعلم في كونها تزيد من قدرات المتعلّم أثناء التّعلم وتعمل على استمرارية السلوك وتوجيهه نحو مصادر التّعلم المناسبة، حيث توصف الدّافعية بأنّها العامل الأساسي للتعلّم الناجح، فهي القوة المؤثرة أو الحافز الداخلي الذي يدفع المتعلّم على الإقبال على فعل التّعلم والاستمرار في انجازه. فالدّافعية من وجهة نظر سلوكية هي «الحالة الدّاخلية أو الخارجية لدى المتعلّم التي تحرّك سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محدّدة. ومن وجهة نظر معرفية فالدّافعية هي: حالة داخلية تحرّك أفكار ومعارف المتعلّم وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه وتؤدي إلى مواصلة واستمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية»[4]. فهي حالة نفسية تُستثار

1- فلسطين محمد الكسجي، الجودة في التعليم عن بعد، دار أسامة للنشر والتوزيع، (د.ط)، (د.ت)، متاح عبر الرابط: http://books.google.dz ، تاريخ الدخول: 03/ 04/ 2019م.

2- ينظر: عمر أحمد همشري، مدخل إلى التربية، دار صفاء للنشر والتوزيع،(د.ط)، 2001م، الأردن.

3- علاء الدين محمد عفيفي، الإعلام وشبكات التواصل الإجتماعي، دار التّعليم الجامعي، ط1، 2015م، مصر، ص 314.

4- عبد القادر لورسي، المرجع في التّعليمية "الزاد النّفيس والسند الأنيس في علم التّدريس"، جسور للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2016م، الجزائر، ص 258، 259.

بعوامل داخلية كالحاجات والاهتمامات والميول أو عوامل خارجية كالمثيرات الخارجية والبواعث. وتسهم الدافعية في عملية التّعلم من حيث[1]:

- توليد السلوك للتّعلم.
- توجيه السلوك نحو مصدر التّعلم.
- استخدام الإجراءات والوسائل المناسبة لتحقيق التّعلم.
- الحفاظ على ديمومة واستمرارية السلوك حتى يحدث التّعلم.

4. **الميول:** يعرّف الميل على أنّه «دوافع تدفع نحو تحقيق أهداف معيّنة وتسمى الميول أحيانا بالاهتمام. ... ويعرّف الميل على أنّه الاهتمام الذي يمثل عنصرا في تكوين الفرد، سواء كان فطريا أم مكتسبا، ويميل الفرد نتيجة الاهتمام إلى الشعور بأهمية أشياء معيّنة أو أمور لها علاقة بهذا الموضوع الخاص، أو مجال خاص من المعرفة»[2]، فميول المتعلّم الإيجابية نحو التّعلّم تزيد من قوته ورغبته في التّعلم.
5. **الاستقلالية والاعتماد على الذات** :فالشخص الذي له قدر من الاستقلال الذاتي يستطيع التحكم في دوافعه وتحديد أهدافه وتوجيه قدراته بإرادته نحو تحقيق ما يريد فيكون أكثر قدرة على اختيار طريق حياته وتحديد مستقبله.
6. **الطموح الإيجابي:** هو الهدف الذي يضعه الفرد لنفسه ويسعى إلى تحقيقه، وهو الإرادة في ترك وضعية ما بغية الارتقاء والوصول إلى وضعية أخرى مرغوب فيها أكثر من أجل الارتقاء بالوضع الراهن إلى وضع أفضل مما يجعل التعلم مستمرا[3]. فالطموح سمة مميزة لكلّ فرد تتأثر بعوامل عديدة منها نظرة المتعلّم للمستقبل بمعنى أن يرسم الشخص لنفسه منهجا يسلكه ويحدّد لنفسه موقعا من الحياة بالموازنة بين ما يستطيع فعله وما يمكنه إنجازه في سبيل تحقيق طموحاته، الذكاء والقدرات العقلية إذ أنّ أحد المهمة التي يخدمها قساي الذكاء هو مساعدة الفرد لأن يحدّد مستوى طموحاته بحيث تكون واقعية بالنّسبة لقدراته الذكائية[4]، الرغبة الشديدة نحو تحقيق هدف معيّن كاكتساب خبرة أو سلوك جديد وتحسين المعارف وتطوير المهارات.

1- عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التّعلم، دار الشروق، ط1، 2010م، الأردن، ص 42.

2- محمود عبد الحليم منسى وآخرون، المدخل إلى علم النّفس التربوي، (د.ط)، 2001م، ص 317.

3- ينظر: فلسطين محمد الكسجي، الجودة في التعليم عن بعد.

4- محي الدين توق ويوسف قطامي، أسس علم النفس التربوي، دار الفكر، ط 3، 2003م، ص 175.

7. **معرفة النفس:** ضرورية كي يحدد أهدافه وما يريده لنفسه، ويحدد دوافعه وقدراته على تحقيقها، ويعرف ما يحتاج إليه لتطوير هذه القدرات بشكل يجعله أقدر على تحقيق أهدافه.
8. **الموضوعية:** مهمة جدا من أجل تقييم نفسه وقدراته وانجازاته ولتقييم الآخرين من حوله وكل ما يعرض عليه من أمور الحياة [1].

كما أشار ياسر عبد العزيز _في دراسته للسمات الشخصية للمعلمّ والطالب والمهارات المتطلّبة في بيئة التّعلم الإلكتروني_ إلى مجموعة من المهارات التي يحتاج المتعلّم في نظام التّعليم عن بعد أن تتوفر لديه والتي تحقق نجاح عملية التّعلم عن بعد منها: مهارات القراءة والقراءة النّقدية والكتابة، مهارات الكومبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، ومهارات الاتّصال الفعّال، مهارات البحث والتّخطيط، مهارة إدارة الوقت، ومهارة استرجاع المعلومات.[2]

ثالثا: الإدارة عن بعد.

على الرغم من أنّ الإداريين يؤثرون عادة في التخطيط لبرنامج التعليم عن بعد لمؤسسة ما، فإنهم في أكثر الأحيان يفقدون السيطرة على المديرين الفنيين حالما يصبح البرنامج قيد التنفيذ، فالإداريون الفعالون في مجال التعليم عن بعد هم أكثر من مجرد أناس يقدمون الأفكار، إنهم يقومون مجتمعين بعملية البناء، صنع القرار وهم المحكمين، ويعملون عن قرب مع القائمين على الأمور الفنية وعلى الخدمات الداعمة لضمان أن المصادر التكنولوجية قد تمت الإفادة منها في المهمة التعليمية للمؤسسة بفعالية، فالشيء المهم أنهم يحافظون على التركيز على الجانب الأكاديمي مع ملاحظة أن تلبية الحاجات التعليمية للطالب عن بعد هي مسؤوليتهم الأولى والأخيرة والأهم[3].

وتشتمل الإدارة عن بعد على عدد من المتخصصين وهم[4]:

1- ينظر: فلسطين محمد الكسجي، الجودة في التعليم عن بعد.

2- ياسر شعبان عبد العزيز "السمات الشخصية للمعلم والطالب والمهارات المتطلبة في بيئة التعلم الإلكتروني"، مجلة التعليم الإلكتروني، العدد الثاني، جمهورية مصر العربية :جامعة المنصورة، وحدة التعليم الإلكتروني، متاح عبر الموقع الإلكتروني: http://emag.mans.edu.eg/digitalcopy/2 تاريخ الدخول: 06/ 06/ 2019م.

3- مصطفى عبد السميع محمد، الخطة العربية للتعليم عن بعد، ص 15.

4- صباح براهمي، منظومة الإنترنت في المؤسسة الجامعية وعلاقتها بنظام التّعليم عن بعد، ص 226.

1. **الأخصائي التكنولوجي:** يهتم بصيانة خدمات منظومة الانترنت وبرمجياتها، وحل المشكلات التي تواجه البرمجيات أو المكونات المادية.
2. **مقدّم المحتوى:** يحدد المادة التعليمية للطالب ويساعده على دراستها بالطريقة المناسبة لقدراته ومهاراته.
3. **مقدم المهام:** يحدد للطالب التدريبات المتنوعة والمهام التي يجب تنفيذها.
4. **المرشد الاجتماعي:** يساعد على إتمام التفاعل بين الطلاب بعضهم البعض ومع المعلم باستخدام الأساليب المناسبة، وتحديد القضايا الاجتماعية التي يهتم بها الطلاب وذات علاقة تعليمية بالمحتوى عن بعد.
5. **مقيّم الأداء:** يسجل مستوى الطلاب ويقيم أداء كل منهم ويعد تقرير دوري عن تقدم أداء كل طالب.
6. **مراقب الجودة:** يحدد اتجاهات الطلاب نحو المادة التعليمية ورضاهم عن خبراتها التربوية ومستوى التقدم العلمي والتربوي للتعليم عن بعد.

رابعا: المقرّر عن بعد.

المقرر عن بعد هو محتوى تعليمي يتمّ تصميمه من قبل مختصين في هيئة التّدريس، حيث يتم تحويل المحتوى التّعليمي التّقليدي المكتوب إلى مقرر إلكتروني تُستخدم فيه مجموعة من الأنشطة والمواد التّعليمية التي تعتمد على الحاسب الآلي، ويتكوّن من عدد من الوحدات التّعليمية والدروس محدّدة الأهداف والمصادر التّعليمية، ويمكن تعليمه بطرق متعدّدة في مدة دراسية محدّدة لفئة من المتعلّمين، ويمكن أن يكون ضمن برنامج تعليمي أو جزء من منهج دراسي، ويتم نشره وإدارته من خلال منظومة الإنترنت، ويكون متاحا للمتعلّمين عن بعد في كلّ زمان ومكان عن طريق التفاعل المباشر وغير المباشر، ويكون مدعما بوسائل الإيضاح كالصور والرسومات والأشكال.

ويتكون المقرر الإلكتروني من مجموعة من المكونات المعتمدة على وسائط ذات أشكال مختلفة من نصوص خاصة بالمقرر، ومجموعة من التدريبات والاختبارات وسجلات تحفظ درجات الاختبارات ورسومات (Graphics)، وصور متحركة ومجموعة صوتيات ومجموعة مرئيات وروابط، إضافة إلى المادة العلمية، وتكون جميع هذه موجودة على شبكة

الإنترنت. هذا ويتكون المقرر الإلكتروني من مجموعة من الأدوات تمكن المتعلّم من التواصل مع أستاذ المقرر والمتعلّمين الآخرين[1].

ويشير بعض الباحثين إلى مفهوم المقرر عن بعد على أنّه أي مقرر يستخدم في تصميم أنشطة ومواد تعليمية تعتمد على الحاسب الآلي. وهناك نوعين من المقررات الإلكترونية التي يعتمد عليها نظام التّعليم عن بعد وهي: مقررات إلكترونية التي تعتمد على شبكة الإنترنت ومقررات إلكترونية غير معتمدة على الإنترنت[2].

1- المقررات الإلكترونية المعتمدة على الإنترنت: تقوم على إيجاد موقع إلكتروني يتم تحميله على شبكة الإنترنت، ويعتمد في تكوينه على مكونات الوسائط المتعددة ذات الأشكال المختلفة من نصوص خاصة بالمقرر، وتعمل هذه المقررات على الترابط بين الطالب وزملائه ومعلمه، سواء من خلال البريد الإلكتروني أو من خلال التحاور (Chatting)، وتنقسم إلى ثلاثة أنواع منها مقررات تحل محل الفصل التقليدي ومقررات مساندة للفصل التقليدي تستخدم جنبا إلى جنب معه، وهي كالآتي:

1.1- المقرّر الإلكتروني المباشر (Synchronous e-course): يتم الجمع بين المعلم والمتعلم عبر الاتصال، سواء بالحديث الإلكتروني المباشر (Chat) أو المصاحب بالفيديو عبر الكمبيوتر .ويتميز بوجود تغذية راجعة فورية سواء من زملاء الدراسة أو من مدرس المقرر.

1. 2- المقرر الإلكتروني غير المباشر (Asynchronous e-course): وهو عبارة عن اتصال بين المعلم والمتعلم، فيه يقوم المعلم بوضع مصادر مع خطة تدريس وبرنامج تقييمي على الموقع التعليمي، ثم يدخل الطالب الموقع التعليمي في أي وقت ويتتبع إرشادات المعلم في إتمام التعلم دون أن يكون هناك تواصل متزامن من المعلم.

1- ينظر: ريما سعد الجرف، المقرر الإلكتروني، ورقة بحثية مقدّمة للمؤتمر الثالث عشر بعنوان" مناهج التّعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية الكبرى"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التّدريس، 2001م، متاح عبر الرابط: https://www.researchgate.net/publication/280545760.

2- ينظر: مروة حمود محمد قدحة، تصميم مقرّر إلكتروني مقترح للإدارة الصفية وفق نظام التّعليم عن بعد لطلبة كلية التربية جامعة الحديدة في ضوء الكفايات الأساسية، رسالة ماجستير، إشراف. حسن عمر المطري، جامعة الحديدة، 2019م، اليمن.

1. 3- المقرر الإلكتروني المدمج (Blended e-course): يمزج التعليم المدمج بين عدة أنماط من التعليم تتضمن التعليم في الفصول التقليدية التي يلتقي فيها المعلم مع الطلبة وجهاً لوجه والتعلم الذاتي وفيه مزج بين التعلم المباشر وغير مباشر.

2- المقررات الإلكترونية غير المعتمدة على شبكة الإنترنت: وهي أكثر الأنواع شيوعاً، وأكثرها استخداما في أوساط المتعلّمين، وهي تُقدم على أقراص مدمجة تحتوي على دروس تعليمية وتُقدّم إلى الطالب مباشرة، ويمكن تصميمها وفقاً لميول وقدرة الطالب المستهدف، ويحدث فيها التفاعل بين الطالب والبرمجية التعليمية ويتعلم الطالب وفق أسلوب التعلم الذي تقدم به ويعتمد عليه الدارس في التعلم ولا تحتاج إلى المدرس.

إذن كما سبق وأن ذكرنا أنّ المقرّر هو «محتوى تعليمي إلكتروني ثري بعناصر الوسائط المتعدّدة التفاعلية، ويشمل أنشطة تعليمية واختبارات، ومصادر تعلّم إضافية، ويمثل كل المقرر الدّراسي أو جزءا منه، ويتلقى المتعلّم المحتوى عبر الإنترنت مع توفير التفاعل المتزامن وغير المتزامن بين المتعلّم والمحتوى، والمتعلّم وأقرانه، والمتعلّم وأستاذ المقرر، ويقدّم للمتعلّمين باستخدام أحد أنظمة إدارة المقررات الإلكترونية»[1] التي أُدمجت في المجالات التّعليمية المختلفة، ونظرا لأهميتها، فقد انتشرت العديد من الأنظمة المستخدمة لإدارة العملية التعليمية (Learning Managements System) وبخاصة في معاهد التعليم العالي والمؤسسات الجامعية، وتقدم هذه الأنظمة التسهيلات للمستخدم من كافة المستويات سواء أكان معلما أو متعلما، كما تسمح هذه الأنظمة بإدارة كل جانب من جوانب المقرّر ابتداء من تسجيل المتعلّمين إلى تخزين نتائج الاختبار، بالإضافة إلى السماح بقبول المهام (الواجبات والوظائف) رقميا، وتحقيق التواصل المستمر بين المعلّم والمتعلّم وتسهيل العملية التعليمية على المتعلم من خلال عاملين مهمين وهما الوقت والمكان.[2]

1- رانيا وجيه حلمي، "مقرر إلكتروني لتنمية التّحصيل المعرفي والدافعية للتّعلم لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة"، مجلة الطفولة، ع 29، 2018م، ص 1299.

2- ينظر: حامد الفواعرة، رأفت الشرمان، "جودة أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني من منظور المتطلبات الاجتماعية للهندسة البرمجية"، المجلة العربية الدولية للمعلوماتية، المجلد1، ع1، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2012م، الرياض.

- ينظر: سامي خيمي، مقدّمة في التّعليم الإلكتروني، منشورات الجامعة الافتراضية السورية، 2018م، (د.ط)، الجمهورية العربية السورية.

حيث تُصنّف أنظمة إدارة المقررات الإلكترونية إلى نوعين من الأنظمة:

2. 1- أنظمة مجانية مفتوحة: وهي ليست حكرا لجهة أو مؤسسة معينة من حيث الملكية أو التطوير أو التعديل أو الاستخدام، كما يمكن الحصول على نسخة من النظام مجانا من خلال الموقع على شبكة الإنترنت ومن أمثلة هذه الأنظمة:

2. 1.1- نظام موودل (Moodle): هو «أحد أكثر الأنظمة المستخدمة في إدارة عمليتي التعليم والتعلم التي تتم عبر الإنترنت، وهو من البرامج مفتوحة المصدر (Open Source Software)، ويعني ذلك بأنه يحق للكل بأن يقوموا بتحميله، وتركيبه، واستعماله، وتعديله وتوزيعه مجاناً، وهو عبارة عن بيئة تعلم افتراضية إلكترونية، يمكن أن يدعم التعليم والتعلم عن طريق الحاسوب من خلال شبكة الانترنت»[1]. ويتضمن هذا النظام مجموعة من وحدات مثل: المنتديات والمصادر والمجلات والاختبارات والاستطلاعات والمهام... .

2. 1. 2- نظام كلارولين (Claroline): هو برنامج مفتوح للجميع، يسمح بسهولة النشر، وهو نظام مكرس للتعلم والعمل الجماعي عبر الانترنت، متوفرة بلغات متعددة، يعتمد على نموذج بيداغوجي مرن حيث تُصبح المعلومة معرفة بفضل أنشطة وانتاجية المتعلم في نظام مدعم بالدافعية والتفاعل، وتضع مجموعة كبيرة من الأدوات مواتية للتعلم تحت تصرف المستخدم تسمح لكل المتعلمين أو المعلمين باستغلال الجهاز البيداغوجي[2]. حيث يقدّم أدوات للمعلّم والمتعلّم عن بعد، ومن خلاله يتمكن المعلّم من إنشاء فصل جديد أو مقرّر دراسي عام أو خاص، ووضع الأسئلة في المقرّر، ووضع الوثائق والملفات (نصوص، فيديو،...)، ساحة حوار، ساحة نقاش، إنشاء مجموعات من المتعلّمين للتحاور فيما بينهم، ووضع مواقع مهمة ينصح المتعلّم بزيارتها، قراءة أوراق الطلبة. كما يسمح هذا النظام للمتعلّم تحديد المقرّر الذي يرغب في دراسته ويمكنه من خلال ذلك الاطلاع على الوثائق والملفات التي وضعها المعلّم، والدخول في ساحات الحوار ومنتديات النقاش، والمشاركة في المجموعات.

1- فايز علي الأسود، عصام حسن اللوح، درجة امتلاك طلبة جامعة القدس المفتوحة لمهارات التّعلم الإلكتروني المتعلّقة بالموودل والصفوف الإفتراضية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج4، ع14، 2016م، ص 374.

2- ينظر، صباح براهمي، منظومة الإنترنت في المؤسسة الجامعية وعلاقتها بنظام التّعليم عن بعد -دراسة ميدانية بجامعة الحاج لخضر باتنة-.

2. 1. 3- نظام توب كلاس (TopClass): نظام من إنتاج شركة (Web-Based Teaching) ، وجميع الوظائف التي يقوم بها هذا النظام تتم من خلال رسومات مصغرة (أيقونات) ترمز لوظيفتها وتظهر أمام الدارس، لذلك فإن هذا النظام يعد من النظم المبنية على الأيقونات الذي يستخدم الأزرار، ويتميز بإعلانات الفصل، الأعمال الفصلية، تقديم الاختبارات حيث يتم فيها تقديم عدد من الأسئلة الموضوعية ذاتية التّصحيح، البريد الإلكتروني، مجموعة النقاش ومن خلالها يستطيع المتعلّم إرسال ملاحظات أو استفسارات أو أسئلة وتعرض على جميع زملائه بحيث يدور حولها النقاش بشكل غير متزامن، المنافع والأدوات.

2. 1. 4- نظام أتوتر (Atutor): وهي منظومة من إنتاج جامعة تورونتو(Toronto) في كندا، وهي منظومة سهلة التركيب والاستخدام لكل من المعلّم والمتعلّم، ويمكن استخدام المنظومة من قبل المؤسسات التعليمية الصغيرة، أو الجامعات الكبيرة التي تقدم تعليمًا إلكترونيًا عبر الإنترنت، وهذا النظام يتوافق مع منظومة (Scorm)، وهي تحتوي على أداة تيسر وتسهل نقل المحتوى بين أنظمة مختلفة متوافقة مع "سكورم". وتتميز هذه المنظومة بوجود عدة قوالب لبناء المحتوى، حيث تمكن المعلم من إنشاء تسلسل تعليمي للمحتوى منظم بشكل هرمي، كما أنّها تحتوي على مستودع للمواد التعليمية يمكن أن يتشارك فيه المعلم والمتعلم، ومن خلالها يتمكن المتعلم من تحميل المحتوى ومتابعة التعلم حتى بدون اتصال.[1]

2. 2- أنظمة مغلقة: وهي الأنظمة التي تكون حكرا لمؤسسة معينة، ويمكن الحصول على نسخة منها نظير مبلغ مالي تحدده المؤسسة، ومن أهم الأنظمة المغلقة ما يلي:

2. 2. 1- نظام بلاكبورد (Black Board): وهو من إنتاج مؤسسة (Black Board) للخدمات التّعليمية صمم على أسس تعليمية ليساعد المعلمين على توفير بيئة تعليمية إلكترونية، ويستخدم بشكل شخصي على مستوى الفرد ويمكن أن يخدم مؤسسة جامعية لأعداد كبيرة من الطلاب، وهو نظام يقدم أكثر من مائة نمط من القوالب الجاهزة مع تقديم دعم لصيغ ملفات Word، وملفات PDF للنشر الإلكتروني، كما يقدم نظاما فعالا لحفظ،

1- مروة حمود محمد قدحة، تصميم مقرّر إلكتروني مقترح للإدارة الصفية وفق نظام التّعليم عن بعد لطلبة كلية التربية جامعة الحديدة في ضوء الكفايات الأساسية، رسالة ماجستير، إشراف: حسن عمر المطري، جامعة الحديدة، 2019م، اليمن، ص 59.

واسترجاع درجات الطلاب، بالإضافة إلى تقديم نماذج اختبارات يصممها المعلم. ويمتاز هذا النظام بالمرونة وقابليته للتطوير والتوسع، ويمكّن من تنظيم المقرّر على هيئة مجموعة من الموضوعات وتقديمها، وإمكانية متابعة المتعلّم في كلّ مكان من بداية دخوله على النظام وحتى خروجه منه في كلّ مرة يدخل مع إمكانية تدوين ملاحظات خاصة حول كلّ متعلّم في مكان خاص[1]، وهذه هي الخاصية المعتمدة في نظام التّعليم عن بعد والتي من خلالها يمكن تقويم المتعلّم ومتابعته من عدد المرات التي يُحمّل فيها الاختبارات الفصلية عن طريق مشاركته في المنتديات في أرضية التعليم الإلكتروني الخاصة بكل مادة تعليمية، كما تقدم الامتحانات عبر الإنترنت بحيث يجتاز المتعلّم عن بعد في كلّ سنة دراسية اختبارا إلكترونيا عبر الشبكة مباشرة والحصول على نتيجة فورية.

2. 2. 2- نظام أدوات مقررات الشبكة Web Course Touls (WebCT): لقد تطور هذا النظام من كونه نظاما لتقديم المواد التعليمية عبر منظومة الانترنت إلى نظام لإدارة وتقديم المواقع التعليمية وموقع كامل على المنظومة الشبكية لتقديم الخدمات التعليمية المساندة لهذه المقررات، فضلا عن خدمات التدريب وتقديم الاستشارات، وقد تم حاليا دمج نظام البلاكبورد لتقديم المقررات التعليمية عبر الانترنت إلى هذا النظام للاستفادة من مزايا كلا النظامين، ويتوافق النظام مع كافة متصفحات الانترنت.[2]

المبحث الثامن: التعليم الإلكتروني كأحد أنظمة التّعليم عن بعد.

مع التطورات الحديثة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أصبح من الضروري على نظام التّعليم عن بعد من تطوير وسائله التّعليمية التّقليدية التي اعتمدت في أغلبها على المراسلة واستبدالها بوسائل أكثر حداثة وتطورا، حيث عمد الديوان الوطني للتّعليم والتكوين عن بعد إلى تبني نظام التّعليم الإلكتروني كتقنية جديدة في التّعليم تهدف إلى جعل المتعلّم نشطا وإيجابيا في العملية التّعليمية، والمعلّم موجها ومرشدا من خلال نظام المرافقة البيداغوجية في أرضيات التعلم الإلكتروني أو ما يسمى بـ(المعلام) «وهو عبارة عن فضاء تعليمي هدفه إيصال المعارف والمعلومات للمتعلّمين في أحسن الظروف مسخرا في ذلك

1- محمد محمد عبد الهادي بدوي، "التعليم الإلكتروني وأنظمة إدارة التعلم البلاكبورد blackboard كنظام إدارة للتعلم"، مجلة التعليم الإلكتروني، ع7، 2011م، ص 39.

2- ينظر: حنان خليل، "نظم إدارة المقررات التعليمية عبر الانترنت"، مجلة التعليم الإلكتروني، ع3، 2009م.

أحدث تقنيات التّعليم الإلكتروني والبرامج المتطورة، وبرامج الإعلام والاتصال، ويقدم من خلال هذا الفضاء خدمات تعليمية متميزة تتمثل في مختلف الموارد والأنشطة التفاعلية المختلفة، كالوثائق المطبوعة، والسمعية البصرية كالإذاعة والتلفزيون، تنظيم وتخصيص حصص تنشيطية»[1]، عن طريق الوسائط الإلكترونية لنقل التّعليم عن بعد، فهذا النظام يساهم في إتاحة التّعليم لجميع الراغبين في التّعلم واكتساب مهارات ومعارف جديدة، والذين يريدون استكمال تعليمهم ولا يقدرون على الالتحاق بالمؤسسات التّعليمية[2].

ومما لا شك فيه أنّ المتعلّمين عن بعد يختلفون في السن، ومن ثمّ في القدرات العقلية، ونمط التفكير، والفروق الفردية النفسية والوجدانية والمعرفية، والاجتماعية والثقافية بحكم طبيعة كلّ متعلّم، لذا يسعى الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد من تطوير خدماته وتنويع أنماط وأساليب التعليم ليتمكن من تكييف عملية التّعليم لكل الفئات العمرية حسب خصائصهم وقدراتهم من أجل جعل التعليم عن بعد أكثر مرونة، وجعل المتعلّم عن بعد أكثر قابلية للتعلم لتحقيق الأهداف المسطرة له، وذلك من خلال التنويع في طرق وأنماط التعليم وفقا لقدرات كلّ متعلّم والعمل على تطوير استراتيجيات التعلم وفق أنماط مختلفة.

وتتم مرافقة المتعلّمين عبر هذه الأرضية التّعليمية الإلكترونية عن بعد، ويقدّم من خلالها خدمات تعليمية وأنشطة مختلفة كتقديم شرح للدروس بصيغة سندات رقمية، فيديوهات تعليمية، أنشطة تفاعلية، دروس لتعلّم اللغات، ومخابر افتراضية لإجراء التجارب العلمية، وتقديم تمارين ومسائل محلولة، وفروض التّقويم الذاتي...الخ. بالإضافة إلى إمكانية التواصل مع الأساتذة المرافقين في المنتديات العامة، وغرف المحادثة بشكل متزامن أو غير متزامن.

أولا: مفهوم التعليم الإلكتروني.

سبق وأن أشرنا في مبحث سابق إلى مفهوم التعليم الإلكتروني، وهو من أحدث التقنيات الحديثة التي اعتمدها الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد كطريقة في عمليتي التّعليم والتّعلّم. ويمكن أن نعرّفه بأنّه طريقة للتعليم تعتمد على الوسائط الإلكترونية لإتاحة

1- الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، دليل المتعلّم عن بعد، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، الإصدار الأول، 2018م، ص 16.

2- سميح محمود مصطفى، التّعليم الإلكتروني، ص40.

المعرفة للمتعلّمين خارج قاعات الدّراسة (أي عن بعد)، وإيصال المعلومات في أقصر وقت وأقل جهد، وذلك باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسب والشبكات والوسائط المتعدّدة، ومنظومة الإنترنت من أجل خلق بيئة تعليمية تفاعلية تؤدي إلى تحقيق أهداف تعليمية محدّدة.

ويعتمد هذا النمط من التعليم على مفهوم التعلم الذاتي باعتباره من أهم مبادئ التعليم عن بعد، حيث يتحمّل المتعلّم مسؤوليات أساسية في تدريب نفسه، واكتساب المهارات والمعارف اللازمة لتنمية وتطوير أدائه من خلال قيامه بمجموعة النشاطات الموجهة إليه. فالتّعليم الإلكتروني يلعب دورا كبيرا في تعزيز التّعلم الافتراضي عن بعد على وجه الخصوص من خلال الوسائط الإلكترونية الحديثة مثل الانترنت والبريد الإلكتروني والقنوات والأقمار الصناعية التي تستخدم في نقل المحاضرات والبرامج والمقررات وطرق تقييم الطلاب[1]، وغيرها من المزايا.

ثانيا: أهداف التّعليم الإلكتروني: يهدف التّعليم الإلكتروني إلى: [2]

- خلق بيئة تعليمية تفاعلية من خلال استخدام التقنيات الإلكترونية الحديثة، والتنوع في مصادر المعلومات.
- دعم عملية التفاعل بين المتعلمين والمعلمين وحتى بين المتعلمين الآخرين فيما بينهم من خلال تبادل الخبرات التربوية والأدائية والمناقشات والحوارات الهادفة لتبادل الآراء بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة كغرف المحادثة، والفصول الافتراضية... .
- إكساب المتعلّم مهارات القرن الحادي والعشرين والكفايات اللازمة لاستخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات، والرفع من قدرات التفكير العليا لديه.
- ينمي لدى المتعلّم مهارات التّعلم الذاتي والتعلم المستمر.
- يوفر فرص التواصل المستمر بين المتعلّم والمعلّم والمتعلمين الآخرين، ما يجعل المتعلّم في تواصل دائم بالتعلم.
- تقديم تعليم يتناسب مع مختلف الفئات العمرية مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.

1- سميح محمود مصطفى، التّعليم الإلكتروني، ص 39.

2- ينظر: شوقي حساني محمود، تقنيات وتكنولوجيا التعليم "معايير توظيف المستحدثات التكنولوجية وتطوير المناهج"، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، 2012م، مصر.

– خلق شبكة تعليمية لتنظيم وإدارة عمل المؤسسات التّعليمية.
– يساعد على جعل التّعليم متاحا في كل مكان وزمان.
– خلق شبكة تعليمية لتنظيم وإدارة عمل المؤسسات التّعليمية.

ثالثا: أنماط التّعلم في نظام التّعليم عن بعد.

ينتهج الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد أنماطا وطرقا حديثة للتعليم الإلكتروني في عملية التعليم عن بعد لتعليم المتعلّمين، ومن هذه الأنماط نذكر:

1. **التعلّم الذاتي (Self Learning):** يعدّ التّعلم الذاتي من متطلبات العصر، وهو الأسلوب الذي يعتمد على نشاط المتعلّم بمجهوده الذاتي الذي يتوافق مع سرعته وقدراته الخاصة، مستخدما في ذلك ما أسفرت عنه التكنولوجيا من مواد مبرمجة ووسائل تعليمية، وأشرطة فيديو وبرامج تلفزيونية ومسجلات الكومبيوتر كأحد طرق التّعلم الذاتي وذلك لتحقيق مستوى أكبر من النماء والارتقاء؛ لتحقيق أهداف تربوية منشودة[1] بهدف إكساب المتعلّم بنفسه قدر من المعارف والمهارات المطلوبة في متعلّم القرن الحادي والعشرين.

وهو نمط من التعليم يشبه إلى حدّ ما التعليم التقليدي، والذي يدرس فيه المتعلّم المقررات الدّراسية ثمّ يتوجه إلى أحد المؤسسات التعليمية لإجراء الامتحان والحصول على شهادة معينة.[2]

2. **التعلم المصغر (Micro Learning):** هو موقف تعليمي يتم في وقت قصير(في حوالي خمس أو عشر دقائق في المتوسط) يقوم المعلّم خلاله بتقديم مفهوم معين (جزء من درس مثلا)، أو تدريب المتعلّمين على مهارة محدّدة من مهاراته، ويهدف التّعليم المصغّر إلى إعطاء المعلّم فرصة للحصول على تغذية راجعة بشأن هذا الموقف

1- إخلاص حسن السيد عشرية، أثر برنامج ذاتي مقترح لمنهج الخبراء بمرحلة التعليم قبل المدرسي على تنمية الذكاءات المتعدّدة: حالة مؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص، إشراف. كبشور كوكو قمبيل، أطروحة دكتوراه، جامعة الخرطوم، السودان، 2009م، ص16.

2– ينظر: سميح محمود مصطفى، التعليم الإلكتروني.

التّعليمي، وفي العادة يتم تسجيل هذا الموقف التّعليمي ويعاد عرضه لتسهيل عملية التغذية الراجعة[1].

3. **التعلّم الاجتماعي (Sociel Learning):** هو نمط من أنماط التعليم يحدث في سياق اجتماعي تقوم فلسفته على مبدأ الإنسان كائن اجتماعي بطبعه يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكاتهم، أي أنه يستطيع التعلم منهم عن طريق الملاحظة التقليد وإمكانية التأثر بالثواب والعقاب على نحو بديلي أو غير مباشر،[2] باعتبار أنّ التعلم يتم في محيط اجتماعي وبيئة تفاعلية مع الآخر الذي يسعى التعليم عن بعد إلى تجسيدها من خلال وسائل التفاعل الإلكتروني المباشر وغير المباشر.

4. **التعلم السريع (Accelerated Learning):** هو نمط من أنماط التعلم الحديث، وهو نظام متكامل يسابق فيه المتعلّم نفسه للوصول إلى غاياته، دون النّظر إلى وسيلة أو تقنية التّعلم التي يعتمد عليها فالمتعلّم يعتمد على وسائل تتيح له التعلم بالطريقة التي تناسبه، حيث يهدف هذا النمط من التعلّم إلى فسح المجال أمام المتعلّم لمعرفة إمكانياته، ومن المبادئ الأساسية للتّعلم السريع البيئة الإيجابية، والمشاركة الفعالة من قبل المتعلّمين حيث يتعلّم الأفراد بشكل أكثر فعالية عندما يشتركون في العملية التّعليمية بشكل حقيقي، والتعاون بين المتعلمين، والتنوع الذي يقارب كل أساليب التّعليم باعتبار أن الناس يتعلمون بشكل أفضل عندما يتوفر لديهم الخيار بين أساليب مختلفة تسمح لهم باستخدام أكثر من حاسة، والتعلم ضمن السياق يلعب دورا كبيرا في التّعلم أي أنّ المتعلّم يتعلّم بشكل أفضل ضمن السياق، حيث تكون الحقائق والمهارات التي نحاول إيصالها بشكل معزول صعبة الفهم وسريعة التطاير، بينما تأتي الفعالية في التّعلم في بيئة العالم الحقيقي الذي تتيحه الآن في نظام التعليم عن بعد وسائط التفاعل الإلكتروني في غرف المحادثة ومؤتمرات الفيديو والمنتديات التي تجعل من بيئة التعلم بيئة تفاعلية حقيقية.[3]

1- ينظر: مركز الدّعم الفني وتنمية الموارد، القاموس التنموي الشامل "نحو ثقافة تنموية للجميع"، (د.ط)، 2005م، متاح عبر الرابط: http://help-curriculum.com. تاريخ الدخول: 17/ 02/ 2019م.

2- ينظر: فضيلة مقران وآخرون، محاضرات في علم النفس التربوي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة التكوين المتواصل، 2008م.

3- ينظر: دايف ماير، التّعلم السريع "دليلك المبدع لتصميم وتنفيذ برامج تدريبية أسرع وأكثر فعالية"، تر: علي محمد، إيلاف ترين للنشر، 2008م.

5.التّعلم النقال (Mobile Learning): يتعلق هذا النمط من التعلم بالتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد إلى حدّ كبير، وهو يشير إلى استخدام الأجهزة المحمولة في عملية التّعليم، ومن مزايا استخدام لتقال في التعليم أنّه وسيلة اتصال بين المتعلمين وإنشاء بيئة تفاعلية تحت إشراف المعلّم، وتمكّن من تبادل الخبرات والمعارف عن طريق الرسائل النصية أو الرسائل الفورية المتزامنة والمكالمات الصوتية أو عن طريق الفيديو، [1] إذ أنّ استخدام أساليب وتقنيات متكاملة في التّعلم بواسطة الأجهزة المنقولة الحديثة يساعد على جعل التّعلم أكثر مرونة وأكثر متعة وإثارة مقارنة بالتّعليم العادي.

ويعدّ التّعلم النّقال تطبيق عملي لفلسفة التّعلم عن بعد والتي تقوم على تحقيق الفرص التّعليمية أمام الأفراد باعتبارها فلسفة تؤكد حق الأفراد في الاستفادة من الفرص التّعليمية المتاحة وغير المقيّدة بالوقت أو المكان أو السن.

واعتماد الديوان لهذا الأسلوب في تعليمه كان من أجل استغلال تطور التقنيات الخاصة بأجهزة الاتصالات لذلك استحدث خدمة تعليمية جديدة لصالح المتعلمين الذين يختارون نمط الألواح الإلكترونية عند التسجيل وتتمثل في إدماج الدروس والموارد التفاعلية في الوسائط النقالة (الألواح الإلكترونية والهواتف النقالة)، وهي خدمة اختيارية بالنسبة للمتعلمين.

رابعا: نظام المرافقة البيداغوجية في التعليم عن بعد:

1- مفهوم نظام المرافقة البيداغوجية:

إنّ المفهوم الأولي والقاعدي للمرافقة يعني السير معا في اتجاه محدّد وفق قيمة رمزية، وهو نظام جديد في التّعليم عن بعد الهدف منه جعل المتعلّم نشطا وإيجابيا، حيث توفر بيئة تعليمية تفاعلية تتيح له التفاعل مع المعلّم والمحتوى التّعليمي بشكل سهل وسريع في كلّ زمان ومكان.

1- ينظر: حسن الباتع محمد عبد العاطي، "التّعلم النقال في التّعليم الجامعي... بين التأييد والمعارضة"، مجلة التعليم الإلكتروني، ع 17، 2016م.

كما تعني الاشراف الدائم من أستاذ مرافق على متعلّم، وهي علاقة بين طرفين: أستاذ مرافق ومتعلّمين في وضعية تعليمية تعلّمية عن بعد، يُقدّم المعلم من خلالها الدعم النّفسي والدافعية للمتعلّمين، ومتابعتهم وتوجيههم باعتباره مرشدا وموجها لتمكينهم من اكتساب المعارف والمعلومات في مختلف المواد، وتهدف إلى التعرف على المشكلات التي تعوق المتعلّم في مسيرته نحو التحصيل العلمي.[1]

وتقوم المرافقة البيداغوجية في نظام التعليم عن بعد على مبدأ هدي المرافق وإرشاده ودلّه للتّعلم الذاتي _باعتباره أهم مبدأ في هذا النظام_، بالإضافة إلى الدّعم النّفسي لتجاوز ضغوط الدّراسة، بذلك تضمن المرافقة البيداغوجية ديناميكية فعالة بين الأستاذ من جهة والمتعلّم من جهة أخرى تترجم إلى مخرجات ذات جودة.

وتتم مرافقة المتعلّمين عبر أرضية التعليم الإلكتروني "المعلام" وليس المقصود بالمرافقة البيداغوجية هو تقديم دروس نظرية، إنّما هي شروح وتوضيحات تقدّم للمتعلّمين بناءا على الصّعوبات المطروحة من طرفهم، يمكن الاكتفاء بجزء من درس أو مسألة مطروحة أو فكرة واحدة يتم التركيز عليها وإيصالها إلى المتعلّمين بأبسط طريقة.

2- أهداف نظام المرافقة البيداغوجية: بالإضافة إلى توجيه ومرافقة المتعلّم يهدف نظام المرافقة المتبنى في الديوان إلى نشر وتحقيق:

- التفاعل والتواصل بين المتعلّمين والأستاذ المرافق والمتعلّمين فيما بينهم من خلال الآليات التي تمنحها أرضية التّعليم الإلكتروني كالمنتديات وغرف المحادثة.
- تمكين المتعلمين من التعامل مع المواقف والقدرة على حل المشكلات وتدريبهم على ذلك.
- العمل الجماعي من خلال تدريب المتعلّمين على العمل في مجموعات.
- التأقلم السريع مع كل المستجدات والتحديات.
- تقديم تعليم فردي مكثّف حسب كلّ حالة.
- تدريب المتعلّمين على طرق التّقويم الذاتي.
- التّحكم في اللغات الأم واللغات الأجنبية مثل الفرنسية والإنجليزية والألمانية والإسبانية.[2]

1- ينظر، الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، دليل المتعلّم.

2- ينظر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، دليل الأستاذ المرافق.

3- وسائل التواصل المعتمدة في نظام المرافقة البيداغوجية في التعليم عن بعد.

يعتبر التعلم الإلكتروني النموذج المُتبنى في نظام التعليم عن بعد بديلا للتعليم الصفي، ويتم خارج حدود الصف الدراسي، فهو لا يحتاج إلى قاعة بحدود أربعة أو مدرسة ذات أسوار، بل يتم التعلم من أي مكان وفى أي وقت خلال يوم كامل من قبل المتعلم حيث تتحول الفصول إلى فصول افتراضية، وهو ما يطلق عليه التعلم الافتراضي (Virtual Learning) الذي يعد إحدى صيغ التعلم عن بعد، وفي هذا النمط من التعليم يكون دور المتعلم هو الدور الأساسي حيث يتعلم ذاتيا بطريقة فردية على حدة أو بطريقة تعاونية مع مجموعة صغيرة من زملائه الذي يتوافق معهم ويتبادل معهم الخبرات بطريقة تزامنية أو غير تزامنية عن طريق أدوات التعلم الإلكتروني المختلفة عبر الشبكات.

1.3- التواصل غير المتزامن (Asynchronouse): ويقصد به التواصل غير المباشر يتميز بالفصل الزماني والمكاني بين المعلّم والمتعلّم، فهذا النوع لا يحتاج إلى وجود المعلّم والمتعلمين في نفس الوقت أو في نفس المكان، حيث يتم تبادل المعلومات بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلم في أوقات مختلفة، وفيه يحصل المتعلم على دروس مكثفة أو حصص وفق برنامج دراسي مخطط ينتقي فيه المتعلم الأوقات والأماكن التي تلائمه وتتناسب واحتياجاته، حيث تقوم الدّراسة في هذا النوع من التعليم الإلكتروني على التعلّم الذاتي، ومن سلبياته هو عدم حصول المتعلّم على تغذية فورية راجعة مباشرة من طرف المعلّم، ويتم ذلك باستخدام أدوات التعليم الالكتروني وهي:

1.3. 1- البريد الالكتروني (E-mail): يعدّ البريد الالكتروني من أهم الوسائل التعليمية التي تحقق التفاعل نظرا لما يتمتع به من مزايا تتمثل في سهولة استخدامه، حيث يُمكنّ من تسهيل التواصل بين الأشخاص ونقل الرسائل والملفات وتبادل المعلومات بطريقة عملية وسهلة، كما أنه يُمكّن من إرسال رسالة واحدة إلى مجموعة من المشتركين في نفس الوقت عبر خاصية القوائم البريدية، وهو عبارة عن وسيلة إلكترونية غير متزامنة[1].

1.3. 2- المنتديات (Forum): وهي عبارة عن صفحات تفاعلية عبر الويب مثل المنتديات العامة والخاصة (General Forum & Private Forum)، تتيح للمتعلمين التفاعل والتعاون والمشاركة بالمواضيع تتضمن نصوصا مكتوبة وصورا ورسومات

1- ينظر: عبد الحميد وآخرون، منظومة التعليم عبر الشبكات.

متنوعة،إضافة إلى إمكانية المشاركة في المناقشة حول هذه المواضيع المختلفة وطرح الأسئلة وتلقي الردود[1].

1.3. 3- الرسائل (Messages): وهي عبارة عن وسيلة تبادل الرسائل بطريقة تزامنية وتكون بين المتعلّم والأستاذ المرافق وبين المتعلّمين أنفسهم.

1.3. 4- الأقراص المدمجة (CD.ROM-CD.DVD): هي عبارة عن أقراص مضغوطة يتم فيها تجهيز المناهج الدّراسية، وعن طريقها يتم تزويد المتعلّمين عن بعد بهذه المناهج، ويتم تحميلها على أجهزة المتعلّمين والرجوع إليها وقت الحاجة، وتأخذ أشكال المادة التعليمية في هذه الأقراص فهي تحتوي على سندات من الكتب والمراجع أو تكون مدعومة برسومات أو فيديوهات تعليمية بالصوت والصورة.

2.3- التّواصل المتزامن (Synchronous): وهو التفاعل المباشر الذي يحدث بين المعلّم والمتعلّم في الوقت نفسه، الذي يحتاج إلى وجود المعلّم والمتعلمين في نفس الوقت عبر الخط، ويتم التواصل بينهم بشكل متزامن لإجراء المناقشة والمحادثة بين المتعلّمين أنفسهم وبينهم وبين المعلم، ومن إيجابيات هذا النوع من التّعليم هو حصول المتعلّم على تغذية راجعة فورية مباشرة في الوقت نفسه، ويتم عبر:

2.3. 1- غرف المحادثة (Real-Time Chat): هي برامج إلكترونية عبر الويب، يتم من خلالها إتاحة الفرصة للمتعلّم التواصل والتفاعل الحي المباشر مع الأستاذ المرافق والمتعلمين معا في نفس الوقت، بالحوار والمناقشة وتبادل الآراء والأفكار والخبرات والتعاون فيما بينهم، وقد يكون التفاعل من خلال نصوص مكتوبة أو بالصوت، أو بالنص المكتوب والصوت معا، وهي من أكثر وسائل التفاعل المتزامن شيوعا في نظام التعلم عن بعد، ومن إيجابياتها حصول المتعلّم على تغذية راجعة فورية من طرف المعلّم.[2]

1- ينظر: سعد محمد عتمان الشحات، "أثر اختلاف نمطي التفاعل الإلكتروني (المتزامن/وغير المتزامن) في التعلم عبر الويب على تحصيل طلاب كلية التربية بدمياط ودافعيتهم للإنجاز الدراسي واتجاهاتهم نحو المقرر"، مجلة بحوث عربية في مجلات التربية النوعية، ع3،، جامعة دمياط، 2012م.

2 ينظر: سعد محمد عتمان الشحات، أثر اختلاف نمطي التفاعل الإلكتروني (المتزامن/وغير المتزامن) في التعلم عبر الويب على تحصيل طلاب كلية التربية بدمياط ودافعيتهم للإنجاز الدراسي واتجاهاتهم نحو المقرر.

2.3. 2- محاضرات عبر الفيديو (Video Conference): هي برامج تمكن المتعلّم من المحادثة والتفاعل مع الأستاذ المرافق، أو بين المتعلّمين فيما بينهم في نفس الوقت، فهي تتيح أكبر قدر من التفاعلية والمرونة في الاتصال وإعطائهم فرص للمشاركة المتزامنة في التّعلم، وعن طريقها يمكن نقل ومشاركة الأصوات والصور والرسومات خلال بث مباشر للصوت والصورة فيمكن كل منهم مشاهدة الآخر وسماع صوته في نفس الوقت أثناء تواجدهم معا عبر الشبكة.

2.3. 3- الفصول الافتراضية (Virtual Classroom): أو ما يعرف بالأقسام الافتراضية وهي فصول شبيهة بالأقسام التّقليدية الحقيقية من حيث وجود المعلّم والمتعلّم، ولكنها فصول افتراضية تتم عبر المعلام عن طريق شبكة الإنترنت في أرضيات التعليم الإلكتروني المعتمدة في الديوان الوطني وهي من أهم الوسائل التي يعتمدها في تقديم المحتوى التعليمي، وهي تقنية تمكن من خلق بيئة تعليمية تفاعلية افتراضية بحيث يستطيع المتعلّم من خلالها التفاعل المباشر مع المتعلمين الآخرين والمعلّم بالصوت والصورة من خلال عرض كامل للمحتوى عبر الأرضية بصفة مباشرة، كما يمكن للمعلّم عرض مقاطع مصورة أو مسموعة للمتعلّمين، مما يجعل المتعلّم أكثر تفاعلا مع المحتوى وإيجابية في التعلم، فهي تتيح له خاصية التخاطب المباشر، والتخاطب الكتابي، كما يمكنه إرسال الملفات وتبادلها مباشرة بينه وبين المعلّم، والمشاركة المباشرة للأنظمة والبرامج والتطبيقات.

2.3. 4- المخابر الافتراضية: هي بيئات تعلم إلكترونية تفاعلية يتم من خلالها محاكاة المختبرات الحقيقية، وذلك بتطبيق التجارب العلمية بشكل افتراضي، وتعدّ من أهم مصادر التعليم والتعلم الإلكتروني عن بعد المتاحة في البيئة الافتراضية. تهدف هذه البيئة إلى تنمية مهارات التفكير ومهارات العمل المخبري والجماعي لدى المتعلّم، وتسهيل التواصل بين المعلّم والمتعلّم وتهيئة بيئة تفاعلية بينهم. كما تُمكن المتعلّم من إجراء التجارب العلمية وتكرارها ومشاهدة التفاعلات والنتائج دون العرض لأية مخاطر بأقل جهد وتكلفة ممكنة[1].

3.3- التعليم المدمج (Blended Learning): يقوم التّعليم عن بعد على مبادئ فلسفة التّعليم الإلكتروني والتّعليم المدمج، ويقصد بالتعليم المدمج هو نمط جديد من التعليم يمزج

1- ينظر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، دليل المتعلّم عن بعد.

بين مزايا التّعليم التّقليدي الذي يلتقي فيه المعلّم وجها لوجه مع المتعلّم ومزايا التعليم عن بعد، يعتمد هذا النظام على استخدام التقنية الحديثة في التدريس (أدوات التعلم الإلكتروني) دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد وتستعمل التواصل المتزامن تارة و غير المتزامن تارة أخرى.

خامسا: عوائق تطبيق التعليم الإلكتروني في نظام التّعليم عن بعد.

- ضعف شبكة الإنترنت ومحدوديتها وعدم توفرها خاصة في المناطق النائية، وعدم التغطية في بعض المناطق المعزولة.
- رفض وعدم استحسان المتعلّمين لطريقة التّعلم الإلكتروني وذلك لعدم وعيهم بأهميته أو بسبب جهلهم لهذه الطريقة.
- ضعف القابلية في استخدام المستحدثات التكنولوجية الرقمية لدى بعض المتعلّمين (ولا نعني بذلك ضعفهم أو عدم قابليتهم في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي)، وإنما في طريقة التعلم في هذا النظام واستغلالها.
- وجود صعوبات التطبيق لدى المتعلّمين عن بعد فيما يخص كيفية استخدام هذه التّقنية، وجهل المتعلّم وعدم معرفته بطريقة التعامل مع أرضيات التّعلم الإلكترونية.
- ضعف التكوين في أساسيات المرافقة البيداغوجية لدى بعض الأساتذة المرافقين.
- عدم ولوج غالبية المتعلّمين إلى منصة التعليم الإلكتروني (المعلام)، وعدم استغلال حصص المرافقة البيداغوجية وذلك لعدم مناسبة التوقيت باعتبار أنّ معظم المتعلّمين عن بعد لديهم ارتباطات وظيفية أو أسرية، أو لغياب الوعي بأهميتها لدى الكثيرين.
- الانقطاع المتكرر للإنترنت وصعوبة التدفق.

الفصل الثاني:
التعليم الثانوي: مفهومه، أهدافه، وخصائصه.

المبحث الأوّل: مدخل نظري لنظام التعليم الثانوي.

المبحث الثاني: الخصائص العامة للمتعلّم في المرحلة الثانوية.

المبحث الثالث: المناهج التربوية المعاصرة.

المبحث الرابع: تعليمية اللغة العربيّة في الطور الثانوي.

المبحث الأوّل: مدخل نظري لنظام التعليم الثانوي.

التّعليم الثانوي أو التعليم ما بعد الأساسي هو المرحلة الثالثة من مراحل التّعليم العام التي تلي مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، ينتقل إليها المتعلّم بعد اجتيازه الامتحان الرسمي في نهاية المرحلة المتوسطة وحصوله على شهادة التّعليم المتوسط، وتعتبر مرحلة التّعليم الثانوي من أهم المراحل في حياة المتعلّم كونها تساير مرحلة المراهقة أو (مرحلة النضج الفيزيولوجي) وهي مرحلة حرجة بالنسبة للمتعلّمين في هذا السن بصفة عامة.

وتعد المرحلة الثانوية المرحلة الأساسية التي تتوج في نهايتها بالشهادة المصيرية (شهادة البكالوريا) –إن صحّ التعبير– والمرحلة الحاسمة من مراحل التعليم العام باعتبارها المحور الذي تدور حوله العملية التّربوية فهي أهم عنصر في البنية التربوية لأنّ هذه المرحلة تمثل حلقة الوصل بين التعليم الأساسي العام من جهة والتعليم العالي والتّكوين والتّعليم المهنيين من جهة أخرى، لذلك نجد أن الاتجاهات التربوية الحديثة تولي أهمية كبيرة لهذه المرحلة من التّعليمّ لأنّها تحتل أهمية كبيرة في البناء العام للأنظمة التربوية عامة.

أولا: مفهوم التّعليم الثانوي (Secondary education):

يقصد بالتّعليم الثانوي:« المرحلة الوسطى من سلم التّعليم العام بحيث يسبقه التّعليم الابتدائي ويتلوه التّعليم العالي وذلك في معظم بلدان العالم المتقدّمة والنامية على حدّ سواء»[1]، وهو من «أهم ركائز النّظام التّعليمي والتّربوي في العالم ككل، ليس فقط بسبب موقعه كهمزة وصل بين التّعليم الأساسي والتّعليم العالي، وإنّما بصفة خاصة لأنّه يمثّل مرحلة منتهية وموصلة في آن واحد»[2]، فالتّعليم الثانوي المرحلة الدّراسية النهائية في مراحل التّعليم العام في الجزائر، وهو «يشكّل المسلك الأكاديمي الذي يستقبل خريجي السنة الرابعة متوسط»[3]، حيث يبدأ بعد حصول المتعلّم على شهادة التّعليم المتوسط، ومدة الدّراسة في هذه

1– ينظر: فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، (د.ط)، 2004م، مصر.

2– نهى محمود، أسباب عزوف طلبة الصف الأول الثانوي عن الالتحاق بالفرع العلمي في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها، رسالة ماجستير، إشراف: فؤاد علي العاجز، الجامعة الإسلامية –غزة، 2011م، فلسطين، ص 35.

3– وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسكمية القانون التّوجيهي للتربية الوطنية رقم 08– 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008م، عدد خاص، 2009م، الجزائر، ص 24.

المرحلة ثلاث سنوات وتنتهي باجتياز المتعلّم للامتحان النهائي، ونيله لشهادة بكالوريا التّعليم الثانوي التي تؤهله للالتحاق بالجامعة أو بمدرسة من المدارس العليا أو التوجه نحو الحياة العملية.

وتستقبل مؤسسات التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي في الجزائر «كل التلاميذ ابتداء من سن (16) حتى (18- 19) سنة، وتشمل جميع الأنماط والشعب والتّخصصات في كلّ المواد الدّراسية العلمية والأدبية والفنية والتّقنية»[1]، فهو مرحلة تحضيرية للتّعليم العالي أو للحياة المهنية تتميّز بالتّنوع، حيث يبدأ المتعلّم في التّخصص تدريجيا في بداية السنة الأولى من التّعليم الثانوي في أحد الفرعين العامين الأدبي والعلمي، حيث يتمّ في هذه المرحلة تزويد كلّ متعلّم في نهاية مساره بمؤهلات مؤكدة تمكّنه من مساهمة نشطة في المجتمع، وتساهم في تحديد التّخصص التّدريجي للمتعّلمين في مجال من المجالات وفق مؤهلاته واستعداداته[2] والتي يمكن من خلالها الالتحاق بأحد التّخصصات الجامعية، لذلك يمكن وصفه بأنّه مرحلة ختامية _في التعليم العام_ وواصلة في الوقت نفسه لأنّه « يأتي امتدادا للمدرسة الأساسية، وممر إجباري نحو التعليم العالي من جهة ونحو الشغل من جهة أخرى، و ينبغي أن يكون منسجما ومتبلورا في مجموعة متناسقة تتحدد فيها الفروع وفقا لطبيعة الشروط الاقتصادية واحتياجات المجتمع المخططة ويعتبر هذا التعليم معبرا حقيقيا مفتوحا على دنيا العمل»[3]. ويتمّ ذلك بتنسيق وتعزيز الشعب والتّخصصات، والعمل على تعميق المكتسبات المحققة في مرحلة التربية القاعدية، والتأسيس لقاعدة عريضة من الثّقافة العامة والكفاءات والمعارف المفيدة للتعلّمات المستقبلية، والتّحضير للالتحاق بالتّعليم العالي، واختيار المسارات الأكاديمية والمهنية التي لا يمكن الاستغناء عنها في تكوين المواطنة[4].

1- لونيس علي وجقبوب دلال، إدارة الوقت وعلاقتها بالقيادة الإبداعية لدى مديري الثانويات –دراسة ميدانية بولاية سطيف–، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، ع 17، 2013م، الجزائر، ص 25.

2- ينظر، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج" معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008م، 2009م، الجزائر.

3- الميثاق الوطني، الجريدة الرسمية، العدد7، الأحد 7 جمادى الثانية عام 1406 هـ الموافق 16 فبراير سنة 1986م، الجزائر، ص 236.

4- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج" معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008م، ص 37.

وتتكوّن الهيكلة البيداغوجية للتّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي في الجزائر من جذعين مشتركين في السنة الأولى ثانوي هما: جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا. ويتفرع الجذع المشترك المتعلّق بالآداب إلى شعبتين في السنتين الثانية والثالثة هما: شعبة الآداب والفلسفة، وشعبة اللغات الأجنبية[1].

فكما نلاحظ أن في كلّ جذع مجموعة من التّخصصات وفي كلّ تخصّص مجموعة من المواد التّعليمية الأساسية منها والثانوية تختلف معاملاتها حسب أهميتها في كلّ تخصص أو جذع، واللّغة العربيّة تعدّ مادة أساسية في الجذع المشترك للآداب بشعبتيه، ومن أهم المواد الثانوية في الجذع المشترك للعلوم والتّكنولوجيا وما يتفرع عنها من تخصصات.

ثانيا: المبادئ العامة للتّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي.

نصّ المنشور الوزاري رقم 05/0.0.3/268 الصادر بتاريخ 03/ 08/ 2005م والمتضمن التّدابير التّربوية والبيداغوجية المرافقة لتنصيب السّنة الأولى ثانوي على مجموعة المبادئ العامة للتعليم الثانوي العام والتّكنولوجي فيما يلي:[2]

1. أنّ التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لا يندرج ضمن التعليم الإجباري أي انه لا يستقبل إلا التلاميذ الذين تتوفر فيهم شروط القبول المقرر الالتحاق بالسنة الأولى ثانوي.
2. يحضر التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لامتحان شهادة بكالوريا التعليم الثانوي أي هو تعليم يحضر بشكل أساسي إلى التكوين في الدراسات العليا.
3. على تنظيم التعليم الثانوي والعام والتكنولوجي أن يأخذ بعين الاعتبار من جهة مشروع تنظيم التعليم العالي وإن يهيكل نفسه حتى يكون منسجما معه ، ومن جهة أخرى التنظيم المتبع في المسلك المهني.
4. ينبغي أن يتجنب تنظيم التعليم العام والتكنولوجي فتح شعب موازية تعطى نفس ملمح التخرج.

1- وزارة التربية الوطنية، القرار رقم 10 المؤرخ في 25 مارس 2005م المتضمن ترسيم البرامج الجديدة للسنة الأولى ثانوي.

2- وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 05/0.0.3/268 الصادر بتاريخ 03/ 08/ 2005م، والمتضمن التّدابير التّربوية والبيداغوجية المرافقة لتنصيب السّنة الأولى ثانوي.

5.ينبغي على تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أن ييسر التوجيهات الممكنة مسالكه ومرونة وطرقه، هذه التوجيهات يجب أن تشجع متابعة دراسات أخرى وتكوين في مجالات التعليم ما بعد الإلزامي مع مراعاة تحين مكتسبات التلاميذ.

6.ينبغي أن يأخذ تنظيم التعليم الثانوي على عاتقه المعطيات الناتجة من تطور العلوم والتكنولوجيا أثناء إعداد المناهج.

ثالثا: مهام التّعليم الثانوي.

يسعى التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى «إعداد المتعلّمين للحياة جنبا إلى جنب مع إعدادهم للتّعليم العالي والجامعي، أو المشاركة في الحياة العامة، والتّأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية»[1]، وتطوير ودعم القيم الروحية الأصيلة لديهم، فضلا عن هذا يرمي التعليم الثانوي إلى تحقيق المهام التالية:

1.دعم المعارف المكتسبة في المدرسة الأساسية وتعميقها في مختلف مجالات المواد التّعليمية.

2.تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذا تنمية ملكات التّحليل والتّلخيص والاستدلال والحكم على أفكار الغير والتواصل وتحمل المسؤوليات.

3.توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتّخصص التّدريجي في مختلف الشعب، تماشيا مع اختيارات المتعلّمين واستعداداتهم[2].

4.التّخصص التّدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التّلاميذ وحاجات المجتمع، من أجل تحضير المتعلّمين ومساعدتهم على الانخراط في الحياة العملية أو مواصلة الدّراسة من أجل تكوين عالي.

5.التّحضير للالتحاق بالحياة العملية. [3]

6.جعل المتعلّم يتمتّع بالاستقلالية الذاتية في إصدار الأحكام.

7. تلقين وتنمية حب العمل المتقن والبحث عن الدقة والكمال.

1- إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربيّة، مركز الكتاب للنشر، ط2، 2006م، مصر، ص 57.

2- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، عدد خاص، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08. 04 المؤرخ في 23جانفي 2008م، 2008م، الجزائر، ص 57.

3- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وحدة النظام التربوي، وزارة التربية الوطنية، 2005م، الجزائر، ص 30.

8. تطوير الحس المدني واحترام البيئة والممتلكات العمومية.
9. دعم روح الانتماء وتنمية حب الوطن وتمتين هذا الإحساس.[1]

رابعا: غايات التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي.[2]

يسعى التّعليم الثانوي إلى تحقيق مجموعة من الغايات تتمثل فيما يلي:

1. المساهمة في تنمية ورفع المستوى المعرفي والوعي لدى المتعلّمين.
2. المساهمة في تكوين متعلّمين حاملين لشهادات بمستويات معرفية وكفاءات ثقافية مطابقة لمعايير ومقاييس دولية عالمية.
3. تحضير التلاميذ إلى الاندماج في الحياة في مجتمع ديمقراطي، حيث يغرس فيهم الاعتماد على النفس، وتنمية روح المسؤولية لديهم، واحترام الغير.
4. تطوير وتعزيز قيم الثقافة الوطنية والحضارة العالمية.
5. المساهمة في تطوير البحث وتنمية السعي إلى التميز لدى التلاميذ.
6. تشجيع وتطوير المعارف والكفاءات في الميادين العلمية والتكنولوجية والآداب والفنون والاقتصاد.
7. البحث عن أساليب التنظيم والتّسيير الأكثر نجاعة.

خامسا: الأهداف البيداغوجية للتّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي.

يهدف التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن تصنيفها كما يلي:[3]

أ- **أهداف تربوية.** وتتمثل في:

1. إيقاظ الشخصية العلمية: الفضول، حب الاطلاع، الفكر النقدي، الإبداع، الاستقلالية.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المبادئ والأهداف العامة للتربية وتنظيم المسار الدّراسي، مشروع إعادة تنظيم التّعليم والتّكوين ما بعد الإلزامي، 2005م، متاح عبر الرابط: https://www.education.gov.dz، تاريخ الدخول 18/ 06/ 2020م.

2- المرجع نفسه.

3- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08- 04 المؤرخ في 23 يناير 2008، 2009م، الجزائر.

2.تنمية قدرات التّحليل والتّعميم والتّكيف مع مختلف الوضعيات.
3.التنشئة الاجتماعية: التعاون، التواصل المشاركة النّشطة وذلك بتشجيع الانتاج الفردي والجماعي بكل أشكاله وخاصة الإنتاج الإبداعي.
4.اكتساب المعارف، كإكساب المتعلّم ثقافة عامة ومعارف أساسية مندمجة بشكل متين يمكن توظيفها من أجل التعلم " تعلّم كيفية التّعلم" مع تحاشي التّعلم الموسوعي.

ب- **أهداف منهجية:**

1.الطرائق العامة للعمل: العمل الفردي، العمل الجماعي، إجراء تحقيق، المشروع، التوثيق.
2.الطرائق التي تساعد على المهارة والفهم.

ج- أهداف التحكم في مختلف الوسائل التعبيرية:

1.التحكم في اللغة العربية.
2.تعلّم الأمازيغية والتّحكم فيها.
3.معرفة لغتين أجنبيتين على الأقل والتحكم فيهما.
4.التحكم في اللغات الفنية والمعلوماتية.
5.التّحكم في لغة الرياضيات والعمليات المنطقية الرياضية.

د- أهداف التكوين العلمي والتكنولوجي:

1.تنمية حب الاطلاع والاستقصاء العلمي وروح الإبداع والمبادرة.
2.تنمية روح البحث، وحب الاستكشاف، والفضول.
3.فهم البيئة المحيطة بالإنسان وتوظيف المعارف والمكتسبات القبلية والخبرة الشخصية للتعامل ومعالجة المواقف في المجتمع.
4.فهم الطرائق العلمية كاستغلال المعطيات، وتنمية الفكر الناقد والتحليل ومناقشة الأفكار بطريقة منطقية وموضوعية.

المبحث الثاني: الخصائص العامة للمتعلّم في المرحلة الثانوية.

تمتد مرحلة التعليم الثانوي من الخامسة عشر حتى الثامنة عشر من عمر المتعلّم، ويطلق على هذه المرحلة مرحلة النضج بصفة عامة، حيث تظهر على المتعلّم في هذه المرحلة مجموعة من التغيرات الجسمية والفيزيولوجية وما يصاحبها من نمو في الجانب النفسي والانفعالي والعقلي والاجتماعي خلال هذه الفترة والتي تعرف بمرحلة المراهقة، فماذا نعني بمصطلح المراهقة؟. وما هي أهم السمات والخصائص التي تتّصف بها شخصية المتعلّم في هذه المرحلة؟.

أولا: تعريف المراهقة (Adolescence):

المراهقة في **اللّغة:** ورد في لسان العرب لابن منظور في مادة "رهق" لفظة راهق والمراهق في قوله:« راهق الغلام، فهو مراهق إذا قارب الاحتلام، والمراهق الغلام الذي قارب الحُلم، وجارية مراهقة. ويقال جارية راهقة وغلام راهق، وذلك ابن العشر إلى إحدى عشرة»[1]، ففي هذا التّعريف فيه تحديد لمفهوم المراهق وهو الشخص الذي قارب الحلم والنضج، وفيه تحديد لبداية فترة المراهقة الأولى (المراهقة المبكّرة) التي تبدأ في سن الحادي عشر.

ومنه أيضا «قولهم: غلام مراهق .أي مقارب للحلم، وراهق الحلم: قاربه. وفي حديث موسى والخضر: فلو أنّه أدرك أبويه لأرهقهما طُغيانا وكفرا أي أغشاهما وأعجلهما. وفي التّنزيل قوله تعالى: ﴿ أَن يُرْهِقَهُمَا طُغْيَٰنًا وَكُفْرًا ﴿٨٠﴾ ﴾ (سورة الكهف: 80)، ويقال طلبت فلانا حتى رهقته. أي حتى دنوت منه، فربما أخذه وربما لم يأخذه. ورهق شخوص فلان أي: دنا وازف وأفد. والرّهق: العظمة، والرهَق: العيب، والرّهق: الظلم. وفي التّنزيل: قَالَ تَعَالَى:﴿ فَلَا يَخَافُ بَخْسًا وَلَا رَهَقًا ﴿١٣﴾ ﴾ (سورة الجن: 13)، أي ظلما؛ وقال الازهري: في هذه الآية: الرهق اسم من الإرهاق، وهو أن يحمل عليه مالا يطيقه. ورجُل مرهق إذا كان يظن به السوء»[2]

1- ابن منظور، لسان العرب، ج 5، دار صادر، ط3، 2003م، لبنان، مادة "رهق".

2- المرجع نفسه.

نجد أنّ كلمة المراهقة في معناها اللّغوي مشتقة من الفعل " رهق" وتعني الاقتراب والدّنو أي دنو الطفل من مرحلة النضج، أو الطفل الذي قارب الحلم والبلوغ، والرهق اسم من الإرهاق، وهو أن يحمل عليه ما لا يطيقه وهذه نقطة الالتقاء بين التّعريف اللغوي والاصطلاحي لمفهوم المراهقة كون هذه المرحلة تتميّز باستقلالية الفرد والاعتماد على الذات وتحمل المسؤولية. كما تحمل عدة دلالات أخرى منها: القوة والعظمة والعيب والظلم.

أما في **الاصطلاح:** فنعني بالمراهقة في علم النّفس:« الاقتراب من النّضج الجسمي والعقلي والنّفسي والاجتماعي، ولكنّه ليس النّضج نفسه، لأنّه في مرحلة المراهقة يبدأ الفرد في النّضج العقلي والجسمي والنّفسي والاجتماعي ولكنّه لا يصل إلى اكتمال النّضج إلاّ بعد سنوات عديدة قد تصل إلى عشر سنوات»[1] فسّر هذا التّعريف معنى المراهقة بالاستناد إلى خصائصها العضوية البيولوجية والسيكولوجية وذلكّ بتركيزه على النّضج في جوانب مختلفة (الجسمية والعقلية والنّفسية والاجتماعية).

يخلط الكثير من الباحثين بين المراهقة والبلوغ، فالبلوغ يعني اكتمال الوظائف الجنسية عند الشخص (سواء أكان ذكرا أم أنثى)، وذلك بنمو الغدد الجنسية وقدرتها على أداء وظيفتها، أما المراهقة فتشير إلى التّدرج في النّضج الجسمي والعقلي والنّفسي والاجتماعي، وعلى هذا فالبلوغ ما هو إلا جانب من جوانب المراهقة.[2]

ويقصد بالمراهقة بأنّها تلك الفترة التي تفصل مرحلة الطفولة عن مرحلة الرّشد، وهي« حالة من النّمو تقع بين الطفولة وبين الرجولة أو الأنوثة. وإنّ فترة العمر في هذه المرحلة لا يمكن تحديدها بدقّة، لأنّها تعتمد على السّرعة الضرورية في النمو الجسمي، وهي متفاوتة، بينما عملية النّمو السيكولوجي ليست غير محدّدة فحسب وإنّما هي غامضة أيضا. ومن غير السهل أن تفرز هذه المرحلة من حياة الإنسان حتى يصبح الفرد ناميا بصورة كلّية. ومما لا ريب فيه أنّ هذا يحدث بعد العشرينيات. وعلى كلّ حال ... إنّ هذه الفترة من النّاحية السيكولوجية تشمل أولئك الأفراد الذين هم في العقد الثاني من الحياة »[3].

1- ناصر الشافعي، فن التّعامل مع المراهقين "مشكلات وحلول"، دار البيان، ط1، 2009م، ص 13.

2- المرجع نفسه، ص 14.

3- جميل حمداوي، المراهقة خصائصها ومشاكلها وحلولها، المغرب، متاح عبر الموقع:-https://www.noor-book.com، ص 8.

تتميّز مرحلة المراهقة بالتّغير المستمر لذا فقد وجد الباحثون صعوبة في تحديد بداية هذه الفترة ونهايتها بصورة مطلقة، ولكن يمكن حصرها في فترة زمنية ما بين (12 سنة إلى 25 سنة)، كون هذه المرحلة تبدأ « بمظاهر البلوغ، وبداية المراهقة ليست دائما واضحة، ونهاية المراهقة تأتي مع تمام النّضج الاجتماعي دون تحديد ما قد وصل إليه الفرد من هذا النّضج الاجتماعي»[1]، بيد أنّ هناك من يرى أنّ هذه المرحلة تنتهي مع الزواج والإنجاب وتحمّل الفرد للمسؤولية الأسرية لكلا الجنسين.

توصف مرحلة المراهقة بأنّها « مرحلة معقدّة وذات أثر على حياة الأفراد...، وهي فترة النّمو التي تقع بين سن الطّفولة وسن الرّشد: من 12 إلى 18 سنة »[2]، حيث يعيش المراهق فترة تتّسم بالاستقرار أو« مرحلة متقلّبة يطبعها الشّك والتّردد، والتّساؤل؛ الشيء الذي يحدث لدى الطفل ردود فعل عنيفة أحيانا، ومعارضة لكلّ ما يأتي من الكبار عموما. والواقع أنّ ذلك ليس بالنّسبة للطفل سوى وسيلة ليُظهر للآخرين أنّ يبحث عن الثّقة في نفسه للتّحكم في جسده وعقله وليندمج اجتماعيا في الحياة على أحسن وجه »[3]. لذلك تعتبر فترة المراهقة من أهم وأصعب الفترات التي يمر بها الشخص في حياته الطبيعية، وهي فترة انتقال الشخص من مرحلة وهي مرحلة الطفولة إلى مرحلة أخرى وهي مرحلة البلوغ، فهي فترة لها مميّزاتها تميّزها عن المرحلة التي قبلها (مرحلة الطفولة)، ولها خصائصها العضوية والنّفسية والجنسية والانفعالية والعقلية وغيرها التي تظهر على الفرد من كلا الجنسين، فإذا « كان هناك من يعتبر المراهقة مرحلة أزمة وتوتر واضطراب، فإنّ هناك من يعتبرها فترة طبيعية وعادية، ولاسيما في المجتمعات البدائية والبدوية البسيطة، وإذا كان هناك من يعدّها فترة مستقلة ومنفصلة... فهناك من يرى أنها حلقة متّصلة مع باقي الحلقات العضوية والنّفسية الأخرى»[4]؛ فالبشر ليسوا متشابهين في جميع الخصائص والتغيرات النفسية والانفعالية خاصة التي تحدث مع شخص ما قد لا تحدث مع شخص آخر، لأنّ المراهقة تختلف من

1- خليل ميخائيل معوض، دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف "السلطة والطموح"، دار المعارف، (د.ط)، مصر، 1971م، ص 27.

2- بدر الدين بن تريدي، قاموس التّربية الحديث "عربي- انجليزي- فرنسي"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، (د.ط)، 2010م، الجزائر، ص 283.

3- سعيد حليم، علاقة المتعلّم بالأستاذ في ظل المستجدات التّربوية، أفريقيا الشرق، (د.ط)، 2012م، المغرب، ص 132، 133.

4- جميل حمداوي، المراهقة خصائصها ومشاكلها وحلولها، ص 71.

فرد لآخر ومن مجتمع لآخر وحتى من بيئة لأخرى، لأنّ هذه التّغيرات النّفسية ليست ناتجة عن التّغيّرات الجسمية في المراهقة فحسب بل تتحكم فيها أيضا الثقافة الموجودة في البيئة التي يعيش فيه الفرد[1]، كما أنّ المراهقة تتحدّد في أربع أصناف أو أنماط تظهر أحيانا في سلوك بعض المراهقين هي: المراهقة المتوافقة أو المتكيّفة الهادئة والتي تميل إلى الاستقرار خالية من المشكلات والصعوبات، والمراهقة الانطوائية، و المراهقة العدوانية المتمرّدة، والمنحرفة أو المتطرّفة.

ثانيا: مراحل المراهقة.

تتحدّد فترة المراهقة عموما بين (11 سنة إلى 21 سنة) أو بين (12 إلى 23 أو 24 سنة) أو بين (10 سنوات إلى 25 سنة)، وهي تختلف بين كلا الجنسين (الذكر والأنثى) فقد تسبق الأنثى الذّكر بسنة في غالب الأحيان، كما يختلف الأشخاص في درجة التّغيّرات التي تحدّث خلال هذه الفترة وتتفاوت نسبة تأثير فترة المراهقة من شخص لآخر وهذا راجع إلى عوامل عديدة منها الوراثة، وطبيعة الفرد وتكوينه البيولوجي والفروق الفردية بين الأشخاص، والبيئة ومكوّناتها الطبيعية والاجتماعية والثّقافية. وقد حدّدها الباحثون في ثلاث مراحل هي:[2]

1/ المراهقة المبكرة: وتشمل هذه المرحلة مرحلة الإعدادية من (11 سنة إلى 14 سنة)، إذ فيها يتضاءل السلوك اللّفظي وتبدأ المظاهر الجسمية، العقلية النّفسية، والاجتماعية المميزة للمراهقة في الظهور، وهي تتميّز بتغيّرات سريعة.

2/ المراهقة الوسطى: تمتد من (15 سنة إلى 17 سنة) تقابلها مرحلة الثانوية، حيث يتم فيها الانتقال من المدرسة الإعدادية إلى المدرسة الثانوية، وهي مرحلة اكتمال التّغيّرات البيولوجية، وفي هذه المرحلة يبدأ المراهق يشعر بالنّضج والاستقلال.

3/ المراهقة المتأخرة: وهي مرحلة التّعليم العالي تبدأ من سن الرّشد الحقيقي أو القانوني من (18 سنة إلى 21 سنة)، ويطلق عليها البعض اسم مرحلة الشباب كون هذه المرحلة هي مرحلة اتخاذ القرارات حيث يتّخذ فيها أهم قرارين في حياة الفرد وهما اختيار التّخصص التّعليمي، والمهنة واختيار الزوج.

1- ينظر: خليل ميخائيل معوض، دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف.

2- ينظر: حامد عبد السلام الزّهران، علم نفس النمو" الطفولة والمراهقة"، دار المعارف، (د.ط)، 1986م، مصر.

ثالثا: الخصائص العامة لتلاميذ المرحلة الثانوية.

تغطي مرحلة التّعليم الثانوي أهم مرحلة من مراحل نمو الشخص وهي مرحلة المراهقة الوسطى أو ما يعرف بمرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية، حيث تظهر على المراهق في هذه المرحلة بعض الخصائص والسّمات تتصل بنمو القدرات الجسمية والذهنية والقدرات العاطفية، و«لا يقتصر النمو في المراهقة على التّغييرات الفيزيولوجية والجسمية فحسب، وإنّما تتميّز فترة المراهقة من الناحية النفسية بأنّها فترة نضج في القدرات والنمو العقلي عموما الأمر الذي جعل من فترة المراهقة فترة التّوجيه العلمي والتّوجيه المهني»[1]. فمرحلة المراهقة توصف بأنها مرحلة انتقالية بين مرحلة الطفولة إلى مرحلة النّضج، وتتميّز المرحلة الانتقالية بالاضطراب وعدم الثبات والاستقرار لدى المراهق إذ يكون عرضة لمجموعة من التّغيرات التي تطرأ على هذا الأخير نتيجة تأثره بعوامل داخلية سيكولوجية وفزيولوجية، وليس هذا فحسب؛ بل نجد أنّ المراهقة أيضا تتأثر بعوامل خارجية كالوراثة والبيئة وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه المراهق، فكل هذه العوامل تؤثر بصفة مباشرة أو غير مباشرة في المراهقة، حيث تؤثر هذه الأخيرة في شخصية وسلوكيا ت الفرد، وتتمثل أهم خصائص النمو في هذه المرحلة فيما يلي:[2]

1- الخصائص المتعلّقة بالنمو العقلي: تتميّز مرحلة المراهقة بـ :

- نمو الذكاء العام، وزيادة القدرة على القيام بكثير من العمليات العليا كالتّفكير والتّذكر القائم على الفهم، والاستنتاج والتّعلم والتّخيّل.
- نمو القدرات العقلية وخاصة القدرات اللّفظية والميكانيكية والسرعة الإدراكية، وكذا القدرة اللّغوية والدّقة في التّعبير والقدرة الفنية.
- نمو التّفكير المجرّد والتّفكير الابتكاري للمراهق في هذه المرحلة.
- نمو بعض المفاهيم المجردة كالحق والعدالة والفضيلة ومفهوم الزمن ويتّجه التّخيّل من المحسوس إلى المجرد.

1- نصر الدين البراوي، "مشاكل المراهقة"، مجلة التّكوين والتربية "همزة الوصل"، ع3، وزارة التّعليم الابتدائي والثانوي "مديرية التّكوين والتربية خارج المدرسة" ، 1974م، الجزائر، ص 126.

2- الإدارة العامة للتّدريب والابتعاث، خصائص النمو وتطبيقاتها التربوية، وزارة التربية والتّعليم، 1435هـ، المملكة العربية السعودية، ص 21، 23.

- ينظر: حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"، دار المعارف، (د.ط)، 1986م، (د.ب).

- نمو الميول والاهتمامات والاتّجاهات القائمة على الاستدلال العقلي، ويظهر اهتمام المراهق بمستقبله الدّراسي والمهني، وتتأثر هذه الميول والاهتمامات بالعمر والذكاء والجنس والبيئة الثقافية وبنمط الشّخصية العام للمراهق.
- تزداد قدرة الانتباه والتّركيز بعد أن كانت محدودة في الطفولة.
- يميل المراهق إلى التّفكير النّقدي أي أنّه يطالب بالدّليل على حقائق الأمور ولا يقبلها قبولا مسلما.
- كثرة أحلام اليقظة حول المشكلات والتّطلعات والحاجات، حيث يلجأ المراهق لا شعوريا إلى إشباعها، ويمكنه نموه العقلي من ذلك حيث يسمح له بالهروب بعيدا في عالم الخيال.

2- الخصائص المتعلّقة بالنمو الانفعالي:

- الرّهافة الانفعالية: حيث يتأثّر الطفل المراهق بالمثيرات المختلفة فيثور لأتفه الأسباب، ويشعر بالحزن الشديد إذا تعرّض للإحباط من الوالدين أو المعلّم مثلا.
- الحدّة الانفعالية: كالصراخ والتعامل بعنف مع الآخرين والشتم والاندفاع والتّهور وفرط الحركة، والحساسية الانفعالية: حيث لا يستطيع المراهق غالبا التّحكم في المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية.
- الارتباك، حيث يخاف الطفل المراهق ويعجز عند مواجهة بعض المواقف المعقدة، ولا يمكنه التّصرف حيال ذلك كسخرية الآخرين منه أو مغالاتهم في مدحه.
- التّقلب الانفعالي أو التّناقض الوجداني: ففي هذه المرحلة قد يصيب المراهق نوع من التّمزق الوجداني بين الحب والكراهية وبين الانجذاب والنفور بالنسبة لنفس الشيء أو الموقف، كما نلاحظ تقلّب مشاعر المراهق من انفعال إلى آخر بسرعة ومزاج متقلّب، كما يتعرّض لبعض الحالات من الاكتئاب واليأس والقنوط والانطواء والحزن.
- تطور مثيرات الخوف واستجاباته: حيث تتّسع مخاوف المراهقين لتشمل المدرسة (الخوف من الامتحانات، والخوف من الفشل...)، ومخاوف تتّصل بالعلاقات الاجتماعية (كسوء التّوافق الاجتماعي وفقد مكانته الاجتماعية)، ومخاوف عائلية تبدو في القلق على الأهل عند التخاصم أو المرض (الخوف من تفكك الأسرة مثلا).
- سيطرة العواطف الشّخصية حيث تظهر في بداية المراهقة مظاهر الاعتزاز بالنّفس والعناية باللباس والأناقة.

3- الخصائص المتعلّقة بالنمو الاجتماعي: وتتجلى خصائص النمو الاجتماعي للمراهق فيما يلي: [1]

- محاولة تأكيد الذات مع الميل إلى مسايرة الجماعة.
- الشعور بالمسؤولية الاجتماعية أي محاولة فهم ومناقشة المشكلات الاجتماعية والسياسية العامة والتّعاون مع الزملاء والتّشاور معهم، واحترام آرائهم، والتّعايش مع الغير واحترام الواجبات الاجتماعية، وزيادة الوعي الاجتماعي لديهم.
- الميل إلى مساعدة الآخرين والعمل في سبيل الغير وعمل الخير، ويبدو أنّ حساسية المراهق لحاجات الآخرين تتعلق بحاجاته ومشكلاته.
- الرغبة في مقاومة سلطة الوالدين ومن سلطة جميع الراشدين في المجتمع بوجه عام والميل إلى التّحرر، والعمل على تحقيق الاستقلال الاجتماعي، فقد يسبق الريفي زميله في المدينة في تحقيق الاستقلال اجتماعيا واقتصاديا، أما المراهق في المدينة فيطول به الأمد قليلا.

4- الخصائص المتعلّقة بالنمو الشخصي والجسمي للمراهق.

- النّمو الواضح المستمر نحو النّضج في كافة مظاهر وجوانب الشّخصية.
- الميل إلى الاستقلالية والاعتماد على النّفس.
- الاهتمام بالمظهر والسعي إلى الشهرة والظهور وإثبات الذات بطريقة "خالف تُعرف"
- تقدير الذات، وازدياد الاهتمام بالآراء الذاتية.
- تحمّل المسؤولية وتوجيه الذات وذلك بتعرف المراهق على قدراته وإمكانياته وتمكنّه من التّفكير واتخاذ القرارات بنفسه ولنفسه.
- التّقدّم نحو النّضج الجنسي والانجذاب إلى الجنس الآخر حيث يؤدي ذلك إلى تغيرات غددية وعدم التوازن، ويصل الدّافع الجنسي عند الذكور إلى ذروته في سن السادسة والسابعة عشر، ومع قوة هذا الدّافع وما يفرضه الدين والأخلاق والمجتمع من قيود على إشباعه ينشغل كثير من الشباب في هذه المرحلة بهذا الموضوع[2].

1- حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو " الطفولة والمراهقة"، ص 351، 354.

2- ينظر: صبري الدمرداش، أساسيات تدريس العلوم، دار المعارف، ط2، 1997م، مصر.

رابعا: أهمية الإرشاد والتوجيه التّربوي في المرحلة الثانوية.

تُمثّل مرحلة التّعليم الثانوي بوجه عام مرحلة المراهقة المتوسطة، كونها تمتد من الخامسة عشر إلى الثامنة عشر أو التاسعة عشر وهي الفترة التي يمكن وصفها بالمرحلة الحرجة، لذا فهي تمثل أهم مرحلة في عمر المتعلّم باعتبارها مرحلة تطرأ فيها تغيرات كثيرة في حياة الفرد غير التي كانت معهودة له من قبل في مرحلة الطفولة، وفي هذه الفترة يبدأ المتعلمون في محاولة تكوين شخصيتهم وإبرازها وبناء ذاتهم ومحاولة التّحرر من سلطة الوالدين أو الكبار الراشدين عامة، واتخاذ القرارات المتعلّقة بحياتهم المستقبلية وخاصة مصيرهم التّعليمي والمهني بأنفسهم، وتتجلى الخصائص العامة للمتعلّمين في المرحلة الثانوية فيما يلي:[1]

- تعرض بعض المتعلّمين في هذه المرحلة إلى الكثير من المشاكل العاطفية، الجنسية والاجتماعية.
- وصول طلبة هذه المرحلة إلى مستوى عال من التّكوين الجسمي والنمو الفسيولوجي وقدرة طلبة هذه المرحلة على التّعلم والاستيعاب وصعوبة وضع حدّ نهائي لتعلمه.
- يميل طلبة هذه المرحلة إلى التّجمع وتكوين صداقات مع زملائهم وتطوير طريقتهم الخاصة في الملبس والمظهر والسلوك.
- ظهور الاستقلال الاجتماعي، والانتقال من الاعتماد على الغير للاعتماد على النفس، والميل إلى الزعامة والسيطرة.
- حاجة طلاب المرحلة الثانوية إلى استراتيجيات تدريس تنشطهم وتهيئ لهم مواقف تعليمية بكثير من المهارات والخبرات الاجتماعية والخلقية كالتعاون، والثقة بالنفس، والتعلم الذاتي والدّقة، واحترام الآخرين، وتحمل المسؤولية وحرية الرأي والمشاركة البناءة في التّخطيط، والعمل داخل فريق وتعلم النظام والطاعة، واحترام النّظم والقوانين.
- هم بحاجة لدراسة مشكلاتهم وأنماطهم السلوكية والتّعليمية والعاطفية والاجتماعية والعقلية والنفسية وغيرها من سمات لها بالغ الأثر في اختيار طرق التّدريس المناسبة.

1- نهى محمود محمد عوض، أسباب عزوف طلبة الصف الأوّل الثانوي عن الالتحاق بالفرع العلمي في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها، رسالة ماجستير، إشراف: فؤاد علي العاجز، الجامعة الإسلامية- غزة، 2011م، فلسطين، ص 22.

– تتصف هذه المرحلة بالتمرد وعدم رضوخ المراهق للتعليمات لهذا يجب تقديم الإرشاد المناسب لتحسين تحصيله الدراسي وعلاقته بالأهل والأصدقاء واتخاذ القرارات المناسبة الدراسية منها والمهنية.

لذا فإنّ هذه الفئة من المتعلّمين هم بحاجة إلى الاهتمام والرعاية والتوجيه في هذه المرحلة أكثر من أي وقت مضى، لذلك تقع على عاتق القائمين والمسؤولين في هذه المرحلة مسؤوليات كبيرة لتوجيه وإعداد هذه الفئة من المتعلّمين إعدادا نفسيا وثقافيا، وأخلاقيا، واجتماعيا، وتوفير خدمات إرشادية وذلك من أجل الأخذ بيدهم وتحقيق لهم التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي والمهني «ومساعدتهم على مواصلة دراستهم بنجاح ومساعدتهم على حلّ مشاكلهم بأنفسهم وكشف قابليات كلّ فرد وتوجيهه توجيها تربويا نفسيا واجتماعيا وهذا ما يعتبر أهم أهداف التّربية الحديثة، لهذا ينبغي أن تستند جميع طرق التّدريس، التّخطيط التّربوي للمناهج الدّراسية، وأساليب التوجيه على تفهّم دقيق لطبيعة هذه المرحلة»[1] أي مرحلة المراهقة ومراعاة طبيعة وخصائص المتعلّم.

وعليه فإنّ عملية الإرشاد والتوجيه تهدف إلى مساعدة التّلميذ لكي يفهم شخصيته ويعرف قدراته، ويحلّ مشكلاته، ليصل إلى تحقيق التّوافق النّفسي والتّربوي والمهني والاجتماعي، وفهم إمكاناته الذاتية والبيئية، واستغلالها في تحقيق أهدافه بما يتفق مع هذه الإمكانيات، وبالتالي يصل إلى تحقيق أهدافه في إطار الأهداف العامة للتربية.[2] فالتوجيه المدرسي يعدّ شرطا أساسيا لنجاح العملية التربوية، وتكمن أهمية خدمات ومهام الإرشاد في هذه المرحلة أساسا في ما يلي:[3]

– مساعدة الطالب على اكتشاف قدراته وطاقاته واستعداداته العقلية والاجتماعية والنفسية ليعمل بشكل عفوي وبعيدا عن القلق والخوف.

1– فنطازي كريمة، العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس، أطروحة دكتوراه، إشراف: لوكيا الهاشمي، جامعة الإخوة منتوري " قسنطينة"، 2002م، الجزائر، ص 136.

2– وزارة التربية الوطنية، الدّليل المنهجي للإرشاد المدرسي، المنشور الإطار رقم 1156 بتاريخ 05/ 05/ 2014م، 2015م، الجزائر، ص11.

3– فنطازي كريمة، العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس، ص 137، 138.

- مساعدة الطلبة على مواجهة مشكلات المراهقة والتّكيف السليم والمناسب لها من خلال إشغال وقت فراغهم بممارسة أنشطة تسمو بهم عن غرائزهم الجنسية.
- مساعدة الطلبة على تحقيق أقصى طموحاتهم التربوية والمهنية باستثمار قدراتهم واستعداداتهم وميولهم ومساعدتهم على تقبل أدوارهم الاجتماعية كطلاب وأفراد.
- تطوير البيئة المدرسية لتلاءم حاجات الطلبة كإعداد الرحلات و النشاطات الصيفية وإثارة دافعتيهم نحو كل عمل مثمر و إشراكهم في كل الأنشطة التربوية لتعليمهم احترام الوقت، تحمل المسؤولية وتحقيق الذات وعقد صداقات.
- تزويد الطلبة بالمعلومات اللازمة عن مرحلتهم الجديدة والأنظمة المدرسية وطبيعة كل مرحلة من مراحل الدراسة، الأقسام والكليات...
- تنظيم زيارات للمعامل والمشاريع والجامعات والمعاهد والمراكز التدريسية والمهنية لمساعدتهم على بلورة قراراتهم المهنية المستقبلية ومساعدتهم على تكوين نظرة واقعية عن العالم الذي يعيشون فيه.
- استضافة محاضرين بشكل منظم من الجامعات و المعاهد ومراكز التدريب لتعريف الطلبة بطبيعة الدراسة أو المهن الموجودة في هذه المؤسسات لمساعدتهم في تحديد الاختيارات المناسبة وفهم عالم الشغل و تنمية اتجاهات وقيم إيجابية نحو المهن المختلفة.
- القيام بعملية توعية بالتعاون مع إدارة المدرسة لمساعدة الطلبة على التوجيه الدراسي والمهني.

المبحث الثالث: المناهج التربوية المعاصرة.

أولا: مفهوم المنهاج (Curriculum):

أ/ لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة "نهج" معنى منهاج في قوله: «نهج: طريق نَهْج: بيّن واضح...ومنهج الطريق: وضّحه. والمنهاج كالمَنْهج. وفي محكم التنزيل قوله تعالى: ﴿ لِكُلّٖ جَعَلۡنَا مِنكُمۡ شِرۡعَةٗ وَمِنۡهَاجٗاۚ ﴿٤٨﴾ ﴾ (المائدة: آ 48). وأنهَجَ الطريقُ: وضَحَ واستبان وصار نهجا واضحا بيّنا. والنّهج: الطريق المستقيم،... كما جاء في

حديث العباس رضي الله عنه لم يمت الرّسول _صلى الله عليه وسلم_ حتى تركّكم على طريق ناهجة أي واضحة بيّنة. ونهجت الطريق أبنته وأوضحته».[1]

إنّ المتتبّع لمصطلحي "المنهج، والمنهاج" في المعاجم اللغوية العربية يجده يحمل معنى الوضوح والاستبانة. وهو الطريق الواضح البيّن، المستقيم. إذا المنهج أو المنهاج في اللغة مصطلح يعني الطريق الواضح، ففي «التراث استخدمت كلمة منهاج للدلالة على مجموعة القيم والسنن التي يجب أن يتعلّمها الإنسان »[2]، ويسير عليها؛ حيث نجد أنّ المعنى اللغوي لمصطلح المنهاج لا يختلف عن معناه في المجال التربوي من حيث كون المنهج وسيلة منظمة ومحددة، تساعد في الوصول إلى غاية أو غايات منشودة[3].

أما معنى مصطلح "المنهاج" فيقابله المصطلح الأجنبي (Curriculum) المشتق من الكلمة اللاتينية (Currere)، والتي تعني "ميدان السباق"، كما أنّها كلمة إغريقية الأصل تعني الطريقة (Method) التي يتبعها الفرد لتحقيق هدف معيّن. والمنهاج مصطلح شائع في مجال التربية والتّعليم حيث يشير إلى: وثائق الرسالة التّعليمية التي تقدّمها مؤسسات التّعليم لطلابها كي تحقّق من خلالهم أهداف محدّدة[4]، واستنادا لهذا المفهوم نجد أنّ "المنهاج" هو الطريق المؤدي إلى الهدف، أو هو الوسيلة التي من خلالها يمكن تحقيق هدف محدّد.

ب/ اصطلاحا:

يعتبر المنهاج الوسيلة الأساسية والرّسمية للعمل التربوي والمرجع القاعدي الذي يستند إليه الأستاذ في أداء مهمته، فالمنهاج هو«جزء من النّظام التّعليمي بما يتضمّنه من أهداف

1- ابن منظور، لسان العرب، ج14، دار إحياء التراث العربي، ط3، 1999م، لبنان، مادة نهج، ص 201.

2- إبراهيم عثمان حسن عثمان، المناهج المعاصرة، دار جامعة الخرطوم للنشر، 2010م، السودان، ص 8.

3- ينظر: محمد عبد الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب، ط1، 2016م، اليمن.

4- ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، المدخل للمناهج وطرق التّدريس، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، ط1، 2009م، مصر، ص 11.

عامة واستراتيجيات وبنى تعليمية ونظم للأداة والتّمويل، وتكوين المعلّمين والبحوث التربوية والنّفسية، والمنهاج أيضا هو جزء من الثّقافة الوطنية والقومية والإنسانية والاكتشافات والاختراعات والانجازات العلمية والفنية والأدبية»[1]. ظهرت في الأدبيات التّربوية العديد من التّعريفات لمصطلح المنهاج واختلفت بين القديم والحديث، وسنرصد بعضا من هذه التعاريف بشيء من التفصيل وهي كالآتي:

1- المفهوم التّقليدي للمنهاج.

ارتبط المفهوم القديم للمنهاج بمفهوم مقرر المادة الدراسية إذ كان يستعمل في الأدبيات التربوية القديمة كمرادف للبرنامج أو المقرر الدّراسي أو مجموع الموضوعات الدّراسية التي تقدّم للمتعلّم خلال السنة الدراسية، فهناك الكثير من الدّارسين يخلطون بين مفهوم المحتوى المقرر أو البرنامج أو الكتاب المدرسي ومفهوم المنهاج، فمثلا موضوعات مادة اللغة العربية يسمى منهج اللغة العربية ، ومن التعريفات التي ذكرت في هذا المجال نذكر منها:

1. المنهاج هو المقرّرات الدّراسية التي تدرّس لكلّ من المتعلّمين، وتلقى عليهم، ويلقنها لهم معلّموهم داخل حجرة الدّراسة، وتلك الدّروس تكون موزعة بانتظام في جدول روتيني يومي.[2]
2. المنهاج مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية واصطلح على تسميتها بالمقررات الدّراسية.
3. مجموع الموضوعات الدّراسية، أو مجموعة المواد الدّراسية المقرّرة على صف من صفوف المدرسة أو مرحلة من مراحل الدّراسة.[3]

تترجم التعاريف السابقة النظرة الضيّقة لمفهوم المنهاج الذي جعلت منه مرادفا لمجموعة من المصطلحات التي تقترب من مفهومه (المحتوى المقرر، البرنامج...)، وكانت توظف عند بعض الدّارسين كمترادفات لمصطلح المنهاج وتستعمل بمفهوم واحد، كما جعلت

1- حسن شحاتة، المناهج الدّراسية بين النّظرية والتّطبيق، الدار العربيّة للكتاب، ط2، 2001م، مصر، ص 19.

2- إبراهيم عثمان حسن عثمان، المناهج المعاصرة، دار جامعة الخرطوم للنشر، (د.ط)، 2010م، السودان، ص 11.

3- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدّراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، (د.ط)، 2000م، المملكة العربية السعودية، ص 14.

هذه التعاريف المنهاج يتمحور حول المادة الدّراسية فقط وأغفلت أهم جانب من جوانب العمليّة التّعليمية وهو المتعلّم وميوله ورغباته.

إنّ أهم ما كان يميز المنهاج بمفهومه التّقليدي هو أنّ المحتوى المعرفي كان يركز على تنمية الجانب العقلي المعرفي للمتعلّم دون الاهتمام بالجوانب الأخرى الجسمية والنفسية والانفعالية والاجتماعية، فبذلك كان تركيزه على المتعلم جزئيا؛ لأنّ هذا المفهوم القديم للمنهاج اقتصر على المعلومات والمعارف التي تتضمنها المواد الدّراسية واعتبرها غاية في حدّ ذاتها،[1] حيث يمثل حجم المعلومات أو المعارف التي يتم تخزينها في ذهن المتعلّم مقياس أو مؤشر النجاح بواسطة الاختبارات التي ترّكز على الحفظ والاستذكار، فكانت أقصى غايته حشو ذاكرة المتعلّم بأكبر قدر من المعارف والمعلومات، وجعلت منه طرفا سلبيا يتمثل دوره في الحفظ وكبت مهاراته على التفكير والإبداع، ودور المعلّم الذي كان يقتصر على التلقين ونقل المعلومات وإيصالها للمتعلّم.

1.1- العوامل التي أدت إلى تطوير مفهوم المنهاج.

لقد تأثر تطور مفهوم المنهاج بعوامل عديدة منها التّطور التّكنولوجي وطبيعة الفلسفة السائدة في المجتمع وتطوّر المفاهيم الاجتماعية والتربوية وتطّور الدّراسات والبحوث التربوية وظهور النظريات النفسية التي اهتمت بدراسة جوانب الشخصية للمتعلّم وأساليب التّعليم والتّعلم، ونتيجة لهذه العوامل وغيرها والتي ساعدت على تطوير مفهوم المنهج والتي يمكن عرضها على النّحو التالي:

- التّغيّر الثقافي الناشئ عن التّطور العلمي والتّكنولوجي، والذي غيّر الكثير من المفاهيم والقيم الاجتماعية التي كانت نمطا سائدا وأدى إلى إحداث تغيّرات جوهرية في أحوال المجتمع وأساليب الحياة فيه.
- طبيعة المنهاج التربوي نفسه، فهو يتأثر بالتّلميذ والبيئة والمجتمع والثقافة والنّظريات التّربوية، حيث أنّ كلّ عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التّغير المتلاحقة، فقد كان لابد أن يحدث فيه التّغير وأن يأخذ مفهوما جديدا.[2]

1- ينظر: صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدّراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها.

2- مروان أبو حويج، المناهج التّربوية المعاصرة مفاهيمها عناصرها، أسسها وعملياتها، دار الثقافة، 2006م، الأردن، ص 79، 80.

- التّغير الذي طرأ على أهداف التربية وعلى النّظرة إلى وظيفة المدرسة بسبب التّغييرات التي طرأت على احتياجات المجتمع وفق هذه التّغيرات في العصر الحديث.
- نتائج البحوث والدّراسات التي تناولت الجوانب المتعدّدة للمنهج التّقليدي والتي أظهرت قصورا جوهريا في إجراءاته ومفهومه،[1] وتركيزه على جانب من جوانب شخصية المتعلّم وإهماله للجوانب الأخرى.
- الدراسات الشاملة التي جرت في ميدان التربية وعلم النّفس، والتي عدّلت من الكثير مما كان سائدا عن طبيعة المتعلّم وسيكولوجيته، وكشفت الكثير مما يتعلّق بخصائص نموه واحتياجاته وميوله واتجاهاته وقدراته ومهاراته واستعداداته، وطبيعة عملية التّعلم وتكفي الإشارة هنا إلى أنّ المنهاج العلمي قد أكّد إيجابية المتعلم لا سلبيته.[2]
- ظهور العولمة كظاهرة إنسانية تفرض استحقاقاتها في الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإعلامية في المجتمعات كذلك فرض استحقاقاتها في سياق أهداف المنهاج وتصميمه وهذا قد يسهم بالتركيز على الأهداف الإنسانية والأهداف التربوية والدّولية والتسامح الديني والطائفي والعرفي والانفتاح على الثّقافات الأخرى وقبول مبادئ الديمقراطية وقيمها وممارساتها والتّمسك بحقوق الإنسان ومنها حق التّعلم والأخذ بشروط المنهاج المعاصر لتلبية احتياجات عصر العولمة والثورة المعلوماتية.[3]

2- المفهوم الحديث للمنهاج:

سبق وأن أشرنا إلى مجموعة من المفاهيم القديمة للمنهاج الذي كانت تعتبره مرادفا للمقرر، أو المحتوى، أو المادة الدّراسية، فعلى النقيض من المفاهيم السابقة فإنّ المفاهيم الحديثة التي تناولت المنهج بمفهومه الحديث ترى أنّ مصطلح منهاج (curriculum) هو أوسع وأشمل من كلمة مقرر أو برنامج، وأنّ هناك فرقا واسعا بين هذه المصطلحات، حيث أن المنهاج التربوي يكاد أن يشتمل على كل ما تحتويه التربية.

1- شوقي حساني محمود، تطوير المناهج "رؤية معاصرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، 2009م، مصر، ص 23، 24.

2- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة، ط1، 2000م، ص 27.

3- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التّعليمي والتّدريس الفاعل، دار الشروق، ط1، 2006م، عمان ، ص 35.

فالمنهاج أصبح يدلّ على الخطة والنيات التي تتّسع لتشتمل على الحاجات، والأهداف أو الكفاءات والخبرات التّعليمية والمحتويات ونشاطات التعليم والتّعلم، والطرق البيداغوجية، والوسائل وجميع ما تقدّمه المدرسة إلى تلاميذها تحقيقا لرسالتها الكبرى[1]، والتي تُشتق من الفكر التربوي والاجتماعي والنفسي والمعرفي وتجسيده في واقع تعليمي، فالمنهاج «هو مخطط عمل بيداغوجي أكثر اتساعا من البرنامج الدّراسي (...)، ويتجلى المنهاج عادة في شكل النّيات والمحتويات والتّدرج والطرائق والوسائل التي ينبغي إعدادها من أجل التّعليم والتّقييم»[2]، واستناد إلى هذا التعريف المنهاج يتكوّن من عناصر أساسية تشتمل على[3]:

- غايات المجتمع ومقاصده العامة.
- الأهداف والكفايات التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها.
- المحتوى التّعليمي أو الأنشطة التّعليمية.
- مجموعة الطرائق التّعليمية.
- الوسائل التّعليمية.
- أساليب التقويم.

وتعرّفه اللجنة الوطنية للمناهج بأنّه « بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانات البشرية والتّقنية والمادية المجنّدة، وبقدرات المتعلّم وكفاءات المعلّم»[4]، وفي السياق نفسه يمكن تعريف المنهاج بمفهومه الحديث بأنّه «مجموعة الخبرات التّربوية، التي تهيؤها المدرسة للطلاب سواء داخلها أو خارجها، وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، أي النمو في كافة الجوانب العقلية، والثّقافية، والدينية، والاجتماعية، والجسمية، والنّفسية، والفنية نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم، ويكفل تفاعلهم

1- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص 336.

2- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص 336.

3- عبد الكريم بن محمد، تدريس اللغة العربية في الثانوي العام _مقاربة نصيّة_، ص 78.

4- اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام لمناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2016م، الجزائر، ص 4.

بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولا لما يواجههم من مشكلات»[1] فالمنهاج بمفهومه الحديث لم يعد مجرد مقررات فقط، وإنما أصبح يمثل جميع الأنشطة التي يقوم بها المتعلّم بهدف مساعدتهم على النمو الشامل وتنمية قدراتهم في مجالات مختلفة المعرفية منها والنفسية.

إن الأخذ بالمفهوم الحديث للمنهاج جعل العملية التعليمية تتسم بكثير من الايجابيات منها: [2]

1. الاهتمام بالأنشطة التي يقوم بها المتعلّم في المواقف التّعليمية، مع تنوع هذه الأنشطة، ومناسبتها لقدرات واستعدادات المتعلّم.
2. الاهتمام بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم، وإكسابهم الصّفات والقدرات التي تمكّنهم من التّكيف مواجهة الحياة.
3. تنظيم محتوى المنهج من معلومات ومعارف تنظيما يراعي طبيعة المتعلّم وإمكاناته، بقصد تحقيق إيجابية أثناء عمليتي التّعليم والتّعلم.
4. تنوع طرق التّدريس واختيار أكثرها ملاءمة للمحتوى، ولطبيعة التلاميذ وما بينهم من فروق فردية، ومساعدة كل تلميذ على النمو بالقدر الذي تهيؤه له قدراته واستعداداته.
5. فقد الكتاب المدرسي جزءا من أهميته ومكانته، حيث تحول التركيز إلى النشاط الذي يقوم به المتعلّم، على أساس أنّ هذا النشاط هو المصدر الأساسي لاكتساب المعارف والمهارات وتكوين الاتجاهات والقيم والعادات، ولقد أثبتت الدّراسات التربوية الحديثة أنّ اكتساب المعارف عن طريق النشاط أفضل من الطرق القديمة التي تعتمد على التّلقين والتّحفيظ. بهذا «لم يعد فضل الكتاب المدرسي في ما يتضمن من معارف، ولا من باب أولى في حجم المعارف، إنّما قيمته يستمدها في المقام الأوّل من التّمشيات البيداغوجية المقترحة واستراتيجيات التّعليم والتّعلم المعتمدة، ومن الكيفيات التي بها يكون استكشاف الظواهر واستجلاء السؤال وبناء المعارف وتبويبها وحل المشكلات...، وما إلى ذلك من الطرائق التي تساعد الناشئة على اكتساب المؤهلات والكفايات المستوجبة، وتيسّر عليهم

1- ابراهيم عثمان حسن عثمان، المناهج المعاصرة، ص14.

2- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدّراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، ص 17.

امتلاك المعارف والمهارات، وترسّخ فيهم السلوكات المستهدفة»[1]، فبما أنّ المنهاج الجديد يُركز على نشاط المتعلّم بالدّرجة الأولى ويعتبره أهم محور من المحاور التي تبنى عليها العملية التّعليمية التعلميّة ككل إلى جانب المعلّم الذي أصبح دوره يقتصر على تنظيم تعلّم التّلاميذ، وتوجيههم وإرشادهم ومساعدتهم على نمو قدراتهم واستعداداتهم وليس على التلقين والتحفيظ كما هو الحال في المناهج القديمة.

3- خصائص المنهاج التّربوي.

يمكن أن نستخلص خصائص المنهج بمفهومه الحديث فيما يلي:[2]

* التركيز على جميع الجوانب المعرفية والانفعالية والحركية للمتعلّم، مع مراعاة ميول المتعلّمين واتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، وإحداث تغييرات في سلوكهم في الاتجاه المطلوب.
* اتخاذ الخبرة أو النشاط كأساس للتّعليم والتّعلم، سواء في داخل المدرسة أو خارجها وتحت إشرافها.
* الاهتمام بنشاط التّلميذ وإيجابيته في الموقف التّعليمي، باعتباره هو محور العملية التّعليمية.
* التأكيد على النظرة التكاملية للمنهج باعتباره ذو أبعاد ثلاثة (متعلّم، معرفة، مجتمع).
* توثيق الصلة بين المدرسة والبيئة بما فيها من مؤسسات تربوية وثقافية وغيرها، فضلا عن تبني مشكلات المجتمع، وإعداد المتعلمين للتعامل مع المواقف الحياتية في المجتمع.
* اتساع دائرة الأهداف لتشمل الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية بحيث يتحقق النمو المتوازن لدى المتعلّم.

4- مبادئ المنهاج التربوي: يعتمد بناء المناهج على مجموعة من المبادئ هي:

- **مبدأ الشمولية:** الذي يقتضي بناء المناهج حسب المراحل التّعليمية، ثمّ حسب الأطوار والسنوات قصد ضمان الانسجام العمودي.

1- لطفي البكوش، "دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التّعليمية قراءة تحليلية نقدية للكتاب المدرسي "كتاب التّفكير الإسلامي السنة الثانية ثانوي نموذجا"، مجلة أصول الدين، تونس، متاح عبر الرابط: www.scribd.com ص 262.

2- ينظر: صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدّراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها.

- **مبدأ الانسجام:** الهادف إلى توضيح العلاقة بين مختلف مكوّنات المنهاج، وتكوين وتنظيم المؤسسات التربوية على وجه الخصوص.
- **مبدأ قابلية الإنجاز:** أو (الملاءمة) التي تمكن من تكييف ظروف الإنجاز والتّكفل على وجه الخصوص ظروف التلاميذ النّفسية والبيداغوجية، أي قابلية التّكيف مع ظروف الإنجاز.
- **مبدأ المقروئية:** الذي يستلزم البساطة والوضوح والدّقة في صياغة البرامج لجعله أداة سهلة الاستعمال.
- **مبدأ الوجاهة:** أي السّعي إلى تحقيق التّوافق بين الأهداف التّكوينية للمناهج والحاجات التّربوية.
- **مبدأ قابلية التّقويم:** للتمكين من إجراء تقويم تسييري يحدث ملاءمة بين أهداف تكوين المناهج والحاجات التربوية المقصودة.

ثانيا: أسس بناء المناهج التربوية والعوامل المؤثرة فيها.

تكمن أهمية المنهاج التربوي في أنه منظومة فرعية من النّظام التّعليمي ككل، والنّظرة إلى مكوّنات المنهاج بمفهومه الحديث نظرة كلية شاملة، يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تخطيط المنهاج وعند تنفيذه أو تقويمه أو تطويره، ومن هنا كان لزاما علينا أن نحدّد العوامل التي تؤثر فيه باعتباره نظاما مفتوحا يؤثر ويتأثر _ بالبيئة وبالنّظم الأخرى_ في فلسفته ومحتواه وأسلوب تنفيذه[1].

ويقصد بمصطلح الأسس مجموعة «الأطر والمبادئ والقواعد التي ينبغي مراعاتها عند بناء المناهج الدّراسية، وهي أيضا المعايير التي يتم في ضوئها تقويم تلك المناهج»[2]، حيث تستمد هذه الأسس أو المبادئ المعتمدة في إعداد المناهج مشروعيتها من القيم والأفكار والمعتقدات والركائز الاجتماعية والفسلفية والتربوية، ومن بين أهم الأسس التي يستند إليها المنهاج التّربوي ما يلي:[3]

1- ينظر: حسن شحاتة، المناهج الدّراسية بين النّظرية والتّطبيق.

2- محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، دار المسيرة للطباعة والنشر، ط1، 2011م، الأردن، ص 21.

3- ينظر: محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس.

أ/ الأسس الفلسفية:

وتعني الأطر الفكرية التي تقوم عليها المناهج الدّراسية بما تعكس خصوصية المجتمع والمتمثلة في عقيدته، وتراثه، وحقوق أفراده وواجباتهم، حيث تشكّل الأسس الفلسفية قضية هامة وحيوية في تخطيط وبناء المنهاج التربوي وتحديد مُدخلاته وصياغة مضمونه ويزداد دور الأسس الفلسفية وضوحا في المنهاج التربوي كلّما أدركنا العلاقة المتبادلة بين النّظم التّربوية والاجتماعية والثقافية العامة داخل المجتمع.[1]

كما أنّ فلسفة المنهاج تتأثر بنمط الفلسفة التي تحكم التّربية وبمعتقدات القيادات التّعليمية ومتّخذي القرار التّربوي، فتقديس المعرفة في الفلسفة اليونانية مثلا جعلهم يعنون في بناء المناهج بالمعلومات والتّنظيم المنطقي لها وتكديسها وهذا في المناهج القديمة، وأهملوا الدّراسات العلمية والجوانب التّطبيقية والأنشطة المدرسية، وقد استمر هذا الأمر حتى بداية القرن العشرين وظهور الفيلسوف "جون ديوي" الذي نادى بالخبرة كوحدة لبناء المنهاج بمفهومه الحديث، فظهر الاهتمام بالخبرات المباشرة لأنّ مجموعة الأفكار والمعتقدات التي يؤمن بها أصحاب الفلسفة التّقدمية جعلت من المتعلّم محورا أساسيا للعملية التّعليمية وأثرت هذه الإيديولوجية في الفلسفة التّربوية للمدرسة الحديثة.[2]

ب/ الأسس المعرفية: تمثل المعرفة أساسا مهما في حياة الإنسان وبها يتميز عن سائر المخلوقات الأخرى كونه قادر على التّعلم واكتساب المعارف، فالمعرفة هي نتاج الجهد الإنساني في محاولته لتفسير الظواهر المختلفة، سواء كانت الظواهر طبيعية أم اجتماعية، أم نفسية، أم اقتصادية، أم سياسية من خلال استخدام طرق التّفكير المختلفة، فطبيعة المعرفة الإنسانية وخصائصها ومصادرها ومجالاتها تؤثر في اختيار وتنظيم المعرفة المنهجية التي تمثل عنصرا رئيسا من عناصر المنهج.[3] لذلك فإنّ الفلسفات التربوية تولي لهذا الأساس مكانة وأهمية بالغة في تصميم المنهاج، ويقصد بالأسس المعرفية تلك «الأسس التي تتعلّق بالمادة الدّراسية من حيث طبيعتها، ومصادرها ومستجداتها. وعلاقاتها بمجالات

1- ينظر: محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية، دار المسيرة للنشر، ط1، 2004م، عمان.

2- ينظر: حسن شحاتة، المناهج الدّراسية بين النّظرية والتّطبيق.

3- ينظر: خالد خميس السر، أساسيات المناهج التّعليمية، 2018م، فلسطين، متاح عبر الموقع: https://www.researchgate.net، ص 83.

المعرفة الأخرى وتطبيقات التّعليم والتّعلم فيها والتّوجهات المعاصرة في تعليم المادة، وتطبيقاتها»، فهو بذلك يهتم «بطبيعة المعرفة المختارة التي يجب أن يحتويها المنهاج المقدّم للمتعلّمين لتحقيق الكفاءات والقدرات المرغوب فيها في شخصية المتعلّم»[1]. وينبغي هنا التّركيز على العلاقة بين المعرفة والقيم والاتجاهات، والمهارات المختلفة.

ج/ الأسس الاجتماعية:

يقصد بالأسس الاجتماعية الأسس التي تتعلّق بحاجات المجتمع وأفراده، وتطورها في المجالات الاقتصادية، والعلمية التقنية، وتعني أيضا مجموعة العوامل والقوى الاجتماعية التي تؤثر على تخطيط المنهج وتنفيذه.

وتتمثل هذه الأسس في ثقافة المجتمع وقيمه الدينية والأخلاقية والوطنية والإنسانية، وتراثه وواقع المجتمع ونظامه السّياسي ومبادئه ومشكلاته التي تواجه وحاجاته وأهدافه وبيئة المتعلّم التي ينبغي أن يكون المنهاج متأثرا بها، لأنّ المناهج لها أرض ووطن وثقافة ولا تستورد من الخارج، وهي في نفس الوقت تترجم مقوّمات الفلسفة الاجتماعية السّياسية للدّولة والمدرسة، وتتأثر بكلّ تلك الظروف المحيطة بها في استخدامها للمنهاج باعتباره وسيلة أساسية للتربية في المدرسة، ولهذا فإنّ المنهاج يختلف من حيث الشّكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعا لاختلاف القوى الاجتماعية المؤثرة على المنهاج، فلكلّ مجتمع أهدافه وغاياته التي يسعى إلى تحقيقها من خلال مؤسساته، وتعدّ المدرسة إحدى المؤسسات وأولاها _إن صح التّعبير_ التي أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه عن طريق تربية الناشئة بأسلوب ونظام دراسي يسعى في النّهاية إلى تحقيق أهداف المجتمع؛ ويعني أنّ المنهاج يجب أن يكون وثيق الصلة ببيئة المتعلّم وأن يتيح المجال أمامه للممارسة المنظمة في فلسفة المجتمع، وأن يعكس مقوّمات هذه الفلسفة، بما يتّفق ومتطلّبات الحياة في المجتمع بجوانبها وأبعادها المختلفة، كما أنّ المنهاج يقوم بمجموعة من الأدوار الاجتماعية من أهمها أنّه إدارة لتحقيق أهداف المجتمع وأنّه منوط بإعداد المتعلّمين لمجتمع الحاضر والمستقبل بآماله وتطلّعاته وأنّه ممثل لاتجاهات المجتمع وهيئاته الثّقافية والفكرية، كما أنّه يعبّر عن قيم المجتمع ومبادئه

1- ضياف زين الدين، "أبعاد التّدريس"، مجلة منتدى الأستاذ، ع3، المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة، 2007م، الجزائر، ص 69.

ومثله وتراثه من عادات وتقاليد وأعراف، ذلك أنّ المنهج من الوجهة العلمية لا يمكن أن يخطّط أو ينفّذ من فراغ أو على معايير وأسس لا تقع في دائرة المجتمع.[1]

لأنّ هدف المنهاج الدّراسي في مجتمع ما قد لا يتناسب مع مجتمع آخر كما أنّ ما يناسب المجتمع من مناهج في فترة معيّنة قد لا تناسبه في فترة زمنية أخرى، لذلك يجب على المنهج والقائمين على تنفيذه أن يطوّروا من أهدافه وبرامجه لتتماشى مع التّغير الحادث في المجتمع والمطالب والحاجات الناشئة عن ذلك، علاوة على ذلك يجب أن يكون المنهج يتّصف بالمرونة بحيث يسمح بمواجهة احتمالات المستقبل وتأثيرها على طبيعة المجتمع،، كما يجب أن يتضمن المنهج المعلومات والمعارف والمهارات اللازمة التي تؤهل الفرد للتعايش مع بيئته الاجتماعية ويسهم في حلّ مشكلاته، باعتبار أنّ غاية التربية إعداد الناشئة للتفاعل مع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه.[2]

د/ الأسس النّفسية: وتعني الأسس التي تتعلق بطبيعة المتعلّم وخصائصه النفسية والاجتماعية والعوامل المؤثرة في نموه بمراحله المختلفة، وينبغي أن تبرر هذه الأسس قدرات المتعلّمين وحاجاتهم ومشكلاتهم وربطها بالمنهج بما ينسجم مع مبادئ نظريات التّعلم والتّعليم واحترام شخصية المتعلّم، باعتبار أنّ «المتعلّم هو أحد الأسس اللازمة لبناء المنهاج بمفهومه الحديث، لذلك ينبغي فهم الطبيعة الإنسانية وخصائص نمو المتعلّم ومطالب النمو وحاجاته ودوافعه وميوله والفروق الفردية، وهذه كلها أمور ضرورية لمخططي المنهاج ومنفذيه، والهدف من ذلك هو تكوين متعلّم متكامل ونشط ومشارك وإيجابي عن طريق توفير بيئة تعليمية مناسبة له، ولذلك قيل أنّ المتعلّم هو نقطة البداية والوسط والنّهاية في بناء المنهاج»[3]، لذلك فإنّ دراسة الجوانب السيكولوجية للمتعلّم وفهم خصائصه وشروط التّعلم في كلّ مرحلة من مراحل نموهم والاهتمام بهذا الجانب يؤدي إلى بلوغ الأهداف التي يسعى

1- ينظر: حسن شحاتة، المناهج الدّراسية بين النظرية والتّطبيق.

2- محمود داود الربيعي، المناهج التّربوية المعاصرة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط1، 2016م، الأردن، ص 83، 84.

3- حسن شحاتة، المناهج الدّراسية بين النظرية والتّطبيق، ص 22.

المنهج إلى بلوغها، وتتضح أهمية الأساس النّفسي في بناء المنهج وتنفيذه من خلال الاستفادة من نظريات التّعليم والتّعلم الحديثة، التي ركّزت على المبادئ والأسس التالية: [1]

- الدور الإيجابي للمتعلّم في عملية التّعليم.
- الانطلاق من حاجات المتعلّمين وميولاتهم وقدراتهم في اختيار الأهداف وطرائق التّعلم، وتصميم واستخدام أساليب التّقويم المناسبة.
- أهمية استخدام التّعزيز في التّعلم.
- التنوع في مصادر التّعلم.
- استخدام أساليب الاستكشاف والاستطلاع والاستدلال الاستقرائي والاستنتاجي في تنظيم التّعلم والتّركيز على ممارسة التّفكير بأنماطه ومستوياته المختلفة سبيلا للتّعلم.
- التّركيز على توفير فرص التّفاعل مع عناصر التّعلم بصورة أفضل.
- توفير الفرصة للمتعلّمين لاختيار ما يناسبهم من الخبرات التعلمية وفق قدراتهم واحتياجاتهم بما يضمن لهم تفريد التّعليم من خلال البدائل المتنوعة.
- توفير فرص التّعلم والتّدريب في مواقف تعليمية تعلّمية متنوعة، تزيد من احتمالات استبقاء التّعلم وتذكره واستخدامه وتوظيفه، وتقاوم آلية النسيان والعجز عن الإفادة مما تعلم، وتطبيقه في المواقف الحياتية.
- الاهتمام بالمفاهيم والمبادئ في التّعلم.
- توظيف نظريات التّعلم المختلفة في تعلّم المفاهيم والمبادئ والاتجاهات والمهارات العقلية والحركية.
- الالتزام بالدّور التوجيهي للمعلّم باعتباره منظما للتّعلم وميسرا له، وليس باعتباره مصدره الوحيد.

ثالثا: دواعي تبني المقاربات الجديدة في إعداد المناهج في الجزائر.

انتهجت الجزائر سياسة الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية والنهوض بقطاع التّعليم وذلك لما شهده هذا القطاع من مشاكل تربوية عديدة وفشل الإستراتيجية التعليمية السابقة الأمر الذي أصبح يشتكي منه العام والخاص، فبات من الضروري إيجاد الحلول لهذه

1- محمد عبد الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم، مقدّمة في علم المناهج، دار الكتب، ط1، 2016م، اليمن، ص41، 42.

المشاكل التي ظلت تعاني منها المنظومة التربوية التعليمية لسنوات عديدة بعد الاستقلال؛ وذلك عن طريق تطوير المناهج وتحديثها _من جهة_ لكي تصبح مسايرة للتطورات التي مست مختلف النواحي في المجتمع، لأنّ المنهاج أصبح اليوم «يشكّل مشروع مجتمع بكلّ أبعاده يؤثر فيه ويتأثر به، خاصة في مجال التربية والتّعليم، ولذلك كان السعي الجاد لإعداد جيل من المناهج يتلاءم والمعطيات الجديدة للمجتمع بمختلف الأبعاد لاسيما الاقتصادية منها والمعرفية»[1]، وتبني مقاربات جديدة غير التي كانت معتمدة من قبل، وكذا التغيير في طرائق التدريس وطرق التقييم من جهة ثانية، وذلك من أجل «تجديد وتحديث غاياته وأهدافه على اعتبارات مجتمعية ذات صلة بالامتياز والتّنافسية بغية تحقيق هدفين أساسيين هما: مواكبة التّحولات الفكرية والاجتماعية والاقتصادية والحضارية ضمن موجة التّغيّرات العالمية المتسارعة والمتتالية من جهة، وتحسين المخرجات التّعليمية وتكوين أفراد قادرين على بناء وطنهم وتحقيق تطلعاتهم المستقبلية من جهة أخرى»[2]، ولعل من دواعي تبني المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية في الجزائر كاختيار تربوي مايلي:[3]

أ/ الدواعي الفلسفية– السياسية والتي تعتبر المرجع الأساسي في الإصلاح الجديد الذي تمّ في ضوئه مراجعة برامج التّعليم في بلادنا، وذلك قصد بناء مناهج جديدة ومتكاملة تستجيب للشروط العلمية الراهنة والمتطلبات التي يقتضيها بناء المناهج التربوية، وكذا العمل على إنجاح المتعلّم في الحياة وتأهيله للتوافق مع محيطه في كلّ فترات ومراحل تربيته وتكوينه، وذلك بفضل ما يكتسبه من كفاءات وقيم ومعارف ضرورية لتحقيق النجاح والتّوافق، وإكسابهم مهارات تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية.

ب/ الدواعي العلمية –البيداغوجية التي ترتكز على الارتقاء بالمتعلّم، وذلك يجعله يستند إلى نظام متكامل من المعارف والإنجازات والمهارات المنظمة ضمن وضعيات تعليمية، تضع المتعلّم في صلب التّعلم، ولن يحدث ذلك إلا في إطار بيداغوجيا فعالة تعتبر "المقاربة بالكفاءاتّ أوضح معبّر عنها، وذلك لأنّها تحلّل الوضعية التّعليمية التّعلمية إلى مجموعة من

1– منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص 3.

2– عائشة العيدي ومسعودة العيدي، "تصميم المناهج في التّعليم الإلكتروني وتطبيقاتها البيداغوجية بالجامعة الجزائرية (دراسة تحليلية)، مجلة البيداغوجيا"، مج1، ع1، 2019م، الجزائر، ص 75.

3– ينظر: رحيمو بخات وآخرون، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مديرية تكوين الأطر (قسم استراتيجيات التكوين)، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2006م، المغرب.

الوضعيات الفرعية وتبنيها وفق منظور إيجابية المتعلّم، بهدف إدماجه كفاعل أساسي في بناء التّعلمات وذلك بترجيح مجموعة من المبادئ البيداغوجية وهي:

- اعتبار محورية المتعلّم بحيث يكون فاعلا أساسيا في بناء المعارف والتّعلمات، مما يدعو إلى استحضار جانب التّعلم الذاتي في كل الأنشطة، واعتبارا لهذا المنطق كان لابد من بناء كل الأنشطة البيداغوجية على فاعلية المتعلّم.
- توفير فضاء التّعلم الذاتي وذلك بفتح المجال أمام المتعلّم ليتمكن من توظيف إمكاناته وقدراته للتّعلم، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال بناء وضعيات تعلّمية تحفّزه على التّفاعل مع محيطه تفاعلا إيجابيا.
- توفير الشروط المادية والتربوية للتعلم الذاتي ويتم ذلك عن طريق توفير مختلف الوسائط والطرائق التي تتيح فرص التّعلم الذاتي.

تبنت مناهج الإصلاح لسنة 2003م المقاربة بالكفاءات كخيار تربوي والذي جعل المتعلّم محور العملية التّعليمية التّعلّمية، وجاءت هذه الأخيرة «كتعبير عن تصور تربوي بيداغوجي، وهي مجموع الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية، لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث مقاربات التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته»[1]، حيث تستهدف بيداغوجيا الكفاءات المتعلّم وتجعله طرفا فاعلا في العملية التّعليمية التّعلميّة، فهي تركّز على كيفية تكوين هذا المتعلّم وما ينبغي أن يقوم به من خلال تعلمه في المدرسة في سياق معين، وتمكنه من تنظيم وتوظيف مكتسباته في وضعيات جديدة في حياته اليومية والعملية.

فهذا الإصلاح الذي اعتمدته المنظومة التّربوية كإستراتيجية جديدة في التّدريس والتي تعتمد أساسا على فكرة تغيير الطّريقة الأولى (أي التّدريس بالأهداف) من جهة، وتحقيق فعالية أكثر في التّعليم عن طريق تطبيق التّدريس بالمقاربة بالكفاءات من جهة أخرى، والتي تقوم على مبدأ كفاءة جميع أطراف العملية التّربوية من معلّم ومتعلّم، منهج وبرنامج،... وتوفير وسائل بيداغوجية جديدة تساعد على تحقيق الأهداف التّربوية، ولهذا فإنّ البعد

1- العطوي آسيا، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التّعليم الابتدائي –دراسة ميدانية بولاية سطيف_، إشراف: بوعبد الله لحسن، جامعة فرحات عباس (سطيف)، 2010م، الجزائر، ص 32.

الأساسي الذي يهدف من وراء تطبيق هذه المقاربة هو تغيير الأوضاع التّعليمية والوصول إلى مكانة مرموقة بين الأمم المتطوّرة وتكوين جيل جديد متهيئ لمسايرة متطلبات القرن الحادي والعشرين وهو مندمج مع التّغيّرات العالمية خاصة في المجال التّعليمي.[1]

رابعا: المقاربة النّصيّة وتدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي.

يهدف انتهاج المقاربة النّصية كخيار تعليمي في المقاربة بالكفاءات، كون هذه الأخيرة تتناسب وتتطابق مع ما تحمله المقاربة بالكفاءات من إستراتيجية تعليمية تستشرف بها تحقيق غايات محدّدة، حيث جاء في تقديم الكتاب المدرسي أنّ هذا الأخير يقوم «على أساس المقاربة النّصية كاختيار منهجي، وعلى المقاربة بالكفاءات كاختيار تربوي»[2]. وأنّ انتهاج المقاربة النّصية كاختيار تعليمي يعتبر من الإصلاحات التربوية الجديدة، واعتمادها في تعليم النصوص ومعالجتها يعد من بين أهم النتائج التي توصلت إليها الدّراسات اللسانية النّصية وتحليل الخطاب؛ والتي تَعتبر النّص أكبر وحدة لغوية تؤدي التواصل متجاوزة بذلك حدود الجملة، فهو بنية لغوية وتواصلية في الوقت نفسه، والنّص أصبح يمثّل دعامة أساسية في تدريس اللغة العربية في المقاربة بالكفاءات، لذلك فالمقاربة النّصيّة حظيت في إطار إصلاح المناهج التّعليمية بأهمية بالغة في المنهاج التّربوي.

فالمقاربة النّصية (Textual Approach) هي «اختيار بيداغوجي يجسّد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتّخذ النّص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغوية والصّوتية والدّلالية والنّحوية والصّرفية والأسلوبية وبهذا يصبح النّص المنطوق أو المكتوب محور العملية التّعلمية ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة»[3]، حيث تقوم المقاربة النّصية في تحليلها للنصوص التّعليمية وفق مستويات التّحليل اللغوي انطلاقا من المستوى الصوتي الصرفي، التركيبي (أو النّحوي)، والدّلالي، ومن هذا المنظور أصبح النّص في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات نقطة انطلاق ومحطة وصول لبناء نص جديد.

1- ضياف زين الدين، أبعاد التّدريس بمقاربة الكفاءات، مجلة منتدى الأستاذ، ع3، 2007م، الجزائر، ص 72.

2- ضياف زين الدين، أبعاد التّدريس بمقاربة الكفاءات، ص 27.

3- بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية "السنة الثالثة من التّعليم الابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018م، الجزائر، ص 11.

ونعني بها من المنظور البيداغوجي أنّها «مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النّص ونظامه إذ أنّ تعليم اللغة هو التّعامل معها من حيث هي خطاب أو نص متكامل الأجزاء»[1]، فالمقاربة النّصية وفق هذا المنظور تعني« مجموع طرائق التّعامل مع النّص وتحليله بيداغوجيا لأغراض تعليمية»[2]، وتعتبره الركيزة الأساسية في النموذج التّعليمي الذي تبنى عليه مختلف الأنشطة اللّغوية، باعتباره «منطلق عمل بيداغوجي لغوي وثقافي كما هو نقطة انطلاق عدة أنشطة في مواد مختلفة، وبهذا فهو يمثل الأساس الذي تبنى عليه مختلف التّعليمات والمحور الذي تُعلّم من خلاله الأنشطة اللّغوية من نحو وصرف وإملاء وعروض وبلاغة»[3].

وقد ورد في المنهاج في معرض الحديث عن روافد فهم النّصوص وتحليلها أنّ «النّص الأدبي في مرحلة التّعليم الثانوي يدرس دراسة كلية اعتمادا على كونه ظاهرة لغوية متعدّدة الأبعاد، معقدة في تشكيلها ومضامينها الأمر الذي يجعل معالجة النّص تستمد من آفاق مختلفة منها المقاربة النّصية أي النظر إلى النّص على أنّه وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية واضحة تحكمها جملة من المبادئ منها الانسجام والتماسك»[4]، بحيث رسم المنهاج تدريس أنشطة النّحو والصرف والبلاغة والعروض انطلاقا من النّص الأدبي أي مندمجة في تراكيب النّص وليست مجزأة أو منفصلة عنه وذلك تحقيقا للمقاربة النّصية.

ويحدّد الأستاذ إسماعيل بوزيدي خصائص المقاربة النّصية في مجموعة من النقاط تتمثّل فيما يلي: [5]

1- فاروق سلطاني، مناهج المقاربة النّصيّة وفاعليتها في التّعليم لمرحلة المقاربة بالكفاءات ورهان العصرنة، ورقة عمل مقدّمة للمؤتمر الدّولي الأوّل: لجودة التّعليم وتجدد البرامج التّعليمية في ظل التّحديات المعاصرة، المدرسة السعودية في الجزائر، 2018م، الجزائر، ص 13.

2- فاروق سلطاني، مناهج المقاربة النّصيّة وفاعليتها في التّعليم لمرحلة المقاربة بالكفاءات ورهان العصرنة، ص13.

3- سميرة وعزيب، "تعليمية النّص الأدبي في مرحلة التّعليم الثانوي وفق المقاربة النّصية –السنة الأولى أنموذجا-" مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مج 08، ع 2، 2019م، الجزائر، ص 479، 480.

4- منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص 11.

5- إسماعيل بوزيدي، "تعليمية النّص: نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية _كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التّعليم الابتدائي_"، مجلة الممارسات اللغوية، مج4، ع 2، 2016م، الجزائر، ص 34، 35.

- أن تتم معاملة اللّغة على أنّها كلّ ملتحم، أي تناول النّص على أنّه كل وأنّه ذو بعدين هما المعنى والمبنى، فضلا على أبعاد أخرى تتعلّق بمؤلف النّص وبنيته، وهدفه، والسياق الزمني الذي ظهر فيه.
- ترى لسانيات النّص أن يتمّ الانطلاق من النّص وعلاقته بالمتلقي وكيفية بنائه بذاته وبعلاقة النّص بالخارج، وبعلاقة النّص بكيفية إنتاجه.
- كلما ربطنا النّصوص بتعليمية اللغة كلّما تعدّدت وظائفها، حيث تخرج النّصوص من وظيفتها الجمالية لنصل إلى وظائف تعليمية تدريبية يتدرّب من خلالها المتعلّم على أنماط النّصوص المختلفة.
- تستهدف المقاربة النّصية أن نصل بتلاميذنا إلى فك أسرار النصوص من حيث خصوصياتها، أي آليات اشتغال النصوص المستهدفة وبالتّالي إلى إنتاج ما يماثلها حينما يقتضي المقام ذلك.
- تتوجه العناية إلى مستوى النّص وليس الجملة، إذ تعلم اللغة يعني التّعامل معها من حيث هي خطاب منسجم العناصر متّسق الأجزاء ومن ثمة تنصب العناية على ظاهري الاتساق والانسجام.
- تقتضي المقاربة النّصية التّحكم في الإنتاج الشفوي والكتابي وفق منطق البناء لا التّراكم، إذ تعدّ النصوص رافدا قويا يمكن المتعلّم من ممارسة كفاءاته عن طريق تفعيل مكتسباته، فالنّص هو محور الدّراسة وهو نقطة الانطلاق ونقطة الوصول أيضا، فالمقاربة النّصية مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنيته ونظامه.

خامسا: الأهداف العامة لتعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

يحظى تدريس اللّغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي أهمية خاصة، وذلك بالنظر إلى كون هذه السنة تعدّ تتويجا لمرحلة التّعليم الثانوي، وكذلك كونها سنة اجتياز امتحان البكالوريا، لذا تستمد تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة أهميتها من خلال التأكيد على إكساب المتعلّم مختلف الكفاءات وتنميتها، ولعلّ الهدف الأسمى لتدريس اللغّة العربية عامة هو تمكين المتعلّم من اكتساب المهارات اللّغوية التي تساعده على التواصل بغيره من الأفراد في المجتمع، إضافة إلى « تزويد المتعلّمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التّواصل الشّفهي والكتابي، فلم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها، ولا معرفة القواعد النّحوية والصرفية فحسب، بل جعل

التّلميذ يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة، سواء على المستوى الشفهي أو الكتابي»[1]، لذا فإنّ منهاج السّنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة وشعبة لغات أجنبية يرتبط بتعزيز الكفاءات القبلية، وإثراء الكفاءات المقرّرة لهذه السنة وتعميقها بالشكل الذي يجعل المتعلّمين يتفاعلون مع النّشاطات التّعليمية تفاعلا إيجابيا، ولتحقيق هذه الغاية صاغت وزارة التربية والتّعليم مجموعة من الأهداف التي يسعى منهاج اللغة العربية أن يصل إليها المتعلّم في هذه السنة، كما يلي:

- ترسيخ حب الاطلاع في نفسية المتعلمين.
- ضمان الكفاءات الأساسية الأربع للاتصال (فهم المنطوق، فهم المكتوب، التّعبير الشّفهي والتّعبير الكتابي).
- تعليمهم كيفية الوصول إلى الحقيقة عن طريق استغلال الموارد التّعلمية.
- تعليمهم كيف يتعلمون عن طريق تزويدهم بتقنيات التفكير المنهجي السليم القائم على أساس الاستغلال الأقصى للعمليات العقلية الآتية: (الفهم، التحليل، التفسير والمقارنة، النقد والحكم، التعليل والاستدلال، التجديد والإبداع.
- تمكينهم من توظيف التقنيات العملية الآتية: (منهجية معالجة المشكلات، منهجية البحث، ضوابط العمل الجماعي، فنيات الحوار وآدابه، تقنيات التلخيص والتدوين).

ويمكن صياغة الأهداف العامة لتدريس اللّغة العربية في مرحلة التّعليم الثانوي العام في ما يلي:[2]

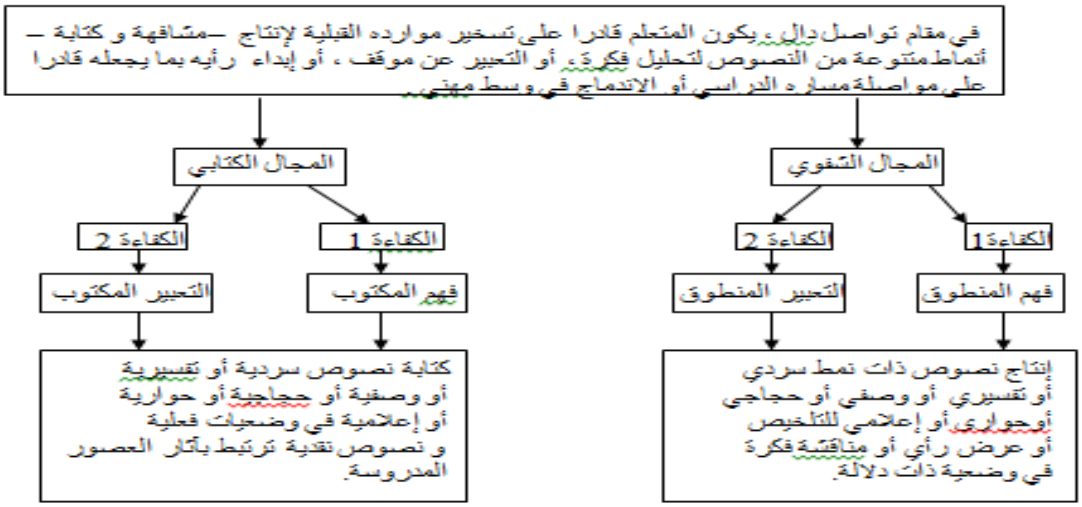
- تنمية المهارات المتنوعة للمتعلّم والمهارات اللّغوية بخاصة بحيث يستطيع المتعلّم كسب المعرفة الذاتية، وكذا تنمية التفكير الناقد للمتعلّم بحيث يستطيع اختيار ا يقرأه واتخاذ موقف نحوه، وتوظيف كلّ ذلك في المجالات الحيوية التي يمارسها، وفي المجالات الإبداعية التي يهتم بها.

1- اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج" معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008م ، ص 53.

2- ينظر: إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربيّة.

– وصل المتعلّم في هذه المرحلة بتراثه وبالثقافة الإنسانية، وتمكينه من الانتفاع بكل ما هو أصيل وجديد في الوقت نفسه.
– تنمية الثروة اللّغوية والأسلوبية وحث المتعلّم على ممارسته القراءة، والإطلاع على دوائر المعارف ليستوفي نموه المعرفي الذاتي، وتمكينه من استخدام القواميس والمراجع فيما يدرس ليواجه الصعوبات اللّغوية التي تعترضه.
– تمكين المتعلّم من القدرة على الحكم والاختيار والنّقد والميل إلى الموضوعية، والنشاط اللّغوي الجماعي لتحقيق ذاته، والتفاعل مع مجتمعه، وتبني القيم والاتجاهات القومية.
– تنمية التفكير السليم الدقيق القائم على الربط وإدراك العلاقات وفق منهج يتّسم بالوضوح والدّقة والتّنظيم.

وتدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي تهدف في المرحلة الختامية إلى تحقيق مجموعة من الكفاءات على المستويين الشفوي والكتابي، وعلى المستويين الفهم والتّعبير، فعلى مستوى المجال الشفوي تمكنه من امتلاك مهارتي الاستماع والتّحدث، وعلى مستوى المجال الكتابي يتمكّن المتعلّم من امتلاك مهارتي القراءة والتّعبير، وهذا ما يوضحه الشكل الموالي:



الشكل رقم 03: الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثالثة من التّعليم الثانوي العام (شعبة آداب وفلسفة وشعبة لغات أجنبية.[1]

1– وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللّغة العربيّة وآدابه للسنة الثالثة من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي.

سادسا: مشكلات تدريس اللغة العربية والصعوبات التي تواجهه:

إنّ المتأمّل في مناهج التّدريس في مختلف المراحل التّعليمية يجد أنّ اللّغة العربيّة تحتل مكانة مرموقة باعتبارها اللّغة الرسمية في البلاد يتعلّمها التّلميذ كمادة أساسية في كل مراحل التّعليم العام، إلاّ أن المتأمل في الواقع اللّغوي للمتعلّم يجده يشهد تراجعا في المستوى اللغوي للمتعلّمين وتفشي ظاهرة الضعف اللّغوي لديهم الأمر الذي أصبح يشتكي منه العام والخاص؛ حيث يظهر ذلك في ضعف المتعلّمين وتعثّرهم في استخدام اللّغة العربيّة الفصيحة، وافتقار الناشئة للسّلامة اللّغوية والطلاقة في التّعبير الشّفهي والكتابي على حد سواء.

ولعلّ ما تعيشه اللّغة العربية اليوم من تدهور مستمر داخل المحيط التّعليمي من ضعف المهارات والكفاءات لدى المتعلّم، مرده إلى عوامل ومتغيّرات كثيرة وصعوبات متعدّدة تتعلّق بتدريس اللّغة العربيّة وتتمثل فيما يلي:[1]

- تداخل المستوى العامي بالمستوى الفصيح وتداخلهما في لغة التّلميذ أثناء الكتابة، ولما كان الاختلاف بين هذين المستويين بيّنا، كان تداخلهما معا أثناء التّفكير معطلا لبعض عناصر النظام الذي تلتزم به الفصحى.
- تقليدية الطريقة المستعملة في تدريس اللّغة العربيّة؛ لأنّها تعتمد على تحفيظ القواعد ولا تهتم كثيرا باستعمال اللّغة كأداة تبليغ.
- ميل بعض المعلّمين إلى استعمال العامية في حوارهم مع التّلاميذ أثناء إلقاء الدّروس، خاصة أذا تعلّق الأمر بتفسير بعض الأمور التي قد يصعب على التّلاميذ إدراكها بالفصحى وحتى خارج القسم.
- طغيان العامية واستعمالاتها في البيت والشارع، وحتى المحيط المدرسي على حساب اللّغة العربيّة الفصيحة.

1- كريمة أوشيش، "أثر الثنائية اللّغوية (العامية _ الفصحى) في استعمال التّراكيب حسب التّحريّات التي أجريت في الطور الثالث من التّعليم الأساسي"، مجلة اللسانيات، ع8، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللّغة العربيّة، 2003م، الجزائر، ص 108.

– انشغال المتعلّمين بالمواد العلمية التي تصاحبها اللغة الأجنبية، وكذا اهتمامهم باللّغات الأجنبية على حساب اللغة العربيّة الفصحى، وعدم اهتمام مدرّسي المواد الأخرى باستخدام اللّغة العربيّة الفصحى.

المبحث الرابع: تعليمية اللغة العربيّة في الطور الثانوي.

أولا: مفهوم الكتاب المدرسي (school book).

يعدّ الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التّعليمية التي يعتمد عليها المعلّم في تعليمه باعتبار أنّ الممارسة العلمية للمعلّم تتوقف عليه، والمتعلّم في تعلّمه باعتباره الوثيقة المرجعية الوحيدة التي يتعامل معها في غالب الأحيان سواء في مرحلة الإعداد القبلي أو في مرحلة مراجعة الدروس، ويقصد به «كلّ كتاب يجسّد منهاجا دراسيا بعرض محتويات مهيكلة ومكيّفة معدّة خصيصا للاستعمال ضمن المسار التّعلّمي التّعليمي»[1]. إذن الكتاب المدرسي هو وثيقة تربوية علمية تحمل معارف وقيم ومهارات موجهة أساسا إلى المتعلّم ومظروفة بزمن معين ووضعيات محدّدة[2]، فهو القاسم المشترك بين المعلّم والمتعلّم، وأهميته تتمثل في كونه المصدر الأساسي للتّعلم في جميع مراحل التّعليم الذي يتضمن الوحدات التعليمية المقترحة في المنهاج؛ فهو وسيلة هامة في بناء فكر المتعلّم ونسيجه الوجداني وتشكيل كفاءاته وسلوكه، وهو على العموم خير مرجع لترجمة اتجاهاته وقيم المنهاج إلى مواقف حقيقية[3]، ويشترط في الكتاب المدرسي عدّة شروط لابد من توفرها فيه منها:[4]

– ملاءمته للمستوى التعليمي للمتعلمين في كلّ مرحلة تعليمية.

– تنويع الكتاب ليكون مصدرا للمطالعة واكتساب الثّقافة.

– تحسين محتوى الكتاب وشكله وإخضاعه للتقويم المستمر من طرف المختصين والمعلمين.

1– بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث "عربي– انجليزي– فرنسي"، ص 258.

2– ينظر: سعيد حليم، علاقة المتعلّم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، أفريقيا الشرق، (د.ط)، 2012م، المغرب.

3– ينظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مارس 2005م، الجزائر، ص 35.

4– وزارة التربية الوطنية، اللّجنة الوطنية لإصلاح منظومة التربية والتكوين والتعليم العالي، ص 7.

علاوة على ذلك نجد أنّ الكتاب المدرسي يكتسي قيمة إضافية في نظام التعليم عن بعد باعتباره الوسيلة الرئيسية والتواصلية بالدرجة الأولى التي تساعد المتعلّم عن بعد على متابعة الدروس، باعتبار أنّ هذا المتعلّم في منأى عن المعلّم طيلة فترة الدّراسة، حيث يقوم الكتاب مقام المعلّم في نظام التعليم بالمراسلة لمساعدتهم على دراسة المقرّرات في كلّ المواد، باعتباره المرجع الأساسي الذي يحتوي على المادة التّعليمية، وهو سند «يتطابق تماما مع الكتاب الرسمي الذي اعتمدته وزارة التربية الوطنية لتلاميذ التّعليم الإقامي»[1]، حيث تمّ تأليفه طبقا للمنهاج الرسمي ووفق المنهجية المعتمدة من طرف الديوان والوطني للتعليم والتّكوين عن بعد، حيث جاء في تقديم الكتاب أنّ هذا السند يتضمن اثني عشر محورا يوجد في بداية كل محور من المحاور أهدافه التعلّمية التي ينبغي للمتعلّم عن بعد أن يصل إليها، كما يتضمن أيضا في بداية كل نشاط تعلّمي أهدافا خاصة به، وفي الغالب صورة معبّرة عن معناه العام، حيث ترد الأنشطة مهيكلة بأهدافها وعناصرها وروافدها، كما يحتوي عقب كل نشاط استثمار موارد النّص وتوظيفها في مجالي قواعد اللغة والبلاغة على تدريب لتوظيف المتعلّم لمكتسباته وتقويم تعلّماته، ويختم كل محور بنشاط إدماج لإحكام موارد المتعلّم وتفعيلها ليتدرّب على أسئلة امتحان البكالوريا، كما يحتوي على الإجابة النموذجية للأسئلة المطروحة عقب كل نشاط تعليمي[2].

وتم تأليف الكتاب المدرسي بطريقة تقوم على أسلوب مخاطبة المتعلّم، وتعتمد على تقديم التوجيهات التربوية له من خلال تقديم أهداف كل محور وكل نشاط، بالإضافة إلى الإكثار من الموضحات التي تيسّر على المتعلّم فهم الدروس، وطرح الأسئلة والإجابة عنها في كل نشاطات الكتاب من المحور الأول إلى غاية المحور الأخير، وذلك لسد الفجوة التي يخلقها غياب المعلّم، حيث يوجه الخطاب للمتعلّم لتحفيزه وإثارة اهتمامه وجذبه، فقد جاء في تقديم الكتاب مثلا مجموعة من التوجيهات التربوية المقدّمة للمتعلّم، وهي:[3]

– خصّص كراسا لمادة اللغة العربية وآدابها.

1– الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي (شعبة آداب وفلسفة)، الإرسال الأول، الجزائر، ص2.

2– الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي (شعبة آداب وفلسفة)، الإرسال الأول، الجزائر، ص2.

3– المرجع نفسه، ص3.

- خصّص وقتا محددا لا يقل عن سبع ساعات أسبوعيا لدراسة اللّغة العربية وآدابها والتزم به.
- تمعّن جيّدا في عنوان المحور، وأهدافه وصورته.
- اقرأ كل نشاط أكثر من مرّة قراءة واعية، وحاول أن تستوعب معلوماته ولو بالاستعانة بمراجع أخرى.
- أجب عن أسئلة كلّ درس على حدة في كراسك.
- قارن إجاباتك بنموذج الإجابة الوارد عقب كلّ درس وصحّح أخطاءك بنفسك.
- إذا ارتكبت أخطاء كثيرة، عد إلى قراءة الدّرس مرة ثانية، وحاول أن تستعين بمراجع أخرى لتتمكن من فهمه بصورة جيّدة.

1. المقاييس الخاصة بمحتوى الكتاب المدرسي.

يكتسي الكتاب المدرسي المطبوع أو الإلكتروني أهمية بالغة لذلك يجب أن يستجيب الكتاب المدرسي لعدد من المقاييس من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة منه، ومن هذه المقاييس أو المواصفات:[1]

- اعتماد الكتاب المدرسي لغة واضحة وميسّرة، وخلوه من الأخطاء اللّغوية والعلمية والمطبعية.
- توفره على درجة من الجاذبية وسهولة الاستعمال، بالإضافة إلى توفره على درجة كبيرة من القابلية للقراءة من الناحيتين اللّغوية والخطية.
- عرض المفاهيم وفق تدرّج منتظم يُراعي تجزئة المادة إلى وحدات تعلّم متوازنة.
- مسايرة الكتاب المدرسي التطور الحاصل في المجالات العلمية والتكنولوجية والتربوية، وذلك باشتماله على محتويات تتميّز بالحداثة والوجاهة والصّحة العلمية، على أن تعرض مع محيط المتعلّمين بأبعاده الروحية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية.
- الاحتواء على مسهّلات التّعلم مثل الموضحات (الصور، الرسومات، الأشكال، الخرائط...) ومُلاءمتها من حيث المدلول والأبعاد والألوان مع موضوعات الكتاب المدرسي، ومع مقتضيات المبادئ والقيم والاختيارات التربوية العامة.
- توافق محتويات الكتاب المدرسي مع الاختيارات والتّوجهات التربوية العامة، بحيث يجب أن تعكس محتويات الكتاب العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع في ديناميكيته ووحدته

1- ينظر: سعيد حليم، علاقة المتعلّم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية.

وتنوعه، وأن تعمل على التّكيف الخلاّق مع حاجيات الاندماج والمساهمة الإيجابية في مواجهة متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأن تراعي الأبعاد الوطنية والمحلية للمضامين، وأن تنفتح على التّنوع الثقافي.

– تقديم الأهداف المتوخى تحقيقها في مستهل كلّ درس أو وحدة تعليمية.

2.وظائف الكتاب المدرسي. للكتاب المدرسي أهمية كبيرة في منظومة المنهج والمنظومة التربوية عامة، وله عدّة وظائف يمكن حصرها فيما يلي[1]:

– **الوظيفة العلمية:** وتتمثل في نقل المعارف المتعلّقة بالمواد الدّراسية إلى المتعلّمين وفق مقاييس الصّحة والتّدرج، وتحديد المحتويات وغربلتها مع ما يتناسب مع سن المتعلّمين ومستواه الدّراسي ومراعاة القدرات العقلية لديه، وكذا مراعاة حاجياته العلمية والمهارية. وإخضاعه للتدرج من السهل إلى الصعب وحسب ترتيب الموضوعات لجعلها في متناول المتعلّمين في مستوى معين.

– **هيكلة التّعلم:** وهذه الوظيفة من أهم وظائف الكتاب المدرسي، حيث يشتمل الكتاب على نوع من التوزيع والتّسلسل للوحدات التّعليمية لاكتساب المعارف، وهو بذلك يهيكل التّعليم وينظمه تنظيما بيداغوجيا وفق المستوى المعرفي والعقلي للمتعلمين بعدة أوضاع تتعلّق بتنظيم التعلّم منها:

✓ الانطلاق من التجربة العلمية للتلميذ إلى الجانب النظري.

✓ الانطلاق من الجانب النّظري إلى التمارين التّطبيقية واختبار المكتسبات.

✓ الانطلاق من التمارين التّطبيقية إلى التّصميم النظري.

✓ الانطلاق من العرض إلى الأمثلة والنماذج التوضيحية.

✓ الانطلاق من الأمثلة والنماذج التوضيحية إلى الملاحظة والتّحليل.

– **تنمية القدرات وترسيخ الكفاءات:** فالكتاب المدرسي لا يسمح باستيعاب سلسلة من المعارف فحسب بل يهدف إلى إكساب المتعلّم طرقا وعادات وسلوكيات في التعلّم للتعامل مع المواقف المختلفة، وكذا إكسابه قدرات ومهارات من خلال النشاطات والأعمال المختلفة التي يمارسها في المواضيع التّعليمية.

– **توجيه التّعلّم:** للكتاب المدرسي دور في توجيه تعلّم التلميذ في عملية التلقي والتّحصيل، إذ يقوم بتنظيم وتوجيه إدراك وفهم التلاميذ للعالم الخارجي، ويتم ذلك بطريقتين:

1– ينظر: بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث.

- ✓ التّكرار والحفظ وتقليد الأمثلة والنماذج.
- ✓ نشاط التّلميذ الحر والإبداعي.

– **دعم المكتسبات:** ويقتضي توفر الكتاب المدرسي على عدد وافر من النشاطات وتمارين تستهدف تقوية التّعلمات لتثبيت المكتسبات المعرفية وتنمية القدرات والكفاءات للمتعلّم.

– **تقييم المكتسبات:** وتتجسد في اقتراح سندات التّقييم التكويني أو التقييم الذاتي في شكل نشاطات تسمح بمراقبة تنمية القدرات والكفاءات، فهذه الوظيفة مهمة في عملية التّعلم لذا يجب أن يتضمن الكتاب المدرسي أنشطة وتمارين تطبيقية تتعلق باستثمار التّعلمات، لاعتمادها كطريقة في تقييم المتعلّم ومراقبة تحصيله ومدى تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

– **إدماج المكتسبات:** وتتمثل في إعادة استثمار المكتسبات القبلية في أوضاع تعليمية جديدة وذلك وفق مسار مزدوج يتمثل في:

- ✓ الإدماج العمودي: ويتمثل في ربط المعارف وإجادة الممارسة القبلية بالمعارف وإجادة الممارسة البعدية في المادة.
- ✓ الإدماج الأفقي: وهو استغلال القدرات والكفاءات المختلفة المكتسبة خلال تعلم المواد الدّراسية المختلفة.

– **وظيفة المرجع:** حيث يُتّخذ الكتاب المدرسي مرجعا يرجع إليه المتعلّم ويستقي منه المعارف، وكذا البحث عن معلومات صحيحة ومحدّدة مثل قانون علمي أو قاعدة نحوية مثلا، وخاصة في نظام التّعليم عن بعد يُتّخذ الكتاب المدرسي المرجع الأساس في عملية التّعلّم.

ثانيا: تقديم كتاب اللغة العربية وآدابها.

يعد الكتاب المدرسي بالنسبة للمتعلّم أداة عمل ووسيلة لإعداد الدروس وفهمها ومراجعتها، وهو وسيلة المدرسة الأساسية، وينبغي أن يكون مسايرا للمنهاج ويتماشى مع أهدافه المحددة.

وجاء في تقديم كتاب اللّغة العربيّة وآدابها للسنة الثالثة من التّعليم الثانوي (آداب وفلسفة ولغات أجنبية) عرضا لمضمون الكتاب، حيث يعدّ هذا الكتاب امتداد لكتابي السنة الأولى، والثانية ولا يختلف من حيث البنية والمنهجية المتبعة في تقديم محتويات النّشاطات

عن الكتابين السابقين. وقد اشتمل « الكتاب على اثني عشر محورا، يُنجز كلّ محور في أسبوعين، ويتضمن نصّين أدبيين ونصّا تواصليا وآخر للمطالعة الموجهة، وهي نصوص متصرّف فيها لغايات تربوية، وفي النّصين الأدبيين تتم المعالجة الأدبية والنّقدية، ويتم الاستثمار في النواحي اللّغوية والبلاغية والعروضية، بغرض ضبط اللّغة وتنمية ملكة التذوق الفني عند المتعلّمين، ولم تكن الومضات النّحوية والبلاغية دروسا مستقلة، وإنّما هي معرف مستمدة من النصوص نفسها ومن أجل خدمة المعنى والمبنى في تلك النصوص... وقد تعمّدنا معالجة هذه المادة اللّغوية والبلاغية لكلّ محور انطلاقا من نصّين مختلفين بغرض دفع الملل عن التلاميذ وتزويدهم بأكبر عدد من النماذج النّصية»[1].

1- التوزيع الزمني لأنشطة المحور التعليمية في مادة اللّغة العربية.

يقدّر الحجم الساعي المخصص لمادة اللغّة العربية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي شعبة آداب وفلسفة بسبع ساعات أسبوعيا موزعة على نشاطات المحور حيث ينجز كلّ محور على مدار أسبوعين كاملين بمعدّل (14ساعة) لكّل محور، حيث خُصص لحصص الأدب والنصوص وروافدها (قواعد اللغة، البلاغة والعروض) ثمانية ساعات على مدار أسبوعين، أما نشاطات المحور المتبقية فيُخصص لها ساعة واحدة في الأسبوع وتقدّر حصصها بست ساعات على مدار أسبوعين.[2]

ثالثا: عرض محتوى أنشطة كتاب اللّغة العربية وآدابها.

يتم تدريس محتوى اللّغة العربية للسنة الثالثة ثانوي وفق نشاطات متعدّدة بالتّدرج يتناول كلّ نشاط مستوى من مستويات اللغة، وقد وردت محتويات كتاب اللغة العربية وآدابها في شكل محاور، ويحتوي كلّ محور على مجموعة من النشاطات.

يبنى تدريس هذه النشاطات على أطر تتوافق وفلسفة المنهاج الجديد، تماشيا مع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، فكل نشاط من الأنشطة السالفة الذّكر له طريقة خاصة في

1- وزارة التربية الوطنية ، الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربيّة وآدابها السنة الثالثة من التّعليم الثانوي للشعبتين (آداب وفلسفة/ لغات أجنبية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص 2.

2- منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للشعبتين (آداب وفلسفة/ لغات أجنبية)، ص 6.

التّدريس تبعا للأهداف والكفاءات المستهدفة منه، وسنعرض خطوات تدريس كل نشاط من هذه الأنشطة؛ وتتمثّل النشاطات التعليمية المقرّرة التي يحدّدها منهاج اللغة العربية في التعليم الثانوي فيما يلي[1]:

I. الأدب والنصوص: يعد النّص في إطار المقاربة النّصيّة الرافد الأساسي الذي تقوم عليه الوحدة التّعليمية التّعلمية، وهو محور العملية التّعليمية في تعليم اللّغة العربيّة الذي يبنى عليه تدريس نشاطاتها، حيث يأتي في مُستهل كل وحدة تعليمية.

ويتناول نشاط الأدب والنصوص دراسة النصوص الأدبية والتواصلية؛ حيث يقدّم النصوص الأدبية في إطار العصور الأدبية المتعاقبة؛ فيتم التركيز على النصوص التي تعكس الحالة النّفسية للشاعر وتجسّد البيئة الطبيعية والاجتماعية له والتي تطبع ذلك العصر وتميّزه، فالنصوص الأدبية هي «وعاء التراث الأدبي الجيّد قديمه وحديثه ومادته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللّغوية فكرية وتعبيرية وتذوقية»[2]، ويتضمن نشاط النصوص نماذجا من النصوص الشعرية والنثرية مستوحاة من أدب عصر الضعف (656هـ – 1213هـ)، وأدب النهضة، والعصر الحديث فالأدب المعاصر، «ويعتبر محتوى هذا المكوّن امتدادا لمحتويات مكوّن النصوص الأدبية للسنتين: الأولى والثانية والمتضمن نماذج شعرية ونثرية منتقاة من العصر (الجاهلي، وعصر صدر الإسلام، والعصر الأموي والعباسي)، وذلك التزاما من مؤلفي الكتاب بتوصيات المنهاج، إذ تمّ اعتماد المقاربة التاريخية في اختيارهم النصوص وتنظيمها»[3]، وجاءت نماذج النصوص الأدبية المقررة في محتوى النصوص موزعة في كتاب اللّغة العربية حسب العصور التاريخية التي أقرّها المنهاج بحيث كلّ محور من المحاور يحتوي على نصّين أدبيين على النحو التالي[4]:

1– منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للشعبتين (آداب وفلسفة/ لغات أجنبية).

2– محمود رشدي طعيمة وآخرون، طرق تدريس اللّغة العربيّة والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، ط2، 1981، مصر، ص 179.

3– عبد الكريم بن محمد، تدريس اللغة العربية في مرحلة التّعليم الثانوي العام –مقاربة نصية–، إشراف: نواري سعودي، أطروحة دكتوراه، 2017م، جامعة محمد لمين دباغين سطيف، ص 208.

4– ينظر: وزارة التربية الوطنية، الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية وآدابها.

1- نصوص أدب عصر الضعف (656هـ- 1213هـ): تضمّن الكتاب أربع نصوص أدبية من أدب عصر الضعف من الشعر والنثر في المحورين الأوّل والثاني مسبوقين بنص تمهيدي بعنوان أدب عصر الانحطاط الذي يتناول ظاهرة الضعف الأدبي في هذا العصر؛ حيث تضمّن المحور الأول (الزهد والمدائح النّبوية والتّصوف) نصّين أدبيين شعريين هما:

- النص الأدبي الأول: بعنوان في مدح الرسول "صلى الله عليه وسلم" لشرف الدين محمد البوصيري (608هـ- 696هـ).
- النص الأدبي الثاني: في الزهد لابن نباتة المصري (686هـ- 768هـ).

أما المحور الثاني (من نثر الحركة العلمية) فقد تضمّن نصين أدبيين من النثر هما:

- النص الأدبي الأول: بعنوان خواص القمر وتأثيراته لزكريا بن محمد القزويني (605هـ-682هـ).
- النص الأدبي الثاني: في علم التاريخ للعلامة عبد الرحمن ابن خلدون (732هـ-808هـ).

2 - نصوص الأدب الحديث (1213هـ): حدّد مؤرخو الأدب بداية العصر الحديث سنة (1213هـ) وهو التاريخ الذي يصادف الحملة الفرنسية على مصر، وتضمّن كتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي عددا من النصوص الأدبية الشعرية منها والنّثرية في الأدب الحديث؛ حيث اشتمل على ست قصائد من العصر الحديث أربعة منها من الشعر العمودي، وقصيدتين من الشعر الحر، أما في النثر فقد تضمّن الكتاب نصين نثريين، وتصدّرهم نص تمهيدي لهذا المحور العام "الأدب الحديث" يتناول موضوع خصائص الشعر العربي في العصر الحديث؛ حيث وردت هذه النصوص في المحاور(الثالث، والرابع، السادس، والتاسع)،)، وجاء توزيعها في الكتاب كما يلي[1]:

المحور	الموضوع	النّص الأدبي	نمط النص
م.3: من شعر المنفى عند شعراء المشرق	آلام الاغتراب. محمود سامي البارودي (1839م- 1904م).	النص الأدبي الأول	الشعر العمودي
	من وحي المنفى. لأحمد شوقي (1868م- 1932م).	النّص الأدبي الثاني	

1- ينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي للشعبتين (آداب وفلسفة/ لغات أجنبية).

والمغرب			
م.4: النزعة الإنسانية في شعر المهاجرين	أنا. إيليا أبو ماضي (1889م- 1957م)	النص الأدبي الأول	
	هنا وهناك. لرشيد سليم الخوري (1877م- 1958م).	النّص الأدبي الثاني	
م.6:ثورة الجزائر عند شعراء المشرق والمغرب	الإنسان الكبير.محمد الصالح باوية (1930م).	النص الأدبي الأول	الشعر الحر
	جميلة. لشفيق الكمالي (1929م- 1984م)	النّص الأدبي الثاني	
م.9: من مظاهر ازدهار الكتابة الفنية	منزلة المثقّفين في الأمة. العلامة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي(1889م- 1965م)	النص الأدبي الأول	النصوص الأدبية النثرية
	الصراع بين التّقليد والتجديد. طه حسين (1889م-1973م)	النّص الأدبي الثاني	

الجدول رقم1: نصوص المحور الأوّل في الأدب الحديث.

3- نصوص الأدب المعاصر: حدّد مؤرخو الأدب العربي الأدب المعاصر هو أدب الفترة التي تلت أدب العصر الحديث القائم خلال الخمسين عاما الأخيرة بالنسبة إلى التاريخ الحالي، ويتضح الفرق بين مفهوم الأدب الحديث ومفهوم الأدب المعاصر هو أنّ مفهوم الأدب الحديث لا يتغيّر بامتداد الزمن مهما تعدّدت عصور المستقبل، أما مفهوم الأدب المعاصر _وهو الحقبة الزمنية المقدّرة بخمسين عاما_ فإنّه قابل للتّغيير، أو بمعنى آخر، فإنه بعد مضي خمسين عاما في المستقبل يدخل أدبنا المعاصر في عداد الحديث وتصبح الفترة التي تليه هي الأدب المعاصر، وهكذا مع امتداد الزمن[1].

1- ينظر: وثيقة منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي.

وقد تضمّن كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي للشعبتين (آداب وفلسفة/ لغات أجنبية) كمّا هائلا من النصوص الشعرية والنثرية المصنفة في الأدب المعاصر التي بلغ عددها الإجمالي اثنا عشر نصا من (الشعر الحر، وفن المسرحية والقصة) موزعة في عدد من المحاور، ومهد لهم بتمهيد يتناول موضوع أوزان الشعر وقوافيه. ويمكن إجمالها في الجدول التالي[1]:

المحور	الموضوع	النص الأدبي	النمط
م.5: نكبة فلسطين في الشعر	منشورات فدائية. نزار قباني (1923م- 1998م)	النص الأدبي الأول	الشعر الحر
	حالة حصار. محمود درويش (1941م).	النص الأدبي الثاني	
م.7: ظاهرة الحزن والألم في الشعر المعاصر	أغنيات للألم. نازك الملائكة (1923م- 2007م).	النص الأدبي الأول	
	أحزان الغربة. عبد الرحمن جيلي (1933م- 1989م).	النص الأدبي الثاني	
م.8: توظيف الرمز والأسطورة في القصيدة العربية	أبو تمام. لصلاح عبد الصبور (1931م- 1981م).	النص الأدبي الأول	
	خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين. لأمل دنقل (1940م- 1983م)	النص الأدبي الثاني	
م.10:الفن القصصي القصير في الجزائر	الجرح والأمل. زوليخة السعودي (1943م- 1972م).	النص الأدبي الأول	القصة القصيرة
	الطريق إلى قرية الطوب. محمد شنوفي (1954م).	النص الأدبي الثاني	
م.11:الفن المسرحي في بلاد	من مسرحية شهرزاد.توفيق الحكيم (1898م- 1987م).	النص الأدبي الأول	فن المسرحية

1- ينظر: الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية وآدابها.

الشرق	كابوس في الظهيرة. حسين عبد الخضر (1973م).	النص الأدبي الثاني	
م.12: الأدب المسرحي في الجزائر	لالة فاطمة نسومر "المرأة الصقر". لإدريس قرقوة (1967م).	النص الأدبي الأول	
	من مسرحية المغص. أحمد بودشيشة (1951م).	النص الأدبي الثاني	

الجدول رقم2: نصوص المحور الثاني الأدب المعاصر.

هذا وقد اختصر المنهاج أهداف نشاط النصوص الأدبية في عدد من النقاط يمكن إجمالها فيما يلي[1]:

- اكتشاف معطيات النص الداخلية و الخارجية ومناقشتها.
- تلخيص النص لمعرفة مدى قدرة المتعلّم على الفهم والتمييز بين الأفكار الأساسية و الثانوية وحسن الإعراب عن الأفكار الواردة في النص بصورة محكمة صحيحة.
- اكتشاف مظاهر الاتساق و الانسجام في تركيب فقرات النص وذلك باعتماد الأدوات اللغوية المناسبة.
- الشرح المعجمي و بناء المعنى.
- استثمار المفاهيم النقدية للتعمق في فهم النص.
- وضع النص في مفترق الأنماط النصية ثم العمل على نسبه إلى النمط الذي ينتسب إليه حقيقة.

✓ **تعليمية نشاط النصوص الأدبية.**

تقوم تعليمية النّص الأدبي في مناهج اللّغة العربيّة للتعليم الثانوي على مجموعة من الخطوات التي يمكن للمعلّم أن يهتدي على ضوئها لتدريس نشاط النّص الأدبي لتسيير حصته التّعليمية لهذا النّشاط _وكما وردت في الكتاب المدرسي_ تبعا لطرائق التّدريس المُنتهجة نجملها فيما يأتي:

1- أتعرّف على صاحب النّص: وهي الخطوة الأولى التي تُفتتح بها دراسة النّص الأدبي، وفيها يتعرّف المتعلّم على صاحب النّص كما وردت في الكتاب؛ وهنا يعتمد المعلّم على

1- وثيقة منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، ص 10.

الطريقة الإلقائية من خلال تقديم لمحة موجزة عن حياة الأديب (مولده ونشأته)،وعصره والبيئة التي عاش فيها ومؤلفاته وكل ما له علاقة بالنّص المُقدّم.

2- تقديم موضوع النّص: تقديم ملخص عام للنص يعتبر كتمهيد يبرز سمات وخصائص التي يندرج في ضوئها النص لتتكون لدى المتعلّم صورة عامة عن الموضوع، وبعدها يشرع المعلّم في قراءة النّص قراءة مسترسلة.

3- أثري رصيدي اللّغوي: ويتم في هذه الخطوة تقديم مجموعة من المفردات والتّراكيب التي يفترض أن يجد فيها المتعلّم صعوبة في الفهم، حتى يتسنى للمتعلّم فك شفرات النّص لأنّ التّمكن من فهم النّص يقتضي فهم مفرداته، وخاصة أنّ بعض النّصوص الأدبية المقرّرة في المرحلة الثانوية تتّسم بصعوبة مفرداتها التي مستوحاة من المعجم العربي الفصيح يصعب فهمها، فهي بعيدة عن المعجم اللّغوي للمتعلّم في عصرنا الحالي.

وفي الحقل المعجمي يتدرب المتعلّم على كيفية البحث في المعجم عم معاني الألفاظ وسياقاتها المختلفة.

أما في الحقل الدّلالي يُطلب من المتعلّم تحديد واستخراج أهم الحقول الدّلالية في النّص، والألفاظ التي تندرج تحت كل حقل.

4- أكتشف معطيات النّص: بعد قراءة النّص يتناول في هذه الخطوة اكتشاف كلّ ما يتعلّق بالنّص من حيث البناء الفكري، كاكتشاف الفكرة العامة للنّص والأفكار الأساسية لفهم غرض العام للنّص، وبيان الأساليب التي استخدمها الكاتب والمعاني التي تناولها، ويعتمد المعلّم في هذه الخطوة على الطريقة الحوارية.

5- أناقش معطيات النّص: هي خطوة تالية ومكمّلة للخطوة الأولى، ونستوحي من هذه الخطوة أنّها تقوم على المناقشة والحوار بحيث تتيح للمتعلّم فرصة للمناقشة والمشاركة لاكتشاف ما يتعلّق بالنّص، إذ في هذه المرحلة يوضع المتعلّم في وضعية يتمكن من خلالها «تسخير مكتسباته ليسلّط ملكته النّقدية على المعطيات الواردة في النّص بشكل إبداعي متعمّق بعيد عن السّطحية والأحكام النّمطية والمهم أن لا يكون النّقد وصفيا، نمطيا، يغلب عليه طابع النّمذجة، وإنّما يتيح الفرصة للمتعلّمين أن يتأولوا ويتوغلوا باقتراحاتهم في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في اتساق النّص ومجازاته»[1]

1- الكتاب المدرسي لمادة اللّغة العربيّة وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي.

6- أحدّد بناء النّص: في هذه المرحلة يتعرّف المتعلّم على أنماط النّصوص، بحيث يتمكّن من معرفة نمط النّص الغالب وأهم مؤشراته، وكذا قدرته على التّمييز بين هذه الأنماط.

7- أتفحص الاتّساق والانسجام: يعد النّص في علم اللّغة النّصي أكبر وحدة لغوية مستقلة تؤدي التواصل؛ ومن خلال هذه الخطوة يتوصل المتعلّم إلى تحديد واستخراج الوسائل اللّغويّة التي تضمن التّرابط والتّماسك بين العناصر السّطحية للنّص التي تتيحها عناصر الاتساق النّحوي والمعجمي، وكذا استنتاج العناصر المعنوية التي تحقق الانسجام في النّص والتي يُعبّر عنها بالوحدة الموضوعية والوحدة العضوية ووحدة الشعور.

8- أجمل القول في تقدير النّص: تتمثل هذه الخطوة في إجمال مضمون الخطوات السابقة، حيث يتوصل المتعلّم في الختام إلى استخلاص أهم الخصائص المميزة للنّص وأسلوب الكاتب ومدى تجسيده لخصائص تلك المرحلة.

أما النصوص التواصلية فهي عبارة عن نصوص نثرية رافدة للنصوص الأدبية، تأتي انطلاقا من المعالجة التي تناولها النّص الأدبي بشيء من التعمّق والتّوسع، فهي تحمل طابعا نقديا إذ يعالج ظاهرة أدبية نقدية لها علاقة بالنص الأدبي الذي سبقه، ففي النّص التواصلي يتم التّركيز على مضمون النّص وما تضمّن من أحكام وآراء نقدية، وبذلك تكون وظيفة هذه النصوص تنظيرية تفسيرية؛ حيث تسمح للمتعلّمين أن يقفوا موقفا نقديا اتجاه الظواهر التي عالجها النص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النص التواصلي، وقد تضمّن محتوى نشاط النصوص التواصلية اثني عشر نصا موزعة على اثنا عشر محورا (بمعدّل نص تواصلي واحد في كلّ محور) وقد وردت مرتبة ترتيبا تاريخيا من عصر الانحطاط إلى غاية العصر الحالي، وقد تنوعت مواضيعها الأدبية المستوحاة من الأدب القديم من العهد العثماني وعهد المماليك، واستنادا لما أورده المنهاج جاء عرض النشاط التواصلي على النحو التالي.

أ- عصر الضعف (656 هـ - 1213هـ):

محور النص الأدبي	النص التواصلي
الزهد والمدائح النبوية والتصوف.	الشعر في عهد المماليك.
من نثر الحركة العلمية.	حركة التأليف في عصر المماليك في المشرق والمغرب.

ب- من الأدب الحديث و المعاصر (1213 هـ إلى هذا العصر).

من شعر المنفى عند شعراء المشرق أو المغرب.	احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب.
النزعة لإنسانية في شعر المهجريين.	مفهوم الشعر عند الشعراء المهجريين.
نكبة فلسطين في الشعر.	الالتزام في الشعر العربي الحديث.
الثورة الجزائرية عند شعراء المشرق أو المغرب.	الثورة التحريرية في الواجهة الشعرية العربية.
ظاهرة الحزن والألم في الشعر المعاصر.	الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء الوطنيين.
توظيف الرمز والأسطورة في القصيدة العربية.	الرمز الشعري.
من مظاهر ازدهار الكتابة الفنية (المقالة نموذجا)	المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب.
الفن القصصي القصير (القصة القصيرة في الجزائر).	صورة الاحتلال في الأدب القصصي الجزائري.
من الفن المسرحي في بلاد المشرق.	المسرح في الأدب العربي.
الأدب المسرحي في الجزائر.	المسرح الجزائري: الواقع والآفاق.

الجدول رقم3: نشاط النصوص التواصلية.

✓ **تعليمية نشاط النّص التّواصلي:** تمر تعليمية هذا النشاط عبر أربع خطوات هي:

1- التّمهيد للنّص: يقوم المعلّم في هذه الخطوة بالتمهيد للنّص وربطه بما سبقه في النّص الأدبي وذلك لتقييم المكتسبات القبلية للمتعلّم، للانطلاق في النّص التواصلي، كما يتم في هذه الخطوة قراءة النّص من طرف المتعلّمين والتّعرف على حيثياته.

2- أكتشف معطيات النّص: يتم في هذه الخطوة استخراج الأفكار التي طرحها الكاتب في نصه.

3- مناقشة معطيات النّص: في هذه الخطوة يناقش المعلّم مع المتعلّمين معطيات النّص للوصول إلى الفكرة العامة التي تناولها الكاتب، لينمي فيهم القدرة على إبداء الرأي وإصدار الأحكام على النص.

4- أستخلص وأسجّل: في هذه الخطوة يتدرّب المتعلّم على استثمار مكتسباته القبلية التي اكتسبها من خلال معالجة النّص وتوظيفها لبناء تعلّماته.

II. قواعد اللّغة: إنّ الهدف الأسمى من تدريس القواعد هو تمكين المتعلّم من الاستعمال الصحيح للغة العربيّة وفق هذه القواعد في جميع الحالات الخطابية، وأن تساعده على تحليل النّص وفهم الصيغ والتراكيب الموظفة فيه، وتماشيا مع مبدأ المقاربة النّصيّة الذي ينص على أنّ يكون النّص الأدبي محور نشاطات الوحدة التّعليمية فإنّ أمثلة موضوع قواعد اللّغة تُستقى من النّص الذي دُرس من قبل بهدف تمكين المتعلّم من استثمار معارفه النّحوية والصرفية والبلاغية والعروضية في تفكيك رموز النّص وتعميق دلالته، فتدريس قواعد النّحو والصرف في هذا المستوى يهدف إلى تمكين المتعلّم من التعبير الصحيح واكتساب السليقة في الكلام، وتنمية ذوقه الأدبي واللّغوي، خلافا لما كان سائدا في المناهج القديمة التي تعتبر النّحو مادة جامدة تقتصر على مجرد تحفيظ القواعد والأحكام النّحوية لاستظهارها وقت الحاجة. لذا يسعى منهاج اللغة العربية في إطار المقاربة النّصية إلى تحقيق جملة من الملكات في نشاط النحو والصرف وهي:

- **الملكة اللغوية:** حيث يتمكن المتعلم من خلالها من إنتاج وتأويل عبارات لغوية، ذات بنيات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة.
- **الملكة المعرفية:** وتتمثل في الرصيد المعرفي المنظم الذي يكسبه المتعلم من خلال اشتقاقه معارف من العبارات اللغوية والأنساق النحوية يخزنها ويستحضرها في الوقت المناسب ليؤول بها التراكيب اللغوية. **الملكة الإدراكية:** وتمكن المتعلم من إدراك حقيقة وظائف النحو ليشتق منه معارف يستثمرها في إنتاج النص وتأويله.

– **الملكة الإنتاجية:** و تمكن المتعلم من إنتاج الأثر الفكري و الفني باحترام قواعد التعبير السليم و منها قواعد النحو والصرف[1].

✓ **تعليمية نشاط قواعد اللّغة.**

1– تقديم الشواهد: وفقا للمقاربة النّصيّة يتم تقديم شواهد (أمثلة) نشاط النّحو للمتعلّم من النّص الذي سبق دراسته، كما أنّه قد يستعين بأمثلة أخرى.

2– مناقشة الأمثلة واكتشاف أحكام القاعدة: يتم في هذه الخطوة قراءة الأمثلة قراءة صحيحة وذلك بضبط أواخر الكلم، وشرح كل مثال على حدة مع التّركيز على محل الشاهد فيها لاستخراج الحكم منها، وفي هذه الخطوة يعتمد المعلّم على طريقة المناقشة.

3– بناء أحكام القاعدة: بعد مناقشة الأمثلة يقوم المتعلّم باستخلاص وصياغة الحكم النّحوي أو القاعدة النّحوية.

4– إحكام موارد المتعلّم وضبطها: من أهم خطوات الدّرس لأنّها تعمل على ترسيخ الموارد وتثبيتها لدى المتعلّم وذلك من خلال اختبار مدى تمكُّن المتعلّم وتحكمه في استعمال القواعد النحوية، ومدى توظيفه لها في وضعيات مختلفة (في التّعبير الشفوي والكتابي).

III.البلاغة: وهو نشاط يوضح الأحكام والمعايير التي تحكم الأثر الأدبي، وتقدّم الأسس التي تبرز جماله وتلوّنه، لذا يُقدّم الدرس البلاغي في فلك النصوص الأدبية، وبالتالي يكون الدّرس البلاغي خير مساعد للمتعلّم على فهم الأدب وتذوّق معانيه[2]، فنشاط البلاغة يستهدف تنمية الذوق الفني للمتعلّم؛ هذا وقد اشتمل الكتاب على ثلاثة عشر موضوعا في البلاغة بعلومها الثلاثة الواردة في كتب البلاغة العربية (علم المعاني، والبديع، والبيان)، وجاءت موزعة على تسعة محاور، يمكن إجمالها في الجدول التالي:

المحور	الموضوع	النص الأدبي
المحور الأوّل	تشابه الأطراف	الأول
	التّضمين	الثاني
المحور الثاني	الجمع	الأول

1– منهاج اللغة العربيّة للسنة الثالثة ثانوي، ص 11.

2– وزارة التربية الوطنية والتعليم، وثيقة منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب وعلوم، 2005م.

	التّقسيم	الثاني
المحور الثالث	بلاغة المجاز العقلي والمرسل	الأوّل
	بلاغة التشبيه	الثاني
المحور الرابع	الكناية وبلاغتها	الثاني
المحور الثامن	الإرصاد	الثاني
المحور التاسع	بلاغة الاستعارة	الأول
المحور العاشر	التفريق	الأول
	الجمع والتقسيم	الثاني
المحور الحادي عشر	الجمع مع التفريق	الأول
المحور الثاني عشر	المشاكلة	الأول

الجدول رقم 4: يبيّن محاور نشاط البلاغة.

ومن بين الأهداف المرجو تحقيقها من خلال أنشطة البلاغة، كما أوردها تصوّر المنهاج هي:[1]

- إدراك ما للبلاغة من وظيفة أساسية في تنويع أساليب التعبير , و بنائية الصورة و تطوير دلالة الألفاظ.
- الإفادة من الأدباء في التعبير البلاغي الجمالي , و اقتباس أساليبهم و محاكاتها .
- توسل المسائل البلاغية للتعمق في فهم النص الأدبي و التفاعل معه.
- توظيف المفاهيم و التقنيات و الأساليب البلاغية في دراسة النص النقدية.
- رصد الصور الأدبية و ترتيبها في جداول بحسب أنواعها و إجراء حوار حول وظيفتها الجمالية.
- إعداد جدول مقارنة بين صور متنوعة تعبر عن معنى واحد.

✓ **تعليمية نشاط البلاغة.**

1- منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التّعليم الثانوي (شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية)، ص 12.

1 تقديم شواهد: ووفقا للمقاربة النّصيّة يتم استخراج شواهد نشاط البلاغة من النّص الذي سبق دراسته، مع إدراج المعلّم لبعض الشواهد الأخرى التي تخدم الموضوع.

2- مناقشة الأمثلة واكتشاف أحكام الخلاصة: بعد قراءة الأمثلة والشواهد وشرحها ومناقشتها واكتشاف معانيها الجلية والخفية وتعيين الظاهرة البلاغية الكامنة فيها، والتّدرج في بناء التّعلمات.

3- استنتاج أحكام الخلاصة: يتم في هذه الخطوة بجمع المتعلّم للأحكام التي توصّل إليها من خلال المناقشة لتلك الشواهد واستخراج الخلاصة منها.

4- إحكام موارد المتعلّم وضبطها: قياس مدى قدرة المتعلّم على ضبط وتمييز الظواهر البلاغية وتوظيفها على النّحو الصحيح كتمييزه بين الاستعارة المكنية والتّصريحية، والمجاز العقلي والمرسل وعلاقاته.

IV. العروض: نشاط يسعى إلى إكساب الأصول والقواعد التي يعرف بها صحيح الشعر من فاسده، فهو يدرس المتوى الإيقاعي للشعر، وذلك بمعرفة الأوزان التي استخدمها العرب لشعرهم سليقة أو دراية و تحديد التفعيلات والبحور، ومعرفة التّغيرات التي تطرأ على التفعيلة من زحافات وعلل، وقد اشتمل الكتاب على سبعة مواضيع في العروض تخص البحور الشعرية في الشعر الحر وهي: (بحر الرجز والمتقارب، الرمل، الكامل، المتدارك، والوافر والهزج في الشعر الحر) موزعة على ثلاثة محاور (الخامس والسادس، والسابع) وذلك بمعدّل ست ساعات (أو حصص). وقد أورد منهاج اللغة العربية مجموعة من الأهداف التعليمية المرجو تحقيقها في نشاط العروض هي:[1]

- إتقان الكتابة العروضية، وتقطيع الأبيات الشعرية ومعرفة تفعيلاتها وبحورها.
- إدراك التطور الذي طرأ على وزن القصيدة العربية المعاصرة و ما أحدثه من إيقاعات جديدة.
- تذوق دور الوزن والإيقاع في جمالية النص الشعري .
- إكمال بيت ناقص بما يناسب وزنه وقافيته.
- إجراء مباراة بين المتعلمين حول اكتشاف الأوزان سماعا.

1- منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للشعبتين (آداب وفلسفة/ لغات أجنبية)، ص 13.

– ترسيخ قواعد علم العروض ومصطلحاته الأساسية بطريقة السؤال والجواب انطلاقا من شواهد.
– التوقف عند مبدأ التفعيلة والتمثيل على كيفية توزيعها في الشعر ذي الشطرين والقافية الواحدة وفي الشعر الحديث والمعاصر .

✓ **تعليمية نشاط العروض.**

1- تقديم شواهد: يتم استخلاص الشواهد الشعرية من النّص الأدبي الذي تمت دراسته، كما يعمد المعلّم إلى إثراء الدّرس بشواهد شعرية أخرى خارج النّص والتي تخدم الموضوع.

2- مناقشتها واكتشاف أحكام القاعدة: في هذه الخطوة تتم قراءة الشواهد الشّعرية قراءة صحيحة مضبوطة بالشّكل مع إظهار المد والشّد؛ ويتم كتابتها كتابة صوتية وذلك بوضع الأسباب والأوتاد ومن كتابته عروضيا وتحديد تفعيلاته والبحر والتّغيرات التي تطرأ عليه من زحافات وعلل.

3- بناء أحكام القاعدة: يقوم المتعلّم في هذه الخطوة بصياغة القاعدة الكليّة انطلاقا من الأحكام الجزئية التي توصّل إليها من خلال دراسة الشواهد الشعرية.

4- إحكام موارد المتعلّم وضبطها: هي خطوة أساسية يتمّ من خلالها قياس مدى قدرة المتعلّم على تفعيل مكتسباته المعرفية، وذلك من خلال تكليفه تقطيع نماذج شعرية واستخراج تفعيلات البحر والتغيرات التي طرأت عليه من زحافات وعلل، وهذه الخطوة هي بمثابة تقويم تحصيلي.

V. المطالعة الموجهة: تتميز نصوص المطالعة الموجهة بطولها النسبي، وتعالج قضية أدبية أو فكرية أو سياسية أو اجتماعية، ويحقق فضلا عن الغايات التعليمية غايات تربوية، لأنّه يثير بعض القضايا والمشكلات المعاصرة في العلاقات الإنسانية، وبين المجتمعات البشرية، مثل قضايا البيئة والعولمة والتسامح الديني، الأصالة والمعاصرة، وثقافة الحوار، وغيرها، حيث تسهم المطالعة الموجهة في توسيع آفاق المتعلّم وصقل ذوقه، وتوسيع خياله، وتنمية حبه للإطلاع على نتاج الفكر البشري وتكسبه ثراء فكريا، والانفتاح على الثقافة العربية والإنسانية ككل، بالإضافة إلى إكسابه المهارات اللّغوية من خلال امتلاك رصيد لغوى متنوع، وذلك عن طريق اختيار نصوص ذات أبعاد فكرية ثقافية، ونصوص أخرى قصصية متنوعة حديثة ومعاصرة، هذا وقد اشترط المنهاج أن

تكون موضوعات نشاط المطالعة الموجهة مرتبطة بمضمون موضوعات النصوص الأدبية المستوحاة من العصور المقررة في المنهاج من جنس المقالة بأنواعها، والقص الفني مع التركيز على الإنتاج الجزائري، على أن ينصب علاج هذا الإنتاج على قضايا (تاريخية، سياسية، اجتماعية، أدبية). وقد حدّد المنهاج الهدف الوسيطي المندمج لنشاط المطالعة الموجهة في إكساب المتعلّم قدرة التفاعل مع النصوص الطويلة واستثمار معطياتها انطلاقا من مجموعة النصوص المتنوعة؛ حيث اشتمل الكتاب المدرسي على اثني عشر نصا في نشاط المطالعة الموجهة وذلك بمعدّل نصّ واحد في كلّ محور، وتُخصّص له ساعة (حصة) واحدة في أسبوعين.

✓ **تعليمية نشاط المطالعة.**

1- التمهيد للنّص: من المؤكد قبل بداية كل نشاط التّمهيد له من طرف المعلّم، والتحضير المسبق يكون من طرف المتعلّم وقراءته وفهم معانيه والّتحضير الجيّد له.

2- اكتشاف معطيات النّص: يتم في هذه المرحلة استخراج أهم الأفكار الواردة في النّص، والتّعرّف على أهم القضايا التي طرحها الكاتب.

3- مناقشة معطيات النّص: يتم في هذه الخطوة تلخيص الأفكار الواردة في النّص، والتّعرف على مدى قدرة المتعلّم على التّحليل والتفسير والحكم على القضايا المطروحة في النّص.

4- استثمار معطيات النّص: في هذه الخطوة يتم تكليف المتعلّم بالبحث انطلاقا من القضايا التي طرها صاحب النّص لتوسيع معارفه سواء داخل الفصل الدّراسي أو خارجه.

VI. التعبير الكتابي: يعد نشاط التعليم الكتابي من منظور المقاربة بالكفاءات نشاطا يسمح للمتعلّم تفعيل تعلّماته القبلية ومهارته في حسن استثمارها، وما يتوافر عليه من معارف ومعارف فعلية وسلوكية أي القدرة على بناء جزء من الكفاءة المرسومة في المجال الكتابي، وتنوعت موضوعات التعبير الكتابي وتعدّدت أنماطه حيث تتعلّق موضوعاته بوضعية فعلية أو وضعية فكرية أو تحليلية: كتقنية التّلخيص، أو المقال، أو تحليل قصة أو مسرحية، وقد تضمن الكتاب تسعة موضوعات موزعة على ثلاثة أنماط من التعبير الكتابي (كما أوردها المنهاج) وهي:

أ- التعبير التدريبي.

- تلخيص نصوص متنوعة.

– كتابة قصص قصيرة ومسرحيات قصيرة.

ب– التعبير الفكري.

– ليس بوسع المدرسة أن تلقن المتعلم كل ما يحتاج إليه.

– ليس عارا أن نفشل، وإنما العار أن يحولنا الفشل من حالة القوة إلى حالة الضعف.

– إن الحكم الحقيقي الذي أصدره هو الحكم الذي أتساءل فيه هل يحق لي أن أصدره.

– مأساة العالم في المستقبل تتمثل في الهوة القائمة بين النمو الديمغرافي المتزايد والإنتاج.

ج– التعبيـر الأدبـــي.

– مظاهر التجديد في المدرسة الرومنسية التحليلية أو المدرسة المهجرية .

– تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية.

– تحليل مسرحية انطلاقا من الخصائص الفنية.

VII. إحكام موارد المتعلّم وتفعيلها[1]: هو نشاط تقييمي يهدف إلى تقييم الموارد ومدى تحكّم المتعلّم فيها في ظل المقاربة بالكفاءات، فالمتعلّم من خلال تفاعله مع نّشاطات المحاور المقرّرة، قد اجتمعت لديه موارد متنوعة بتنوع هذه النشاطات، وهذه الموارد لا تكون بذات فائدة إذا لم توضع موضع التّفعيل، وتفعيلها يكون ضمن حصة واحدة على مدار أسبوعين بمعدّل نشاط واحد في نهاية كل محور تعليمي، وهذا التّفعيل إنّما يحصل بعلاج المتعلّمين لوضعيات مستهدفة، وهي وضعيات تقييمية، ولكن فق منظور المقاربة بالكفاءات، حيث:

– يتعلم التلميذ إدماج مكتسباته.

– من خلال إنجازه للوضعيات المستهدفة يتبين حجم كفاءته.

– ينجز المتعلمون أعمالهم بشكل فردي.

– الوضعيات المستهدفة تكون قريبة من وضعيات فعلية معيشة.

– الوضعيات بنيت لأغراض تقييمية.

ومن فوائد نشاط إحكام موارد المتعلّم وضبطها أنه:

– يعود المتعلم الاعتماد على نفسه.

– ترسيخ الموارد وتثبيتها لدى المتعلم.

1– منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للشعبتين (آداب وفلسفة/ لغات أجنبية)، ص 14، 15.

- إكساب المتعلم مهارة الإبداع، والقدرة على الإنتاج.
- يعكس إنجازات المتعلمين مدى نجاح الأستاذ في تنشيط دروسه.
- يبين علاج هذه الوضعيات مدى قدرة المتعلم على تفعيل معارفه ومعارفه الفعلية ومعارفه السلوكية.
- تدريب المتعلم على الربط والاستنباط وإثارة تفكيره نحو الحقائق المقصودة.

يتضمن محتوى إحكام موارد المتعلّم وضبطها نشاطين هما: دراسة السند (شعري، نثري) انطلاقا من فهم المكتوب والإجابة عن الأسئلة، ووضعية إدماجية يتم من خلالها توظيف المكتسبات القبلية للمتعلّم أثناء تحرير النصوص قصد تثبيتها.

VIII. عرض محتوى المشاريع[1]: أدرج المنهاج بيداغوجيا المشروع من بين الطرائق التفاعلية النّشطة بحيث يظهر نشاط المشروع أكثر من غيره من النشاطات الأخرى بأنّ المتعلّم فيه يحتل مركز الثقل بحيث تجعل المتعلّم يستثمر مكتسباته القبلية وتوظيفها في مواقف تعليمية تعلّمية جديدة، ويتم إنجازها بتوجيه من المعلّم كونه يتولى مسؤولية التوجيه والإرشاد، فبيداغوجيا المشروع تعدّ ضرورة لتكييف الفعل التربوي مع المخزون القبلي للمتعلّم، حيث يدفعه إلى تفعيل قدراته الفكرية واليدوية اعتمادا على مكتسباته القبلية. ومن جملة الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال بيداغوجيا المشروع (كما أوردها المنهاج) هي:

- القدرة على تفعيل المعارف و المعارف الفعلية المكتسبة.
- تعميق المعارف بالنسبة إلى أنماط النصوص المقررة.
- اكتساب كفاءات أكثر فاعلية.
- الانتقال من المعارف الخبرية إلى المعارف العملية التطبيقية.
- تجنيد نشاطاتهم لاكتساب معارف عملية.

كما يشير إلى عدد من الشروط لنجاح إنجاز مشروع وهي:

- فهم معطيات المشروع المطروح للإنجاز.
- اختيار طريقة العمل و الوسائل المساعدة على الإنجاز.

1- ينظر: منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للشعبتين (آداب وفلسفة/ لغات أجنبية).

– حسن استخدام هذه الوسائل في الإنجاز.
– القدرة على تأويل المكتسبات لما يخدم الإنجاز.
– إبراز مظاهر المعارف السلوكية في الإنجاز.

تقوم بيداغوجيا المشروع على أساس وضعيات تعلّمية ترتبط في مجملها بمواضيع النصوص الأدبية المقرّرة؛ حيث تضمّن محتوى نشاط المشروع على ثمانية موضوعات وهي:

❖**المشروع الأوّل:** إنجاز نشرة تجسد حركة التأليف في العصر المملوكي (656هـ – 923هـ).
❖**المشروع الثاني:** إعداد الخريطة السياسية للعالم العربي قبيل النّهضة، مع إثبات مظاهر ضعف الأدب العثماني (923هـ– 1213هـ).
❖**المشروع الثالث:** إعداد إضبارة تتضمن عوامل النّهضة الأدبية في العصر الحديث ومظاهرها مع إثبات صور أهم روادها في المشرق والمغرب.
❖**المشروع الرابع:** إنتاج تقصيبة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين ببيان أهم نشاطاتها مع الحرص على إثبات صور أهم أعضائها.
❖**المشروع الخامس:** تحضير تقصيبة تمثل المدارس الأدبية الأوروبية وأثرها في الأدب العربي على أن تدعم كل مدرسة باللوحة الفنية المناسبة لها وبجملة من القصائد الأوروبية المترجمة إلى اللّغة العربية وبقصائد عربية تجسد مظاهر تأثير هذه المدارس.
❖**المشروع السادس:** إنتاج إضبارة تتضمن الحديث عن الفن القصصي بأنواعه ومقوّماته مع إثبات جداول توزع عليها أهم إنتاج الفن القصصي العربي حسب أنواعه وكذا فهرس للصور القصصية والقص الفني الجزائري منذ 1950م إلى 1962م.
❖**المشروع السابع:** كتابة قصة قصيرة تعالج وضعية ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلّم.
❖**المشروع الثامن:** إعداد مسرحية تعالج مسألة اجتماعية ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلّم.

ويهدف إعداد المشاريع إلى إكساب المتعلّم عددا من الموارد المعرفية في كل مشروع من المشاريع، ويمكن إجمالها في النقاط التالية:[1]

– تنمية روح العمل الجماعي.

1– ينظر: وزارة التربية الوطنية، الكتاب المدرسي لمادة اللغّة العربيّة وآدابها، السّنة الثالثة من التّعليم الثانوي.

- القدرة على تفعيل المعارف والمكتسبات القبلية وتجنيدها.
- استثمار المعارف اللّغوية والبلاغية والأدبية وتوظيفها.
- استثمار المعارف اللّغوية والتاريخية التي تدم الموضوع.
- تزظيف أنماط النّصوص السّردية والوصفية والحجاجية.
- توظيف المكتسبات اللّغوية والأدبية.
- تدريب المتعلّم على استخدام الوسائل التّكنولوجية الحديثة واستثمارها في التّعلّم.

بالرّغم من الأهمية البالغة التي يكتسيها نشاط المشروع في تدريس اللّغة العربيّة باعتباره رافدا من روافد الدّعم الذي أقرّه منهاج اللّغة العربيّة في التّعليم الثانوي؛ الذي يدعّم التفاعل بين المتعلّمين، ويزيد من دافعية المتعلّم وتحفيزه للبحث، وجعله طرفا مشاركا وفعالا في العمليّة التّعليمية التّعلّمية، إلا أنّنا نجد بعض المعلّمين لا يولون أهمية للمشروع، وفي أغلب الأحيان يستغنون عن تدريس هذا النّشاط، ولا يكلّفون المتعلّم بإنجازه، ولا يتم تشجيع المتعلّمين على البحث والاستكشاف عند إنجاز هذه المشاريع، إلى أن أصبحت تلك المشاريع أنشطة مهملة.

الفصل الثالث:

المناهج التربوية وعناصرها بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد.

المبحث الأوّل: الأهداف التّعليمية (Objectives).

المبحث الثاني: المحتوى التّعليمي (Educational Content).

المبحث الثالث: طرائق التّدريس (Teaching Methods).

المبحث الرابع: الوسائل التّعليمية: مفهومها ومسمياتها (Teaching Aids).

المبحث الخامس: التّقويم (Evaluation).

الفصل الثالث: المناهج التربوية وعناصرها بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد.

سبق وأن أشرنا إلى مفهوم المنهج وتبيّن أنّه يتكوّن من مجموعة من العناصر المترابطة فيما بينها ارتباطا وثيقا يؤثر كلّ منها في الآخر ويتأثر به، بحيث هذه العناصر تتفاعل فيما بينها وتترابط على شكل علاقات تبادلية متشابكة تؤثر وتتأثر في كلّ متّسق ومتكامل في النهاية يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات بينهما تغذية راجعة مستمرة، وهذه العناصر هي:[1]

1- الأهداف التّعليمية (Objectives): التي ينبغي تحديدها أو صوغها لتتناسب مع حاجات الطلاب وقدراتهم واهتماماتهم من جهة، ومطالب المجتمع وحاجاته من جهة أخرى.

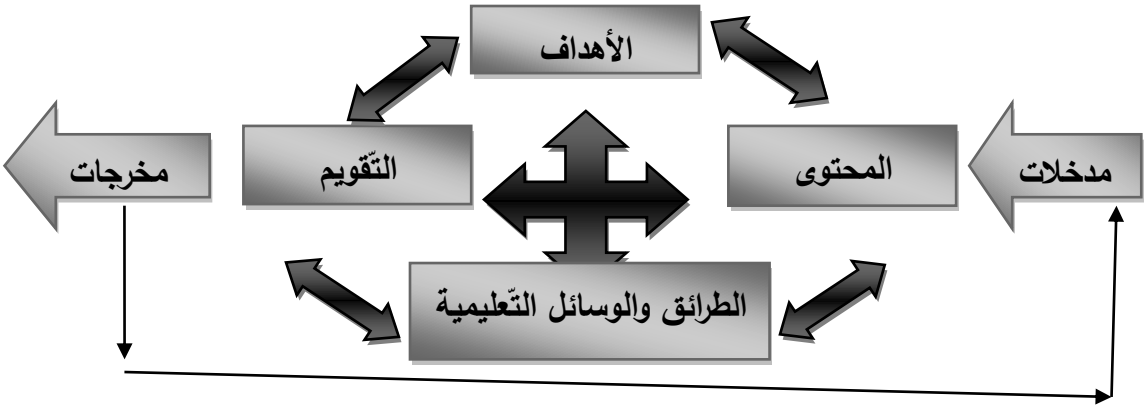
2- المحتوى (Content): الذي يتضمن مجموعة الحقائق والمفاهيم والتّعميمات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذا الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها لديهم، وأخيرا المهارات التي يراد إكسابها إياهم، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف التّربوية المتفق عليها.

3- طرائق التّدريس وأنشطة التّعليم والتّعلم (Instruction and Learning Activities): التي ينبغي أن يمر بها الطلاب داخل المدرسة أو خارجها تحت إشراف معلّمهم، بقصد تسهيل عملية التّعلم وتحقيق الأهداف المنشودة.

4- التّقويم (Evaluation): الذي من خلاله يتم التّأكد من مدى تحقق الأهداف الموضوعية منذ البداية للمنهج المدرسي ذاته. ويمكن توضيحها بالشكل التالي: [2]

1- محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2011م، ص20،21.

2- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، االمنهاج التّعليمي والتّدريس الفاعل، دار الشروق، ط1، 2006م، عمان، ص 64.



الشّكل رقم (04): يوضح تفاعل عناصر المنهاج التّعليمي.

المبحث الأوّل: الأهداف التّعليمية (Objectives).

1- مفهوم الأهداف (Objectives).

أ- **لغة:** جاء في لسان العرب لابن منظور معنى الهدف في قوله:« قال أهدف القوم أي قربوا. والهدف: الغرض...، والهدف كل شيء عظيم مرتفع...، والقرطاس ما وضُع في الهدف ليرمى. والجمع أهداف. ويقال هدف إلى الشيء: قصده وأسرع، وأهدف إليه لجأ»[1].

وجاء في معجم الوسيط أيضا معنى الهدف:« أهدف قرب ودنا يقال أهدف منه واستهدف الشيء ارتفع والهدف هو كل مرتفع والغرض توجه إليه السهام ونحوها والمشرف من الأرض وإليه يلجا »[2]، فالهدف في معناه اللغوي يحمل دلالات منها القصد والغرض والمرمى، وهو لا يختلف عما جاء في الأدبيات التربوية.

ب- اصطلاحا:

تعدّ الأهداف الخطوة الأولى لأي عمل تربوي، وتمثّل الخطوة الأولى في منظومة المنهج، فهي تعدّ أهم عنصر من عناصر المنهج المدرسي، فهي ترتبط ارتباطا وثيقا بالعناصر الأخرى المكونة للمنهاج، كون هذه الأخيرة تعتمد في اختيارها وتخطيطها على الأهداف، إذ تعتبر الأهداف السبيل لرسم الخطط التّعليمية، حيث يتم اختيار المحتوى والخبرات التّعليمية المتنوعة والمناسبة، وانتقاء الأنشطة والوسائل التّعليمية، وأساليب

1- ابن منظور، لسان العرب، ج 15، مادة هدف.

2- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدّولية، ط4، 2001م، مصر، ص 977.

التّدريس، وإجراءات التّقويم،[1] ويقصد بالأهداف «الغاية التي يراد تحقيقها من خلال العملية التّعليمية، ويعرّفه علماء النّفس السلوكيين على أنّها: عبارة عن تغيرات سلوكية محددة قابلة للملاحظة والقياس يتوقع حدوثها في شخصية المتعلّم بعد مروره بخبرات تعليمية»[2]، إذ أنّ الهدف هو وصف للتّغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلّم نتيجة لمروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع موقف تدريسي[3]. وفي مجمل الكلام يمكن تعريف الأهداف بأنّها الحصيلة النهائية التي يسعى المعلّم غرسها أو تطويرها لدى المتعلمين أو هي النتائج النهائية التي تسعى المنظومة التربوية لتحقيقها.

2- مصادر اشتقاق الأهداف التّعليمية.

ترتبط الأهداف التربوية بمكوّنات المنهج و بأسس بنائه ارتباطا وثيقا، ذلك أنّ أهداف المنهج «تمثّل حلقة الوصل بين الأسس التي يقوم عليها والعناصر التي يتألف منها، وبمعنى أوضح أنّه يمكن ترجمة الأساس الاجتماعي والأساس النّفسي والأساس المعرفي في قائمة من الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من وراء المنهج، لذا نجد أنّ المجتمع والمتعلّم والمعرفة تمثل مصادر أساسية في اشتقاق أهداف المنهج هذا من جانب، ومن جانب آخر يمكن عن طريق الأهداف اختيار المحتوى الذي يعكس هذه الأهداف، وتنظيمه بالشكل الذي يخدم عملية تحقيق تلك الأهداف، كذلك يتم اختيار طرق التّدريس والوسائل التّعليمية والأنشطة المصاحبة للمنهج في ضوء أهداف المنهج من أجل ضمان التّحقيق لها. هذا بالإضافة إلى أنّ عملية التّقويم في المنهج لا تتم في معزل عن الأهداف المرجو تحقيقها لدى المتعلّمين من خلال المنهج ذاته»[4]، فمن هنا تتضح العلاقة بين أهداف المنهج وأسسه وعناصره، من حيث أنّ أهداف المنهج تشتق من أسسه، ومن مصادر اشتقاق الأهداف ما يلي:[5]

- المجتمع وفلسفته التّربوية وحاجاته وأهدافه وتراثه الثّقافي، وما يسوده من قيم واتجاهات، وما هو عليه من حضارة وفكر وأدب.

1- حسن شحاتة، المناهج الدّراسية بين النّظرية والتّطبيق، ص 61.

2- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، االمنهاج التّعليمي والتّدريس الفاعل، ص 65.

3- عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، أسس بناء المنهج وعناصره، ج1، (د.ط)، 2008م، مصر، ص 84.

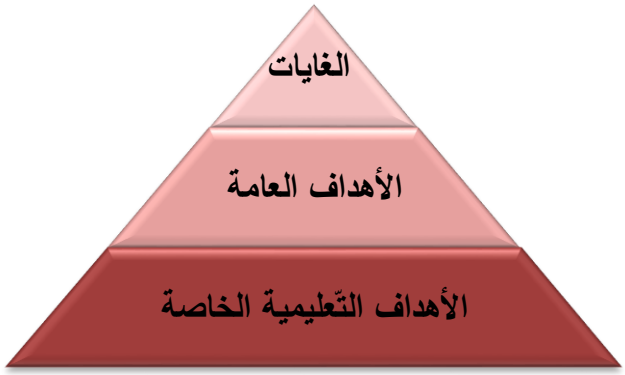
4- جودت أحمد سعادة و عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط7، 2014م، الأردن، ص 250.

5- زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج الدّراسية وتطويرها، المكتبة العصرية، ط1، 2016م، مصر، ص 86.

- خصائص المتعلّمين وحاجاتهم وميولهم ودوافعهم وقدراتهم العقلية، فلابد أن تتأسس الأهداف على تلك الحاجات والانطلاق منها لتنمية المتعلم تنمية شاملة.
- طبيعة عملية التّعلم ونظريتها المعاصرة.
- التّطور العلمي والتكنولوجي الحادث في العالم الذي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار في العملية التّعليمية.
- طبيعة المواد الدّراسية ومعطياتها وخصائصها، لأنّ لكل مادة معطياتها وخصائصها التي تميّزها عن غيرها، لذلك فإن المادة وما يتّصل بها تعدّ مصدرا من مصادر اشتقاق الأهداف التّعليمية.
- الاتجاهات التربوية الحديثة تعدّ مصدرا من مصادر اشتقاق الأهداف التّعليمية وذلك لأنّ من المهم ربط أهداف المنهج بالاتجاهات التربوية الحديثة لكي تواكب التّطور، ومن بين هذه الاتجاهات: تبني مبدأ التّعلم الذاتي، ربط ما يتعلّمه الفرد في المدرسة بالحياة، التّعلم التّعاوني، تبني مفهوم الجودة في التّعليم والتّعلم.

3- مستويات الأهداف في العملية التّعليمية.

تصنّف الأهداف في العملية التّعليمية من حيث الشكل وفق مدى تحقيقها في الواقع التّعليمي، وتتدرّج من الشامل العام إلى الضيّق الخاص، حيث يعرف أعم الأهداف وأشملها وأبعدها بالغايات، وتسمى الأقل عمومية وتوسعا من الغايات بالأهداف العامة وهي متوسطة المدى، أما أضيق الأهداف فتسمى الأهداف التّعليمية الخاصة، أو الأهداف الإجرائية وهي أهداف قصيرة المدى ويكون مدى تحقيقها قصيرا، كما هي موضحة في الشكّل التالي:



الشكل رقم(05): مستويات الأهداف في العملية التّعليمية.

1- الغايات (الأهداف التربوية Educational Objectives): أو المقاصد وتسمى أيضا الأهداف التربوية أو الأهداف البعيدة المدى التي تستغرق تحقيقها مدة زمنية طويلة وهي تمثل الأهداف العامة للمجتمع، فهي تمثل المستوى الأعلى من الأهداف وتعرّف بأنّها المحصلة النهائية للعملية التّربوية، وهو الغاية التي تسعى إليها المنظومة التربوية، فالهدف التربوي هو الغاية، وتحقيقه يمثل الغرض الأسمى في الحقل التربوي والهدف التربوي في محصلته[1]، فهي تمثل النتائج النهائية المرغوب فيها من النواحي التربوية، فهذا المستوى من الأهداف يشتق من السياسة التربوية، والسياسة التربية تشتق من الفلسفة التربوية، وتشتق الفلسفة التربوية من فلسفة المجتمع الفكري ومن منظومته القيمية ومن حاجاته الاجتماعية[2]، فالغايات هي صياغات لأهداف تعبّر عن فلسفة المجتمع، وتكون مرتبطة بحاجات المجتمع، وهي تعبير عن الاتجاهات التي يبحث عنها المربون لتوجيه أولئك الذين يقعون تحت رعايتهم،[3] ومن مميّزاتها العمومية والتّجريد والشمولية، باعتبارها تعبيرا عن الأهداف القومية التي تسعى الدّولة إلى تحقيقها _لذلك لا تصلح الأهداف العامة لمجتمع معين أن يتبناها مجتمع آخر ويقوم ببناء مناهجه استنادا إلى تلك الأهداف_، كما تتميّز هذه الأهداف بأنّها واسعة بعيدة المدى وتحتاج إلى سنوات لتحقيقها ومثال ذلك مساعدة الفرد على النمو المتكامل، إعداد وتكوين شخصية المواطن الصالح، أو تنمية القيم الأخلاقية[4].

2- الأهداف العامة (general goals): وهذه الأهداف تشتق من الغايات، وتعمل على تجسيد الغايات التي تتضمنها الأهداف التربوية في ممارسات عملية، وهي أقل عمومية وتجريد من الغايات، فالأهداف التربوية (الغايات) أشمل من الأهداف العامة؛ الأولى تنصب على أهداف التربية ونواحيها في المجتمع بصفة عامة، والثانية تختص بما يدور في العملية التّعليمية وما ينبغي تحقيقه بالنسبة للتّعليم المدرسي، حيث تمثل الأهداف التربوية العامة «عبارات هدفية تقع في منتصف الطريق بين الغايات التربوية والأهداف التّعليمية الخاصة بالنسبة إلى درجة عموميتها وتصف الأهداف العامة مجموعة الأهداف المطروحة لمادة

1- ينظر: أبو حويج مروان، المناهج التّربوية المعاصرة مفاهيمها عناصرها، أسسها وعملياتها.

2- ينظر: أحمد توفيق مرعي وأحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، 2000م، الأردن.

3- فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، (د.ط)، (د.سنة)، مصر، ص 250.

4- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدّراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاته، ص 32.

دراسية أو برنامج دراسي محدّد، وتميل في الغالب إلى المدى البعيد في طبيعتها، وإلى بعدها عن النتاجات المدرسية المباشرة»[1]، فهذه الأهداف تمتاز بدرجة من التجريد، ومن الصعب ملاحظتها أو قياسها بأسلوب مباشر فهي تضم عددا من نواتج التّعلم[2]؛ فالأهداف العامة محكومة بإطار زمني معين، وترتبط بالموقف التّعليمي فهي التي تحدّد عمل المدرّس في الفصل الدّراسي، وهي تدل على أنماط الأداء النوعي التي يكتسبها المتعلمين من خلال طرق التّعليم المختلفة[3]، فالأهداف المسطّرة في تدريس اللغة العربية في السّنة الثّالثة ثانوي هي تنمية القدرة لدى التلاميذ على التّحدث باللغة العربية الفصيحة ما أمكن داخل المدرسة وخارجها، من خلال تمكينهم من الكفايات الثلاث: الكفاية اللغوية والكفاية الاتصالية والكفاية الثقافية.

3- الأهداف التّعليمية الخاصة (Operational Objectives): وهي الهدف الإجرائي الخاص بعنصر أو درس معيّن، وهي الأهداف الخاصة بكل مادة دراسية ولكل درس محدد وتصاغ هذه الأهداف في عبارات تصف الأداء المتوقع من المتعلّم بعد الانتهاء من دراسة درس من الدروس اليومية، بحيث تتحقق هذه الأهداف في فترة زمنية قصيرة، حيث تكون هذه الأهداف مصاغة بعبارات واضحة ومحدّدة تعبّر عن السلوك المراد تحقيقه لدى الطالب وعن المهارات القابلة للملاحظة والتي سيمتلكها في نهاية التّعلم[4]. ونعني بها «الأهداف التي يضعها المعلّم ويحاول تحقيقها عن طريق المحتوى والخبرات التي يمر بها التلاميذ في المواقف التّدريسية المختلفة خلال درسه، ويعد هذا النوع من الأهداف وصفا لتغيّر يتوقع حدوثه في سلوك التلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليمية في موقف تدريسي»[5] معين، ومن خصائص هذه الأهداف أنّها أهداف إجرائية أي قابلة للقياس والملاحظة، تركّز على سلوك المتعلّم وتحدّد مستوى الأداء في سلوكه، كما أنّها تركز على نواتج التّعلم.

1- جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، ص 217، 218.

2- حسن شحاتة، المناهج الدّراسية بين النّظرية والتطبيق، ص 63.

3- فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، (د.ط)، (د.سنة)، مصر، ص 44، 45.

4- محمد الدريج، تحليل العملية التّعليمية وتكوين المدرسين، ص 113.

5- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدّراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاته، ص 33.

وتتجلى أهمية الأهداف التّعليمية في تحقيقها للفوائد الآتية:[1]

- استخدامها كدليل للمعلّم في عملية تخطيط الدرس، باعتبار أن الأهداف التّعليمية تترجم الأهداف العامة في صياغات أكثر تحديدا وأدق من الناحية التربوية.
- تسهّل الأهداف التّعليمية من عملية التّعلم حيث يعرف التلاميذ تماما ما يتوقع منهم القيام به بموجب هذه الأهداف.
- تساعد المعلّم على وضع أسئلة أو فقرات الاختبارات المناسبة وبطريقة سهلة وسريعة.
- تعمل الأهداف التّعليمية على تجزئة محتوى المادة الدّراسية إلى أقسام صغيرة يمكن توضيحها وتدريسها بفعالية ونشاط.
- تمثّل الأهداف التّعليمية معايير دقيقة يمكن استخدامها لاختيار أفضل طرائق التّدريس المطلوبة وأنسب الأنشطة والوسائل التّعليمية المرغوب فيها.
- تساعد الأهداف التّعليمية المعلّمين وغيرهم من المشتغلين في مهنة التربية والتّعليم على تقويم العملية التّعليمية، وعلى تطبيق الأهداف العامة للمنهج المدرسي.

4- معايير صياغة الأهداف التّعليمية.

تستدعي صياغة الأهداف في العملية التّعليمية إتباع العديد من الخطوات والشروط واتخاذ مجموعة من المعايير لتجسيد أهداف المنهج، وتتمثل المعايير المعتمدة في صياغة الأهداف التّعليمية في الآتي:[2]

- الاستناد إلى الفلسفة التربوية التي تناسب المجتمع، بحيث يجب أن تلتزم الأهداف بمطالب المجتمع وحاجاته مع مراعاة أهمية الفرد في المجتمع، وأن تأخذ الأهداف بعين الاعتبار مدى الترابط الوثيق والتّداخل الشديد بين شخصيات الطلاب ومجتمعهم.
- الاستناد إلى فلسفة اجتماعية سليمة، بحيث يجب أن تكون الأهداف متماشية مع فلسفة المجتمع السائدة وأن ترتبط بالظروف الاجتماعية السائدة، ومن ثمّ صياغة أهداف تعكس هذه الفلسفة في صورة عبارات وتعمل على ترجمتها في سلوك المتعلّم.
- يجب أن تكون الأهداف واقعية ممكنة التّحقيق تعترف بالواقع ولا تستسلم له، أي يجب أن تنبع تلك الأهداف من أرض الواقع ليتم تنفيذها في الواقع ويعني ذلك أنّ الأهداف يجب

1- جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، ص 223، 224.

2- ينظر: علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التّدريس، (د. دار النشر)، ط2، 1997م، ليبيا.

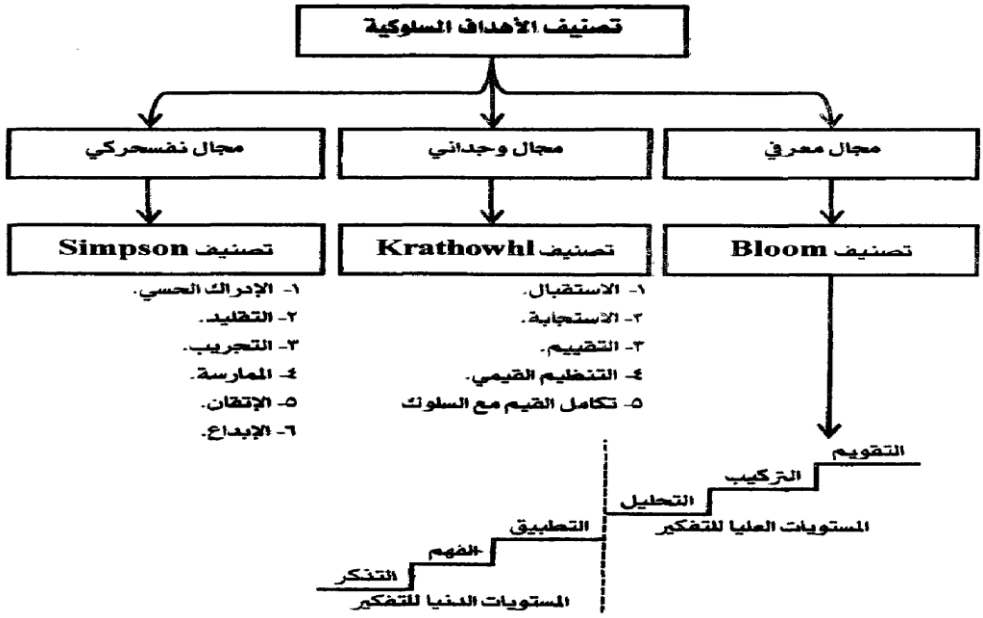
أن تكون من صميم الحياة وأن تعمل على دراسة واقع المجتمع ومعرفة إمكاناته المادية وطاقاته البشرية.

- يجب أن تستند الأهداف على أسس نفسية سليمة، بحيث يجب أن تراعي الأهداف الخصائص النّفسية للمتعلّم وأن تأخذ في اعتبارها أصول عملية التّعلم ونظرياته، ويجب أن تكون هناك دراسات وأبحاث مستمرة على المتعلمين لتحديد خصائصهم النّفسية، وأن تتناول كل جوانب الشخصية إذ لكل مرحلة من مراحل النمو أسس وخصائص نفسية تتصف بها بشكل عام.
- إمكانية ترجمة الأهداف إلى سلوك بحيث يجب أن تتحول الأهداف إلى سلوك لكي يتضح معناها فإذا كان الهدف هو تنمية مهارة معينة أو تكوين اتجاه محدد فإنّ معناه لا يتّضح إلاّ إذا تحوّل إلى سلوك محدد في مواقف حياتية واقعية.
- التّناسق وعدم التّناقض ذلك أنّ مجتمعاتنا الحديثة سريعة التّغير ولا يمكن أن يون سلوك الفرد متسقا دائما لأنّ عناصر الثقافة لا تكون نظاما منطقيا، ولا تتكيف كلها أو تتكامل معا لذلك يجب أن تراعى الثقافة والتراث الثقافي والتركيز على العناصر الصالحة فيه والمناسبة لروح العصر واتخاذه ركيزة في صياغة الأهداف.
- الشمولية: يجب أن تكون الأهداف شاملة بمعنى يجب أن تراعي جميع جوانب النمو في المتعلّم كالنمو العقلي، والانفعالي، والنمو الجسمي، وأن تكون شاملة لكل جوانب النشاط الإنساني، المعرفي والوجداني والحركي.

5- تصنيف الأهداف التّعليمية (السلوكية).

لقد صنّف علماء النّفس الأهداف التّعليمية وفق مجالات ثلاث، ويعد تصنيف بلوم (Bloom 1956) للأهداف من أكثر التّصنيفات تفصيلا وأكثرها شيوعا في الاستخدام، والذي قسّم الأهداف إلى ثلاثة مجالات وهي: المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال النفسحركي، وهذه المجالات هي الهدف الأسمى من العملية التّعليمية الذي يسعى المنهاج البلوغ إليه من خلال تكوين شخصية متوازنة في الجوانب الثلاث (الجانب المعرفي والوجداني والمهاري)، وكل مجال بدوره يصنّف إلى عدة مستويات، حيث صنف المجال المعرفي إلى

ستة مستويات، والمجال الوجداني إلى خمسة مستويات، والمجال النّفس حركي إلى ستة مستويات أو مهارات، كما يوضحها الشكل التالي:



الشكل رقم(06): مجالات الأهداف السلوكية ومستوياتها. [1]

أ- المجال المعرفي الإدراكي (العقلي) (Cognitive Domain):

يركز هذا المجال على الجانب العقلي وأشكال النّشاط الفكري للإنسان، ويضم مجموع العمليات العقلية الفكرية كالإدراك، والفهم والتّذكر، والتّعلم والحفظ، والتفكير، حيث يهتم الجانب المعرفي بالناحية العقلية من سلوك المتعلّم وما يراد للمتعلّم أن يعرفه من المعلومات والحقائق والقوانين، والتي يكون من الضروري أن يحفظها المتعلّم أو يفهمها أو يحاول تطبيقها في مواقف تعليمية مختلفة إلى غير ذلك من أنواع السلوك التي تدل على استيعاب المتعلّم وفهمه لهذه الحقائق والمستوى الذي وصل إليه في معرفتها، ولقد صنّف بلوم المجال

1- زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج وتطويرها، 91، 92.

المعرفي إلى ست مستويات، وسميت هذه المستويات بسلم المستويات المعرفية، وتأتي مصنفة كالآتي:[1]

- ✓ **مستوى التّذكر أو الاستدعاء (Knowledge Recalling):** وهو القدرة على تذكر واستدعاء المعلومات والأفكار والظواهر والحقائق التي تعلّمها سابقا وتعرف عليها، ويسمى لدى البعض بمستوى المعرفة كأن يفرّق المتعلّم بين المجاز العقلي والمجاز المرسل، ويستطيع أنّ يميّز علاقات كل منهما.
- ✓ **مستوى الفهم والاستيعاب (Comprehension):** والمقصود بهذا المستوى قدرة المتعلّم على إدراك معاني المواد التّعليميّة، واسترجاع المعلومات، وفهم معناها الحقيقي، والتّعبير عنها بلغته الخاصة وتوظيفها واستخدامها في ميادين الحياة المختلفة، كأن يتمكن المتعلّم من معرفة خصائص الشعر في كل عصر، كمعرفة خصائص شعر المنفى أو أدب المهجر.
- ✓ **مستوى التّطبيق (Application):** وهو مستوى خاص بتطبيق الحقائق والمفاهيم، والتّعميمات والنظريات، والطرق التي درسها _وفهمها_ في مواقف تعليمية جديدة داخل الصف الدّراسي أو خارج الصف وذلك باستيعاب المتعلّم مثلا الاستعارة المكنية والتّصريحية والتفريق بينهما وتوظيفهما بشكل صحيح في التّعبير عن معنى معين.
- ✓ **مستوى التّحليل (Analysis):** عبارة عن المستوى الذي يختص بتجزئة المادة التّعليمية إلى عناصر ثانوية وفرعية، وإدراك ما بينها من علاقات مما يساعد على فهم بنيتها وتنظيمها كقدرة المتعلّم على تحليل النّصوص وفك رموزه، وتحليل العلاقات بين الجمل في اتساقها وانسجامها من خلال معرفة مواضع الفصل الوصل.
- ✓ **مستوى التّركيب (Synthesis):** المطلوب من المتعلّم هنا هو وضع أجزاء المادة التّعليمية مع بعضها في مضمون جديد وتؤكد نواتج التّعلم على الأسلوب الإبداعي

1- إبراهيم عثمان حسن عثمان، المناهج المعاصرة، دار جامعة الخرطوم للنشر، (د.ط)، 2010م، السودان، ص 70.

للمتعلّم، كأن يتمكن المتعلّم من تحرير فقرة أو نص جديد بالاعتماد على مكتسباته القبلية من قواعد نحوية وبلاغية وتوظيفها في هذه الوضعية.

- ✓ **التّقويم (Evaluation):** ويعني الحكم على قيمة المواد التّعليمية في ضوء معايير داخلية خاصة بالتّنظيم وأخرى خارجية تتعلق بالهدف من التّقويم، ويشمل هذا المستوى عناصر من جميع المستويات الخمسة السابقة.

ب- المجال الانفعالي الوجداني (Affective Domain):

ويشمل هذا المجال على الأهداف المتعلّقة بالاتجاهات والعواطف والقيم والميول والمشاعر والاهتمامات وتطوير التّقدير والكفاءة في الحكم، أي أنّ الأهداف في هذا المجال تعتمد على العواطف والانفعالات، وتكمن أهمية الأهداف التي تنتمي إلى هذا المجال في أنّها تساعد على تحقيق العلاقة المتبادلة بين التربية والقيم المرغوب فيها، إلا أنّ مدى تحقيقها يحتاج إلى وقت طويل نسبيا، فضلا عن أنّها صعبة القياس والتقويم لاتصالها بما في القلب من مشاعر وأحاسيس وقيم واتجاهات وتمثلها في أنماط السلوك المتعدّدة والأنشطة المتنوعة، وقد حدّد كراثول (Krathwohl 1964) الأهداف التربوية في المجال الوجداني _على طريقة بلوم_ في كتابه " تصنيف الأهداف التربوية، المجال الانفعالي الوجداني" إلى خمسة مستويات مثّلها في مخطط هرمي تبدأ بالسهل اليسير (الاستقبال)، وتنتهي بالصعب المعقّد (تشكيل الذات)، وتتمثّل هذه المستويات الخمسة فيما يلي: [1]

- ✓ **مستوى الاستقبال أو التّقبل (Receiving):** ويعني إبداء الرغبة في الاهتمام بقضية ما، أو موضوع معين أو حادثة ما، أو مشكلة معينة، وتندرج نواتج التّعلم هنا من الوعي البسيط للأمور إلى الانتباه لما يجري إلى الرغبة في تقبل الأشياء وعدم تجنبها.
- ✓ **مستوى الاستجابة (Responding):** ويعني المشاركة الفعلية في قضية ما، أو أمر ما أو التفاعل مع ظاهرة أو شيء كان قد نال الاهتمام أو الرغبة فيه وتؤكد نواتج التّعلم في هذا المستوى على قبول الاستجابة كاستحسان المتعلّم لقصيدة ما عند قراءتها.

1- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التّدريس، المركز الإسلامي، (د.ط)، 2010م، (د. بلد)، ص 173، 174.

- ✓ **مستوى التّقييم أو إعطاء القيمة (Valuing):** يهتم هذا المستوى بالقيمة التي يعطيها المتعلّم لشيء ما أو ظاهرة معينة أو سلوك محدد، أو أن يظهر المتعلّم سلوكا يتمشى مع اعتقاده أو اتجاهه في موقف لا يكون فيه مجبرا على الطاعة والخضوع، وتؤكد نواتج التّعلم في هذا المستوى على السلوك المتماسك والثابت بدرجة تكفي لتحديد القيمة بشكل واضح، ويتجلى ذلك في قدرة المتعلّم على إعطاء حكم أو نقد أو تقييم لنص أدبي ما (قصيدة مثلا).
- ✓ **مستوى التّنظيم (Organising):** ويتم التّركيز في هذا المستوى على التزام الطالب بمجموعة من القيم وإظهارها في سلوكه ومواقفه، أو تجميع عدد من القيم وحل التّناقضات الموجودة فيما بينها، وتؤكد نواتج التّعلم في هذا المستوى على تشكيل مفاهيم خاصة بالقيمة أو ترتيب نظام للقيم أو تنظيمه، كقدرة المتعلّم على اتخاذ موقف اتجاه قضية ما.
- ✓ **تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة (Characterization by a Value):** يمثّل هذا المستوى أعلى مستويات المجال الوجداني أو الانفعالي، ويتم الاهتمام هنا بتشكيل صفات الذات عند المتعلّم كوحدة متميّزة عن غيره من المتعلّمين، حيث يتكون لديه نظام من القيم تتحكم في سلوكه لفترة طويلة كافية لأن يطوّر فيها نمط حياته، وهنا تندمج القيم والأفكار والاتجاهات والمعتقدات لتشكّل فلسفته وأسلوب حياته، وتكد نواتج التّعلم في هذا المستوى على الثقة بالنفس والبرهنة على الدّقة والنظام في الهمل الفردي والجماعي.

ج- المجال النفسي حركي (المهاري)(Psycho-motor Domain) : ويشمل مختلف المهارات الحركية التي تتطلب التّنسيق بين العقل وحركات أجزاء الجسم المختلفة، كالمهارات اليدوية مثل الكتابة، والتّطريز واستخدام الأجهزة مثل الحاسوب، والعزف على الآلات الموسيقية كما يشمل ما هو غير يدوي كالتّحدث (التّلفظ الصحيح بالألفاظ) والألعاب الرياضية المختلفة... وغيرها، وهكذا فإنّ الأهداف التربوية التي تندرج ضمن هذا المجال هي تلك التي تحدّد المهارات المرتبطة بالقدرة والسرعة والدّقة والتّناسق والمرونة وما إلى ذلك من

مهارات حسية – حركية،[1] وقد صنّفها اهتم سمبسون (Simpson 1972) بالمجال ال وهي تتعلق بكل أنواع السلوك الحركي والمهاري والمهارات الحركية ، وهي كالآتي: [2]

- ✓ **مستوى الإدراك الحسي (الملاحظة الواعية) (Preception):** ويقصد به الاهتمام والوعي الحسي باستخدام الحواس في ملاحظة وتحديد نوع النشاط الحركي اللازم، والربط بين المعرفة والأداء.
- ✓ **مستوى التّقليد (Imitation):** ويتمثل في قيام المتعلم بأداء عمل ما أو جزء من عمل معين متبعا الطريقة أو الخطوات التي شاهدها، وغالبا ما يكون أداء المتعلم في هذا المستوى تحت إشراف دقيق ومتابعة مستمرة من المعلم كتقليد نمط كتابة لخط عربي معين مثلا.
- ✓ **مستوى التّجريب (Experimentation):** وفي هذا المستوى يجرب المتعلّم عمل شيء ما اعتمادا على ما شاهده ولاحظه من قبل، ولكنّه ليس تقليدا حرفيا له، ويكتسب في هذا المستوى ثقة بالنّفس ويتعرّف على أخطائه في العمل ويتلافاها من خلال محاولته المتكرّرة.
- ✓ **مستوى الممارسة (Performance):** في هذا المستوى يبدأ تكوين المهارة فعلا، حيث يصبح أداء المتعلّم تلقائيا سلسا، فيؤديه بسهولة وثقة، ومن مظاهر الأداء في هذا المستوى: زيادة سرعة العمل، وقلة الأخطاء، وزيادة الإنتاج، كما يقل المجهود الذي يبذله المتعلّم فيقل إحساسه بالتّعب أو شعوره بالملل، فالممارسة تتطلب بالضرورة تكرار أداء العمل فيتعوده الفرد ويألفه.
- ✓ **مستوى الإتقان (Mastery):** مستوى الإتقان هو الدّلالة على تكوين المهارة، حيث يعمل الطالب بسهولة وسرعة وكفاءة ويتم التّخلص فيه من الشك في أداء المهارة.

1- محمد الدّريج، تحليل العملية التّعليمية وتكوين المدرسين " أسس ونماذج وتقنيات"، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ط2، 2004م، المغرب، ص 88.

2- ينظر: زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج الدّراسية وتطويرها.

- ✓ **مستوى الإبداع (Creation):** يعني الإبداع الحركي قدرة المتعلّم على تطوير وإحداث نماذج حركية جديدة لمقابلة موقف معين أو مشكلة محددة، بحيث يجرؤ الفرد على الخروج عن المألوف، والإقدام شيء جديد.
- ✓ **مستوى التكيّف (Adaptation):** يصل المتعلّم في هذا المستوى إلى إتقان المهارة، ويصبح بإمكانه أن يعدّل في أداء المهارة نفسها.

نجد أنّ المجال المهاري للمتعلّم يتحدّد من مستوى الإدراك البسيط إلى ان يصل إلى مستوى الإبداع وهذا لا يتأتى إلا من خلال تكامل مختلف المواد التّعليمية التي تشكّل تكاملا لبناء شخصية المتعلّم.

المبحث الثاني: المحتوى التعليمي (Educational Content).

1- مفهوم المحتوى التعليمي (Educational Content).

يمثّل المحتوى (Content) عنصرا هاما من عناصر المنهج؛ فهو يمثل العنصر الثاني بعد العنصر الأول (الأهداف) في ترتيب عناصر منظومة المنهج، وهو القطب الثالث من أقطاب المثلث الديداكتيكي الذي يُعبّر عنه بالمعرفة، ويعد هذا الأخير من أكثر العناصر ارتباطا بالأهداف التربوية العامة، ويقصد به «المادة التّعليمية وما تشتمل عليه من خبرات تعليمية تستهدف إكساب المتعلّمين الأنماط السلوكية المرغوبة من معلومات ومعارف ومهارات واتجاهات وقيم اجتماعية بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلّمين وتعديل سلوكهم»[1]، أي أنّ المحتوى هو كلّ ما يشتمل عليه المنهج من معلومات وحقائق وأفكار ومفاهيم بغرض تحقيق أهداف معينة.

ويعرّفه محمود حساني بأنّه «مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطالب بها، كذاك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها، والمهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة للمنهج»[2].

1- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدّراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، ص 38.

2- شوقي محمود حساني، تطوير المناهج " رؤية معاصرة"، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، 2009م، مصر، ص67.

ويعرّف المحتوى التّعليمي أيضا بأنّه «المعلومات والمعارف التي يتضمنها المقرر الدّراسي، والتي تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية تعلّمية منشودة، وهذه العمليات والمعارف تقدّم للطلاب في أشكال متعدّدة إما مطبوعة على صورة رموز، أو أشكال أو صور، أو معادلات، وإما تقدّم إليه في قالب بصري، أو سمعي، أو سمعي بصري»[1]، فالمحتوى التّعليمي يشتمل على مجموعة من المعارف والمهارات والمعلومات المنظمة على نحو معين، والتي يتضمنها الكتاب المدرسي بشكل لغوي أو خارج لغوي، والتي تتضمنها خبرات ونشاطات بهدف تحقيق أهداف تربوية محددة.

يتداخل مصطلح المحتوى مع المقرر من الناحية المفهومية، وهناك من يخلط بين مفهوم البرنامج والمحتوى والمقرر، وكثيرا ما يخلط الدارسون بين هذه المفاهيم ومفهوم المنهاج ويعتقدون أن المنهاج هو المحتوى التعليمي أو المقرر الدّراسي نفسه، ولعل السبب في هذا الاعتقاد الخاطئ الذي كان سائدا في أوساط الباحثين مرده إلى تلك الدراسات القديمة التي جعلت من المنهاج مرادفا للبرنامج والمقرر والمادة الدراسية –كما سبق وأن أشرنا إلى مفهوم المنهاج القديم_، والذي تغيّرت النظرة إليه مع الدّراسات الحديثة.

يشير معنى البرنامج (Program) إلى «معاني عديدة تختلف باختلاف المجال الذي يذكر فيه، وبصفة عامة فإنّ البرنامج هو: مجموعة إجراءات وخطوات، وتعليمات وقواعد يتم إتباعها لنقل خبرات محدّدة مقروءة، أو مسموعة أو مرئية، مباشرة أو غير مباشرة تعلمية أو ترفيهية أو تثقيفية، وذلك لفرد أو مجموعة من الأفراد في مكان واحد أو في أماكن متفرقة لتحقيق أهداف محدّدة »[2].

ويقصد بالبرنامج في المجال التّعليمي « مجموعة من الموضوعات الدّراسية تقدّم لفئة معينة من الدارسين بغية تحقيق أهداف تعليمية مقصودة في فترة زمنية محددة مع بيان عدد الساعات التي تقابل كل موضوع»[3]

1– سعيد بن فرحات، مدى استجابة مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة TQM في ضوء آراء الأساتذة، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر _باتنة_، 2016م، الجزائر، ص14.

2– ماهر اسماعيل صبري، مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التّدريس، ص 15.

3– محمد علي السيد، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، ط1، 2011م، الأردن، ص 18.

في حين يشير مفهوم المحتوى إلى «مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد إكسابها للمتعلمين، وهو كل ما يضعه القائم بتخطيط المنهج من خبرات سواء أكانت خبرات معرفية، أو مهارية أو وجدانية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلّم، بمعنى أنّ المحتوى هو مضمون المنهج ويجيب عن التساؤل: ماذا ندرس؟»[1]. إذن المحتوى التّعليمي يشمل مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد إكسابها للمتعلمين، وبذلك فإنّ المنهاج يشتمل على خبرات معرفية ومهارية ووجدانية.

أما المقرر (Course) فيعرّف بأنّه : جزء من البرنامج الدّراسي يتضمن مجموعة من الموضوعات الدّراسية التي يلزم الطلاب بدراستها في فترة زمنية محدّدة قد تتراوح بين فصل دراسي واحد، أو عام دراسي كامل وفق خطة محددة ... كون يرتبط المقرر يرتبط بخطة دراسية (Syllabus) والتي تمثل توصيف شامل للمقرر الدّراسي الذي يدرسه الطلاب من حيث: تحديد القائم على تدريسه، الفئة الطلابية المستهدفة، مجموعة الأهداف التعليمية التي يسعى لتحقيقها من خلاله، والموضوعات التي يتناولها وتوزيعها على مدة الدّراسة، وأهم المتطلبات التّعليمية التّعلمية اللازمة له، وأساليب التّقويم التي تستهدف قياس مدى تحقيق الأهداف المرجوة، وكذا المراجع ومصادر التّعلم التي تفيد في دراسة المقرر[2]، فهو يقوم على مجموع الإجراءات التي يقوم بها المعلّم لإنجاح دراسة المقرر.

2- معايير اختيار المحتوى.

يقصد باختيار المحتوى هو وضع المحتوى الذي يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة للمنهج بطريقة صحيحة، وتعدّ خطوة اختيار المحتوى أولى الخطوات في بناء المنهج بعد تحديد أهدافه، ولكي تتم عملية اختيار المحتوى بطريقة علمية سليمة يجب أن تتم هذه العملية وفق شروط أو معايير معيّنة، والتي يجب على مخططي وواضعي المناهج أخذها بعين الاعتبار عند اختيار المحتوى، ومن أهم هذه المعايير: [3]

1- المرجع نفسه، ص33.

2- ينظر:. محمد علي السيد، موسوعة المصطلحات التربوية.

3- ينظر: صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدّراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها.

- فؤاد محمد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها).

1. أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف: يعدّ ارتباط المحتوى التّعليمي بالأهداف المراد لوصول إليها من أهم معايير الاختيار، وذلك أنّ العملية التّعليمية تسعى إلى تحقيق أهداف معيّنة، وإحدى وسائل تحقيق ذلك محتوى المنهج، ولهذا يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف، حتى يتسنى تحقيقها، فعلى قدر وضوح الهدف تكون سهولة اختيار المحتوى.
2. أن يكون المحتوى صادقا وله دلالته: يقصد بصدق المحتوى أنّ كل ما يحتويه من معارف تكون حديثة وصحيحة من الناحية العلمية، وقابلة للتطبيق في مجالات واسعة ومواقف متنوعة، كما أنّ دلالة المحتوى تعني قدرته على إكساب التّلميذ روح المادة وطريقة البحث فيها.
3. أن يراعي المحتوى ميول وحاجات التلاميذ ومشكلاتهم: تعتبر الدافعية من أهم شروط حدوث التّعلم، والاهتمام بميول التلاميذ وحاجاتهم من خلال المحتوى يوجد الدافع لديهم للإقبال على دراسة المحتوى وييسر لهم عملية تعلّمهم، ولذلك فإنّ مراعاة ميول التّلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم هي أحد المعايير التي يتم على أساسها اختيار المحتوى، بحيث يكون ملائما لمستوى التّلاميذ وقدراتهم العقلية والجسمية لمرحلة النمو التي يمرون بها، ويؤدي عدم مراعاة هذه الخصائص إلى التّسبب في نوع من اللانسجام ومن ثمّ عدم القدرة على تحقيق أهداف التّعلم.
4. أن يكون المحتوى متوازنا في شموله وعمقه: ويعني الشمول المجالات التي يتضمّنها المحتوى كافية لإعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها، أما العمق فيعني تناول المحتوى لأساسيات المادة مثل المفاهيم والمبادئ والأفكار الأساسية وتطبيقاتها بشيء من التّفصيل الذي يلزم لفهمها فهما كاملا، وربطها بغيرها من المفاهيم والمبادئ والأفكار على نحو يساعد في تطبيقها في مواقف جديدة.
5. أن يراعي المحتوى الفروق الفردية: فمما لا شك فيه أنّ هناك فروقا فردية المتعلّمين في القدرات والاستعدادات والميول والاتجاهات والحاجات رغم وجودهم في فصل دراسي واحد، لذلك يجب أن يشتمل المحتوى على جميع جوانب الشخصية للمتعلمين ومراعاتها في اختيار المحتوى، لذلك كان لازما على واضعي المناهج مراعاة ما يلي:

– أن يشتمل المحتوى على جانب نظري وآخر تطبيقي، حيث أنّ الجانب النّظري يناسب قدرات بعض التّلاميذ ويستطيعون النّجاح فيه، وأيضا بالنسبة للجانب التّطبيقي.

– أن تتنوّع الموضوعات والخبرات والأنشطة التي يشتمل عليها المحتوى، وتوضع في مستويات متدرّجة تتلاءم وتقابل مستويات التّلاميذ وقدراتهم بحيث يستطيع كل تلميذ أن يجد لنفسه في هذه الموضوعات والخبرات ما يناسب حاجاته وميوله، وقدراته، وبذلك يكون المحتوى قادرا على مواجهة الفروق الفردية بين التّلاميذ.

6. أن يكون المحتوى ملائما للواقع الاجتماعي والثّقافي الذي يعيش فيه التلميذ: يجب أن تكون المعارف المختارة تتماشى مع واقع المتعلّم، باعتبار أنّ هذا المتعلّم يعيش في مجتمع يؤثر فيه ويتأثر به، وتساعده على فهم واقعه وطبيعة الحياة والظواهر التي تحدث حوله، والتفاعل بإيجابية مع مواقف حياتهم الاجتماعية المستجدة، ويكسبهم القدرة على التّعامل مع معطيات ثقافاتهم والتّحديات التي تواجهها، لذلك يجب أن يرتبط المحتوى بالواقع الذي يعيش فيه التلميذ.

7. أن يكون متّسقا مع التّصور الإسلامي شكلا ومضمونا: ونعني بذلك ألا يتضمن المحتوى معلومات ومعارف تخالف القرآن والسنة النبوية الشريفة، فلا يجب أن يكون المحتوى مترجما من ثقافات أخرى لا تتّفق مع ثقافة وطننا الإسلامي، وأن يتضمن قدرا من علوم الوحي لكل إنسان وهذا القدر يختلف كما وكيفا باختلاف طبيعة كل مرحلة تعليمية وأهدافها، كما يجب أن يركّز المحتوى على تربية الضمير والوجدان من خلال الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة.

3- معايير تنظيم المحتوى.

أما معايير تنظيم المحتوى فأشهرها وأهمها ثلاثة معايير هي: الاستمرارية والتّتابع والتّكامل.[1]

- ✓ **الاستمرارية (Continuity):** وتعني التّكرار الرأسي للمفاهيم الرئيسة في المنهج، أي استمرارية تناول هذه المفاهيم عبر الصفوف الدّراسية، بحيث يعتمد تعلم الطلبة لها على خبراتهم السابقة حول هذه المفاهيم في مستويات سابقة. بمعنى أن تقدّم موضوعات مادة معينة في صف معين مرتبطة مع موضوعات نفس المادة في صف سابق.

1- خالد خميس السر، أساسيات المناهج التّعليمية، (د. دار نشر)، 2018م، فلسطين، متاح عبر الموقع: https://www.researchgate.net/publication/337389504 ، ص 130، 140.

- ✓ **التتابع (Sequence):** يعني التتابع تنظيم عناصر المحتوى بحيث تقدّم خبرات المحتوى معتمدة على خبرات سابقة، وممهدة لخبرات لاحقة، بحيث يتم معالجتها عند مستويات أكثر اتساعا وعمقا، ويمكن تعريفه على أنّه «التّرتيب الذي يتم فيه إبراز محتوى المنهج المدرسي... وغالبا ما يشير التّتابع إلى التّنظيم العمودي أو الرأسي للمحتوى كي يتم تمييزه عن التّنظيم الأفقي الذي يركز على ترتيب المحتوى لمستوى دراسي معين »[1]، فالتتابع لا يعني مجرد الإعادة والتّكرار، بل يعني مستويات أعلى من المعالجة؛ حيث أنّه يقدّم المفاهيم ذات الطبيعة التتابعية عند مستويات ومختلفة من التجريد والتّعميم، فمحتوى المنهج يخضع أثناء عملية تنظيمه أو تتابعه لمجموعة من المبادئ مثل التتابع الزمني أو التّاريخي؛ أي ترتيب الحوادث تاريخيا أو زمنيا، والانتقال من الكل إلى الجزء ومراعاة بعض نظريات التّعلم، والتركيز على المتطلبات السابقة للمتعلّم، والانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد والانتقال من القريب إلى البعيد.
- ✓ **التّكامل (Integration):** ويعني أنّ تنظيم المحتوى بطريقة تظهر العلاقات الأفقية بين خبرات المنهج؛ أي أن تتضح علاقات التّكامل بين عناصر المحتوى في المواد الدّراسية من جهة، وربط عناصر المحتوى في المادة الواحدة من جهة أخرى، كالتكامل الذي يجمع بين التاريخ والجغرافيا أو التّكامل بين العلوم والرياضيات.

فالتّكامل بين أنواع المعارف المختلفة يساعد في تأكيد العلاقة الأفقية بين خبرات المنهج، وربط ما يتعلّمه المتعلّم في مادة دراسية بما يتعلّمه في مادة دراسية أخرى.[2]

4- المحتوى الإلكتروني (Electronic Content).

يمثل المحتوى الإلكتروني مجموعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد والقوانين والأحكام والنظريات والمهارات التي تخص مجالا دراسيا معينا، والتي تتم برمجتها إلى برمجيات تعليمية معتمدة على الإنترنت[3]، فالمحتوى الإلكتروني لا يعني مجرد وضع المقرر التّقليدي على الشبكة العنكبوتية وإنما يتم تصميمه إلكترونيا، فتصميم المحتوى الإلكتروني

1- سعادة جودت إبراهيم وعبد الله محمد ابراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، ص 260.

2- حسن شحاتة، المناهج الدّراسية بين النظرية والتّطبيق، ص 82.

3- محمد علي السد، موسوعة المصطلحات التربوية، ص 145.

(أو المحتوى عن بعد) لا يعني وضع محتوى المادة الدّراسية الموجودة في الكتاب المدرسي بصيغة نص أو PDF في روابط أو أرضيات التّعليم الإلكتروني (المعلام) في منظومة التّعليم عن بعد، بل العملية أعقد من ذلك وتتطلب إتباع مراحل لتصميم المحتوى التّعليمي وفق نظريات التّعلم الحديثة لتصميم المحتوى التّعليمي عن بعد، وذلك لمساعدة المتعلّم عن بعد على التفاعل والمشاركة في التّعلم[1].

يعدّ محتوى المقرّر الإلكتروني أحد أهم نواتج التّعلم الإلكتروني، حيث أنّه يمثل عملية تحويل المحتوى التّعليمي التّقليدي المقرر إلى شكل إلكتروني وفقا لضوابط محدّدة في إطار بيئة تعلّم حقيقة، باستخدام نظم تقديم وإدارة المقررات الإلكترونية، بحيث يمكن تصميم وعرض وتطوير ذلك المحتوى وفقا للحاجة التّعليمية، وإدارة بيئة التّعلم بفاعلية، وإشراك المتعلّم _ كعنصر فاعل_ في أنشطة تعليمية هادفة، ومتابعة وتوجيه وتقويم أداءه إلكترونيا كمحاولة للتغلب على المشكلات التربوية والتّعليمية في بيئات التّعلم التّقليدية[2]، بالإضافة إلى إمكانية استغلالها والاستفادة منها دون التّقيد بضوابط الزمان والمكان.

تعد المقررات الإلكترونية وسيلة تعليمية حديثة في مجال التّعليم وخاصة حقل تعليم اللّغات (تعليم اللّغة العربية) أفرزتها الثورة التّكنولوجية الرّقمية، تعمل على جعل التّعليم أكثر متعة وفاعلية؛ كما أنّها تمكّن المتعلّم من ممارسة التّعلم بطرق تفاعلية مرنة تشجّع على التواصل والتّفاعل، فهذه المقررات تشكّل «فضاء مناسبا يمكّن المتعلّمين من ممارسة التّعليم بطرق تفاعلية جذابة ومرنة، بما تقدّمه من برامج ومناهج تشجّع على التّواصل وتذكي التّفاعل، وتحسن من طرق التّفكير والتّحليل وتدفع إلى التّشارك وتطوير المهارات اللّغوية والقدرات المعرفية»[3]، فمن أهم ما تتميّز به المقررات الإلكترونية لتعليم اللّغة العربيّة تنمية

1- ينظر: بدر بن عبد الله الصالح، التصميم التّعليمي وتطبيقه في تصميم التّعلم الإلكتروني عن بعد، عنوان فصل من كتاب " التّعليم عن بعد بين النّظرية والتّطبيق، إصدار مجلس التّعاون لدول الخليج العربيّة، جامعة الكويت، 2005م.

2- رانيا وجيه حلمي، "مقرر إلكتروني لتنمية التّحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة"، مجلة الطفولة، ع 29، 2018م، ص 1295.

3 خالد محمد حسين اليوبي، فاعلية المواقع الإلكترونية في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، مجلة الأثر، ع 29، جامعة قاصدي مرباح _ورقلة_، 2017م، الجزائر، ص 60.

المهارات اللّغوية وحتى التّواصلية، وتحسين التّحصيل اللّغوي من خلال التّواصل مع المعلّم والمتعلّمين الآخرين.

ويعرّف المقرّر الإلكتروني بأنّه بيئة تعلّم إلكترونية تتمركز حول الأهداف والمتعلّمين، وتكون مصممة مسبقا بشكل جيّد، تشتمل على محتويات المقرّر والأنشطة والتّقييمات إضافة إلى تعليمات الدّعم والمساندة.

4-1. مفهوم المحتوى الإلكتروني(Electronic Content):

ويقصد به «محتوى علمي تعليمي يتم تصميمه بشكل إلكتروني وفق أسس تربوية ونفسية وتكنولوجية، ويدعّم بعناصر الوسائط المتعدّدة، ويُتاح من خلال شبكة الإنترنت، بالاعتماد على إحدى نظم إدارة المقررات الإلكترونية بحيث يتيح البدائل التّعليمية الإلكترونية وفرص التّواصل بين أطراف العملية التّعليمية بشكل مزامن أو غير متزامن في أي وقت وأي زمان»[1]. فالمقرر الإلكتروني حسب هذا التّعريف هو محتوى تعليمي إلكتروني يتكوّن من مجموعة من الوسائط التفاعلية، ويشتمل على دروس تعليمية وأنشطة تعليمية واختبارات يقدّم للمتعلّم عبر الإنترنت باستخدام تقنية التّعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن.

ويعرّف المحتوى الإلكتروني (Electronic Course) أيضا بأنّه: «تقديم محتوى تعليمي إلكتروني عبر شبكة الإنترنت إلى المتعلّم بشكل يتيح له إمكانية التّفاعل النّشط مع هذا المحتوى ومع المعلّم ومع زملائه، سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التّعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلا عن إمكانية أدارة هذا التّعلم أيضا من خلال أنظمة التّعليم الإلكتروني»[2]، ويحتوي المقرر على مجموعة من العناصر متكونة من: النّص التّعليمي، والصور، المؤثرات الصوتية، لقطات الفيديو، الرسوم التّخطيطية (الثابتة والمتحركة)، والتّدريبات التّفاعلية.

ويعرّفه محمود الحيلة بأنّه «تلك المواد التّعليمية التي يتم إعدادها وبرمجتها بواسطة الحاسوب من أجل تعلّمها، وتعتمد عملية إعدادها على نظرية سكينر البنية على مبدأ

1 رانيا وجيه حلمي، "مقرر إلكتروني لتنمية التّحصيل المعرفي والدّافعية للتّعلم لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة"، ص 1298.

2- حسن شحاتة، اتجاهات حديثة في التّعليم والتّعلم: خبرات عالمية وتطبيقات عربية، دار العالم العربي، ط1، 2016م، ص 139، 140.

الاستجابة والتّعزيز»[1] بحيث تكون الاستجابة من المتعلّم بتعزيز إيجابي من المعلّم أو الحاسوب.

إذن المحتوى هو أي مقرّر يستخدم في تصميم أنشطة ومواد تعليمية تعتمد على الحاسوب حيث توجد عدة أنواع من المقررات الإلكترونية تتمثل فيما يلي:

- مقررات تحل محل الفصل التّقليدي ومقررات أخرى مساندة للفصل التّقليدي وتستخدم جنبا إلى جنب معه.
- مقررات إلكترونية على شبكة الإنترنت، ومقررات إلكترونية غير معتمدة على الإنترنت. وحتى يكون المقرر الإلكتروني بالغا لأهدافه المسطرة يجب أن تكون نظم إدارة التّعليم مفتوحة المصدر يمكن تعميمها واستخدامها مجانا، ومواقع أخرى يمكن استخدامها مقابل رسوم.[2]

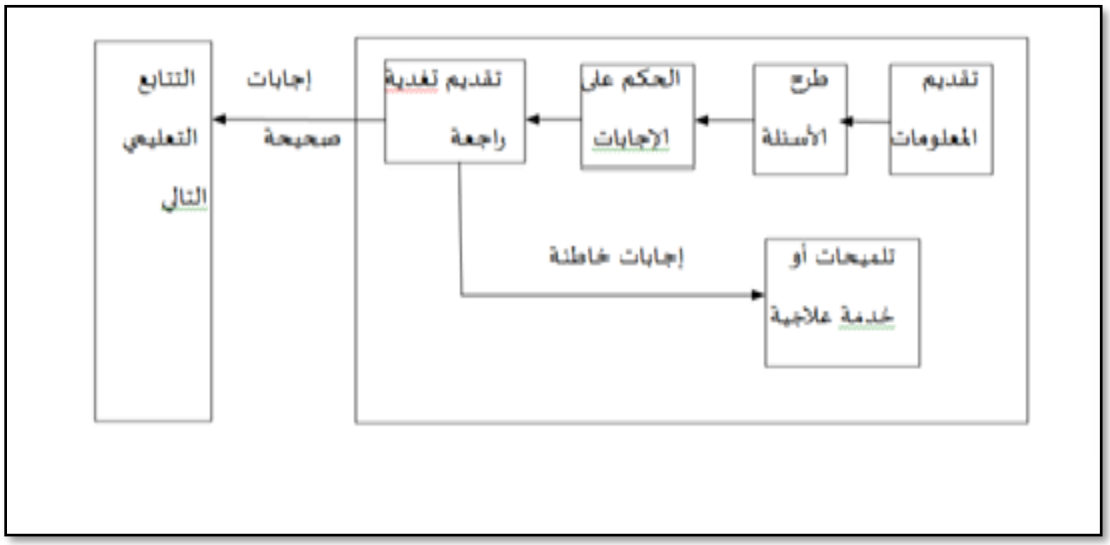
يعتمد الديوان الوطني للتّعليم والتكوين عن بعد على عدة أنواع من المقررات لتعليم اللّغة العربيّة عن بعد وهي: مقررات مطبوعة، مقررات إلكترونية على شبكة الإنترنت حيث تكون منشورة عبر الإنترنت (online)، وهذا النوع من المقررات يحقق التفاعل بين المعلم والمتعلّمين، والمتعلمين فيما بينهم بشكل متزامن أو غير متزامن، ومقررات إلكترونية غير معتمدة على الإنترنت وهي أكثر الأنواع رواجا، وهي عبارة عن مجموعة من المقررات التي تقدّم للمتعلّم وتكون محملة على أقراص مدمجة (CD) بصيغة (PDF) والتي يمنحها الديوان للمتعلّمين، وهذا النوع من المقررات يسهل نقله وتحميله واستخدامه على أجهزة الحاسوب وهو ما يسمى بالكتاب الإلكتروني.

فالديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد لا يقدّم دروسا عبر الخط (مقررات إلكترونية)، وإنّما يتم تقديم الدعم إلكترونيا للدروس المقررة في مادة اللّغة العربيّة عبر الأرضية الإلكترونية (المعلام) في منتديات النّقاش والمحادثة في غرف الدّردشة وفقا

1- محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التّعليم بين النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة، ط4، 2004م، عمان، ص 364، 365.

2- نرجس زكري وشهرزاد نوار، "استخدام المقررات الإلكترونية في التّعليم عن بعد بالنظام الجامعي"، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج3، ع6، 2011، عدد خاص: الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التّعليم العالي، جامعة قاصدي مرباح -ورقلة-، ص 113.

للتّسلسل الخطي الموضح في الشّكل أدناه، والذي يوضّح تسلسل العملية التّعليمية في بيئة التّعليم عن بعد؛ حيث تبدأ بتقديم المعلومات ثمّ طرح الأسئلة والحكم على الإجابات وتقديم التّغذية الراجعة، ثمّ إما أن يقوم المعلّم بتقديم خطة علاجية أو الانتقال إلى التتابع التّعليمي التالي.



الشكل رقم (07): يوضّح تّسلسل العملية التعلّمية التعليمية في المقررات الإلكترونية.[1]

إنّ الهدف الأسمى من تعليم اللّغة العربية هو تمكين المتعلّم وتطوير مهاراته اللّغوية استماعا وتحدّثا، قراءة وكتابة، والعمل على تطوير تعليم اللّغة العربيّة باستخدام المقررات الإلكترونية في نظام التّعليم عن بعد التي تجمع بين النّص والصوت والصورة وبأسلوب تواصلي تفاعلي يدعّم ويعزّز المهارات اللّغوية والتّواصلية للمتعلّم من خلال تواصل المتعلّم مع المعلّم ومع المتعلّمين الآخرين في صفه، وهذه تعتبر من مزايا توظيف التّكنولوجيا واستثمارها في نظام التّعليم عن بعد إلا أنّنا في نظامنا لا زلنا نشهد تراجعا كبيرا في عملية التواصل بين المتعلّم والهيئة التّدريسية، وعدم تمكّن المتعلّم من استثمار التّكنولوجيا بطريقة صحيحة؛ كما نستطيع القول أنّ التّعليم عن بعد في الجزائر لا يزال في بداياته الأولى يفتقر إلى أخصائيين في المجال للتخطيط وضعف التّأهيل، بالإضافة إلى ضعف البنية التحتية اللازمة لتنفيذ المحتوى الإلكتروني، والتّكلفة المادية الكبيرة، ولعل أبرز مشكل تعاني منه و انقطاع الاتصال وضعف الشبكة وانعدامها في بعض الأحيان.

1- ينظر: محمد محمود الحيلة وتوفيق أحمد مرعي، تكنولوجيا التّعليم بين النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة، ط4، 2004م، الأردن.

4-2. مكونات المقرّر الإلكتروني في نظام التّعليم عن بعد.

يتكوّن المقرر الإلكتروني لتعليم اللّغة العربيّة عن بعد من مجموعة من الأدوات أو المكونات الواجب توفرها في تنظيم المادة التّعليمية في صورتها الإلكترونية تقدّم للمتعلمين عبر الإنترنت، حيث تمكن المتعلّم من التواصل والتفاعل مع المعلّم ومع زملائه من المتعلمين، وتتمثل مكونات المقرر فيما يلي:[1]

- **الصفحة الرئيسية للمقرر (Course Homepage):** وهي أول صفحة تعرض للمتعلّم تشبه غلاف الكتاب، وتحتوي على روابط لجميع أجزاء المحتوى ويمكن الضغط عليها لتصفح أجزاء المقرر.
- **محتوى المقرر (Course Documents):** هنا يضع المعلم المادة العلمية التي تشكل محتوى المقرر، ويحدد تسلسل الموضوعات التي سيدرسها للمتعلمين، ويتكون محتوى المقرر من مادة علمية مكتوبة يصاحبها مفردات متعدّدة الوسائط، ويحتوي كل منها على مجموعة من الأنشطة والمهام، ويمكن أن تكون المادة العلمية على شكل واجبات ومحاضرات وتعليمات خاصة بالاستذكار وقائمة بالمصطلحات، ومذكرات، وتتكون من مادة مرئية ومسموعة وصور وعرض شرائح، وينظم موضوعات المقرر على هيئة ملفات ومجلدات مع وصلات تقود المتعلّم إلى فصول المقرر المختلفة.
- **قائمة المراجع الإلكترونية والمصادر (External Links and Resources):** تتضمن قائمة من مواقع الإنترنت ذات الصلة بالمحتوى العلمي، ويمكن إشراك المتعلّم في إعدادها، وقد يضيف أستاذ المقرر تعليقات وملاحظات على كل موقع أو يقوم بتبويبها.
- **الاختبارات والتّغذية الراجعة (Teste And Feedback):** وتشمل أسئلة التّعلم الذاتي للمتعلّم بهدف التّقويم، وطريقة تحديد الدرجات وأسلوب التّغذية الراجعة.
- **سجل الدرجات (Grade Book):** يتيح للطالب الإطلاع على نتيجته ودرجاته، وطريقة توزيع الدرجات على كل وحدة في المقرر.

1- رانيا وجيه حلمي، "مقرر إلكتروني لتنمية التّحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة"، ص 1300، 1301.

- **السجل الإحصائي للمقرر (Course Statistics):** يتاح به إحصائيات بشأن أوقات استخدام/ أو عدم استخدام كل طالب للموقع، وأكثر الوصلات المستخدمة، وغيرها من أساليب المتابعة.
- **لوحة الإعلانات (Announcement):** وفيها يتم وضع رسائل مكتوبة من المعلم لطلبته تتعلق بالمقرر، ومواعيد المحاضرات أو الاختبارات، أو الإجازات والتقويمات الدّراسية.
- **غرفة الحوار (Chatting Room):** هنا يستطيع أحد المتعلمين أو مجموعة من المتعلمين المسجلين في المقرر من التواصل مع بعضهم البعض في وقت محدد من خلال موضوعات نقاش ذات علاقة بالمقرر.
- **البريد الإلكتروني (E-mail):** يستطيع الطالب أن يرسل رسائل خاصة أو ملفات أو أي مرفقات مع الرسالة إلى المدرس أو أحد الزملاء أو لمجموعة من الزملاء المشاركين في المقرر.

4-3. خطوات تصميم مقرر إلكتروني لمادة اللّغة العربيّة في نظام التّعليم عن بعد.

يعتقد الكثيرون أنّ تصميم أو بناء مقرر إلكتروني هو مجرد نقل الكتاب المدرسي أو تحديد كتاب جيّد للمقرر ورفعه عبر أرضية إلكترونية في الفصول الافتراضية، ولكن الأمر أعقد من ذلك؛ فمع التطوّر التكنولوجية الحاصلة في مجال التّعليم عامة أصبحت الطريقة التّقليدية في تقديم المحتوى التّعليمي للمتعلّم عن بعد غير مجدية وغير فعالة، وبات من الضروري العمل على تصميم وتخطيط مقرر إلكتروني سهل الاستخدام وواضح بالنّسبة للمتعلّمين، بحيث يجب أن تكون جميع عناصر المقرر من أدوات، ومحتوى، وأنشطة وتقييم متّسقة ومرتبطة بشكل واضح مع الأهداف التّعليمية المراد تحقيقها.

ومن أهم النّقاط التي يجب التّقيّد بها في الدّراسة عن بعد باستعمال المقرر الإلكتروني هي:[1]

- أن يصمّم المقرّر الدّراسي من قبل المعلّم ثمّ يحوّل إلى مقرر إلكتروني بناء على معايير التّعلم الإلكتروني.

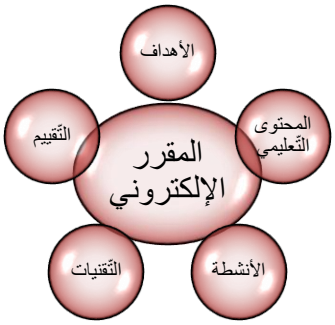
1- نرجس زكري وشهرزاد نوار، استخدام المقررات الإلكترونية في التّعليم عن بعد بالنظام الجامعي، ص 114، 115.

- أن يهدف البرنامج المعد لكلّ مادة إلى التّعريف بالتّصميم التّعليمي والذي يعدّ استثمارا للتّكنولوجيا لإعطاء قيمة مضافة للتّعليم والتّعلّم، ويركّز أيضا على التّطبيق العملي لإدارة المحتوى وتصميم الاختبارات.
- تتّفق الأهداف ووسائل تحقيقها والمحتوى العلمي مع المهارات والمعارف الأساسية وطرق تقييمها.
- الأهداف ووسائل تحقيقها قابلة للملاحظة والقياس.
- المرونة في بناء المقرر.
- يحتوي المقرر على توصيف شامل متاح على الشبكة العالمية قبل تقديمه للطلاب.
- يجب أن يحتوي المقرّر على وسائل تسمح لذوي الاحتياجات الخاصة باستخدامه.
- المقرر يزوّد المتعلّم بوسائل مناسبة ومتنوعة للتفاعل مع المحتوى العلمي.

ويرتبط مفهوم المقرر أو المحتوى الإلكتروني إلى مفهوم التّصميم التّعليمي، حيث أنّ تصميم المقرر يقوم على مبادئ التّصميم التّعليمي.

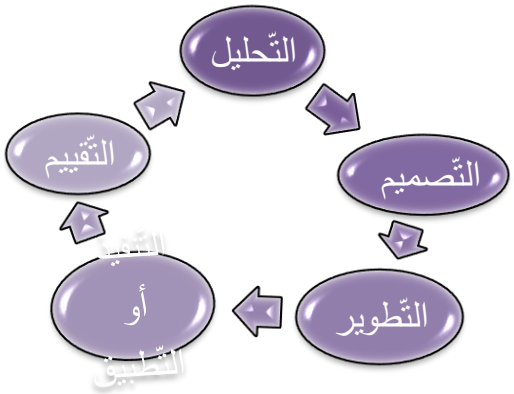
يحتوي المقرر الإلكتروني في بيئة التّعليم عن بعد على خمس عناصر أساسية والتي يجب مراعاتها في أي تصميم تعليمي*[1] لأي مقرّر إلكتروني؛ وهذه العناصر تتمثل في: الأهداف إذ لا بد أن تصاغ الأهداف بطريقة صحيحة وواضحة، المحتوى التّعليمي: وهي المادة العلمية المراد توصيلها للمتعلّمين؛ حيث يجب أن تكون مكيّفة ومصممة خصيصا للمتعلّمين عن بعد لمساعدتهم على تحقيق الأهداف المرجوة، الأنشطة فأي مقرّر إلكتروني لا بد أن تتوفر فيه أنشطة تفاعلية لمشاركة المتعلّم في المحتوى بشكل جيّد وتثبيت المعلومات لديهم وتحقق من خلالها تفاعلا نشطا بين المتعلّمين، التّقنيات عديدة ومتنوعة كتقنيات التّعلّم اللّعب، وتقنيات إلكترونية وبرامج إلكترونية، التّقييم من خلال أساليب التّقييم المتنوعة من تطبيقات وتمارين وفروض واختبارات.

* يقصد بالتّصميم التّعليمي للمقررات الإلكترونية:« هو أساس توظيف التّكنولوجيا في العملية التّعليمية، وهو عبارة عن خطوات إجرائية منظمة تعمل على إدخال التّكنولوجيا إلى العملية التّعليمية على أساس منهجي يتكون من مجموعة من الخطوات، وهي الدّراسة والتّحليل والتّصميم والإنتاج». مروة حمود محمد قدحة، تصميم مقرر إلكتروني مقترح للإدارة الصّفية وفق نظام التّعليم عن بعد لطلبة كليّة التّربيّة _جامعة الحديدة في ضوء الكفايات الأساسية_، ص61.



الشكل رقم (08): يمثّل عناصر المقرر الإلكتروني.

تتجلى مراحل تصميم أي مقرر إلكتروني تعليمي عن بعد في خمس خطوات أو مراحل رئيسية وتبدأ بـ: مرحلة التّحليل (Analysis)؛ ثمّ التّصميم (Design)؛ ثمّ التّطوير (Development)؛ ثمّ التّطبيق (Implemention)؛ ثمّ التّقويم (Evaluation). وهذه المراحل المكوّنة للأنموذج العام للتّصميم التّعليمي التي سمي بها وهي اختصار لهذه المراحل، والتي يرمز لها بالأحرف الأولى اللاتينية لعمليات التّصميم التّعليمي وهي: (ADDIE Model)؛ ويعدّ هذا النموذج أساس كل نماذج التّصميم الأخرى (نموذج كلير، نموذج ديك وكاري، تصميم كمب، ونموذج آشور)، وهو أسلوب نظامي لعملية التّعليم يتناول الخطوات والإجراءات التي يقوم بها المختص بإنتاج البرمجيات التّعليمية من اختيار المادة التّعليمية وتحليلها وتنظيمها وتقويمها بما يتفق وخصائص المتعلّمين (عن بعد)؛ لذا يزوّد المصمّم بإطار إجرائي يضمن أن تكون المنتجات التّعليمية ذات فاعلية وكفاءة في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة[1].



الشكل رقم(09): يمثّل مراحل التّصميم التّعليمي (ADDIE).

1- ينظر: طارق عبد الرؤوف، التّعليم الافتراضي والتّعليم الإلكتروني.

المرحلة الأولى: مرحلة التّحليل (Analysis).

وهي المرحلة الأساسية في عملية التّصميم التّعليمي، وتعتمد نتائجها على باقي المراحل الأخرى فهي المرحلة التي تتضمن تحليل الحاجات ومعرفة خصائص المتعلّمين أو الفئة المستهدفة وتحديد حاجاتهم وقدراتهم ومدى استعداداتهم وتحديد الغايات والأهداف التربوية وتحديد الأوضاع التعليمية والتّعريف بالمحتوى وتحديد المتطلبات القبلية وسلوك المتعلّمين وتحديد الاختبارات.[1]

إذن تتضمن مرحلة التّحليل مجموع الخطوات الأولى الأساسية لبداية كل تعليم كمعرفة خصائص المتعلّمين، وتحديد الأهداف وغيرها؛ ففي هذه المرحلة يسعى المصمّم التّعليمي إلى الإجابة عن عدد من الأسئلة التي تتعلّق بـ: معرفة بيئة التّعلّم، الفئة المستهدفة، وخصائص هذه الفئة، وتحديد حاجات المتعلّمين باعتبار أنّ الفئة المستهدفة في نظام التّعليم عن بعد تختلف عن الفئة المستهدفة في نظام التّعليم الحضوري الذي يكون فيه المتعلمين متقاربين في السن، ذلك أنّ في نظام التّعليم عن بعد نجد فئات عمرية مختلفة بحيث يمكن أن نجد متعلّم في سن (18) ومتعلّم آخر يفوق عمره (40-35) عاما في مرحلة دراسية معيّنة، وهذا الأمر يستدعي مراعاة هذه الخصائص في التّصميم.

المرحلة الثانية: مرحلة التّصميم (Design).

تهتم هذه المرحلة بوضع المخططات والمسودات الأوليّة للمقرر الإلكتروني، وتتناول وصف الأساليب والإجراءات التي تتعلق بكيفية تنفيذ عمليتي التّعليم والتّعلّم، وبناء المحتوى الإلكتروني بأبعاده المختلفة، من حيث تحديد وصياغة الأهداف التّعليمية للمحتوى التّعليمي بناء على أهداف المقرر التّعليمي ونواتج التّعلّم، وتحديد خطة سير الدروس لمحتوى المقرر واستراتيجيات تنظيمه واستراتيجيات التّعليم والتّعلم، واختيار الأساليب التّدريسية المناسبة لتوصيل المحتوى، وتحديد وسائل عرض المحتوى، وتصميم أدوات المقرر وأدوات القياس وتنظيمها بطريقة تساعد المتعلّم على تحقيق الأهداف.[2]

1 ينظر: طلبة عبد العزيز، "التّصميم التّعليمي لبرمجيات التّعليم لإلكتروني"، مجلة التّعليم الإلكتروني، ع 16.

2 ينظر: مروة حمود محمد قدحة، تصميم مقرر إلكتروني مقترح للإدارة الصفية وفق نظام التّعليم عن بعد لطلبة كلية التربية –جامعة الحديدة في ضوء الكفايات الأساسية.

المرحلة الثالثة: مرحلة التّطوير(Development).

تعتبر مرحلة التطوير مكمّلة لمرحلة التّصميم؛ حيث يتم في هذه المرحلة ترجمة عملية التّصميم من مخططات إلى برامج تعليمية حقيقية، وفيها يتم تطوير التّعليم وتوفير الوسائل التّعليمية التي تستخدم فيه «وهذا يشمل جمع وإنتاج الصور والفيديو والتّمارين التّفاعلية والتّمارين الذاتية»[1]، وتوفير البرامج المناسبة لذلك.

المرحلة الرابعة: مرحلة التّطبيق (Implemention).

تمثل مرحلة التّطبيق أو التّنفيذ التّطبيق الفعلي للمقرر باستعمال المواد والاستراتيجيات التي تمّ إعدادها، وتوفير المصادر التّعلمية لتدعيم العملية التّعليمية وتعزيزها، وتهدف هذه المرحلة إلى تحقيق الكفاءة والفاعلية في التّعليم.

المرحلة الخامسة: مرحلة التّقييم (Evaluation).

تجيب هذه المرحلة عن السؤال التالي: هل كان التّعليم فعالا؟ أي هل حقّق المتعلّم أهداف التّعلّم؟، ففيها يتم تحليل بيانات التّقويم الإجمالي التي تمّ جمعها حول جودة المقرر التّعليمي الإلكتروني وقياس مدى فاعلية عمليات التّعليم والتّعلّم؛ ومدى تحقق الأهداف المرجوة من هذا التّعلّم؛ فالتقويم يتم من خلال تجميع جميع المراحل المختلفة في عملية تصميم المقرر التّعليمي وتطبيقه.[2]

ولعل من بين أهم نماذج التّصميم التّعليمي الأقرب لتصميم مقرر إلكتروني لمادة اللّغة العربية العربيّة في بيئة التّعليم عن بعد نجد أنّ نموذج كلير أو ما يعرف بنموذج التّصميم التّحفيزي أو التّعلم الشخصي أو الفردي، وأنموذج كمب (1989م) الذي يهتم بتحليل احتياجات المتعلّم وخصائصه، حيث يقوم هذان النموذجان على مبدأ التّعلّم الذاتي؛ حيث يركّز الأنموذج الأول على المتعلّم وقدراته على التّعلم إذ أنّه يرى أنّ المتعلّم يتقدّم في مادته الدّراسية بحسب سرعته الذاتية، ويعطي الوقت اللازم لتعلّمه وهو يعدّ أحد أهم أساليب التّعلّم الفردي، لأنّه يساعد المتعلّمين على تحقيق الأهداف التربوية وفق استعداداتهم واهتماماتهم،

1 محمد السّيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، ص 115.

2 ينظر: مروة محمود محمد قدحة، تصميم مقرر إلكتروني مقترح للإدارة الصفية وفق نظام التّعليم عن بعد لطلبة كلية التربية –جامعة الحديدة في ضوء الكفايات الأساسية.

وتحفيزهم على التّعلّم عن بعد إذ أنّ المتعلّم فيه يحصل عنده تفاعل إيجابي بينه وبين المحتوى التّعليمي؛ في حين يركّز الأنموذج الثاني على المتعلّم وخصائصه وحاجاته وقدراته في التّعلّم.

إنّ أهم خاصية يمتاز بها التّصميم التّعليمي هي التّحفيز للتّعلّم وذلك من خلال تقديم أساليب تحفيزية لجذب المتعلّم عن بعد نحو التّعلّم، وتعزيز دافعيته نحو التّعلّم وتنمية التّحصيل لديهم.[1]

إنّ الاعتماد في التّعليم على التصميم التّعليمي في تصميم المقرر الإلكتروني لمادة اللّغة العربية في بيئة التّعلم عن بعد مختلف عن الشكل التّقليدي الذي يتّسم بالجمود يؤدي لا محال إلى تعليم إلكتروني جديد يتميّز بالفاعلية والكفاءة؛ فالمقرر الإلكتروني يتميّز بعدة مزايا مقارنة بالمقرر التّقليدي منها:[2]

- عرض المعلومات بشكل غير خطي، وإتاحة الانتقال المتشعّب بين الدروس، وعناصر الدّرس الواحد.
- توافر الاختبارات البنائية لكلّ متعلّم على حدة، وإمكانية تصحيحها إلكترونيا.
- الاعتماد على النّشاط الذاتي للمتعلّم من خلال بحثه عن المعلومات.
- ضمان تفاعل المتعلّم مع غيره من المتعلّمين إلكترونيا.
- إعطاء فرص للمعلم لعرض وتنظيم المحتوى وإدارة المقرر وسجلات الطلاب وإرسال الواجبات واستقبالها إلكترونيا.
- الاستفادة من عناصر الوسائط المتعدّدة لعرض المعلومات.
- إشراك المتعلّم في أنشطة إلكترونية هادفة وجاذبة للانتباه، وتمكينه من التّفاعل مع المحتوى.
- إمكانية عرض المحتوى أكثر من مرة.
- تنمية مهارات مهارات التّفاعل مع الحاسب وشبكة الإنترنت.

1- ينظر: سعد علي زاير وخضير عباس جري، تصميم التّعليم وتطبيقاته في العلوم الإنسانية، الدار المنهجية، ط1، 2020م، الأردن.

2- رانيا وجيه حلمي، "مقرر إلكتروني لتنمية التّحصيل المعرفي والدّافعية للتّعلم لدى الطالبات المعلّمات بكلية التربية للطفولة المبكّرة"، ص 1300.

بعد حديثنا عن معنى المحتوى التّعليمي والمقرر الإلكتروني ومكوناته ومراحل تصميمه في بيئة التّعليم عن بعد يتبادر إلى أذهاننا السؤال التّالي: ما مدى توافق كتاب اللّغة العربيّة في تصميم محتواه مع نموذج التّصميم التّعليمي الإلكتروني؟، فهذا الأمر الذي استدرجنا للبحث والنظر في طريقة تصميم محتوى كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثالثة من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي بالمراسلة.

في الواقع إنّ المتأمل في كتاب مادة اللّغة العربيّة للسنة الثالثة من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي المخصص للمتعلّم عن بعد يجده لا يختلف كثيرا عن الكتاب المدرسي المقدّم في التّعليم الحضوري فالمنهاج نفسه في كلا النّظامين، وإنّما يكمن الاختلاف في طريقة تقديمه للمتعلّم وطريقة تلقي المتعلّم هذا المقرر، باعتباره موجها لمتعلّمين في بيئتين مختلفين، ففي نظام التّعليم عن بعد يفتقر المتعلّم إلى وجود معلّم مما يستدعي توفير أساليب ووسائل تسد الفجوة التي يحدثها غياب المعلّم باستخدام عبارات للشرح، وتوجيهات وإرشادات، وتقديم إجابة نموذجية بعد كلّ درس، وذلك لمساعدة المتعلّم على الدّراسة الفردية، وهذه الطريقة التي اعتمدها الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد لإيصال المحتوى التّعليمي للمتعلّم نستطيع وصفها بالتّقليدية لأنّ الواقع التّعليمي لنظام التّعليم عن بعد في بلادنا لا يزال يشهد نقصا في استخدام وتوظيف التقنيات التّكنولوجية الحديثة واستثمارها، وهذا راجع لعدة أسباب منها ما يتعلّق بالجانب المادي من بنية تحتية والوسائل التّقنية اللازمة لذلك، أو كما أشرت سابقا ما يتعلق بطبيعة المناهج التربوية التي تتصف بالتّقليدية وعدم تكييفها مع التّعليم الإلكتروني؛ ذلك أنّ المحتوى التّعليمي لازال يقدّم للمتعلّم بالطريقة التقليدية القديمة التي تمّ تصميمها في الكتب الورقية، ولتوضيح طريقة تصميم المحتوى التّعليمي سنقدم أنموذجا لتصميم درس من دروس اللّغة العربيّة للسنة الثالثة من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي كما ورد في الكتاب المدمج في (القرص المضغوط).

الصورة رقم (10): تمثّل أنموذجا من خطوات تصميم درس من دروس اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي.

على الرّغم من توفّر الكتاب على الدروس المقررة والإجابة النموذجية لكلّ درس منها إلاّ أنّ الكتاب المدرسي في شكله التّقليدي هذا، نجده يتميّز بالجمود لأنّه يُقدّم للمتعلّم بطريقة نظرية، ففي بعض المواضيع تعجز الصورة اللّفظية عن تيسير بناء المفاهيم وإثارة تفكير المتعلّم وتوضيح معاني الكلمات المجرّدة؛ كما أنّ الطريقة اللّفظية لا تساعد على اكتساب الحقائق والمفاهيم والمبادئ بطريقة جيّدة، فالألفاظ تبقى رموزا مجرّدة أن لم يتم ربطها بخبرات حسية مباشرة وخاصة في تدريس القواعد وحتى النّصوص، وذلك من خلال تصميم مقررات إلكترونية باستثمار التقنيات التّكنولوجية الحديثة كالتعليم عن طريق قنوات اليوتيوب وبرمجة دروس كاملة في مادة اللّغة العربيّة، واستخدام مختلف الوسائط المتعدّدة من صوت وصورة ورسومات توضيحية، والبور بينت (Power Point)؛ واستخدام النصوص السمعية والمكتوبة في الوقت نفسه لتبسيط تدريس الأدب والنصوص للمتعلّم عن بعد، فنحن نعلم مدى أهمية السماع في تعليم اللّغات فهو يساعد المتعلّم على التّعوّد على النّطق السليم للمفردات العربية وخاصة تلك المفردات المستوحاة من المعجم العربي القديم التي يصعب على المتعلّم فهمها ونطقها، وقراءة القصائد الشعرية بطريقة صحيحة.

المبحث الثالث: طرائق التّدريس (Teaching Methods).

ترتبط طرائق التّدريس بالأهداف التّعليمية، ولها دور في تحقيق هذه الأهداف، لذلك تنوعت وتطورت وشملت نماذج مختلفة ومتعددة تعمل جميعها على رفع كفاءة التّدريس وفاعليته؛ حيث تعتبر طرق التّدريس ركنا أساسيا من المكونات الأساسية في العملية التّعليمية التّعلمية، ومعرفة المعلّم لطرائق التّدريس وقدرته على استعمالها تجعل منه معلما

ناجحا إذ بواسطتها يستطيع أن يحقق أهدافه، وكلما تمرس المعلم بهذه الطرق وأحسن توظيفها كلما كان أداؤه متميزا وتواصله مع المتعلمين فعالا ومؤثرا، فطريقة التّدريس هي التي تعطي للمادة المعرفية عناصر الدّقة والوضوح والتّنظيم[1]، إذ تستطيع الطريقة أن تعالج كثيرا من فساد المنهج وضعف المتعلّم وصعوبة الكتاب المدرسي وغير ذلك من مشكلات التّعليم.

وقد أدى الاهتمام بطرق التّدريس إلى انتشار القول: إنّ المعلّم الناجح ما هو إلاّ طريقة ناجحة[2]، لذلك حظيت الطرائق التّعليمية بأهمية بالغة في عملية التّعليم عامة وتعليم اللغة العربية خاصة، وسنتطرق في هذا المبحث إلى الحديث عن بعض طرق التّدريس المستخدمة في تدريس اللغة العربيّة في المرحلة الثانوية، وأهميتها، وكيفية تطبيقها.

أولا: مفهوم طرائق التّدريس.

أ/ **لغة:** وردت لفظة " طريقة" في معجم مختار الصّحاح للرازي في قوله:«طريقة القوم أماثلهم وأخيارهم يُقال: هذا رجل طريقة قومه وهؤلاء طريقة قومهم وطرائق قومهم أيضا للرجال الأشراف، ومنه قوله تعالى: ﴿ كُنَّا طَرَآئِقَ قِدَدًا ﴿١١﴾ ﴾ (سورة الجن:11)، أي كنا فرقا مختلفة»[3]. أي مذاهب شتى.

وجاء في لسان العرب لابن منظور الطريقة وجمعها طرائق و«الطريق: السبيل، تُذكّر وتؤنث. تقول الطريق الأعظم والطريق العظمى، وكذلك السبيل، والجمع أطرقة وطُرق...، والطريقة: السيرة. وطريقة الرجل: مذهبه. يُقال مازال فلان على طريقة واحدة أي على حالة واحدة... والطريقة: العُمُد»[4]، وعليه الطريقة في اللغة أخذت معاني متعدّدة منها: السيرة والمذهب والحال والسبيل الذي تنتهجه للوصول إلى الهدف، والعُمد أي الركيزة التي يقوم عليها الشيء، والطريقة ركيزة من الركائز الأساسية التي يقوم عليها المنهاج.

1- ينظر: سعيد حليم، علاقة المتعلّم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية.

2- مركز نون للتّأليف والتّرجمة، التّدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثّقافية، ط1، 2011م، ص 53.

3- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصّحاح، مكتبة لبنان،(د.ط)، 1986م، لبنان، ص 164.

4- ينظر: ابن منظور، لسان العرب ج 08، مادة: طرق.

تعني الطريقة في اللّغة كما سبق وأن أشرنا السيرة أو المذهب، والمسلك الذي تسلكه للوصول إلى الهدف.

أ- **اصطلاحا:** تعدّ طرائق التّدريس أحد أهم أركان المنهج الأساسية، فهي «جزء متكامل من موقف تعليمي: يشمل المتعلّم وقدراته وحاجاته والأهداف التي ينشدها المعلّم من المادة العلمية والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال للتّعلم»[1]، لذلك فإنّ الطريقة هي الوسيلة التّواصلية والتّبليغية لأي إجراء عملي في العملية التّعليمية، يهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التّعلم[2]، ويراد بها «مجموع الخطوات والقواعد والإجراءات التي يقوم بها المدرس بقصد تنظيم عمله لبلوغ هدف تعليمي تربوي»[3].

وقد وردت تعريفات عديدة للطريقة (method)، فهناك من يرى أنّ الطريقة هي الأسلوب المُستخدم من قبل المعلّم، وهناك من يرى أنّها الكيفية التي تُنظّم بها المعلومات؛ حيث نجد الدّليمي والوائلي يعرّفانها بأنّها: «الأسلوب الذي يستخدمه المعلّم في معالجة النّشاط التّعليمي ليحقّق وصول المعارف إلى طلابه بأيسر السّبل، وأقل الوقت والنّفقات، وتستطيع الطريقة الناجحة أن تعالج كثيرا من النّواقص التي يمكن أن تكون في المنهج أو الكتاب المدرسي»[4]، أي أنّ الطريقة هي كل ما يتبعه المعلّم من إجراءات وأساليب وخطوات متسلسلة، ومجموع الوسائل التي يستخدمها المعلّم في أثناء العملية التّعليمية لتحقيق أهداف منشودة، فاختيار الطريقة المناسبة للموقف التّدريسي يسهم في إنجاح العملية التّعليمية فنجاح التّدريس يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة المعتمدة.

وبتعريف أخر للطريقة هي:«الكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التّربوية التي تقدّم للمتعلّم وتعرض عليه ويعيشها لتتحقّق عنده الأهداف المنشودة»[5].

1- محمد داود الربيعي، المناهج التّربوية المعاصرة، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2016م، الأردن، ص 65.

2- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 2009م، الجزائر، ص 142.

3- سعيد حليم، علاقة المتعلّم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية. ص 60.

4- طه حسين الدّليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديث، ط1، 2009م، الأردن، ص 202.

5- سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة، الدار المنهجية، ط1، 2015م، الأردن، ص 132.

في حين نجد في هذا التّعريف أنّ الطريقة تمثّل «مختلف الأنشطة التي يجب أن يزاولها المدرس بفضل مواد دراسية معينة، قصد جعل الطلاب يحققون أهدافا تربوية محدّدة»[1]، ومفاد هذا التّعريف أنّ طريقة التّدريس تتغيّر بتغيّر أهداف المادة وأنشطتها، والتّنويع في طرائق التّدريس يسهم في زيادة فرص التّعلّم من خلال مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين.

ومما تجدر الإشارة إليه أنّ طرائق التّدريس ليست قوالب جامدة يتقيّد بها المعلّم في كل الظروف والأحوال، لذلك قد تختلف الطريقة التّدريسية من باختلاف المادة المقدّمة للمتعلّم وحتى باختلاف الأنشطة في المادة الواحدة، لذلك ينبغي على المعلّم أن يكون ملما بطرائق التّدريس القديمة والحديثة وأن يكون مبدعا في اختيار الطريقة المناسبة التي يقتنع بها ويرى أنّها تحقّق الأهداف المرسومة.[2]

ثانيا: الفرق بين طريقة التّدريس وأسلوب التّدريس واستراتيجيات التّدريس.

يوجد بعض المفاهيم التي تتداخل مع مفهوم طرائق التّدريس والتي يراها البعض أنّها مرادفات لمفهوم واحد وهي أساليب التّدريس (Teaching Styles) وإستراتيجية التّدريس (Teaching Strategy)، وهي مفاهيم ذات علاقات فيما بينها، إلا أنّ لكلّ منها دلالته ومعناه وحدوده الفاصلة؛ حيث يقصد بطريقة التّدريس «الطريقة التي يستخدمها المعلّم في توصيل محتوى المنهج للطالب أثناء قيامه بالعملية التّعليمية»[3]؛ بينما يعني مصطلح أسلوب التّدريس «الطريقة أو الكيفية التي يتناول بها المعلّم طريقة التّدريس أثناء قيامه بعملية التّدريس أو هو الأسلوب الذي يتّبعه المعلّم في تنفيذ طريقة التّدريس بصورة تميّزه عن غيره من المعلّمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثمّ يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشّخصية للمعلّم»[4]، أي أنّ أسلوب التّدريس يرتبط بالسمات أو الخصائص الشّخصية للمعلّم فكما يقال: "الأسلوب هو الرجل"؛ لذا فهو يختلف من معلّم لأخر على الرغم من استخدامهم

1- محمد الدريج، تحليل العملية التّعليمية وتكوين المدرسين، ص 150.

2- فرج المبروك عمر عامر، طرائق التّدريس العامة، متاح عبر الرابط: https://books.google.com، ص 17.

3- مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التّدريس الحديثة، دار غيداء للنشر والتّوزيع، ط1، 2011م، ص 46.

4- فراس إبراهيم، طرق التّدريس ووسائله وتقنياته "وسائل التّعلم والتّعليم"، ص 6.

لنفس الطريقة فنقول أنّ طريقة التّدريس واحدة لها خصائصها وخطواتها المحددة والمُتّفق عليها، والأسلوب هو الذي يختلف.

ويقصد بإستراتيجية التّدريس بأنّها مفهوم شامل يشتمل على الطرائق والأساليب والممارسات والإجراءات المتعلّقة بالتّعليم، وهي «خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلّمين، والتي تمثّل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال لإمكانات متاحة لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها»[1] أو هو « هي مجموعة تحركات المعلّم داخل الصف التي تحدث بشكل منتظم ومسلسل تهدف إلى تحقيق الأهداف التّدريسية المعدّة مسبقا»[2]، ومن خلال ما سبق يمكن إجمال الفرق بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في النّقاط التالية:[3]

- إنّ الإستراتيجية هي الأشمل والأوسع، والطريقة هي جزء منها، والأسلوب وسيلة من وسائل الطريقة أو جزء منها.
- الإستراتيجية هي خطة تتضمن الأهداف والطرائق والتّقنيات، والإجراءات التي يقوم بها المعلّم لتحقيق أهداف تعليمية محدّدة، بينما الطريقة كيفيات وإجراءات يقوم بها المعلّم لنقل محتوى المادة إلى المتعلّم.
- الإستراتيجية تتضمن جميع العوامل المؤثرة في الموقف التّعليمي بما في ذلك الأهداف والطرائق والوسائل التّعليمية، وعمليات التّقويم في حين تتضمن الطريقة خطوات منسقة مترابطة تتصل بطبيعة لمادة التّعليمية.

ثالثا: أهمية طرائق التّدريس.

تعد الطريقة عنصرا من العناصر المكوّنة للمنهج إذ يتوقف عليها نجاح العملية التّعليمية، وتتجلى أهميتها في أنها تعالج الكثير من المشاكل في العملية التّعليمة، ومما لا شك فيه أنّ استخدام طريقة التّدريس أمر ضروري ولا بدّ منه، باعتبار أنّ العملية التّعليمية تدور في مجملها على أساس التّواصل بين المعلّم والمتعلّم حيث أنّ طرائق تدريس منها ما

1- مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التّدريس الحديثة، ص 46.

2- مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التّدريس الحديثة، ص 47.

3- فرج البروك عمر عامر، طرائق التّدريس العامة، ص 20، 21.

محوره المعلّم، وما محوره المتعلّم ومنها ، فطريقة التّدريس تكمن أهميتها في ثلاث جوانب أساسية هي:[1]

1- أهميتها بالنسبة للمعلّم:

- تُمكّن المعلّم من رسم خططه التربوية.
- تمكّن المعلّم من تنظيم الدّرس بشكل مترابط ومتناسق.
- تساعد المعلّم في اختيار الوسيلة التّعليمية المناسبة.
- تساعد المعلّم على الوصول إلى أهدافه بوضوح وتسلسل منطقي.
- الاقتصاد في الوقت والجهد.

2- أهميّتها بالنسبة للمتعلّم:

- تتيح للمتعلّم إمكانية متابعة المادة بالتّدرج.
- تحقيق الاتصال بين المعلّم والمتعلّم، وزيادة التّفاعل بينهم.
- تشويق المتعلّم وجذبه نحو المادة واستساغتها واستيعابها.
- تنمي الطريقة الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلّمين.

3- أهميتها بالنسبة للمادة التّعليمية:

- التّدرج المنطقي في عرض المادة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقّد، ومن المجهول إلى المعلوم، ومن المجرّد إلى المحسوس.
- تسهم الطريقة في ربط الجانب النظري بالجانب التّطبيقي للمادة الدّراسية.
- تنفيذ المنهج الدّراسي وتحقيق أهدافه على نحو صحيح.
- تعالج كثيرا من ضعف المنهج وصعوبات الكتاب المدرسي.
- كلما كانت الطريقة التّدريسية ملائمة للمتعلمين وخصائصهم كانت المادة المستوعبة وكفايتها التّعليمية أعمق وأبق وأكثر ثباتا.

1- ينظر: سعد علي زاير وإيمان اسماعيل عايز، مناهج اللغة العربيّو وطرائق تدريسها، مؤسسة دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2014م، عمان.

رابعا: شروط اختيار طريقة التّدريس.

تؤثر وتتأثر طرائق التّدريس بالعديد من العوامل والمتغيّرات تتمثل في المعلّم والمتعلّم والمحتوى التّعليمي والأهداف والوسائل، والتي تُمكن للمعلّم أن يختار طريقة التّدريس المناسبة للموقف التّعليمي على ضوئها، ومن أهم هذه العوامل ما يلي:

- ✓ **الفلسفة التّربوية التي يستند إليها المنهج:** فهناك فلسفات تؤكد الاهتمام بالمادة الدّراسية وهناك فلسفات تؤكد بالمتعلّم، وهناك فلسفات أخرى تشدّد على الاهتمام بالمجتمع ومشكلاته، وعلى أساس الفلسفة التي يقوم عليها المنهج تختلف طرائق التّدريس.[1]
- ✓ **الهدف التّعليمي:** ترتبط الطريقة بالأهداف إذ تعد هذه الأخيرة عاملا مهما في اختيار طريقة التّدريس المناسبة، فطريقة التّدريس التي تستعمل في تدريس المعلومات أو الحقائق تختلف عن الطريقة التي تتبع في تدريس المفاهيم والاتجاهات والمهارات، فعندما يكون الهدف إكساب المتعلّمين بعض المفاهيم أو تكوينها لديهم فإنّه يقتضي استخدام طريقة تدريس غير الطريقة التي ينبغي اعتمادها عندما يكون الهدف تمكين المتعلمين من مهارات أدائية، بمعنى لكلّ هدف تعليمي طريقة تدريسية ملائمة.
- ✓ **طول المنهج والزمن المتاح لتدريسه:** إنّ حجم محتوى المنهج والوقت المخصص له في جدول الدّروس يؤثر في اختيار طريقة التّدريس، فالمنهج الطويل مع الوقت القصير يقتضي طريقة تدريس تسمح بتقديم كم كبير من المعلومات في وقت قصير وعند ذلك لا يكون بإمكان المدرّس اختيار الطريقة الأفضل لأنّه محكوم بالوقت، أما إذا كان المحتوى قصيرا والوقت كبير فإنّ ذلك يمنح المدرّس فرصة لاختيار الطريقة الأفضل تبعا لظروف الموقف التّعليمي ومتغيّراته.[2]
- ✓ **طبيعة المتعلّم:** إنّ طبيعة المتعلّمين يعدّ عاملا أساسيا يؤثر في اختيار طريقة التّدريس، فطريقة التّدريس التي تتناسب وخصائص المتعلّم في المرحلة الثانوية لا تلائم المتعلّم في المرحلة الابتدائية، لذلك يجب أن تكون الطريقة المختارة مناسبة لمستوى المتعلّم وقادرة على جذب انتباهه وتنشيط تفكيره، ومتناسبة ومستواه التّعليمي وخصائصه، وأن تراعي

1- فرج المبروك عمر عامر، طرائق التّدريس العامة، ص 21.

2- محسن عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، ص 353.

الفروق الفردية الموجودة بينهم فالطريقة التي تناسب مجموعة معينة من المتعلمين قد لا تتناسب مع مجموعة أخرى.[1]

- ✓ **طبيعة المادة التّعليمية:** تقتضي طبيعة كل مادة تعليمية إتباع طرائق تدريسية معيّنة لأنّ طريقة التّدريس التي تلائم مادة اللغة العربية قد لا تناسب مادة الرياضيات، أو الطريقة التي تناسب تدريس نشاط النصوص الأدبية قد لا تناسب تدريس النّحو (القواعد)، لذلك يجب ان تتلاءم الطريقة مع محتوى المادة الدّراسية إذ يجب التّعرف على محتوى المادة الدّراسية ومستوى صعوبتها ونوع العمليات التي يتطلبها فهم هذا المحتوى قبل التّخطيط لطريقة تدريس معيّنة.
- ✓ **خبرة المعلّم ومستوى تأهيله:** يختلف أداء المعلّم لطريقة التّدريس باختلاف كفايته ومهارته وبحسب شخصيته، فليس كل المعلمين على حد سواء في مستوى أدائهم لطرائق التّدريس واستخدامها فلكلّ معلّم أسلوبه الخاص في التّدريس، وكذلك فإنّ الطريقة التي تناسب معلما ما قد لا تناسب معلّم آخر، وتتحدد طريقة التّدريس التي يختارها بنظرته إلى عملية التّعليم ونوع الفلسفة التي يستعملها إذا كان يرى أنّ التّعلم عملية ذاتية يقوم بها الطالب فإنّ طريقته تنسجم مع هذه الطريقة لذلك يجب التنوع في طرائق التّدريس حتى يؤدي ذلك إلى اهتمام المتعلمين ودافعيتهم. [2]

خامسا: أنواع طرائق التّدريس.

تعدّدت وتنوعت طرائق التّدريس تبعا لتغيّر النّظرة إلى العملية التّعليمية التّعلّمية في إطار الإصلاحات الحديثة وتبني المقاربات الجديدة ونخص بالذّكر المقاربة بالكفاءات التي توصي باعتماد التّنوع في طرائق التّدريس وجعل المتعلّم المحور الرئيس في تفعيل النّشاطات، كما سلف وأن ذكرنا أنّ طرائق التّدريس تختلف أيضا باختلاف الأهداف التربوية والمحتوى التّعليمي وخصائص المتعلّمين، وطبيعة المادة؛ وعلى هذا الأساس قد تمّ تصنيف طرائق التّدريس بناء على الدور الذي يقوم به المعلّم والمتعلّم في العملية التّعليمية إلى ثلاثة أقسام؛ فهناك طرائق تعتمد على جهد المعلّم بحيث يكون هو محور التّعليم كالطريقة الإلقائية، وطرائق تعتمد على المعلّم والمتعلّم معا كطريقة المناقشة، و طرائق يكون محورها

1- خيضر عباس جري وآخرون، طرائق التّدريس العامة مفاهيم نظرية وتطبيقية، الدار الجامعية، ط1، 2018م، بغداد، ص 129.

2- ينظر: سعد علي زاير وإيمان اسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها.

المتعلّم كطريقة المشروع، وحل المشكلات، وغيرها من الطرق التي يطلق عليها طرق التّعلّم الذاتي .

ومن بين أهم الطرائق التّعليمية الشائعة والمُعتمدة في تدريس نشاطات اللغة العربيّة والتي تبنّتها مناهج اللغة العربيّة في التّعليم الثانوي ما يلي:

1- طريقة المحاضرة (الإلقاء) (Lecture Method):

تعتبر طريقة المحاضرة من أقدم طرائق التّدريس التّقليدية وأكثرها استخداما، وهي تعتمد على المعلّم ويعتبر محور العملية التّعليمية ويكون له دور أكبر فيها، ويكون المتعلّم فيها سلبيا يقتصر دوره على الاستماع وتّلقي المعلومات والتّدوين؛ وتعرف المحاضرة بأنّها: العرض الشّفهي للمادة من المعلّم، أي هي عملية اتصال بين فرد (المعلّم) ومجموعة (المتعلّمين) يقوم فيها المحاضر بتقديم ونقل مجموعة من الأفكار والمعلومات يتم إعدادها وتنظيمها قبل تقديمها، وعلى المحاضر أن يبذل أقصى جهد في حسن عرض وتقديم المادة العلمية[1]، فهذه الطريقة التّقليدية تركّز على المادة الدّراسية _من خلال تقديم أكبر قدر من المعلومات وحشو ذاكرة المتعلّم_ لذلك فهي تتميّز بدرجة عالية من التّجريد؛ والمعلّم بالدّرجة الأولى تقع على عاتق المسؤولية في إيصال المحتوى التّعليمي للمتعلّم بطريقة متسلسلة ومنظمة خلال وقت محدّد، فنقول أنّ طريقة المحاضرة أحادية الاتصال.

والجدير بالذكر أنّ طريقة المحاضرة لا يمكن الاستغناء عنها كليا في التّدريس؛ لأنّها تعتمد على المعلّم باعتباره محور العملية التّعليمية الرّئيس _إلى جانب المتعلّم_ الذي لا يمكن الاستغناء عنه أو استبداله بوسيلة تعليمية، وهذا المعلّم الذي يقوم بسرد المعلومات والحقائق بطريقة متسلسلة ومرتبة وبأسلوب يجذب المتعلّم نحو التّعلم تكون مدعّمة بالأمثلة، كما أنّها توفر الكثير من الوقت والجهد.

والمحاضرة هي عبارة عن: «هي عبارة عن قيام المعلّم بإلقاء المعلومات والمعارف على المتعلّمين وتقديم الحقائق والمعلومات التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى»[2]، أو معلومات يصعب عليه فهمها فيأخذها من المعلّم بطريقة مبسّطة فهذه الطريقة تساعد

1- محمد عبد القادر أحمد، طرق التّدريس العامة، مكتبة النّهضة المصرية، ط8، 1999م، مصر، ص 86.

2- رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، دار الفكر، ط1، 2010م، الأردن، ص 57.

على الإفادة من الشّرح وزيادة المعلومات، لذلك يتطلّب من المعلّم مهارة عالية في التّخطيط والتّنفيذ باستخدام الطلاقة اللّفظية ودعمها بالإشارات غير اللّفظية، وتعبيرات الوجه والإيماءات ونظرات العينين لشدّ انتباه المتعلّم، وتناغم نبرات الصوت مع الموضوعات واستخدام الصور الإيضاحية والأمثلة[1] لتقريب المعاني وتوضيحها وغالبا ما تكون هذه الإشارات أكثر تعبيرا؛ فكما يُقال "ربّ إشارة أبلغ من عبارة"، إذ يجب على المعلّم أن يزاوج بين التّواصل اللّفظي وغير اللّفظي لما له من أهمية في العملية التّعليمية، وهذا ما يفتقده المتعلّم في نظام التّعليم عن بعد.

1.1- إيجابيات طريقة المحاضرة: تتميّز طريقة المحاضرة بما يلي:

- تنمي في المتعلّم مهارة الاستماع الجيّد.
- تفيد في توضيح بعض المفاهيم المبهمة باستخدام الشرح.
- الاقتصاد في الوقت؛ فهذه الطريقة تُمكّن من تقديم كم هائل من المعلومات في وقت محدّد.
- الاقتصاد في الاستهلاك إذ أنّ أسلوب المحاضرة لا يتطلب توفر أجهزة كثيرة، لأنّ المعلّم غالبا ما يستعمل الصبورة أو جهاز العرض العلوي.
- تستخدم هذه الطريقة عندما يكون عدد المتعلّمين كبيرا.

1.2- سلبيات طريقة المحاضرة: مما لا شكّ فيه أنّ لكلّ طريقة تدريسية مزايا وعيوب، ومن عيوب طريقة المحاضرة ما يلي:[2]

- تركّز هذه الطريقة على الإلقاء (كونها تعتمد على المعلّم) والاستماع دون الالتفات إلى المتعلّم والتّأكد من مدى فهمه واستيعابه.
- تركّز على تعليم وتنمية المستويات العقلية الدنيا فقط كالتّذكر والمعرفة دون المستويات العقلية العليا كالتّطبيق والتّحليل والتّركيب.
- لا تتيح فرص التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم، ويبقى المتعلّم سليبا يقتصر دوره على التّلقي والتّدوين.
- لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين.

1- المرجع نفسه، ص 58.

2- أفنان نظير دروزة، النّظرية في التّدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق، ط1، 2000م، ص 185.

– تتميّز طريقة الإلقاء بدرجة عالية من التّجريد؛ قد لا تناسب تعليم محتوى المبادئ والإجراءات وإنّما تناسب محتوى المفاهيم والحقائق أكثر.
– صعوبة تركيز الانتباه لفترة طويلة من الزّمن.

2- الطريقة الحوارية (المناقشة)(Discussion Method).

تعتبر طريقة المناقشة أو الطريقة الحوارية من أقدم طرق التّدريس التّقليدية ولا تزال إلى اليوم إحدى أهم الطرائق المُعتمدة في التّدريس عامة وفي تدريس اللّغة العربيّة خاصة، تقوم هذه الطريقة على مبدأ التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم، تعتمد على الحوار بين هذين الطرفين، وتعدّ هذه الطريقة من أهم طرائق التّعليمية المعتمدة بشكل أساسي في تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية.

ومن بين التعاريف التي قدّمت لمفهوم طريقة المناقشة هي :«سلسلة من الإجراءات التّعليمية التعلّمية التي يقوم بها الطلاب بتخطيط وتنظيم وتيسير من قبل المعلّم؛ لتحقيق أهداف تعليمية تغطي كل مستويات نتائج التّعلم الرئيسية: المعرفية والأدائية والوجدانية»[1]، لأنّها تتيح الفرصة للمتعلّمين بالتّعبير عن أفكارهم وإبداء الرأي إزاء موقف ما، كما أنّها تحفّز المتعلّمين على التّفكير والبحث، وعليه تسهم طريقة المناقشة في استثارة النشاط العقلي وتنمية مستويات التّفكير العليا.

كما تعني الطريقة التي «يقوم فيها المعلّم بإثارة الشّك حول نقطة ما أو موضوع معيّن، ثمّ توليد الأفكار واستجرار استجابات المتعلّمين عن طريق طرح السؤال وأخذ الجواب، وهكذا تستمر العملية إلى أن يصل الطالب إلى مرحلة اليقين بعد الشك» [2]؛ فهذه الطريقة «تعتمد بشكل أساس على المعلّم والمتعلّمين، وعلى مدى التّفاعل والتّعاون فيما بينهم بهدف التّوصل إلى الحقائق والأهداف المطلوبة، فالمتعلّمون يمثلون نقطة الارتكاز في هذه الطريقة»[3]؛ من خلال إتباع المعلّم لإستراتيجية تقوم على الحوار والمناقشة حول موضوع نشاط من الأنشطة.

1- عبد العظيم صبري عبد العظيم، طرق التّدريس العامة والإلكترونية، المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر، ط1، 2015م، مصر، ص 38.

2- أفنان نظير دروزة، النّظرية في التّدريس وترجمتها عمليا، ص 192.

3- مركز نون للتأليف والتّرجمة، التّدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثّقافية، ط1، 2011م، لبنان، ص 96.

2.1- إيجابيات طريقة المناقشة:

لطريقة المناقشة أهمية كبيرة في كونها تعتبر دعوة للمتعلّم للمشاركة الفعالة في حل مشكلة معيّنة، مما يجعل المتعلّم يشعر بأهميته كفرد فاعل في الفصل الدّراسي وبالتالي يصبح دور المتعلّم إيجابيا في عملية التّعلّم، ومن مزايا هذه الطّريقة ما يلي:[1]

- تجعل المتعلّم محورا في العملية التّعليمية من خلال إشراكه في الدّرس؛ وإثارة انتباهه.
- تكشف عن مستوى المتعلّم وأفكاره.
- تعمل على تنمية المستويات العليا للمتعلّم كالتّفكير والتّحليل والاستنتاج.
- تنمي روح التّعاون بين المتعلّمين.
- تجعل المتعلّم إيجابيا في عملية التّعلم وتدفعهم إلى المشاركة الفعالة في العملية التّعليمية التّعلّمية.
- تزيد من دافعية المتعلّم نحو التّعلّم.
- تدرّب المتعلمين على أسلوب الحوار، وآدابه واحترام آراء الآخرين.
- تنمي مهارات الاتصال والتّواصل بين الطلبة.
- تدرّب الطلبة على تحمّل المسؤولية وأسلوب القيادة.

2.2- عيوب طريقة المناقشة. لطريقة المناقشة عيوب أهمها: [2]

- لا تناسب طريقة المناقشة في تعليم أعداد كبيرة من المتعلّمين.
- تتطلّب معلّمين ذوي مهارات عالية في ضبط إدارة الصف، واليقظة لملاحظة التّصرّفات الجانبية للتّلاميذ.
- قد يركّز المعلّم والمتعلّم على الطريقة والأسلوب دون الهدف من الدّرس.
- يمكن أن تتحوّل إلى جلسة مملة تهدر الوقت إذا لم يحسن المعلّم إدارتها.
- يمكن أن لا يركّز المتعلّمون على ما يطرحه زملاؤهم لانشغالهم بتحضير سؤال أو ترتيب مقولة، أو تعليق على تدخل.
- تسبب في بعض الأحيان إحراجا لبعض المتعلّمين نتيجة تعليقات زملائهم والاستخفاف بآرائهم.

1- محسن عطية، المناهج وطرق التّدريس، ص 404.

2- ينظر: رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد.

3- الطريقة الاستنباطية (الاستقرائية) (Inductive Method):

ويطلق عليها الطريقة الهربارتية نسبة إلى المربي الألماني فريدريك هاربرت (1776م_ 1841م)، وقد نشأت مع قدوم البعثات التّعليمية من أوروبا، فقد نشأ هؤلاء في ظل الطريقة القياسية إلاّ أنّهم تأثّروا أثناء وجودهم بأوربا بالثورة التي قام بها المربي الألماني "هربارت" في نهاية القرن التّاسع عشر وبداية القرن العشرين، فإذا بهم ينقلون مبادئ هربارت إلى طرق تدريسهم للمواد ومنها القواعد النّحوية[1]، أيّ أنّ هذه الطريقة من أهم الطرائق التّعليمية التي تصلح لتدريس القواعد النّحوية، ولعل من أشهر المؤلفات العربيّة التي أُلّفت وفقا للطريقة الاستقرائية هو كتاب " النّحو الواضح لعلي الجارم ومصطفى أمين" اللذان بررا سبب تبنيهما واعتمادهما لهذه الطريقة في تأليف الكتاب في قولهما بأنّ:«طريقة الاستنباط هي أكثر طرق التّعليم قربا إلى عقول الأطفال، وأثبتها أثرا في نفوسهم، وأقربها إلى المنطق، لأنّها خير دافع إلى التّفكير والبحث، وتعرّف وجوه المشابهة والمخالفة بين الأشباه والأضداد»[2]؛ ذلك أنّ الطريقة الاستقرائية «من طرق التّفكير الطبيعية التي يسلكها العقل في الوصول إلى الحكم على حقائق مشاهدة أو معلومة وعلى حقائق غير مشاهدة أو مجهولة، وفيها ينتقل الفكر من الجزئي إلى القانون العام، ومن حالات خاصة إلى أحكام عامة وهي تنطوي على أن يكشف التلاميذ المعلومات والحقائق بأنفسهم»[3]، ففي هذه الطريقة يعمد المعلّم إلى إشراك المتعلّم في استنباط الأحكام أو القواعد العامة.

يقصد بالاستقراء في اللغة التّتبع والتّحري، وسميّت هذه الطريقة بالاستقرائية لأنّها تتبع أجزاء وأمثلة الدّرس لتستنبط القاعدة العامة، فهي تنطلق من الجزئيات وصولا إلى النتائج، وتعتبر هذه الطريقة عكس الطريقة السابقة (القياسية) التي تنطلق من القاعدة الكلية لتصل إلى الجزئيات.

1- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النّحوية والصرفية والإملائية، دار اليازودي العلمية، (د.ط)، 2006م، الأردن، ص 271.

2- علي الجارم ومصطفى أمين، النّحو الواضح في قواعد اللّغة العربيّة، ج1، (د.دار نشر)، (د.ط)، 1983م، ص 6.

3- محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللّغة العربيّة والتّربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مؤسسة الكتب الجامعية، ط7، 1998م، الكويت، ص 217.

ومن بين التّعاريف التي قدّمت لمفهوم الطريقة الاستقرائية نجد محمد خليل يعرّفها بأنّها:«الطريقة المنطقية العقلية التي تنتقل بالعقل من الأمثلة والعبارات إلى القوانين والعموميات».[1] يشير هذا التّعريف إلى أنّ الطريقة الاستقرائية هي نمط من الاستدلال المنطقي تبدأ من الخاص أي بدراسة الجزئيات (الأمثلة) للوصول إلى الحكم العام (القاعدة).

وفي تعريف آخر لها :«طريقة طبيعية تتدرّج بالطالب في الترقي من الملاحظة والتّجريب إلى تكوين الحقائق العامة من محضر الجزئيات والأمثلة إلى استنتاج القاعدة أو القانون»[2]؛ فهذه الطريقة تُبنى على أساس التّدرج المنطقي للوصول إلى النتائج، وترتب الأمور ترتيبا منطقيا، فهي تبدأ بدراسة الأجزاء (الأمثلة) وتفصيلها لاستخراج القاعدة العامة التي تحكمها.

ويعد التّعلم باستخدام طريقة الاستقراء من أنجح الطرق التّدريسية لأنّه يتيح الفرصة للمتعلّم اكتشاف الحقائق بنفسه، كما أنّها تساعده على تنمية مهاراته العلمية والعملية وإيجاد العلاقة بين الملاحظة والتّجربة التي تنمي بداخله الاستعداد الذاتي نحو التّعلم، وقد أشاد ابن خلدون بهذه الطريقة وأوصى المربين لاستعمالها في التّعلّم ذلك أنّ المتعلّم يكون عاجزا عن الفهم بادئ الأمر بالجملة فيعطي الجزئيات ثمّ ينتقل منها غلى الكليات، ويرى أنصار هذه الطريقة أنّها تعمل على تربية القوى الإدراكية للمتعلّم من تخيّل وتذكّر وحكم واستدلال، كما أنّها تنمي لديهم الثقة بالنّفس وتساعد على رسوخ المادة العلمية في ذهن المتعلّم لمدة أطول.[3]

تصلح هذه الطريقة في تدريس القواعد النّحوية (كتدريس قواعد النحو في اللغة العربيّة)، وهي الطريقة التي تبنّتها مناهج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي لتدريس أنشطة النّحو والبلاغة والعروض؛ حيث «تقوم هذه الطريقة على البدء بالأمثلة التي تشرح وتناقش، ثمّ تستنبط منها القاعدة»[4]، أي أنّ المعلّم وفق هذه الطريقة يبدأ من الجزء للوصول

1- محمد خليل ابراهيم، دراسة مقارنة لأثر الطريقتين الاستقرائية والقياسية في تحصيل طلاب الصف الأوّل المتوسط في مادة العلوم، مجلة كلية التربية الأساسية، ع 71، الجامعة المستنصرية، 2011م، ص 277.

2- محمد خليل ابراهيم، دراسة مقارنة لأثر الطريقتين الاستقرائية والقياسية في تحصيل طلاب الصف الأوّل المتوسط في مادة العلوم، ص 277.

3- سعد علي زاير وإيمان اسماعيل عايز، مناهج اللغة العربيّة وطرق تدريسها، ص 263.

4- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الشواف، (د.ط)، 1991م، مصر، ص 338.

إلى الكل؛ حيث يحضّر الأمثلة ويدوّنها على السبورة بشكل واضح وجلي ثمّ يناقشها مع المتعلّمين ليتوصّلوا إلى بناء القاعدة تدريجيا ثمّ يعمل في نهاية النشاط على تطبيق القاعدة المُتوصّل إليها، وتتم هذه الطريقة وفق خمس خطوات والتي يسميها هربارت "خطوات الدّرس" وهي:[1]

- ✓ **التّمهيد:** تعدّ هذه الخطوة في الطريقة الاستقرائية على مستوى عال من الأهمية لأنّ هذه الخطوة تهيئ الطلبة ذهنيا لعملية المشاركة في الدّرس واستقراء المفاهيم والتّعميمات، إذ أنّ الغاية من التّمهيد جلب انتباه المتعلّم وشدّه للدّرس، ويتم التّمهيد بأساليب مختلفة تبعا لطبيعة الدّرس أو الموضوع.
- ✓ **العرض:** في هذه الخطوة يجري عرض الجزئيات أو الأمثلة الجزئية على السبورة أن تكون هذه الجزئيات صالحة للاستقراء ذات صلة بالدّرس، ويمكن أن تقود إلى التّعميم المطلوب لاحتوائها على جزئياته أو عناصره بحيث يكون كل مثال متصل بالقاعدة ويشكّل جزءا مما تستند إليها.
- ✓ **الرّبط والموازنة:** بعد عرض الأمثلة الجزئية يقوم المدرّس بمشاركة الطلبة بالبحث عن الخصائص الخاصة بكل مثال وتحديدها بشكل دقيق يجري عملية مقارنة بين خصائص الأمثلة لإظهار نقاط التّشابه وتحديد العلاقة بين هذه الأمثلة لغرض التّوصل إلى القاعدة.
- ✓ **القاعدة:** في ضوء عملية الرّبط بين الأمثلة الجزئية وبيان ما تشترك فيه وما تختلف فيه وتحديد العلاقات بينها يدخل في مرحلة استنباط القاعدة ومن الأفضل أن يتوصل المتعلمين بأنفسهم إلى استنتاجها عن طريق الحوار والمناقشة مع المعلّم.
- ✓ **التّطبيق:** بعد انتهاء المعلّم والمتعلّمين من استنتاج القاعدة وصياغتها وكتابتها تأتي خطوة التّطبيق، وذلك بتطبيق القاعدة؛ حيث يطلب من المتعلّمين وضع القاعدة موضع التّطبيق الفعلي من خلال مستويين: مستوى شفهي، ومستوى آخر تحريري أو كتابي؛ ويتمثل المستوى الشفهي في مطالبة المتعلّمين بالإتيان أو بصياغة أمثلة مشابهة للأمثلة المكتوبة على السبورة، أما المستوى الثاني الكتابي فيتمثل في مطالبة المتعلّم بتوظيف المعارف التي اكتسبها في تحرير أمثلة أو إنتاج مكتوب وتوظيف القاعدة التي تمّ التّوصل إليها.

1- ينظر: محسن عطية، المناهج وطرق التّدريس.

وهذه الطريقة هي المعمول بها في تدريس نشاط قواعد اللّغة والبلاغة والعروض في المرحلة الثانوية، حيث يبدأ المعلّم بكتابة الأمثلة _التي تخدم الموضوع المراد دراسته_ المُستخرجة من النّص الأدبي الذي سبق دراسته على الصبورة ويقوم المعلّم بقراءتها ومناقشتها مع المتعلّمين لدراستها من حيث المعنى والمبنى بحيث يستنبط المتعلّمين الخصائص المميّزة لكلّ مثال على حدة، ثمّ تجمع هذه الخصائص لتكوّن معا القاعدة العامة.

1.3- مزايا الطريقة الاستقرائية. يمكن أن نحصي مزايا هذه الطريقة في النقاط التالية:[1]

- تنمي في المتعلّم القدرة على التّفكير فهي استدلال صاعد يبدأ من الجزء وينتهي إلى الكل، إذ ينتقل فيه المتعلّم من المثال إلى القاعدة.
- يكون المتعلّم إيجابيا فهي تهيئ للمتعلّم الفرص الإيجابية من حيث المشاركة في الدّرس وتجعله أكثر تشويقا إلى الدّرس بما تهيئ له من الدّافعية في التّعلم.
- تحمل المتعلّم على الهدوء في التّفكير وتعلّمه على الإصغاء وتعوّده على استنباط الحقائق وحده.
- توثق العلاقة بين الطالب والمدرس وتكون المعلومات المخزونة بهذه الطريقة في الذاكرة مدة أطول.
- تنطلق هذه الطريقة من الواقع اللّغوي نفسه، وتعتمد على الملاحظة والتتبع، والموازنة والاستنتاج والتّطبيق، هذه هي طريقة البحث العلمي التي تتبع في تدريس المواد العلمية وذلك لأنّها تساير طبيعة الفكر.[2]
- تصلح هذه الطريقة لتدريس الأعداد الكبيرة من المتعلّمين في الصف.

2.3- سلبيات الطريقة الاستقرائية. بالرغم من الإيجابيات التي تتوفر عليها الطريقة الاستقرائية إلاّ أنّها لا تخلو من سلبيات يمكن إجمالها في النقاط التالية:[3]

- تركّز هذه الطريقة على المعلّم بدرجة أكبر؛ حيث يأخذ النّصيب الأكبر من الحصة.
- تهمل هذه الطريقة الدوافع الدّاخلية لدى المتعلّمين.

1- سعد علي زاير وإيمان اسماعيل عايز، مناهج اللغة العربيّة وطرائق تدريسها، ص 268.

2- بلخير شنين، طرق تدريس القواعد النّحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثر، ع13، 2012م، الجزائر، ص 119.

3- منصور حسن الغول، مناهج اللّغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثّقافي، (د.ط)، 2008م، الأردن، ص 28، 29.

– تتناقض مع التربية الحديثة والتي هدفها إعداد الفرد للحياة وتركّز على الأفكار والمعلومات وتعتبرهما غاية في حدّ ذاتها.

4- طريقة حل المشكلات (Problem-Solving Method).

اهتمت المقاربات التّعليمية الحديثة بطريقة حل المشكلات في تدريس نشاطات اللّغة العربيّة لما لها من أهمية كبيرة في التّدريس.

بيداغوجيا حل المشكلات أو طريقة حل المشكلات تعتبر إحدى أهم الطرائق التّعليمية الحديثة التي تبنتها المناهج الحديثة في التّعليم عامة، وفي تدريس اللّغة العربيّة خاصة في ظل التّدريس بالكفاءات؛ وهي طريقة تدعو إلى البحث والاستكشاف، وتثير في المتعلّم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة، وتعد آلية المجال للتفكير لبناء المعرفة كما أنّها تركّز على نشاط المتعلّم حيث تفتح له المجال للتفكير[1]؛ كما أنّها تنمي في المتعلّم القدرة على التّفكير العلمي.

وتعرّف المشكلة بوجه عام «على أساس أنّها حالة يشعر فيها الفرد (الطالب) بأنّه أمام موقف (مشكل) أو سؤال (محيّر) يجهل الإجابة عنه، ويرغب في معرفة الإجابة الصّحيحة»[2]؛ وعليه المشكلة هي عوائق وصعوبات تعترض المتعلّم في أثناء تعلّمه تتطلب إيجاد حلّ مناسب لها.

حل المشكلات يُعرّف بأنّه: «عملية تفكيرية مركّبة يستخدم فيها الفرد خبراته ومهاراته، من أجل القيام بمهمة غير مألوفة، لتجاوز مشكلة لا يوجد لها حل جاهز»[3].

كما تعرّف طريقة حل المشكلات بأنّها:«عبارة عن نشاط تعليمي يواجه فيه المتعلّم مشكلة حقيقية يسعى لحلّها مستخدما ما لديه من معارف ومهارات سابقة، أو معلومات تمّ جمعها، وذلك بإجراء خطوات مرتبة تماثل خطوات الطريقة العلمية في التّفكير، ليصل في

1- ربيعة عطاوي وعبد الحميد تحريشي، بناء وضعية تعليمية تعلّمية وفق إستراتيجية المقاربة بالكفاءات، الاكاديمية للدّراسات الاجتماعية والإنسانية، ع 20، 2018م، الجزائر، ص 55.

2- عبد اللطيف بن حسين بن فرج، طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2005م، ص 127.

3- رياض بن علي الجوّادي، مفاهيم تربوية حديثة، دار التّجديد للطباعة والنّشر، ط2، 2016م، الرّياض، ص 34.

النّهاية إلى الاستنتاج وهو بمثابة حل للمشكلة ثمّ إلى التّعميم حتى يتحوّل إلى الاستنتاج إلى قاعدة علمية أو نظرية»[1]، فطريقة حل المشكلات تقوم على خطوات مطابقة للخطوات التي يرسمها العقل في التّفكير وهي: الإحساس بوجود مشكلة، ثمّ تحديد المشكلة، ثمّ فرض الفروض التي تحلّ بها المشكلة، ثمّ الشروع في حلّ المشكلة بعد ترجيح أحد الفروض للوصول لحل هذه المشكلة.[2]

1.4- مزايا طريقة حل المشكلات. تتميّز طريقة حل المشكلات بالعديد من المزايا والإيجابيات أبرزها:[3]

- تصلح هذه الطريقة في تدريس أغلب المواد الدّراسية.
- اعتبار المتعلّم هو محور العملية التّعليمية؛ حيث تعتمد على المتعلّم ودوره الإيجابي في البحث عن حل للمشكلة.
- تثير هذه الطريقة في المتعلّم التّفكير العميق والبحث عن حلول يختار من بينها الحل الأمثل.
- تربط التّدريس بواقع الحياة وتجعل منه وظيفة اجتماعية.
- تشجيع المتعلّمين على التّعاون والمناقشة فيما بينهم.
- تربط الفكر بالعمل وتشجّع التّلاميذ على التّعاون والعمل الفريقي.
- تحقّق أهدافا تربوية قيّمة مثل تكوين المرونة في التّفكير وتحفّز التّلاميذ على بذل الجهد في حل المشكلة.

2.4- عيوب طريقة حل المشكلات: وجهت انتقادات عديدة لطريقة حل المشكلات لاشتمالها على عيوب عديدة، والحقيقة أنّ هذه العيوب لا ترجع إلى طبيعة الطريقة نفسها، وإنّما تنشأ بسبب سوء تطبيقها وضعف قدرة المدرّس على استخدامها وفقا للمبادئ التربوية الصحية، ومع ذلك يمكن أن نسجّل بعض النقائص والتي تشكّل عيوبا في هذه الطريقة ومن أبرزها ما يلي:

1- عبد العظيم صبري عبد العظيم، استراتيجيات طرق التّدريس العامة والإلكترونية، دار الكتب المصرية، ط1، 2015م، مصر، ص 42.

2- ينظر: محمود علي السمان، التّوجيه في تدريس اللّغة العربيّة، دار المعارف، (د.ط)، (د.ت)، مصر.

3- رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، ص 92.

– أنّها تخاطب مجموعة لها خبرة كافية في حياتها، وتحتاج إلى تدريب طويل لكي يتقنها المتعلّمين.
– تؤدي إلى إغراق المتعلمين في كثير من الجوانب الشّكلية للمشكلة دون الانتباه إلى الجوهر الأساسي
– أنّها تقدّم للمتعلّم مادة علمية قليلة في وقت طويل تستغرقه دراسة المشكلة.[1]

كما ذكرت الحريري عددا من سلبيات هذه الطريقة نذكر منها:[2]

– أنّ التّلاميذ قد لا يتوصلوا إلى الحلول السليمة مما يؤثر على حالاتهم النّفسية وعلى قدراتهم الذهنية ومستوياتهم العلمية.
– قد يؤدي سوء تطبيق هذه الطريقة بسبب عدم قدرة المعلّم على استخدامها بالشّكل الأمثل إلى نتائج سلبية.
– صعوبة تحقيقها وعدم إمكانية توقف المعلّم في اختيار المشكلة اختيارا حسنا، أو قد لا يتمكّن من تحديدها بما يتناسب مع قدرات ونضج التّلاميذ.

5– طريقة المشروع (Project Method).

تعد طريقة المشروع من أهم الطرائق التربوية الحديثة في التّدريس التي تهدف إلى تكوين وصقل شخصية المتعلّم وتعويده على الاعتماد على النّفس في علاج المشكلات والبحث عن حلول لها؛ فهذه الطريقة تقوم على أنّ التّعلّم يكون من خلال الممارسة والعمل.

وقد تبنّت مناهج اللّغة العربيّة في إطار الإصلاح التّربوي طريقة المشروع، وذلك من خلال تبنيها لهذه الطريقة وإدراجها في تدريس اللّغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات، «من حيث هي ضرورة لتكييف الفعل التّربوي مع المخزون القبلي بحيث يدفع المتعلّم إلى تفعيل قدراته الفكرية واليدوية اعتمادا على مكتسباته القبلية»[3]، وعليه فإنّ طريقة المشروع تُركّز على إقحام المتعلّم في الفعل التّربوي.

1– سعيد غني نوري، استراتيجية حل المشكلات، متاح عبر الرابط:
https://www.researchgate.net/publication/332182692_astratyjyt_hl_almshklat_alastadh_aldktwr_syd_ghny_nwry_Ghanisaeiduomisaneduiq_

2– رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، ص 93.

3 وزارة التّربية الوطنية، منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثالثة من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي، ص 19.

وتعود فكرة طريقة المشروع أساسا إلى المربي جون ديوي (1859م/ 1952م) (J. Dewey) الذي أصّل لهذه الطريقة، والتي طوّرها فيما بعد تلميذه كلباتريك (W. Kilpatrick) ووضع أبعادها سنة 1918م، وتقوم هذه الطريقة على مبدأ ربط التّعليم بالحياة التي يحياها المتعلّم داخل المدرسة، باعتبار أنّ المدرسة وسط اجتماعي وجزء من المجتمع العام، ومن مزاياها تدعيم العمل الجماعي التّعاوني، بالإضافة إلى تعويد المتعلّم تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات، وتنمي فيهم روح البحث وتشجّع على الابتكار والإبداع في العمل.

المشروع هو أسلوب تعليمي يقوم على أساس وضعيات تعلّمية تدور حول ظاهرة معيّنة قصد بلوغ أهداف محددة، ويعرّف المشروع بوجه عام أنّه:«مجموعة من المهام التي ترمي إلى تحقيق هدف محدّد سلفا»[1]، إذن طريقة المشروع هي مجموعة من المهام والأنشطة تعتمد على إجراءات ووسائل معيّنة لأجل بلوغ أهداف تعليمية مسطّرة مسبقا.

ويعرّف أيضا بأنّه:«عملية إدماج لمجموعات من المعارف والمهارات لتحقيق إنجاز ملموس، يعتمد هذا الأسلوب على تشجيع المتعلّمين على التّقصي والاكتشاف والمساءلة والبحث عن حلول القضايا الشائكة والعالقة، كما أنّه يشجّع على إظهار كفاءات ذهنية تسمح بتوسيع دائرة المتعلّم من المجرّد إلى التّطبيق من ناحية روح التّعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى»[2]؛ فهذه الطريقة تجعل المتعلّم محور العملية التّعليمية وعنصرا فاعلا فيها، وليس مستقبلا كما في الطريقة التّقليدية، تحقق مبدأ الفردية في التّعلم كما أنّها تعالج لفظية وسلبية التّعلم.

وهي «واحدة من أهم طرائق التّدريس المرتكزة على الطالب، وهي بحق؛ واحدة من الطرق العلمية المنظمة التي تربط بين النّظرية والتّطبيق، إلى جانب ربط وتقوية علاقة الطالب بالحياة الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع المحلي، وبمعنى آخر: ربط المدرسة كنظام تعليمي اجتماعي مع المحيط الاجتماعي الكبير (المجتمع المحلي)»[3]، ومفاد هذا

---

1 عبد الكريم غريب، مستجدات التّربية والتّكوين، منشورات عالم التربية، (د.ط)، (د.ت)، ص 461.

2 ربيعة عطاوي وعبد الحميد تحريشي، بناء وضعية تعليمية تعلّمية وفق إستراتيجية المقاربة بالكفاءات، ص9.

3- حسين محمد حسنين، التّدريس باستخدام طريقة المشروع، الرزمة التّدريبية للمعلّمين في الوطن العربي، دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع، ط1، 2007م، الأردن، ص 9.

التّعريف أنّ طريقة المشروع هي طريقة تعليمية ترتكز على المتعلّم كمحور للعملية التّعليمية، ومن أهم مميّزاتها أنّها تربط بين النّظرية والتّطبيق، كما أنّها تربط المدرسة بالحياة الخارجية وتدرّب المتعلّمين على الحياة الاجتماعية، كما تهدف إلى تكوين شخصيات التّلاميذ وتعويدهم الاعتماد على أنفسهم في حل المشكلات وتحليلها.

وتتضمن طريقة المشروع أربع خطوات رئيسية تتمثل:[1]

✓ **الخطوة الأولى: اختيار المشروع.**

وتعد أهم خطوة من خطوات إنجاز المشروع، لأنّ الاختيار الجيّد يساعد على نجاح المشروع؛ وتبدأ هذه الخطوة بقيام المعلّم بالتعاون مع المتعلّمين بتحديد أغراضهم، ورغباتهم والأدوات والوسائل الضرورية المراد استخدامها في تحقيق المشروعات وإنجازها، وتنتهي باختيار المشروع المناسب للمتعلّم، ويراعى عند اختيار المشروع أن يكون من النوع الذي يرغب فيه المتعلّم وليس المعلّم، لأنّ ذلك يدفع المتعلّم ويشجّعه على القيام بالعمل الجاد وإنجاز المشروع.

ولكن ما يلاحظ في المشاريع التي تكون مبرمجة في الكتاب المدرسي في مادة اللغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي تكون من اختيار لجنة تأليف الكتاب، وليس من اختيار المعلّم أو المتعلّم وهي عبارة عن أنشطة ترتبط في مجملها بمواضيع النصوص الأدبية المقرّرة.

✓ **الخطوة الثانية: وضع الخطة.**

بعد أن يختار المتعلّم المشروع الذي يناسبه ويتلاءم مع رغباته، تأتي مرحلة وضع الخطة فهذه الخطوة مهمة لإنجاح المشروع؛ إذ لابد من وضع خطة مفصلة واضحة الخطوات تبيّن سير العمل في المشروع، والإجراءات اللازمة لإنجازه، ولابد من مشاركة المتعلّمين في وضع الخطة وإبداء آرائهم ووجهات نظرهم، وتوزيع المهام بين المتعلّمين في كلّ فوج، والاتفاق على طريقة العمل؛ ويكون دور المعلّم توجيه المعلّمين وإرشادهم.

✓ **الخطوة الثالثة: تنفيذ المشروع.**

1- ينظر: عبد العظيم صبري عبد العظيم، استراتيجيات طرق التّدريس العامة والإلكترونية.

يتمّ في هذه المرحلة ترجمة الجانب النّظري المتمثّل في بنود خطة المشروع إلى واقع محسوس، حيث يقوم المتعلّم في هذه المرحلة بتنفيذ بنود خطة المشروع تحت مراقبة المتعلّم وإشرافه وتوجيهاته، ويقوم المعلّم بإرشاد الطلبة وحفزهم على العمل وتنمية روح الجماعة والتّعاون بين المتعلّمين، والتّحقق من قيام كلّ منهم بالعمل المطلوب منه.

✓ **الخطوة الرابعة: تقويم المشروع.**

تستهدف هذه الخطوة تقويم المشروع والحكم عليه، وفيها يقوم المعلّم بالاطلاع على أعمال المتعلّمين وتقويمها.

وتختلف طريقة المشروع عن الطرائق التّقليدية في أنّها تجعل المتعلّم شريكا فاعلا في التّعلم، ومسؤولا عن تعلّمه، كما أنّها تراعي الفروق الفردية بينهم، ويمكن تلخيص أوجه الاختلاف بين طريقة المشروع والطرائق التّقليدية في الجدول التالي:[1]

	الطّرائق التّقليدية	طريقة المشروع
علاقة المتعلّم بخطة العمل	المتعلّم يتبع الخطوات التي توضحها له خطة العمل.	المتعلّم يعوّل على نفسه ويشارك في وضع خطة العمل.
مكانة الخطأ	الخطأ مؤشر على فشل التّعلم	الخطأ جزء من تمشي التّعلم
التّعاون بين المتعلّمين	يكون عفويا هامشيا أو لا يكون	يكون مقوّما من مقوّمات التّعلم
درجة المبادرة	ضعيفة	قوية
مجال الإبداع	محدود	مفتوح
مستويات التّعامل مع المعلومة	تقدّم جاهزة	يبحث عنها
التّقييم	ينصرف أساسا إلى النّتيجة	يأخذ بعين الاعتبار التّمشي

1- راضي المهيري وآخرون، التّعلمات الإختيارية "التّعلم بطريقة مغايرة"، الوثيقة البيداغوجية، المركز الوطني البيداغوجي، 2004م، تونس، ص 17.

	النّهائية (جزئي)	والنتيجة النهائية (تكويني جزئي)
	مركزية المعلّم والمعارف	مركزية المتعلّم

الجدول رقم (5): أوجه الاختلاف بين طريقة المشروع والطرائق التّقليدية.

1.5- إيجابيات طريقة المشروع.

- تهدف استراتيجية المشروع إلى ربط التّعلّم المدرسي بالحياة التي يحياها المتعلّم خارج المدرسة وداخلها؛ أي تستهدف ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي.[1]
- تعويد الطلبة الاعتماد على النّفس وتحمّل المسؤولية.
- تدرّب الطلبة على مواجهة المشكلات التي قد تواجههم.
- تنمي روح العمل التّعاوني بين الطلبة وتقدير العمل الجماعي والتّفاعل مع الآخرين.
- تنمي في المتعلّم حب البّحث والاستقصاء.[2]
- التّحكم في كيفية استخدام المراجع والاستفادة منها.
- استثمار المعارف المكتسبة وتوظيفها.
- تجعل المتعلّم عنصرا مشاركا وفعالا في العملية التّعليمية التّعلّمية.

2.5- سلبيات طريقة المشروع: بالرغم من إيجابيات طريقة المشروع ودورها الفعّال في التّدريس، إلاّ أنّها تعترضها بعض العوائق منها:[3]

- حاجة إنجاز المشروع إلى وقت كاف، وفي كثير من الأحيان يتعذّر توفير الوقت لضيقه وكثرة المواد الدّراسية.
- بعض المشاريع تحتاج إلى إمكانات مادية قد يصعب توفيرها في غالب الأحيان.
- حاجة هذه البيداغوجيا إلى إمكانات بشرية حسب تنوع المشاريع واختلافها.
- حاجتها إلى تسهيلات وموارد؛ كالأجهزة والآلات والمعدّات اللازمة للعمل، والبحث والدّراسة.

1- عبد العظيم صبري عبد العظيم، إستراتيجيات طرق التّدريس العامة والإلكترونية، المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر، ط1، 2015م، مصر، ص 97.

2- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2009م، الأردن، ص 466.

3- حسين محمد حسنين، التّدريس باستخدام طريقة المشروع، ص 16.

– التّدريس بطريقة المشروع يتطلّب معلّمين متدرّبين تدريبا عاليا وتخصّصا.

لكلّ طريقة خصائصها ومواصفاتها، ولكل طريقة ايجابيات وسلبيات ولا يمكن أن نقول أنّ هناك طريقة أفصل من تلك، فقد تكون الطريقة جيّدة في موقف تعليمي معيّن أو مادة تعليمية معيّنة قد لا تكون كذلك في موقف آخر، أو قد لا تلائم مادة أخرى لوجود متغيرات عديدة تتدخل في عملية التّدريس، ولكن يمكن إجمال خصائص ومميزات الطريقة الجيّدة في النّقاط التالية:[1]

– أن تكون قادرة على تحقيق أهداف التّعليم بأقل الوقت والجهد المبذول من المعلّم والمتعلّم في عملية التّعليم والتّعلم.
– أن تتلاءم وقدرات المتعلّمين واستعداداتهم.
– أن تحث الطلبة على التّفكير الجيّد، والوصول على النتائج.
– أن تشجّع الطلبة على التّعلم الذاتي، وتؤهلهم للاعتماد على أنفسهم في التّعليم.
– أن تستثير دافعية المتعلمين نحو التّعلم.
– أن تكون ممكنة الاستخدام في أكثر من موقف تعليمي.
– أن تكون مرنة وقابلة للتّعديل تبعا لمتغيّرات الموقف التّعليمي.
– أن تحرص على الانتقال من المعلوم إلى المجهول ومن السّهل غلى الصعب، ومن الكل إلى الجزء، ومن المحسوس إلى المجرّد.
– أن ترتبط بأهداف التّعليم.
– أن توازن بين الجانب النظري والتّطبيق العملي وتربط بين المادة وتطبيقاتها.

6– طريقة التدريس المعتمدة في تعليم اللّغة العربيّة عن بعد.

سبق وأن أشرنا أنّ تدريس اللغة العربيّة في التّعليم الحضوري يتم وفقا لطبيعة كل نشاط من أنشطة المادة فنشاط النصوص يختلف عن نشاط القواعد، لذلك يعمد المعلّم في التّنويع في أساليب وطريقة التّدريس التي تلائم كل نشاط وتتماشى وخصائص المتعلّمين في تلك المرحلة وتعد أهم هذه الطرق طريقة المناقشة والحوار التي تجعل المتعلّم عنصرا فاعلا في العملية التّعلمية من خلال المشاركة الفاعلة وطريقة المشروع والطريقة الاستقرائية.

1– محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، ص 351، 352.

في حين يتم تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الثانوي عن بعد عن طريق استخدام وسائل متعدّدة تختلف على إثرها طريقة تقديم الدّرس، فالاعتماد على الكتاب المدرسي والقرص المضغوط، أو حتى الاستماع لتسجيل صوتي أو فيديوهات لشرح الدّرس في المنتدى الخاص بالديوان الوطني في التّعلّم فهنا تعتبر الطريقة تلقينية لأنّ المتعلّم ينهل المعلومات من المصدر مباشرة، ويقتصر دوره هنا على التّلقي فقط دون المشاركة في العملية التّعليمية التّعلّمية.

وتتم متابعة الدّروس في منتديات النّقاش وغرف المحادثة، فهنا يعتمد المعلّم على طريقة المناقشة، والمتعلّم هو الذي يبادر بطرح الأسئلة حول درس ما والأستاذ المرافق يجيب عن تساؤلات المتعلّمين، ويكون ذلك بشكل متزامن أو غير متزامن.

المبحث الرابع: الوسائل التّعليمية مفهومها وتسمياتها (Teaching Aids).

لقد تطور الاهتمام بالوسائل التّعليمية واستخدامها، فبعد أن كانت مجرد وسائل إيضاحية معينة وثانوية في عملية التّعليم، وتوافرها كان أمرا ثانويا لا يؤثر سلبا أو إيجابا فيها، أصبحت اليوم ومع تطور التقنيات التّكنولوجية الرقمية عنصرا فعالا في العملية التّعليمية، وجزءا متكاملا مع ما يتضمنه المنهج المدرسي من مقررات دراسية، وأوجه النّشاط المتصلة بها، وطرق وأساليب التّدريس المختلفة.[1]

ولقد أدت هذه التّطورات التكنولوجية الجديدة بأبعادها المختلفة إلى ضرورة البحث عن أساليب ووسائل تعليمية حديثة تعتمد على توظيف مستحدثات تكنولوجية لأجل تحقيق كفاءة وفاعلية أعلى في التّعليم؛ فاستخدام التكنولوجيا في التّعليم أصبح ضرورة حتمية للارتقاء بنوعيته، ورفع كفاءته وتطوير طرائقه ووسائله، حيث تعتبر تقنية المعلومات المتمثلة في الحاسب الآلي والإنترنت وما يلحق بهما من وسائط متعددة من أنجح الوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية ثرية، كون هذه الأخيرة أسهمت في ظهور وسائل تعليمية متعدّدة وأعطت أبعادا تعليمية جديدة لعمليتي التعليم والتّعلم.[2]

1- ينظر: أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر، الوسائل التّعليمية والمنهج، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، 2007م، الأردن.

2- عبد الله بن عبد العزيز الموسى، التّعليم الإلكتروني: مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه، ورقة عمل مقدّمة لندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، 2002م، ص2.

ولعل تغيّر النظرة إلى أهمية الوسائل التّعليمة مرتبط بالتّطورات التي حصلت في الجوانب الأخرى من العملية التعليمية؛ إذ تحول الاهتمام فيها من التّعليم إلى التّعلم، ومن دور المعلّم كملقن إلى منظم للتّعليم، والانتقال من الكتاب المدرسي –الذي كان يعد المصدر الوحيد للمعرفة– إلى الاعتماد على مصادر المعرفة المختلفة، وأصبحت الوسائل التّعليمية تلعب دورا مهما في هذا المخطط المنهجي.[1]

بالرغم من الأهمية البالغة التي تكتسيها الوسائل التّعليمية في عمليتي التّعليم والتّعلم إلا أنّها لا يمكن أن تقوم مقام المعلّم ولا تحل محله، بل هي وسائل يستعين بها هذا الأخير تحقيقا لأهداف تعليمية مرتبطة بالمواقف التعليمية المختلفة، كما أنّ نجاع التّعلم وزيادة فاعليته لا يرجع أساسا إلى مجرد وجود هذه الوسائل في الموقف التّعليمي وإنما ترجع إلى مهارة المعلّم في كيفية استخدامها والعمل على تكاملها ضمن المنهج، والاستفادة منها في خدمة الأهداف التعليمية.[2]

1– مفهوم الوسائل التّعليمية.

أ– لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة (و س ل): « ومثل: الوسيلة المنزلة عند الملك، وسل فلان إلى الله وسيلة إذا عمل عملا تقرّب به إليه، والواسل: الراغب في الله، وتوسّل إليه بوسيلة إذا تقرّب إليه بعمل. والوسيلة ما يتقرب إلى الغير، والجمع الوسل والوسائل»[3].

ب– اصطلاحا:

وردت تعريفات كثيرة لمصطلح الوسائل التّعليمة وتباينت نتيجة لما طرحته المتغيّرات والتّطورات التي أحدثتها الثورة الرقمية في عملية التّعليم، ومن بين التّعاريف التي قدّمت لمفهوم الوسيلة التّعليمية نجد ماهر إسماعيل صبري يعرفها بأنها «الأجهزة والأدوات والمواد التّعليمية التي يستخدمها المعلّم داخل حجرة الدّراسة، لتيسر له نقل الخبرات التّعليمية إلى

1– محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة، ط1، 2001م، ص 135.

2– ينظر: أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر، الوسائل التّعليمية والمنهج.

3– ابن منظور، لسان العرب، ج، مادة (و س ل).

المتعلّم بسهولة ووضوح»[1] فهذا التّعريف ينظر نظرة ضيقة لمفهوم الوسائل حيث نجده يقتصر على مجموعة الوسائل والأدوات والمواد المادية فقط التي تستخدم داخل الفصل الدراسي، في حين هناك من لديه نظرة أوسع وأكثر شمولا للوسائل التّعليمية على كل وسيلة يستعين بها المعلّم في عرضه وشرحه.

وفي تعريف آخر للوسائل التّعليمية هي: «كل أداة أو شكل فني أو أي عمل يمكن أن يساعد المعلم في شرح الدرس وتوضيح معالمه بهدفة تحقيق الغاية منه،... إذ من دونها لا يمكن أن يؤدي التّعليم غايته المرجوة، لأنّها تدعّم معانيه وتوضّح كل غموض يمكن أن يطرأ على محتواه»[2]، كونها تساعد على تحاشي الوقوع في اللّفظية.

ويضيف التّعريف الآتي عنصري الإثارة والتّشويق التي تضفيهما الوسائل التّعليمية في العملية التّعليمية «كلّ ما يستعين به المعلّم في تدريسه لجعل درسه أكثر إثارة وتشويقا لطلابه، وجعل الخبرة التربوية التي يمر بها هؤلاء الطلاب خبرة حية وهادفة ومباشرة في الوقت نفسه»[3]

فالوسيلة التّعليمية في أبسط تعريف لها هي «كل وسيلة تساعد المدرّس على توصيل الخبرات الجيّدة إلى تلاميذه بطريقة أكثر فعالية وأبقى أثرا، فهي تعينه على أداء مهمته، ولا تغني عن المعلّم ذاته، وهذه الوسائل تختلف باختلاف المواقف التّعليمية، وباختلاف الحاجة الداعية إليها»[4]، فهذا التّعريف شمل كل الوسائل التّعليمية على اختلاف أنواعها التي يستعين بها المعلّم أثناء تقديمه للدرس بما يتناسب والموقف التعليمي وحاجات المتعلمين والأهداف المراد الوصول إليها.

1- ماهر إسماعيل صبري، من الوسائل التّعليمية إلى تكنولوجيا التّعليم، ج1و2، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، (د.ط)، 2009م، مصر، ص 37.

2- جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتّعليم، دار النهضة العربية، ط1، 2005م، لبنان، ص 560.

3- نور الدين مصطفى وصفية مطهري، الوسائل التّعليمية الحديثة وأهميتها في تدريس اللغة العربية في التطور الثانوي، مجلة جسور المعرفة، ع 10، 2017م، الجزائر، ص 549.

4- سهل ليلى، دور الوسائل في العملية التّعليمية، مجلة الأثر، ع 26، 2016م، جامعة قاصدي مرباح -ورقلة-، الجزائر، ص 146.

2- العلاقة بين مفهوم الوسائل التّعليمية وتكنولوجيا التّعليم.

ارتبط مفهوم الوسائل التّعليمية حديثا بمفهوم تكنولوجيا التّعليم ومصطلح الوسائط التعليمية المتعدّدة «والحقيقة أنّ هذا المصطلح يأخذ موقفا وسطا بين الوسائل التّعليمية من جهة، وتكنولوجيا التّعليم من الجهة الأخرى، فالوسائط التّعليمة المتعدّدة مرحلة تطورية للوسائل التّعليمية بمفهومها التّقليدي وفي نفس الوقت خطوة سابقة مهدت لتكنولوجيا التّعليم»[1]، بينما نعني " بمصطلح " تكنولوجيا" أنّها «طريقة ابتكارية لإيصال بيئات التّعلم الميسّرة، والتي تتصف بالتّصميم الجيّد والتّفاعلية والتّمركز حول المتعلّم لأيّ فرد وفي أي مكان أو زمان، عن طريق الانتفاع من الخصائص والمصادر المتوافرة في العديد من التّقنيات الرّقمية سويا مع الأنماط الأخرى من المواد التّعليمية المناسبة لبيئات التّعلم المفتوح والمرن»[2]، ويقصد بمصطلح بتكنولوجيا التّعليم «منحى نظامي لتصميم العملية التّعليمية وتنفيذها وتقويمها كلها تبعا لأهداف محددة نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التّعليم والاتصال البشري مستخدمة الموارد البشرية، وغير البشرية من أجل إكساب التّعليم مزيدا من الفعالية»[3].

شاع استخدام مصطلحي الوسائل التّعليمية وتكنولوجيا التّعليم بالمفهوم نفسه حيث نجد أنّ هناك من يعتبر أنّ تكنولوجيا التّعليم هي «أحدث تسمية لها وتعني علم تطبيق المعرفة في الأغراض العلمية بطريقة منظمة وهي بمعناها الشامل تضم جميع الطرق والأدوات والأجهزة والتّنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة»[4]، وذلك لأنّ «قبل مطلع الستينات من هذا القرن كان يعتقد عدد كبير من العاملين في مجال التربية، أنّ مجال تكنولوجيا التّعليم يقتصر فقط على الوسائل التّعليمية بما في ذلك الأجهزة السمعية والبصرية التي تستخدم في التّعليم داخل حجرة الدّراسة، بل إنّ البعض

1- ماهر إسماعيل صبري، من الوسائل التّعليمة إلى تكنولوجيا التّعليم، ص 44.

2- أل محي عبد الله يحي، الجودة في التّعليم الإلكتروني: من التّصميم إلى استراتيجيات التّعليم، ورقة عمل مقدّم إلى المؤتمر الدّولي للتّعلم عن بعد، 2006م، عمان، ص 12.

3- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تطوير التّعليم المفتوح والتّعليم عن بعد في الجامعات العربية، ص 106.

4- فراس إبراهيم، طرق التّدريس ووسائله وتقنياته "وسائل التّعلم والتّعليم"، دار أسامة للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2005م، الأردن، ص 8، 9.

اعتبر أنّه مرادفات لمعينات التّدريس (Teaching Aids) ويستطيع المعلم أن يستخدمها أو يستغني عنها، ومع بداية عقد الستينات حيث التّقدم العلمي، وتطور مبادئ التّعليم المبرمج (Programmed Instruction)، اتسع نطاق تكنولوجيا التّعليم وأصبح أكثر من ميدان الوسائل التّعليمية... وأصبح مجال تكنولوجيا التّعليم طريقة تفكير منظمة تطور المواقف التّعليمية تزيد كفاءتها»[1]، فمن خلال هذا التّعريف نستنتج أنّ مفهوم تكنولوجيا التّعليم أشمل من مفهوم الوسائل التّعليمية التي نعني بها مجموعة «أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلّم لتحسين عملية التّعليم والتّعلم»[2].

3- مسميات الوسائل التّعليمية.

تعدّدت التسميات التي تطلق على الوسائل التّعليمية واختلفت باختلاف طبيعة هذه الوسائل والغرض من استعمالها أو الهدف منها، والدور الذي تؤديه في العملية التّعليمية، وباختلاف الحواس التي تخاطبها وهي الأسس التي سميت وصنفت في ضوئها إلى مراحل، فمنهم من يطلق عليها الوسائل السمعية والبصرية، الوسائل التّعليمة التّعليمة، والوسائط المتعدّدة، وسائل الإيضاح، الوسائل المعينة[3]، ومن بين التّسميات التي استخدمها المربون وأطلقوها على هذه الوسائل نجد:[4]

3-1. التّسمية على أساس الحواس التي تخاطبها: صنفت الوسائل التعليمية وفقا لهذا التّصنيف على أساس الحواس التي تخاطبها وتركز عليها وهي:

- الوسائل البصرية (visual aids): وهي كل ما يستخدمه المعلّم من أدوات تخاطب حاسة البصر، ويسميه البعض بالتّعليم البصري (visual instruction)، الكتب، المجلات، الخرائط، الصور والرسومات، وغيرها من الأشياء التي تبصرها العين.

1- كمال عبد الحميد زيتون، تكنولوجيا التّعليم في عصر المعلومات والاتصالات، عالم الكتب، ط2، 2004، مصر، ص 11.

2- فراس إبراهيم، طرق التّدريس ووسائله وتقنياته "وسائل التّعلم والتّعليم"، ص 8.

3- ينظر: فراس إبراهيم، طرق التّدريس ووسائله وتقنياته "وسائل التّعلم والتّعليم".

4- ينظر: محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية، دار المسيرة، ط1، 2001م، الأردن.

- الوسائل السمعية (audio aids): وهي التي تخاطب حاسة السمع وتركّز عليها، وتسمى أيضا بالتّعليم السمعي (audio instruction)، ومن هذه الوسائل المذياع، المسجلة الصوتية، مكبرات الصوت، ومختبرات اللغة.
- الوسائل السمعية البصرية (audio visual aids) ويستخدم في هذا النوع من الوسائل الأدوات والأجهزة التي تخاطب حاستي السمع والبصر معا، على خلاف النوع الأول والثاني الذي يركّز على حاسة دون أخرى، وتسمى أيضا بالتّعليم السمعي البصري (audio visual instruction). كما يطلق عليها بتسميات أخرى كالوسائل الحسيّة والوسائل الإدراكية، وتتمثل الوسائل السمعية البصرية في التلفاز، السينما، والأفلام التعليمية المتحركة.

3-2. التسمية على أساس دورها في التّدريس.

تعتبر الوسائل التّعليمية أدوات مساعدة للتدريس، فسميت بوسائل الإيضاح أو المعينات السمعية البصرية؛ ذلك أنّ المعلّم يستعين بها في عملية التّدريس وفق ما يقتضيه الموقف التّعليمي واستعمالها يكون بدرجات متفاوتة كل منهم بحسب مفهومه لهذه المعينات وأهميتها له، ويعاب على هذه التسمية أنّها تقتصر وظائف هذه الوسائل على حدود ضيقة وتعتبرها كمالية وثانوية في عملية التّدريس، حيث يمكن الاستعانة بها أو الاستغناء عنها.

3-3. التّسمية على أساس دورها في عملية الاتصال.

تزايد الاهتمام بالوسائل التّعليمية في هذه المرحلة (مرحلة الاتصال) ذلك أنّ الوسائل التعليمية أصبحت وسائلا لتحقيق الاتصال (Means Of Communication)، وبذلك انتقل الاهتمام بجوهر العملية التّعليمية والذي يتجلى في تحقيق التفاهم والتفاعل بين عناصر عملية الاتصال في التّعليم ، والتي تشمل كل من المرسل والمستقبل بالإضافة إلى الرسالة والوسيلة والبيئة التي تتم فيها عملية الاتصال بين أطراف العملية التّعليمية (أي بين المعلّم والمتعلّم)، ومن ثم أصبحت الوسائل التّعليمية جزءا متكاملا مع العناصر التي تكوّن عملية الاتصال، حيث عرفت الوسائل التّعليمية في ضوء نظرية الاتصال على أنها القناة أو القنوات التي يتم من خلالها نقل الأهداف التّعليمية "الرسالة" من المرسل إلى المستقبل؛ ومن أجل ذلك فإنّ هذه القنوات متعدّدة ويتوقف اختيارها على جملة من العوامل كالأهداف التّعليمية وطبيعتها والأهداف السلوكية التي يحدّدها المعلّم.

3-4. التسمية على أساس ارتباطها بعمليتي التّعليم والتّعلم.

وصفت الوسائل التعليمية بالوسائل التّعليمية (Instructional Aids)، والتّعلمية (learning aids)، أو الوسائل التّعليمية التّعلمية نظرا لارتباطها بعمليتي التّعليم والتّعلم، وهذه المصطلحات تعد من أكثر التّسميات شيوعا وأكثرها استخداما في الأدبيات التربوية.

وتشير تسمية الوسائل التّعليمية إلى ربط الوسائل بعملية التّعلم بشتى صوره وأشكاله، وهي كل ما يستخدمه المعلم من أجهزة ومواد وأدوات وغيرها لنقل خبرات تعليمية محدّدة إلى المتعلّم بيسر ووضوح.

أما الوسائل التّعلمية فهي ترتبط بعملية التّعلم يستعين بها المتعلّم من أجل اكتساب خبرات جديدة بنفسه دون الاعتماد على المعلّم كسماع الأشرطة ، أو مشاهدة التلفاز أو الحاسوب مثلا، ومن هنا يتضح الفرق بين الوسائل التّعليمية والتّعلمية في طرفي العملية التّعليمية الذي يستخدم تلك الوسائل، فإذا استخدم المعلّم الوسيلة لتوضيح مفهوم ما كانت الوسيلة تعليمية، وإن استخدمها المتعلّم ذاتيا لاكتساب خبرات جديدة في المدرسة أو خارجها كانت وسيلة تعلّمية.

أما الوسيلة التعليمية التّعلمية هي التي يمكن أن يستخدمها المعلّم والمتعلّم معا؛ ويمكن تعريفها بأنّها مجموعة متكاملة من المواد والأدوات والأجهزة التّعليمية التي يستخدمها المعلّم أو المتعلّم لنقل محتوى معرفي أو الوصول إليه داخل غرفة الصف أو خارجها بهدف تحسين عمليتي التّعليم والتّعلم.

3-5. التسمية على أساس منحى النظم.[1]

تطور الاهتمام بالوسائل التّعليمة، وبدأ النظر إليها في ظل منحى النظم* (systems approach) أنّها جزء لا يتجزأ من منظومة متكاملة وهي العملية التّعليمية، حيث لا يعد

1- محمد عيسى الطيطي وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائل التّعليمية، ص 22.

* يقصد بمنحى النظم إتباع منهج وطريقة في العمل تسير في خطوات منظمة وتستخدم كل الإمكانات التي تقدّمها التّكنولوجيا لتحقيق أهداف محدّدة، وتشمل الموارد البشرية والتّعليمية والوقت والمال، الأمر الذي ساهم في نقل العملية التّعليمية من المستوى العشوائي إلى المستوى المخطط. (ينظر، شادي عبد الله أبو عزيز، معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل والتّكنولوجيا في التّعليم بمراكز الإنتاج بغزة، إشراف: محمد عبد الفتاح عسقول، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، 2009م، فلسطين، ص 12.)

الاهتمام بالمواد التّعليمية والأجهزة التّعليمية فحسب بل بالإستراتيجية الموضوعة من قبل المصمم لهذه المنظومة؛ ومصمم الموقف التّعليمي في هذه الحالة هو المعلّم من أجل بيان كيفية استخدام هذه الوسائل لتحقيق الأهداف التعليمية المحدّدة من قبل، آخذا بعين الاعتبار معايير اختيار الوسائل وكيفية استخدامها ومدى توفير الإمكانات المادية والبشرية المتاحة في البيئة التي تستخدم فيها، وقدرات المتعلّمين والخصائص البيئية لهم، مراعيا أيضا الأهداف المواد تحقيقها.

وفي ظل هذا الأسلوب (منحى النظم) استحدثت مفاهيم جديدة مثل تكنولوجيا التّربية وتكنولوجيا التّعليم، والذي تجاوز مفهوم الوسائل التّعليمية في التّعليم، وبدأ الاهتمام بالعملية التّعليمية التّعلمية ككل بدءا من تحديد الأهداف التّعليمية حتى التّقويم والاستفادة من التّغذية الراجعة (feed back). ونتج عن ذلك تسميات للوسائل التعليمية منها: الوسائل التّكنولوجية المبرمجة للتعليم (Technologically Aided Prgrammed Learning)، تكنولوجيا التّعليم (instructional technology)، نظام الوسائط المتعدّدة ، (multi media system)، والوسائل التّعليمية المتعدّدة (Instructional Multi Media).

4- أهمية استخدام الوسائل التّعليمية في عمليتي التّعليم والتّعلم.

تؤدي الوسائل التّعليمية دورا مهما في العملية التّعليمية التّعلمية، كما تعمل على تقديم الكثير من الفائدة للمعلّم والمتعلّم على حد سواء، كما أنّها تساعد على تحسين الموقف التعليمي وتحقيق التواصل الصفي فيه باعتباره يقوم على أساس الاتصال اللغوي بالدّرجة الأولى، وتزيد من درجة التفاعل بين المعلم والمتعلّم وتنشيطه سواء في عمليات التّعليم الحضوري عامة أو في عمليات التّعليم عن بعد الذي يحدث خارج المؤسسة التّعليمية بصفة خاصة؛ حيث يباشر المتعلّم فيها التّعلم على مسؤوليته، إذ تعدّ الوسائل التّعليمية مهما كان نوعها إحدى أهم العناصر التي تنقل المعارف والخبرات التّعليمية بين المعلّم والمتعلّم في عمليتي التّعليم والتّعلّم، لذلك يمكن إبراز أهمية استخدام الوسائل التّعليمة في النقاط التالية:

4-1. أهميتها بالنسبة للعملية التّعليمية.

تسهم الوسائل التعليمية في تحسين العملية التّعليمية وزيادة فاعليتها وكفاءتها، واستخدامها يساعد على:

- إثراء عملية التّعليم من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة وبرامج متميزة لتوسيع خبرات المتعلّم وتيسير بنائه للمفاهيم وتخطي الحدود الجغرافية والطبيعية.
- اقتصادية التّعليم؛ بحيث تجعل عملية التّعليم اقتصادية بدرجة أكبر من خلال زيادة نسبة التّعلم إلى تكلفته.
- تساعد الوسائل التّعليمية على تحاشي الوقوع في اللفظية؛ أي استعمال المعلّم ألفاظا ليس لها عند المتعلّم الدلالة نفسها، دون محاولة توضيح هذه الألفاظ المجردة بوسائل مادية.[1]
- تسهل عملية التّعلم واكتساب خبرات عميقة تؤدي إلى انتقال أثر التعلم.
- تجعل الخبرات التّعليمية أكثر فاعلية وأبقى أثرا وأقل احتمالا للنسيان.[2]
- أنّ استخدام الوسائل التّعليمية بوجه عام هو إثراء المحيط التربوي الذي مازال تقليديا ولم يتماش مع التّطور التّكنولوجي –على حد قول عبد الكريم قريشي– الذي حدث في مجال التقنيات التربوية.[3]

4-2. أهميتها بالنسبة للمتعلّم:

يعود استخدام الوسائل التّعليمية على المتعلّم بالفائدة كونها:

- تساعد على استثارة اهتمامه وإشباع حاجته للتعلّم، واستخدامها يزيد من دافعية المتعلّم نحو التّعلم وتزيد، كما أنها تزيد من خبرته فكلما كانت الخبرات التّعليمة أقرب للواقع أصبح لها معنى ملموسا.
- تساعد الوسائل التعليمية على إشراك جميع حواس المتعلّم وهي بذلك تؤدي إلى ترسيخ وتعميق التّعلم.
- تؤدي إلى ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها المتعلّم.[4]
- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال التنويع في وسائل عرض المادة التّعليمية بما يتوافق وخصائص المتعلّم.

1- جمال جمعة عبد الرحيم، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية، ص 10.

2- محمد عيسى الطيطي وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية، ص 28.

3- عبد الكريم قرشي، "أهمية وضرورة الوسائل التّعليمية في التّدريس"، مجلة العلوم الإنسانية، ع11، جلمعة الإخوة منتوري _قسنطينة_، 1999م، الجزائر، ص 67.

4- ينظر: جمال جمعة عبد الرحيم، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2006م، الأردن، متاح عبر الرابط: https://www.alkutba.gov.jo/readPdf.php.

– تساعد الوسائل التعليمية على جذب انتباه المتعلمين من خلال ما تضفيه على الدّرس من حيوية وواقعية.
– تزيد من خبرة المتعلمين الأمر الذي يجعلهم أكثر استعدادا للتعلم وأشدّ إقبالا عليه.[1]
– تنمية حب الاستطلاع لديه وترغيبه في التعلم. [2]
– تجعل خبرات المتعلّم أكثر فاعلية وأبقى أثرا وأقل احتمالا للنسيان.
– تتيح له فرصا للتجديد والتنويع المرغوب فيه.
– توفّر الوقت والجهد على المتعلّم.

4-3. أهميتها بالنسبة للمعلّم.

تسهم الوسائل التّعليمية في عملية التّعليم كونها تساعد المعلّم في تأدية مهامه في أحسن صورة، وتدعم دوره في الصف، ويمكن تلخيص أهميتها بالنسبة للمعلّم في النقاط التالية:[3]

– رفع سوية المتعلّم وكفاياته المهنيّة.
– تغيير دوره من ناقل للمعلومات إلى مخطط ومنفذ ومقوّم للعملية التّعليمية.
– تساعده على حسن عرض المادة وتقويمها وتطويرها.
– تمكّن المعلّم من استغلال الوقت المتاح بشكل أفضل
– توفر الوقت والجهد المبذولين من قبل المعلم في العملية التّعليمية.
– تساعده في إثارة الدافعية لدى المتعلمين وجذبهم للموقف التّعليمي ودمجهم فيه.
– تساعده على التّغلب على حدود الزمان والمكان في غرفة الصف، وبخاصة المفاهيم الزّمنية حيث إنها مفاهيم مجردة كالحوادث التاريخية، إضافة إلى جغرافية المكان.

4-4. أهميتها بالنسبة للتواصل الصفي بين المعلّم والمتعلّم.

مما لا شك فيه أنّ العملية التّعليمية هي عملية تواصلية كونها تقوم على أساس الاتصال بين المعلّم والمتعلّم بشكل مباشر أو غير مباشر، ومحور التّدريس فيها يدور حول التفاعل بين طرفيها المعلّم والمتعلّم، فالتّعلم الناجح ينبني على التّواصل الفعال، وتعدّ الوسائل التّعليمية من أهم مكونات عملية الاتصال التّعليمي؛ كون هذه الأخيرة تقوم بدور

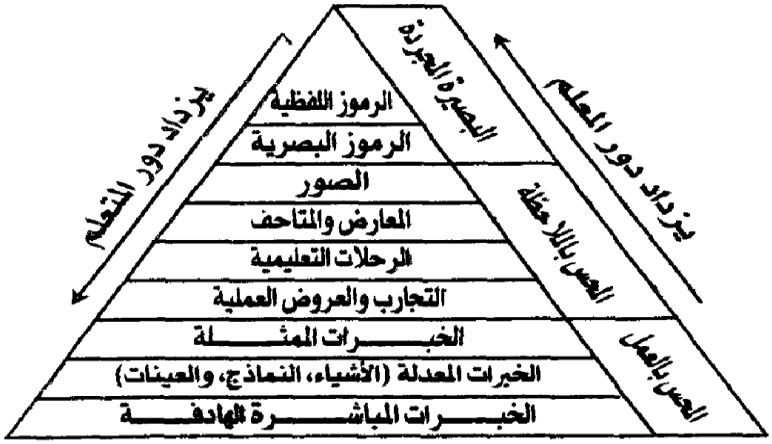
1- محمد عيسى الطيطي وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائل التّعليمية، ص 28.
2- محمد عيسى الطيطي وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائل التّعليمية ، ص 66.
3- المرجع نفسه، ص 66.

رئيسي في جميع عمليات التّعليم والتّعلم وخاصة في نظام التّعليم عن بعد حيث يباشر المتعلم فيه التّعلم على مسؤوليته وبرغبة منه، فالوسائل التّعليمية بأنواعها المختلفة تعتبر لازمة لنجاح جميع عمليات التواصل الصفي، وتكمن أهمية الوسائل التّعليمية في أنّها: [1]

- تساعد على تكوين وبناء مفاهيم وتعميمات تساعد على إتمام عمليات الاتصال والتّفاهم.
- تدعّم الموقف التّواصلي بين المعلّم والمتعلّمين وبين المتعلمين فيما بينهم.
- تقوي العلاقة بين المعلم والمتعلّم وبين المتعلمين أنفسهم، وتشجع المتعلّم على المشاركة الفاعلة والتفاعل في المواقف الصفية المختلفة.[2]

5- أنواع الوسائل التّعليمية وأثرها في العملية التّعليمية.

سبق وأن أشرنا إلى أهمية الوسائل التّعليمية بالنسبة للمعلم والمتعلم وللعملية التّعليمية برمتها، كما أشرنا إلى تسمياتها التي اعتمدها المختصون في التربية في تصنيفهم لها، والآن يمكننا تقديم تصنيف للوسائل التّعليمية كما أوردها "أدجار ديل "(Edgar Dale) في كتابه "الطرق السمعية والبصرية في التّدريس"، والذي رتّب فيه الوسائل التّعليمية على أساس الخبرات في مخروط أسماه "مخروط الخبرة"، ويعدّ هذا التّصنيف من أكثر التّصنيفات شمولا وشيوعا، كما هو موضح في الشكل أدناه:



الشكل رقم(11): يمثّل مخروط الخبرة لإدجار ديل (Edgar Dale).[3]

1- المرجع نفسه، ص 29.

2- محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ص 47.

3- زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج الدّراسية وتطويرها، ص 162.

ويلاحظ في هذا المخروط أنّ إيدجار ديل (Edgar Dale) قسّم الوسائل التّعليمية إلى ثلاث مجموعات كبرى توضح توزيع الخبرات التي يمر فيها المتعلّم أثناء عملية الاتصال التّعليمي، وتتكون كل مجموعة من عدة أنواع وهي مرتبة تصاعديا حسب أهميتها في التّدريس بدءا بالخبرات الحسية الهادفة في قاعدة الهرم، وصولا إلى الرموز اللفظية المجرّدة في قمّته، ومرورا بمجموعات الخبرات التي تكون أقرب للحسية كلما كانت قريبة للقاعدة، وتأخذ بالتّجريد كلما ابتعدنا نحو قمة الهرم[1].

المجموعة الأولى: الوسائل التّعليمية الحسيّة العمليّة.

تمثل هذه المجموعة قاعدة مخروط الخبرة، والوسائل التّعليمية التي تضمها هذه المجموعة تسمح لمتعلّم باكتساب خبرات فعلية واقعية تتطلب استخدام وإشراك كل حواس المتعلّم في عملية التّعلم... والخبرة التي يكتسبها المتعلّم باستخدام وسائل العمل بالمحسوس تكون أبقى أثرا وأعمق استيعابا، وتشتمل على ما يأتي من الوسائل:

1- الخبرات التّعليمية الهادفة المباشرة.

تحتل الخبرات المباشرة قاعدة المخروط، وتمثّل أوّل مستويات الوسائل التّعليمية وأكثرها محسوسية، وتعدّ من أهم الوسائل وأنجعها كونها تضع المتعلّم أمام مواقف تعلمية حقيقية واقعية مباشرة، وتعرّف الخبرات المباشرة بأنّها: «تلك الخبرات التي يكتسبها المتعلّم نتيجة مشاركته الفعلية في ممارسة جميع المهام والنشاطات العملية بنفسه، وفي مواقف واقعية مباشرة»[2] وبيئة تعلّم حقيقية. بحيث يكون المتعلّم في هذا المستوى نشطا وإيجابيا ومسؤولا عن تعلّمه.

ويعدّ التّعلم عن طريق الخبرات المباشرة من أفضل أنواع التّعلم، وأبقاها أثرا؛ إذ يؤكد المربون فاعلية هذا النوع من التّعلم مبررين في ذلك أنّ المدرسة لا تستطيع أن تحقق كثيرا من الأهداف التربوية بفاعلية عن طريق الشرح اللفظي، أو عن طريق استخدام الكتب المدرسية أو غيرها من الوسائل التّعليمية غير المباشرة، وإنما تتحقق هذه الأهداف عن طريق

1- محمود محمد الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ص 93.

2- المرجع نفسه، ص 95.

الاتصال المباشر والمواقف الحقيقية وممارسة نوع من السلوك المراد تنميته أو تحقيقه[1]، كما تتيح له الفرصة في المشاركة النشطة في المواقف التّعليمية بنفسه ومن ثمّ الوصول إلى استنتاجات ونتائج تكون أقرب للواقعية مما يساعده على رسوخها في ذهن المتعلّم وكذا إكسابه خبرات جديدة متنوعة من خلال محاكاة وسطه البيئي والاجتماعي.

2- الخبرات المعدّلة غير المباشرة.

تأتي الخبرات المعدّلة في المستوى الثاني من مستويات مخروط الخبرة ضمن المجموعة الأولى، فهي عبارة عن وسائل بديلة يستعين بها المعلّم في حال تعذّر استخدام الخبرات المباشرة وهي عبارة عن أشياء وعيّنات تقارب الواقع. ويمكن تعريفها بأنّها « تلك الخبرات التّعليمية التي يكتسبها المتعلّم نتيجة الاعتماد على وسائل تعليمية بديلة عن الوسائل الواقعية المباشرة»[2] وهي أقل منها واقعية، ومن أهم أمثلة الوسائل التّعليمية التي تتيح للمتعلّم اكتساب الخبرات البديلة هي: [3]

- الأشياء (Obejects): أو ما يعرف بالأشياء المبسطة وهي مواد أو أشياء تحاكي الواقع إلى حد ما وتكون قريبة منه، فالأشياء المبسطة لا تمثل عادة كل الشيء الأصلي فقد يبرز أشياء معيّنة في الشيء الأصلي أي أنّه يركّز على جزء من الشيء الموجود في الواقع كالتّركيز مثلا على عرض الفرامل من السيارة.
- العيّنات (Specimen): العينة تؤخذ من البيئة الطبيعية التي تدل عليها، فهي لا تمثل الواقع بالكامل وإنما هي جزء منه فمثلا ريش الطائر أو جناحه أو رجله هي عيّنات وليست أشياء، أو أنواع مختلفة من الأزهار والثمار والبذور، أو أنواع التربة أو الصخور والمعادن كلها عيّنات يستخدمها المعلّم لتقريب الصورة للمتعلّم.
- النماذج (Models): هي تمثيل أو تقليد مجسم للأشياء قد تكون هذه النماذج مكبرة أو مصغرة وقد تأخذ نفس الشيء الحقيقي، وتستخدم لتعذّر إحضار الشّكل الأصلي إلى حجرة الدّراسة بسبب ندرته أو صعوبة الوصول إليه، أو الخطورة... الخ.

3- الخبرات الممثلة.

1- أحمد خيري كاظم وعبد الحميد جابر، الوسائل التّعليمية والمنهج، دار الفكر، ط1، 2007م، الأردن، ص 82.

2- أحمد خيري كاظم وعبد الحميد جابر، الوسائل التّعليمية والمنهج، ص 82.

3- ينظر: أحمد خيري كاظم وعبد الحميد جابر، الوسائل التّعليمية والمنهج.

وهي ثالث مستويات مخروط الخبرة وآخرها التي تنتمي إلى المجموعة الأولى (وسائل العمل المحسوس)، حيث يعتمد المعلّم والمتعلّم عليها إذا تعذّر توافر وسائل الخبرة المباشرة ووسائل الخبرة البديلة، وتعرف الخبرات الممثلة بأنّها: «تلك الخبرات التي يكتسبها المتعلّم عن طريق ممارسته عمليا لمواقف تعليمية تعتمد على التّمثيل والدراما»[1]، وتقمص الشخصيات في المسرحيات وعرض أحداث ووقائع وتمثيل مواقف لتقريب الواقع للمتعلّمين من خلال الخبرات الممثلة التي تحاكي الواقع؛ فالتمثيليات التّعليمية هي وسائل تواصل فعالة للتعبير عن فكرة أو شعور أو مفهوم معين عن طريق التّمثيل، تشجّع على العمل الجماعي التّعاوني والتفاعل الصفي بين المتعلمين كونها تجعل المتعلّم مشاركا نشطا وإيجابيا من خلال تأديته لأدوار وتمثيلها فعليا.

وهناك أنواع متعدّدة من التّمثيليات منها التّمثيلية الحرة، والتمثيلية القصيرة والطويلة، والاستعراض التاريخي، كما تشتمل التّمثيليات أيضا الأنواع التي تستخدم فيها الدمى والعرائس.[2]

المجموعة الثانية: وسائل المحسوس بالملاحظة.

تمثل مجموعة المحسوس بالملاحظة المستوى الثاني في مخروط الخبرة بعد المجموعة الأولى، وتضم هذه المجموعة خمس أنواع من الوسائل التّعليمة التي تتيح للمتعلّم أن يتعلّم من خلال ما يشاهده فقط أو يسمعه فقط، أو يشاهده ويسمعه معا، فهذه الوسائل لا تمكن المتعلّم من أن يتعلّم بالممارسة والعمل الفعلي كما في وسائل المجموعة الأولى (المحسوس بالعمل)، وهي تقل عن وسائل المجموعة الأولى من حيث عمق الخبرات[3]، ومن المستويات التي تمثلها هذه المجموعة هي:

1- **المشاهد الواقعية:** تشمل جميع الأنشطة والأجهزة والمواد التّعليمية التي يقوم المعلّم بعرضها على المتعلّم بهدف إكسابه خبرات تعليمية معيّنة أو لتوضيح بعض الأفكار الغامضة، وهذا يعني أنّ المعلّم يعرض وعلى المتعلّم المشاهدة فقط.[4]

1- محمد محمود الحيلة، أساسيات وتصميم الوسائل التّعليمية، ص 96.

2- ينظر: أحمد خيري كاظم وعبد الحميد جابر، الوسائل التّعليمية والمنهج.

3- محمد محمود الحيلة، أساسيات وتصميم الوسائل التّعليمية، ص 97.

4- المرجع نفسه، ص 97.

2- **المعارض والمتاحف:** تعتبر المعارض والمتاحف من الوسائل التّعليمة التي تعتمد أساسا على استخدام الأشياء والعيّنات والنماذج، والمناظر الجسيمة والصور والرسوم والملصقات وغيرها من الوسائل السمعية والبصرية. حيث تشمل كافة الأماكن التي يتم تجهيزها لعرض مواد أو منتجات تعليمية، وتنقسم المعارض إلى نوعين هما:

– معارض مدرسية: وهي المعارض التي تعرض إنتاج الطلبة وأنشطتهم المختلفة[1]، وتنقسم بدورها إلى نوعين هما: معرض الفصل الدّراسي وهو ما يشترك في إعداده طلاب صف دراسي معين حيث يقوم الطلاب وتحت إشراف المعلّم بجمع كثير من الوسائل التّعليمية المختلفة التي قاموا بإعدادها من مواد البيئة المحيطة بهم من مجسمات وخرائط، وما يرسمونه من لوحات وتصميمات، وغيرها من الأعمال بحيث تكون مرتبطة بالمواضيع الدّراسية التي يدرسونها.

أما معرض المدرسة: فيضم الإنتاج الكلي من الوسائل التّعليمية التي تم اختيارها من معارض الصفوف بالإضافة إلى المعروضات التي يقوم المتعلمين بصنعها، بحيث تهدف معارض المدرسة إلى توصيل الأفكار لعدد كبير من المتعلمين في وقت وجيز، وتدفع المتعلّم إلى البحث والاكتشاف، والتعرف على أعمال المتعلمين الإبداعية.[2]

– معارض عامة: وهي المعارض التي تجسّد البيئة الثقافية والتاريخية والطبيعية، فالمعارض والمتاحف تتيح للمتعلّم إكتساب خبرات تعليمية عن طريق الملاحظة المحسوسة، وتبادل الأفكار والخبرات التّعليمية كما أنّها تربط المتعلّم بالبيئة قديمها وحديثها.

3- **الرحلات والزيارات الميدانية:** تندرج الرحلات والزيارات ضمن مجموعة المحسوس بالملاحظة لأنّها يغلب عليها جانب المشاهدة المباشرة (أو الملاحظة) على جانب العمل. وتعرّف الرحلات التّعليمية بأنّها جولات تعليمة متصلة بموضوعات الدّراسة ومكملة لها وقد تكون هذه الرحلات في المدرسة نفسها أو في البيئة خارج المدرسة، حيث يجب أن تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية وتربوية محددة مرتبطة بالمنهج، كما يجب أن تكون الرحلات التعليمية نابعة من حاجات المتعلّمين ومتّصلة باهتماماتهم ومشبعة لها، وتسهم في تنمية شخصيتهم، وتتيح لكل منهم الفرصة للمشاركة الإيجابية

1- محمد عيسى الطيطي وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائل التّعليمية، ص 72

2- جمال جمعة عبد الرحيم، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية، ص 79.

وتحمل المسؤولية[1] في التّعلم، وتوفر لهم خبرات مباشرة لأنّ هذه الخبرات التي تقدّمها تكون أكثر قربا من الواقعية وأكثر اتصالا من الحياة الواقعية من خلال الاتصال المباشر بالأشياء في واقعها الطبيعي، فهي تمكنه من المشاهدة الحية في الوسط الطبيعي، وهذا التواصل المباشر مع الأشياء والحقائق يقوي التّذكر ويقلل النسيان.

4- الوسائل السمعية والبصرية المتحرّكة.

تشتمل هذه المجموعة على أنواع من الوسائل التعليمية المتضمنة الحركة التي تمكّن المتعلّم من التّعلم بالصوت والصورة حيث تستخدم فيها حاستي السمع والبصر في آن واحد، وتعد من أشهر الوسائل التّعليمية، فهي تحقّق المتعة والدّافعية للمتعلّم خلال تعلمه، وإثارة اهتمامه. ومن أهم هذه الوسائل ما يلي:

4. 1- التلفزيون:

يعدّ التلفاز من الوسائل السمعية البصرية المستخدمة في مجال الاتصال، حيث يعدّ من أهم وسائل الاتصال الجماهيري وأكثرها انتشارا، كما أنّه يستخدم كوسيلة تعليمية، فبلا شك يعدّ التلفزيون من أكبر الإمكانات المتاحة لجميع الأفراد، ويمكن تعريفه بأنّه: «البرامج التّعليمية التي تستعمل جهاز التلفزيون في الرسالة التّعليمية إلى المتعلّم باستخدام البرامج التّعليمية التلفزيونية في أوقات مخصصة ومحدّدة، سواء كان ذلك بالطريقة المباشرة أو عن طريق التّسجيل التّلفزيوني حسب المواقف التّعليمية وظروفها»[2]، فالتلفزيون وسيلة تعليمية مساعدة تنقل المعلومات والمعارف بالصوت والصورة لأعداد كبيرة من المتعلّمين متجاوزة بذلك حدود المكان والزمان، حيث يستخدم التّلفزيون في مجال التّعليم عن طريق إعداد برامج تعليمية منهجية محددة لتحقيق أهداف تعليمية لمختلف المراحل التّعليمية، ويتم عرض برامجه التّعليمية عن طريق الجمع بين الصورة والصوت والمؤثرات فهو بذلك يخاطب حاستي السمع والبصر معا، كما يستخدم التلفزيون التّعليمي وسائل تعليمية أخرى كالرسوم والشرائح والصور الثابتة، مما يساعد على توضيح المفاهيم المجردة باعتباره وسيلة حسية، وكان التلفزيون من بين الوسائل التي اعتمدتها الجزائر في التّعليم لتقديم الدروس بالمراسلة.

1- أحمد خيري كاظم وعبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، ص 109.

2- محمد وطاس، أهمية الوسائل التّعليمية في عملية التّعليم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص 109.

2.4- الفيديو التّعليمي والأفلام السينمائية:

يعد الفيديو التّعليمي هو الآخر من الوسائل السّمعية البصرية يقوم بمهمة التّسجيل الصوتي والصورة معا، يُمكّن من نقل المعلومات التّعليمية والثقافية وتبادلها، بحيث يتميّز بالمرونة في الاستخدام، إذ يستطيع المعلّم استخدامه في الزمان والمكان الذي يريده مع سهولة نقله، مع إمكانية التّقديم والتأخير، والبطء والسرعة في عرض الصور، مع إمكانية استخدامه بشكل فردي أو جماعي ولأي مقرر تعليمي أو ترفيهي[1]، وله أنواع منها: الفيديو التّفاعلي، وجهاز العرض الإلكتروني، وهو جهاز يستعمل لعرض الأفلام ويمكن توصيله بجهاز الحاسب الآلي واستخدام البرامج التي يحتويها الكومبيوتر يستعين به المعلّم في شرح الدّروس العلمية للتلاميذ، كما يمكنه من استخدام برنامج البوربوينت لعمل دروس نموذجية ومبرمجة لشرح الدروس بصورة واضحة وشيّقة.

ويعمل جهاز العرض الإلكتروني بالطريقة نفسها التي يعمل بها فيديو بروجيكتور، ويعتبر هذا الجهاز من الأجهزة السمعية البصرية الحديثة يتم توصيله هو الآخر بالكومبيوتر لعرض المحتوى على الشاشة كما أنّه يتميّز بسهولة في الاستخدام.

أما الفيديو التّفاعلي فهو نقلة نوعية أفرزها التطور التّكنولوجي التواصلي وهو عبارة عن مزج الحاسب الآلي والفيديو، ويعدّ وسيلة فعالة وحيوية في التّعلم الفردي لأنها تتيح للمتعلّم فرصة التفاعل مع البرنامج الموجود على الشريط أو القرص بطريقة تسمح له بتعلّم أفكار واكتساب خبرات جديدة في موقف تعليمي، وطريقة التّعلم بالفيديو التّفاعلي تراعي الفروق الفردية للمتعلّم من حيث مستوى المعلومات والسرعة في عرضها.[2]

ويختلف التلفزيون التّعليمي عن الفيديو التّعليمي في كون هذا الأخير يتيح مشاهدة المادة التي تمّ تسجيلها من الرجوع إليها وقت الحاجة في أي مكان وزمان بالصوت والصورة.

3.4- الحاسوب:

يعتبر الحاسوب من أهم وأحدث الوسائل التّعليمية الحديثة، حيث أصبح في الوقت الراهن جزءا من حياة المجتمعات المعاصرة، وهو عبارة عن جهاز إلكتروني مصمم بطريقة

1- محمد عيسى الطيطي وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائل التّعليمية، ص 91.

2- ينظر: جمال جمعة عبد الرحيم، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية.

تسمح باستقبال البيانات واختزانها ومعاملتها واستخدامها وذلك بتحويل البيانات إلى معلومات صالحة للاستخدام واستخراج النتائج المطلوبة»[1]، ونظرا لقدرة الحاسب الآلي «على الاستجابة الفورية، وقدرته الفائقة في حفظ المعلومات ومعالجتها، وتقديم خدمات فردية لأعداد كبيرة من المتعلّمين في ن واحد، فقد أصبح استخدامه يزداد يوما بعد يوم كعامل مساعد في التّعليم والتّعلّم، فالحاسوب يتميّز بالقدرة على ضبط وإدارة أنواع كثيرة ومختلفة من المواد والوسائل التّعليمية كأجهزة الأفلام الثابتة والمتحركة، والشرائح، والفيديو، والمسجلات والمطبوعات، كما أنّ باستطاعته القيام بالتّسجيل، والتّحليل، والتّفاعل مع استجابات المتعلّم التي يدخلها عبر معدات الإدخال»[2].

تعتبر تقنية الحاسب الآلي من الوسائل التّعليمية التي تعمل على توفير بيئة تفاعلية ثرية، واستخدامه في التّعليم أعطى أبعادا تعليمية جديدة للعملية التّعليمية التعلّمية؛ الأمر الذي جعله محور اهتمام المربين والمهتمين بالعملية التّعليمية، فاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس اللّغة العربيّة يسهم في تحقيق أهداف التّدريس لما له من أهمية في إثارة دافعية ونشاط المتعلّمين، ويزيد من رغبتهم في التّعلم والتفاعل مع مادة الدّرس عن طريق الإثارة والتّشويق، مما يجعل تعلّمهم أسرع مع إمكانية الاحتفاظ بما تعلّم لمدة أطول[3]، كما أنّ استخدامه يسهّل يعزّز التّعلم الذاتي، والتّعلم عن طريق الحاسب الآلي يطوّر مهارات المتعلّم (وخاصة القراءة والكتابة) من خلال التّعامل مع برامجه.

5- الوسائل السمعية والبصرية الثابتة.

وهي الوسائل التي تعتمد على حاسة واحدة فقط إما السمع أو البصر، وهي من الوسائل المنتشرة بشكل كبير، ومن أهم الوسائل السمعية والبصرية الثابتة هي:

1.5- الصور الثابتة:

تعد الصور من الوسائل التّعليمية وتشتمل على كافة الصور التّعليمية الثابتة مثل الصور الفوتوغرافية، والرسوم، واللوحات والخرائط، والأفلام الثابتة، صحيح أنّها تتميّز بأهمية

1- المرجع نفسه، ص 25.

2- محضار أحمد حسن الشهاري، طرائق تدريس الحاسوب، (د.دار نشر)، ط1، 2018م، (د.بلد)، ص 230.

3- عايد حمدان سليمان الهرش، الحاسوب وتعلم اللغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية، ع 12، جامعة منتوري قسنطينة، 1999م، الجزائر، ص 224.

كبيرة في التّعليم ولكنّها اقل متعة وإثارة من الصور المتحرّكة، إلا أنّها أكثر انتشارا بين جميع الناس واستخدامها في التّعليم يضفي عنصر التّشويق وتعمل على جذب انتباه وإثارة اهتمام المتعلّم، كما أنّها تزيد من دافعيته للتّعلم فهي تعمل على توضيح المفاهيم بشكل كبير وإدراكها بصورة ذهنية لدى جميع المتعلّمين، وتستخدم الصور الثابتة في التّعليم الابتدائي أكثر منه في الأطوار الأخرى في تعليم اللّغة العربية كونها تستخدم لتدريب المتعلّمين على التّعبير (مهارة التّحدث) عن صورة تتعلّق ظاهرة ما، كما يمكن من خلالها تصوير البيئة العربيّة قديما وتعريف المتعلّم بشبه الجزيرة العربية باستخدام الخريطة فهي تعمل على ترسيخ الصورة الذهنية لديه. والصور الثابتة على أنواع منها:[1]

- ✓ **الصور الفوتوغرافية:** وهي وسائل بصرية فعالة في التّدريس، وقد تكون الصورة ملونة، أو بيضاء وسوداء وهذه الصورة تثير اهتمام التلاميذ للدراسة، لأنّ التّلاميذ يفضلون عادة رؤية الصور الملونة عند التّعلم، وقد بيّنت بعض الدّراسات أنّ الصور الملونة تثير اهتمام المتعلّمين كما أنها تزيد من اثر التّعلّم وبقائه.
- ✓ **الصور الواقعية غير فوتوغرافية:** ويقصد بها الرّموز الواقعية للأشياء (Realistic Illustration) وقد تكون تلك الرسوم أصلية مرسومة باليد، ويمكن أن تستخدم أقلام الرصاص أو الأقلام الملونة، وأنواع الأقلام المختلفة في رسم هذا النوع من الصور.
- ✓ **الصور المجسمة:** هي نوع خاص من الصور الثابتة، وكل صورة مجسمة هي في الواقع عبارة عن صورتين شفافتين عاديتين. ويستخدم في أخذ هذه الصورة آلة تصوير خاصة ذات عدستين تبعد الواحدة عن الأخرى بمسافة مساوية تقريبا للمسافة بين العينين.
- ✓ **الأفلام الثابتة:** الفيلم الثابت (Film Strip) عبارة عن قطعة فيلم يشتمل على مجموعة من الصور التي تعالج موضوعا واحدا أو وحدة معينة في ترتيب وتسلسل معين، ويمكن أن يتراوح عدد الصور في الفيلم من عشرة صور إلى مائة صور حسب طول الفيلم.
- ✓ **الصور الكاريكاتورية (Cartoons):** يعتبر الكاريكاتير من الموضوعات الثابتة التي تظهر يوميات في كثير من الصحف يتبعها القراء بشوق لما لها من القدرة على الاستحواذ على الانتباه لدى القارئ واهتمامه والتّأثير على اتجاهه وسلوكه.[2]

2.5- التّسجيلات الصوتية:

1- ينظر: احمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر، الوسائل التّعليمية والمنهج.

2- حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتّكنولوجيا في التّعليم، ص 106.

يعرف التّسجيل الصوتي بأنّه «عملية حفظ الأصوات وتخزينها بطرق مختلفة، وباستخدام أجهزة متنوعة؛ وذلك من أجل إعادة سماعها حين تدعو الحاجة لذلك»[1]، وتتميّز المسجلة الصوتية بقدرتها على تخزين المثيرات السمعية، والبساطة والسهولة والمرونة في الاستخدام، وتعتبر من الأجهزة البسيطة الاستعمال في العملية التعليمية كما أنّه سهل التشغيل ومن ناحية التّحكم فيه بحيث يستطيع المتعلّم إيقافه وإعادة استخدامه أكثر من مرة، وهي متوفرة قليلة التكاليف، ومناسبتها لجميع المواقف والمستويات التّعليمية، وتتميّز بخاصية إمكانية التّكرار.

تعد المسجلة الصوتية وسيلة أساسية في تعليم اللغات بشكل عام، فهي تنمي مهارة السمع لدى المتعلّم وذلك عن طريق تكرار سماع ما تمّ تسجيله عدة مرات بنفس الأداء ومن ثمّ النّطق الجيّد.

3.5- الإذاعة أو الراديو:

تعتبر الإذاعة المسموعة من الوسائل التّعليمية تقوم على الكلمات والموسيقى والأصوات، وهي تتيح للمعلّم فرصة لاستخدام أسلوب في التّدريس يختلف عن الأسلوب الروتيني المألوف، ومثلها في ذلك التّسجيلات الصوتية أو غيرها من الوسائل السمعية والبصرية[2]، ويقصد بها «البرامج التّعليمية التي ترتبط مباشرة بمقررات دراسية معينة، لمرحلة تعليمية محدّدة وتنتقل عبر موجات لا سلكية ويستقبلها جمهور كبير من المتعلّمين في جميع أنحاء القطر باستخدام جهاز الراديو، ويتميّز بسمة الانتشار، والفورية، وتخطي حدود الزمان والمكان»[3]، فهو من أهم وسائل الاتصال الجماهيري وأكثرها ذيوعا وانتشارا إلى جانب التلفزيون في تتميز بقلة التّكاليف وهي من الوسائل المتاحة لجميع شرائح المجتمع.

وهناك نوع آخر للإذاعة هو الإذاعة المدرسية حيث تستخدم هذه الأخيرة في التوعية والتّعليم والثقافة ومحو الأمية والتّدريب ونشر المعلومات، فالإذاعة المدرسية في جوهرها تعليم تكميلي، ولا يحقق هذا التّعليم أهدافه التربوية ألا إذا عزّزه استخدامها بكفاءة كجزء

1- محمد عيسى الطيطي وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائل التّعليمية، ص 81.

2- أحمد خيري كاظم وعبد الحميد جابر، الوسائل التّعليمية والمنهج، ص 169.

3- محمد عطية خميس، تكنولوجيات إنتاج مصادر التّعلم، دار السحاب للنشر والتوزيع، ط1، 2006م، مصر، ص11.

متكامل مع بقية أجزاء البرنامج التّعليمي في المدرسة، والإذاعة إذا لم يدعمها النشاط المشترك والمتبادل بين المعلّم والمتعلّمين فإنّها في هذه الحال ستصبح صورة جديدة من صور التّعليم اللفظي التّلقيني الذي المعتمد في طرق التّدريس التّقليدية.[1]

المجموعة الثالثة: وسائل البصيرة المجرّدة.[2]

تمثّل مجموعة البصيرة المجرّدة قمة مخروط الخبرة، وهي من أكثر الوسائل التّعليمية تجريدا، وهي تخاطب العقل مباشرة، وتكسب المتعلّم خبرات تعليمية لا عن طريق الممارسة ولا عن طريق التّجربة بل عن طريق سماعه لألفاظ مجردة أو رؤيته لكلمات ورموز لا تحتوي على صفات الذي تدل عليه، وتتمثل مستويات هذه المجموعة فيما يأتي:

1- الرموز البصرية.

وهي عبارة عن الأشكال والعلامات البصرية المجردة التي تنطوي على مدلولات لأشياء ومواقف محدّدة، دون أن تعرض صفات وخصائص هذه الأشياء أو تلك المواقف،الرسوم البيانية، والجداول، والمخططات، والرسومات التوضيحية والرسوم الكاريكاتورية، الملصقات وغيرها، وتعد السبورة من أكثر الأدوات استخداما لعرض هذه الرموز البصرية، فهي ليست وسيلة في حدّ ذاتها وإنما هي أداة يمكن أن يكتب ويرسم أو يثبّت عليها أنواعا متعدّدة من الرموز البصرية الأخرى؛ وسنتناول كل وسيلة على حدة بشيء من التّفصيل كما يلي:

- ✓ **السبورة:** تعتبر السبورة من أهم الوسائل التّعليمية التي تستخدم في كافة مراحل التّعليم على الإطلاق، ويُعتمد عليها في تدريس كافة المواد والتي لا يمكن الاستغناء عنها؛ حيث يمكن الكتابة والرّسم عليها، وهي أنواع أهمها:

- السبورة المثبتة على الحائط مثل: (السبورة الطباشيرية التي كانت تستخدم سابقا والسبورة البيضاء (اللوح الأبيض) وهي من الأنواع المستخدمة في المدارس حاليا.
- السبورة الذّكية أو السبورة التّفاعلية وتعد من أحدث الوسائل التّعليمية المعاصرة ومن أبرز ما أنتجته تكنولوجيا التّعليم، وهي عبارة عن جهاز عرض تفاعلي تعمل من خلال توصيلها بالحاسوب وجهاز عرض البيانات، يتم التّعامل معها من خلال اللمس أو بقلم

1- أحمد خيري كاظم وعبد الحميد جابر، الوسائل التّعليمية والمنهج، ص 168.

2- محمد محمود الحيلة، أساسيات وتصميم الوسائل التّعليمية، ص 99.

خاص مرفق بها، كما أنّها تساعد المعلّم على تخزين الدروس، فلهذه السبورة أثر كبير في تنشيط الدروس وتفعيلها، فهي تساعد على تسهيل العملية التربوية من خلال إثارة الحواس أثناء العرض لأنّها تجذب الانتباه، وتجعل تركيز المتعلّمين منصبا على المادة العملية التي يتم عرضها، كما أنّها تساعد المعلمين على وضع خطة من خلال الترتيب والتّنظيم وإضافة بعض الجماليات من الصوت والصورة مما يزيد من تفاعل المتعلمين وتلقينهم للمعلومة[1].

- ✓ **الرسوم البيانية:** وهي عبارة عن تمثيل بصري تستخدم لتوضيح علاقات عددية أو كمية، أو إحصائية؛ ومن أنواعها الأعمدة البيانية، الخطوط البيانية (وهي عبارة عن منحنيات بيانية تمثّل بخطوط مستقيمة أو منكسرة أو منحنية)، المساحات البيانية (كالدوائر النسبية) يوفرها الحاسوب.[2]

2- الرموز اللّفظية.

تقع الرموز اللفظية في قمة مخروط الخبرة، وتمثّل أعلى مستويات التّجريد وتشتمل على الحروف والأرقام والكلمات المنطوقة والمكتوبة، وما ينشأ من تركيباتها من جمل التي يتواصل المعلّم عن طريقها مع المتعلّم، دون استخدام أية وسيلة تعليمية أخرى لتوضيح المعنى وتجسيده، ويعتبر التّعلم بالرموز المجردة أقل فائدة من جميع وسائل اكتساب الخبرات، ويمكن للمتعلّم أن يفيد من التّعلم بالرموز المجردة إذا لجأ المعلّم للتكرار، أو الإيماء بحركات تعبيرية غير مكلفة وتعبيرات وجهه.[3]

وتعتبر الرموز اللّفظية من الوسائل التّعليمية التي يعتمدها المعلّم في شرح وتقديم الدرس في مختلف المواد التعليمية، وتكون الطريقة التّعليمية التي تستخدم فيها الرموز اللّفظية أقرب إلى الطرائق التّلقينية كطريقة الإلقاء (المحاضرة) التي تعتمد بشكل كبير على الرموز اللفظية التي تمثّل جسر التواصل بين المعلّم والمتعلّم. ولعلّ من بين أهم الوسائل التّعليمية التي تحتوي على الرموز اللّفظية والرموز البصرية الكتاب المدرسي.

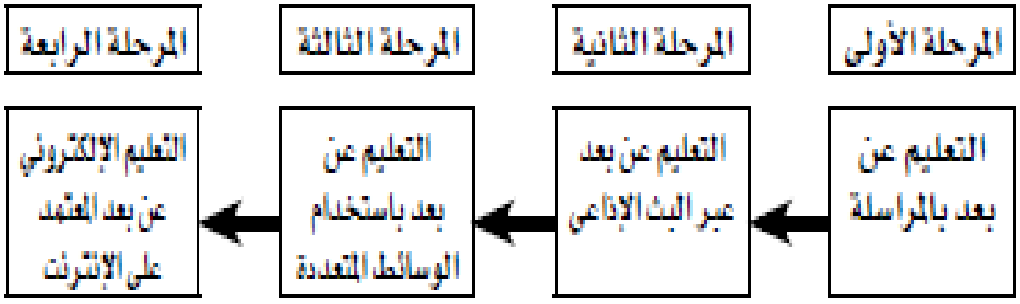
1- نور الدين مصطفى و صفية مطهري، "الوسائل التّعليمية الحديثة وأهميتها في تدريس اللغة العربية في الطور الثانوي"، مجلة جسور المعرفة، ع 10، 2017م، الجزائر، ص 554.

2- نايف سليمان، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية، دار صفاء للنشر والتّوزيع، ط2، 2003م، عمان، ص 102، 103.

3- المرجع نفسه، ص 40.

6- مراحل تطوّر الوسائل التّعليمية المستخدمة في تدريس اللّغة العربية في نظام التّعليم عن بعد.

لعلّ من أهم الخصائص التي يتميّز بها التّعليم عن بعد هو البعد المكاني والزمني بين المعلّم والمتعلّم، وهذا البعد يستدعي وجود وسيط لكسر حاجزي الزمان والمكان وتحقيق التواصل بين هذين الطرفين، بحيث يكون هذا الوسيط بديلا عن التّواصل المباشر والحضور البدني المشترك بين المعلّم والمتعلّم في العملية التّعليمية، وبذلك فإنّ أنماط التعلّم عن بعد تتطور بتطور الوسائل المستخدمة في نقل المعلومات للمتعلّم عن بعد، فتطوّر الوسائل التّعليمية المستخدمة هو العامل الأبرز في تحديد المراحل التي مرّ بها تطور التعليم عن بعد في الجزائر، حيث تغيّرت أشكال التّواصل وطريقة عرض المحتوى التّعليمي للمتعلّم عن بعد قديما وحديثا، ولقد مرّ التّعليم عن بعد منذ ظهوره في الجزائر بأربع مراحل، ويمكننا تلخيصها في الشكل التالي:



الشّكل رقم (12): يوضح مراحل تطوّر نظام التّعليم عن بعد.[1]

المرحلة الأولى: مرحلة المواد المطبوعة والمراسلة عبر البريد (printed materials and correspondence via mail).

1- ينظر: عقيل بن حامد الزماي الشمري، التّعلم عن بعد: أسس ومبادئ تصميم البيئة التّعليمية المثلى من منظور اللسانيات النّفسية لاكتساب اللغة الثانية، مباحث لغوية كتاب جماعي بعنوان " تعليم اللغة العربية عن بعد الواقع والمأمول، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، 2015م، المملكة العربية السعودية.

تمثلت أولى المراحل التي مرّ بها نظام التّعليم عن بعد في الجزائر في مرحلة التّعلم من خلال المادة المطبوعة والمراسلة عبر البريد، وتعتبر المواد المطبوعة أساس التّعلم عن بعد، وتعدّ هذه المرحلة من الطرق التّقليدية في التواصل بين المتعلّم والهيئة التّدريسية عن بعد، بحيث كانت العملية التّعليمية تتم في كلّ حيثياتها عن طريق المراسلة عبر البريد والذي يعد أقدم أشكال التّعليم عن بعد. ونسبة إلى هذا كان يسمى مركز تعميم التعليم عن طريق المراسلة بالمركز الوطني للتّعليم المعمّم والمتمم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتلفزيون الذي أنشأ سنة 1961م.[1]

وتعد المادة المطبوعة _والتي تتضمن أنواعا مثل دليل المتعلّم، والمرفقات التّعليمية كالكتاب المدرسي الورقي_ أول الوسائل التّعليمية التي اعتمدها نظام التعليم عن بعد لعرض وتقديم المحتوى التّعليمي للمتعلّم عن بعد، «وعلى الرغم من أنّ التّطورات التّكنولوجية الحديثة أضافت إمكانات وأدوات ومصادر تكنولوجية حديثة للتّعلم من بعد، إلا أنّ المواد المطبوعة مازالت مستمرة كمكون أساسي لكل برامج التّعليم عن بعد»[2]، فهي تستخدم في أي موقف دون الحاجة إلى أجهزة عرض معقّدة، غير أنّ ما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد هو أنّ المادة المطبوعة تصبح في بعض الأحيان مادة جامدة –إن صح التعبير– لا تؤدي إلى تحقيق الهدف المراد الوصول إليه خاصة في المواد العلمية التي تحتاج إلى وسائل تعليمية غير الكتاب المدرسي (المخبر مثلا) لإجراء التجارب، وتقديم أمثلة حية للموضوع المدروس، أو الفنية كالموسيقى والرسم، لأنّ المادة المطبوعة تعتمد أساسا على الرموز

1– مقابلة مع السيّد رشيد عاشور، مدير المركز الولائي للتّعليم والتّكوين عن بعد بتيزي وزو.

2– محمد عطا مدني، التّعلم من بعد أهدافه وأسسه وتطبيقاته العملية، ص 138، 139.

البصرية واللفظية المجرّدة، ومن السلبيات التي تتسم بها المادة المطبوعة في التعليم عن بعد هي:[1]

- عدم التّفاعل مع المتعلّم، فالمادة المطبوعة تتسم بالجمود _إن صح التّعبير_، ونقص التفاعل في الغالب.
- ضعف التّغذية الراجعة: فالمواد المطبوعة ضعيفة فيما تختص بخصائص التّغذية الراجعة والتفاعلية اللتين تقاس بهما فعالية وكفاءة التّعليم.

ويعد الكتاب المدرسي المطبوع (الورقي) الأساس والمصدر الأصلي لمحتوى المقررات التّعليمية المقدّمة عن بعد، وهو الوسيلة الوحيدة – إن صح التعبير– التي يعتمد عليها المتعلّم عن بعد في دراسته طوال مراحل تعلّمه. وبما أنّ الكتاب المدرسي يعد المرجع الوحيد –إن صح التعبير– للمتعلّم في نظام التّعليم بالمراسلة. يتبادر إلى أذهاننا السؤال التالي: هل يمكن استبدال المعلّم بالكتاب المدرسي في نظام بالمراسلة، وخاصة في ظل المناهج الجديدة؟ أو بتعبير آخر: هل يمكن استبدال المعلّم بالوسيلة التّعليمية (الكتاب المدرسي)؟. علما أنّ الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية يعتمد عليها المتعلّم والمعلّم على حد سواء، ويسترشد بها المعلّم ويستثمر مادتها العلمية أثناء تقديمه الدرس لإنجاح العملية التّعليمية، حيث يساعده على عرض المادة التّعليمية للمتعلّم بشكل منظم ومتسلسل، فبالرغم من أهمية الكتاب المدرسي « في التّعليم والتّعلّم لا يمكن أن يعتبر طريقة تدريسية مستقلة قائمة بذاتها، ولا يمكن أن يحل محلّ المعلّم في كلّ شيء، وإنّما هو مجرد وسيلة معينة من وسائل التّعلّم الأساسية التي يلجأ إليها المعلّم في معظم ألوان التّدريس لجعل نشاطه الصفي أكثر فاعلية وحيوية. فهو قد يستخدم ما في الكتاب من معلومات وخبرات وأسئلة ومسائل ومحاور للنّقاش والحوار والدّراسة الذاتية، والتّطبيق وإقامة المشاريع وحلّ المشكلات إلى غير ذلك من ألوان النّشاط الذاتي والذاتي والجماعي، وهو لهذا قد يضطر إلى تكييف مادة الكتاب ومحتوياته أو إعادة تنظيمه ليلائم موقفا من مواقف التّعليم أو حالة من حالات التّدريس»[2]، كما يلجأ إليها المتعلّم أيضا كونه المصدر الأساس للتعلّم والحصول على المعرفة والذي يزوّده بالمادة الدراسية لتعلّمها والرجوع إليها وقت الحاجة للمراجعة، كون الكتاب المدرسي

1- المرجع نفسه، ص 140.

2- لطفي البكوش، دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التّعليمية قراءة تحليلية نقدية للكتاب المدرسي "كتاب التّفكير الإسلامي السنة الثانية ثانوي نموذجا"، ص 282.

يترجم الأبعاد التربوية المنصوصة في المنهاج الأمر الذي جعله المحور الرئيس للتّعليم والتّعلم فتأثيره يفوق تأثير الوسائل التّعليمية الأخرى، كونه المرجع الأساس الذي يُعتمد عليه في التّعليم والتّعلم.

إنّ ما لاحظناه في الواقع من تغييرات في الطرق البيداغوجية في التّدريس في نظام التّعليم عن بعد خاصة، نستطيع القول أنّه على الرغم من الأهمية التي يحظى بها الكتاب المدرسي في العملية التّعليمية التّعلّمية إلا أنّه لا يمكن استبدال المعلّم بالكتاب المدرسي ولا يمكن أن يحل محله، وأن يستعمل هذا الكتاب كوسيلة تعليمية قابلة للتغيير في حال توفر بدائل أخرى أفضل. ولا يمكن أن يحلّ محل المعلّم وذلك نظرا للدور الذي يلعبه باعتباره محور العمل الدّراسي وأحد أهم ركائز العملية التّعليمية إلى جانب المتعلّم والمحتوى التّعليمي، ونظرا لأهميته تسعى التربويات الحديثة لاستخدام وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم لتقريب المتعلّم والمعلّم، وسد الفجوة التي يحدثها البعد المكاني والزمني بينهما، بالإضافة إلى تعزيز التواصل بينهما في نظام التّعليم عن بعد، وخلق بيئة تعليمية تفاعلية تشبه إلى حد ما البيئة الحقيقية في التعليم الحضوري.

تميّزت مرحلة المراسلة عبر البريد بعدم وجود التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم، حيث كانت المادة المطبوعة ترسل للمتعلّمين عن طريق البريد التّقليدي عن بعد دون لقاء مباشر مع المعلّم، ولعل من بين العقبات أو المشكلات التي كانت تواجه المتعلمين وحتى الهيئة التّدريسية في هذه المرحلة هي أنّ المراسلة عبر البريد تستغرق وقتا طويلا من أجل وصول هذه الخدمة، بحيث كانت تُرسل للمتعلّم الدروس وحتى الفروض عبر البريد وبعد الإجابة عليها من طرف المتعلّم يعيد إرسالها للهيئة التّدريسية لتقييمه في حال وصولها، لأنّه في بعض الأحيان تعترض هذه العملية مشكلة ضياع الوثائق دون وصولها للطرف المعني سواء من طرف المعلّم أو من طرف الهيئة التّدريسية؛ بالإضافة إلى أنّ المتعلّمين في بعض الأحيان لا يجيبون عن أسئلة الفروض والاختبارات بأنفسهم بل يعمدون إلى زميل أو قريب أعلى مستوى منه ليجيب عنها ويتم إرسالها وبهذا لا تحصل الفائدة للمتعلّم ولا يمكن تقييم المتعلّم بشكل جيّد ولا يمكن معرفة مستواه الحقيقي.

المرحلة الثانية: التّعليم عن طريق الإذاعة والتلفزيون (education through radio and television).

اعتمد الديوان الوطني للتعليم والتّكوين عن بعد في هذه المرحلة على استخدام الوسائل السمعية والبصرية من خلال اتخاذ الإذاعة والتّلفزيون وسيلتين لتوصيل التعليم وتدعيم العملية التّعليمية التّعلمية إلى جانب الوثائق المطبوعة والمراسلة البريدية، عن طريق تسجيل أشرطة سمعية وبصرية تبث عبر الإذاعة والتلفزيون.

ومما لا شك فيه أنّ الإذاعة والتلفزيون من أهم وسائل الاتصال الجماهيري تأثيرا على الأفراد بوجه عام، ومن أكثر الوسائل رواجا وأكثرها شيوعا، كما أنّها كانت وسيلة متاحة لمختلف شرائح المجتمع في ذلك الوقت تتخطى حدود المكان والزمان، وهي من الوسائل المساعدة المستخدمة في عملية التعليم عن بعد، تعمل على توصيل التّعليم إلى أعداد كبيرة من المتعلمين المستمعين والمشاهدين في أماكن مختلفة وفي أوقات مخصصة، فهو بذلك يتيح تكافؤ الفرص للمتعلمين، عن طريق تقديم برامج تعليمية لمختلف المستويات، فالتلفزيون يجمع بين الصوت والصورة والألوان مما يسهم في توضيح المفاهيم المجردة و المعقّدة، فهو بلا شك أكثر حيوية وأكثر إمتاعا من المواد المطبوعة، وهذا يجعله أكثر تأثيرا على المتعلّم ويجعله أكثر رغبة في التّعلم، فلقد « أكد علماء التربية على أن الرغبة في التّعلم تزداد حينما تضاف المؤثرات البصرية والسمعية إلى نظام التّعلم، وتشير العديد من الأبحاث العلمية التي أجريت في هذا المجال إلى أنّ الإنسان يتلقى أكثر من 80٪ من المعرفة من خلال حاستي السمع والبصر، ونحو 13:20٪ من خلال حاسة السمع، ويلي ذلك الحواس الأخرى التي

تتراوح بين 1: 5٪ وهي حواس اللمس والتّذوق والشم»[1]، كما أنّها تعمل على تعزيز مبدأ التّعلم الذاتي والمستمر.

بالرغم من المزايا البالغة التي تتمتّع بها الإذاعة والتلفزيون باعتبارهما من الوسائل التعليمية المكمّلة للتّعليم، والأهمية التي يكتسيانها في العملية التّعليمية، إلا أننا نسجّل بعض أوجه القصور لهذه الوسائل في عملية التّعليم عن بعد منها:[2]

- الإذاعة والتلفزيون وسائل اتصال أحادية أي تعمل في اتجاه واحد بمعنى أنّه لا يمكن للمتعلّم التواصل وتبادل المناقشة مع المعلّم؛ مما قد يفقد دروس التلفزيون متعة التّفاعل والأخذ والعطاء مما يجعل من المتعلّم سلبيا لا يشارك في عملية التّواصل الصفي.
- عدم إمكان سماع أو مشاهدة البرنامج قبل وقت الإرسال أو إعادة عرضه عند الحاجة.
- يؤخذ على دروس الإذاعة والتلفزيون أنّها تسير بسرعة واحدة لا تتعدّل حسب الفروق الفردية بين المتعلّمين مما يحتّم على المتعلّم أن يوائم سرعة تعلمه مع سرعة عرض الموضوع.
- سلبية المتعلّم بمعنى أنّ كثيرا من دروس التلفزيون تضع المتعلّم في موضع المتفرج الذي لا يقوم بدور إيجابي في مناقشة الدّرس.

المرحلة الثالثة: التّعليم باستخدام الوسائط المتعدّدة (Education through MultiMedia**).**

1- زكي أبو نصر البغدادي، توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعدّدة في تعليم اللغة العربية، مباحث لغوية كتاب جماعي بعنوان " تعليم اللغة العربية عن بعد الواقع والمأمول، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، 2015م، المملكة العربية السعودية، ص 128.

2- حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التّعليم، دار القلم، ط8، 1987م، الكويت، ص 192.

في هذه المرحلة بدأ الديوان الوطني للتعليم والتّكوين عن بعد في استثمار التّكنولوجيا الحديثة واستخدام الوسائط المتعدّدة عن طريق تقديم دروس بالصوت والصورة كدعامة إضافية للدروس المقررة، والتّعلم باستخدام المحاضرات المرئية والأقراص المدمجة والإنترنت من أجل تقريب المتعلّمين من التكنولوجيا ومحاولة استقطابهم؛ حيث يتم تقديم محتوى الدروس عبر وسائط رقمية متمثلة في الأقراص المضغوطة المدمجة (Compact Disks)، وتعتبر هذا الأقراص من الوسائل المهمة لنقل المعلومات والتي تستخدم بشكل واسع النطاق، وتمتاز بقدرتها على تخزين أكبر كمية ممكنة من المعلومات والبيانات، التي تمّ تدعيمها بتقنيات سمعية بصرية رقمية حديثة (أفلام واشرطة فيديو) تبعا لخصوصية المادة مرفوقة بالتّطبيقات، بالإضافة إلى أسئلة ذات اختيارات متعدّدة تخضع لتصحيح ذاتي آلي، حيث يستطيع المتعلمون التفاعل مع المواد المسجلة على هذه الأقراص المدمجة بطرق متعدّدة كما أنها تمتاز بسهولة الاستخدام وتلقائية التّشغيل، ومع ظهور النشر الإلكتروني ظهر ما يعرف بالكتاب الإلكتروني (Electronic Book)، الذي يعدّ مصدرا للمعلومات بالنسبة للمتعلّم في نظام التّعليم عن بعد، وهو« مصطلح يستخدم لوصف نصي مشابه للكتاب ولكن في شكل رقميDigital ويمكن عرضه على شاشة الحاسب الآلي»[1]، ويمكن أن نعرّفه أيضا بأنّه: أي كتاب تتم برمجته إلكترونيا على أسطوانة حيث يمكن تصفح صفحاته ومعلوماته من خلال جهاز كومبيوتر، وهو شكل جديد للكتاب بدلا من صورته المعتادة، ويمتاز الكتاب الإلكتروني بصغر حجمه، ولكن برمجته وقراءته تحتاج بالضرورة لوجود جهاز كومبيوتر فضلا عن الخبرة التي يجب توافرها فيمن يقوم ببرمجة مثل هذه الكتب ومن يستخدمها من حيث التّعامل مع أجهزة الحاسوب وبرمجتها[2].

ويمكن تعريفه بأنّه معالجة لنص مطبوع يمكن قراءته على جهاز الحاسب الآلي، وهو إحدى تقنيات التّعليم الإلكتروني ويقوم على تحويل محتوى الكتاب الورقي إلى الصيغة الإلكترونية مع الاستفادة من الوسائط المتعدّدة والروابط التشعّبية في تصميمه وبنائه، مع

1- مها بنت عمر بن عامر السفياني، أهمية واستخدام التّعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات التربويات، رسالة ماجستير، إشراف: نوال بنت حامد ياسين، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية، 2008م، ص 29.

2- ماهر إسماعيل صبري، "مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التّدريس"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج3، ع2، 2009م، ص 16.

قابليته للتعديل والتّطوير بصفة مستمرة[1]؛ وما يمكن الإشارة إليه أنّ الدروس المبرمجة في الكتاب الإلكتروني مطابقة للبرنامج الرّسمي الذي أقرّته وزارة التربية الوطنية في التّعليم الحضوري، وهو مصمم خصيصا ليتماشى وطبيعة التّعليم في نظام التّعليم عن بعد.

فهذه الأقراص المضغوطة تلقائية التّشغيل تحتوي على تصميم يتكوّن من صفحة الواجهة يوجد بها شعار الديوان والمستوى التّعليمي (دروس السنة الثالثة ثانوي آداب ولغات أجنبية مثلا) وزر الدخول، حيث يوجد بها أيقونتين أيقونة معلومات تقدّم معلومات عن مهام الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد وخريطة للمراكز الجهوية والولائية التابعة له، وشعب التّعليم وتوجيهات تربوية لإرشاد المتعلّم الطريقة الصحيحة لتحضير الدّروس، وملخص لمضمون القرص، وأيقونة الدروس تشتمل على دروس المقرّر الدّراسي لكلّ مادة موزع على ثلاث إرساليات كلّ إرسال يوافق فصلا من الفصول الدّراسية، تجد فيها عناوين مصنّفة حسب التّدرّج السنوي، ويمكنك النّقر على الدّرس الذي تريد قراءته فيظهر لك تلقائيا بكل سهولة.

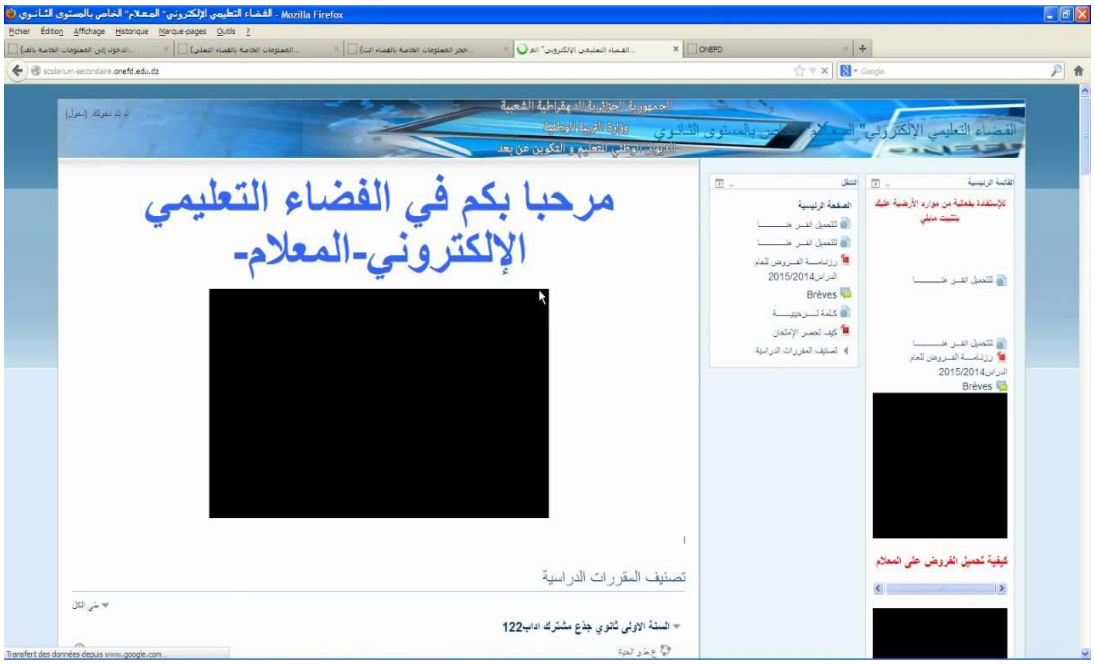
المرحلة الرابعة: مرحلة الرّقمنة والتّكنولوجيا (التّعليم عن بعد المعتمد على الإنترنت) (online accredited distance education).

تماشيا «مع تقدّم التّقنيات الرقمية وانتشار استخدام الإنترنت كوسيط أساسي في التواصل عن بعد دخل التّعليم عن بعد في مرحلته الرابعة التي تعتمد بشكل أساسي على التواصل المتزامن وغير المتزامن بأشكاله المتنوعة (المكتوب، المسموع، والمرئي)، باستخدام مجموعة التقنيات التي تدعّم ذلك مثل التعليم الإلكتروني التفاعلي، وتطبيقات التّحادث عن بعد»[2]. حيث عمد إلى الديوان الوطني للتعّليم والتكوين عن بعد إلى تبني هذه التّقنية الجديدة بحيث أصبح يعتمد على التّعليم الإلكتروني في عملية التّعليم والتواصل مع المتعلّمين، ومن بين الاستراتيجيات الحديثة التي تبناها الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد هي:

- ✓ **التّعليم عبر أرضيات التّعليم الإلكتروني والدّعم المدرسي الخاصة بالديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد عبر الإنترنت:**

1- زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ص 122.

2- عقيل بن حامد الزماي الشمري، التّعلم عن بعد: أسس ومبادئ تصميم البيئة التّعليمية المثلى من منظور اللسانيات النّفسية لاكتساب اللغة الثانية، ص 29.



الشّكل رقم (12): صفحة الواجهة لأرضية التّعليم الإلكتروني (المعلام).[1]

يتجسد نظام المرافقة البيداغوجية على مستوى الديوان الوطني في أرضيات التعليم الالكتروني أو ما يسمى بالمعلام، حيث يتم تنظيم المرافقة البيداغوجية للمتعلّمين التابعين للديوان عن طريق شبكة الانترنيت عبر موقع الديوان بمعدّل ساعتين أسبوعيا لكلّ مادة لمختلف المستويات والشّعب ما عدا السنة الأولى متوسط التي تكون فيها المرافقة البيداغوجية حضوريا، تتم على مستوى كلّ المراكز الولائية. ويتم تشكيل أفواج في الفصول الافتراضية تتكون من مائتين (200) إلى مائتين وخمسين (250) متعّلم كحدّ أقصى.

أرضيات التعلم الإلكتروني أو ما يعرف بالمعلام للديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد تنقسم إلى ثلاثة أقسام حسب كل مرحلة تعليمية وهي:

- الأرضية الإلكترونية للطور المتوسط على الرابط:
  scholarium_moyen.onefd.edu.dz
- الأرضية الإلكترونية لمستوى الأولى والثانية ثانوي على الرابط:
  scholarium_1as_2as.onefd.edu.dz

1- الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، www.onefd.edu.dz

– الأرضية الإلكترونية لمستوى السنة الثالثة ثانوي: scholarium_3as.onefd.edu.dz.[1]

كما يقدّم الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد خدمات ذات قيمة مضافة لفائدة المتعلّمين الحضوريين في صفوف التعليم الحضوري، حيث يتم تدريس هذه الفئة من المتعلّمين في الفصول الدّراسية العادية، ويبقى التعليم عن بعد كوسيلة لدعم وتعزيز مهارات المتعلّمين الإقاميين، وذلك بمنح أرضيتين للدّعم المدرسي الإلكتروني عبر الانترنت للدعم المدرسي بدون نظام المرافقة البيداغوجية الخاصتين بتلاميذ مؤسسات التّعليم المتوسط والثانوي المقبلين على اجتياز الامتحانات الرسمية (شهادة التّعليم المتوسط وشهادة البكالوريا) على الموقع التالي: soutien_scholaire.onefd.edu.dz، بحيث يحصل كل متعلّم في هذا المستوى على اسم مستخدم وكلمة مرور ويستطيع من خلالها الاطلاع على الدروس والشروح التي يقدّمها المعلّمين في الديوان من خلال أرضية التّعليم الإلكتروني أو ما يسمى (المعلام)[2]. كما لديه قناة عبر اليوتيوب، وصفحتين على الفيسبوك _حيث يعتبر الفيسبوك من المواقع الأكثر شهرة والأكثر استخداما على الإطلاق_ متاحين لكلّ متعلّم عبر الروابط التالية:

facebook.com/onefd.soutien-scholair.3as و facebook.com/onefd.alger

يتم مرافقة المتعلّمين في هذه الأرضيات من قبل أساتذة مشاركين مرافقين أكفاء في التعليم الإلكتروني، بالإضافة إلى متابعة المتعلّمين عن بعد، حيث تتيح هذه الأرضيات للمتعلّم إمكانية التفاعل مع المحتوى التعليمي وفقا لحاجياته وقدراته في التعلم في الوقت والمكان الذي يناسبه من خلال:[3]

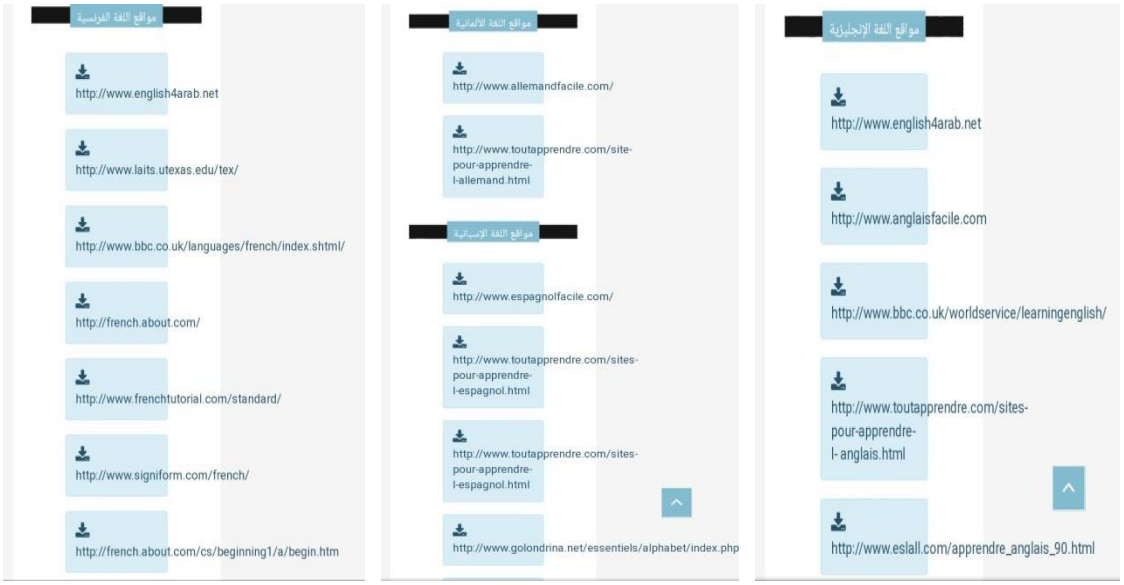
1– الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، دليل المتعلّم.

2- مقابلة مع السّيد رشيد عاشور، مدير المركز الولائي للتّعليم والتّكوين عن بعد بتيزي وزو.

3– ينظر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، دليل الأستاذ المرافق.

- تقديم شروحات للدروس في كل مواد المقرر عبر المعلام لجميع المستويات وجميع التخصصات.
- تقديم تمارين ومسائل مع الإجابة النموذجية.
- إمكانية التفاعل في منتديات مفتوحة وغرف حوار مباشرة والمخابر الافتراضية التفاعلية.
- مرافقة متزامنة من طرف الأساتذة المرافقين.
- تقديم الفروض الإلكترونية الفصلية مع إجاباتها النموذجية.
- تقويمات إلكترونية في جميع المواد
- توجيهات وإرشادات للتعلم الذاتي والتحضير للامتحان.

✓ **تعلّم اللغة الأجنبية باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال:** لقد مكّنت مختلف وسائل تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة من تعلّم اللغات الأجنبية بطرق أكثر فعالية، حيث يقدّم الديوان الوطني للتعليم والتّكوين عن بعد _بالإضافة إلى الأقراص المضغوطة_ سلسلة من المواقع المتخصصة لتعليم اللغات الأجنبية (الفرنسية، الانجليزية، الألمانية، الاسبانية) بطريقة سهلة وذلك النّقر على الروابط المتاحة التي يقدّمها الديوان الوطني للمتعلّمين.



الشّكل رقم (13): المواقع المتخصصة لتعليم اللغات الأجنبية عن بعد.

✓ **مواقع الفيديو الإلكتروني التّعليمي (اليوتيوب YouTube).**

أتاح الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد فضاء تعليميا جديدا للمتعلّمين من خلال إنشائه قناة تعليمية في موقع اليوتيوب (web_tv_onefd)، وهذه القناة تضم عددا من قنوات المراكز الولائية، وكما هو معروف أنّ اليوتيوب هو عبارة عن موقع لعرض مقاطع الفيديوهات عبر الإنترنت ويتمكن المتعلّم من الوصول إليها بطريقة سهلة، وتسمح له هذه الخدمة بمشاهدة مجموعة من مقاطع الفيديو تشرح للمتعلّم كلّ ما يخص التّعليم عن بعد، وتقدّم له دروسا في مختلف المواد بالصوت والصورة.

يعتبر اليوتيوب من أشهر مواقع الفيديو الإلكترونية التي يسهل استخدامها والإفادة منها في العملية التّعليمية، وهي من بين أهم مصادر التّعلّم التي يمكن للمتعلّم الرجوع إليها وقت الحاجة فهي متاحة في كلّ مكان وزمان بالصوت والصورة.

ومن مزايا القنوات التّعليمية الإلكترونية (اليوتيوب) في تّعليم اللّغة العربيّة هو:

- إشراك حاستي السمع والبصر معا في التّعلم، إذ أنّ نجاح عملية التّعلّم يتوقّف على إشراك أكبر قدر من حواس المتعلّم في الموقف التّعليمي الواحد، مما يساعد على حفظ وترسيخ المعلومات.
- لها القدرة على جذب انتباه المتعلّم من خلال ما تضفيه من واقعية وحيوية، من خلال الاعتماد على مقاطع عرض عن طريق (power point) كعرض مخططات تمثيلية أو صور توضيحية ملونة في درس قواعد اللّغة والبلاغة والعروض مثلا؛ مما يساعد على حفظها في الذهن لفترة أطول، أو عن طريق تصوير البيئة الحقيقة التي تبرز السياق الحقيقي للنصوص الأدبية (كتصوير البيئة الجاهلية بالصوت والصورة، وعرض القصص التاريخية مثلا) من أجل تقريب المعاني للمتعلّم وإدراكها؛ وهذه المزايا التي تعجز عن تمثيلها في التّعليم الحضوري.
- إمكانية إيقاف وإعادة التّشغيل وفق قدرات المتعلّم وسرعته في التّعلم والاستيعاب.

- عرض المحتوى التّعليمي بطريقة مشوقة وجذابة ودروس مجزّأة كلّ درس على حدة بهدف تزويد المتعلّم خبرات جديدة وينفعل بها ويتفاعل معها.
- تنقل المادة من النّقل اللّفظي المجرّد إلى المحسوس الذي يكون أقرب للواقعية من خلال استخدام الصوت والصورة.

ولكن من مآخذ التّعلّم عبر اليوتيوب والتي يمكن أن تكون عائقا في وجه المتعلّم عن بعد.

- ضعف شبكة الإنترنت، وعدم توفر خدمة الإنترنت وخاصة في المناطق النائية أو المعزولة.
- عدم توفر خدمة الإنترنت لدى الكثير من المتعلّمين بسبب التكلفة مما يتعذّر على المتعلّم متابعة ومشاهدة الدّروس عبر اليوتيوب.

الشّكل رقم (14): قنوات اليوتيوب التّعليمية للديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد.

كما يعمل الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين على تطوير خدماته التّعليمية في تعليم اللّغة العربيّة، بحيث يسعى حاليا إلى تصميم وتطبيق ما يسمى بالتّعليم عن طريق الكراريس الإلكترونية التّفاعلية في كل المواد ولمختلف السنوات والشُّعب.[1]

بالرّغم من استغلال الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد واستثماره للتكنولوجيا والاعتماد على الإنترنت، هذا لم يمنع تقديم مجموعة من الخيارات التي تناسب كلّ متعلّم ، فهو يتيح حرية الاختيار للمتعلّم من خلال تقديمه له لجملة من الوسائل التّعليمية مراعاة لقدرات وإمكانيات كلّ متعلّم من خلال مجموعة من الخيارات؛ حيث يستطيع كلّ متعلّم التّسجيل بالكتاب؛ أو التّسجيل بالقرص المضغوط، التسجيل بأرضية التّعليم الإلكتروني، أو التّسجيل بالكتاب والقرص المضغوط، أو التسجيل بالكتاب والأرضية؛ أو بالقرص المضغوط والأرضية الرّقمية.

المبحث الخامس: التّقويم (Evaluation).

يعد التّقويم من المرتكزات الأساسية في أية عملية تعليمية وتكوينية، ويقوم بدور أساسي في تطوير هذه العملية فهو جزء لا يتجزأ من العملية التّعليمية، حيث يشكل التّقويم ركيزة أساسية لعملية تحسين نوعية التّعليم الممنوح ومردود المنظومة التربوية، وتحسين وتطوير عملية التدريس والبرامج التّعليمية، وتشخيص صعوبات التّعلم، فالتّقويم في مفهومه الواسع ليس أداة مساعدة أو وسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي فحسب، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي، كون هذا الأخير يستخدم في الحكم على الكفايات التّعليمية للعاملين في مجال التّعليم، فالتقويم يعد من أهم المحاور الأساسية في مجال العمل التربوي الذي يدعو إلى تطوير فعلي للممارسات التقويمية السائدة بحيث تنسجم مع أهداف الإصلاح وروح المناهج التّعليمية الجديدة.[2]

1- مقابلة مع السيدة غزايلي، الأمين العام للديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد.

2- ينظر: وزارة التربة الوطنية، النشرة الرسمية للتربة الوطنية " التقويم والقبول والتوجيه في النظام التربوي"، ج2، عدد خاص، المديرية الفرعية للتوثيق "مكتب النشر"، 2010م، الجزائر، ص 26، 27.

وتبرز أهمية التقويم في العملية التّعليمة ومنظومة المنهج باعتباره إحدى عناصره التي يؤثر ويتأثر بها فمن خلاله يتم الحكم على جودة تلك العناصر أو عدم جودة، كونه «يهدف إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف المسطرة للعملية التربوية برمتها، وهو ممثل في كل الوسائل المستعملة لالتقاط المعلومات الخاصة بمكتسبات التلاميذ، وبنجاعة الطرق والبرامج، وكذا السندات التّعليمية المستعملة لذلك، وهو يهدف كذلك إلى كشف مواطن الضعف في العملية التربوية وتداركها باقتراح البدائل الوسائل»[1]، كما أنّه يساعد على اتخاذ جملة من القرارات المرتبطة بالعملية التّعليمية: كالقرارات الانتقائية، البنائية، والإصلاحية؛ ذلك أنّ الأهداف التربوية تشكّل المعيار الأساس الذي يتم من خلاله التّقويم، باعتبار أنّ هذا الأخير يبيّن مدى تطابق هذه الأهداف البيداغوجية المحددة بمستوى التّحصيل المحقق من قبل المتعلّمين.

1/ مفهوم التقويم (Evaluation).

أ/ لغة:

إنّ المتأمل في المعنى اللغوي في المعاجم العربية لمصطلح التقويم (Evaluation)، والتقييم (Assessment) يجد أنّهما مختلفين وغير مترادفين ذلك أنّ التّقويم في اللغة يعني التّعديل والتّصحيح والتّسوية، حيث جاءت كلمة "التقويم" وهي مصدر الفعل قوّم في قوله:« قوَّم درأه: أزال عوجه... وقوّمت الشيء فهو قويم أي مستقيم»، قوّم الشيء عدّله وأزال اعوجاجه. وجاء في محكم التّنزيل قوله تعالى:﴿ لَقَدۡ خَلَقۡنَا ٱلۡإِنسَٰنَ فِيٓ أَحۡسَنِ تَقۡوِيمٖ ۝٤ ﴾ (سورة التين: 4)، أي«لقد خلقنا جنس الإنسان في أحسن شكل، أو أحسن سورة، أو أحسن تعديل متّصفا بأجمل الصّفات وأكملها، وإجمالا أحسن صورة وأبدع خلقا»[2].

بينما تعني كلمة التّقييم(Assessment) في اللغة التّقدير والتّثمين، أي تقدير قيمة الشيء، فقد جاء في لسان العرب لابن منظور في قوله « والجمع قُوّم وقيّم. وقوّم السلعة واسْتَقامها: قدّرها... والقيمة واحدة القيم والقيمة ثمن الشيء بالتّقويم».[3] وجاء في معجم

1- وزارة التربة الوطنية، النشرة الرسمية للتربة الوطنية " التقويم والقبول والتوجيه في النظام التربوي"، ج2، ص 17.

2- أبو عقل، نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية، ط1، 2001م، لبنان، ص 46.

3- ابن منظور، لسان العرب، ج11، مادة "قوم" ص 356، 358.

الوسيط:« قيّم الشيء تقييما: قدّر قيمته... القيمة": قيمة الشيء: قدره» [1]؛ فأصل المصدر " تقييم" مشتق من الفعل "قَيّم" ونقول في الجمع " قِيم" التي مفردها "قيمة"، ونعني بمصطلح " التّثمين أو تحديد قيمة الشيء.

واستنادا للمفهوم اللغوي لمصطلحي التقويم والتّقييم نجد أنّ التقويم أعم وأشمل من التّقييم ذلك أنّ التقويم في معناه اللغوي يفيد تقدير قيمة الشيء كما يفيد تعديل وتصحيح الاعوجاج. وهذا ما يؤيده المفهوم الاصطلاحي لكلا المصطلحين في التّصور التربوي الذي يذهب إلى أنّ «التقويم أشمل وأعم من التّقييم الذي يتوقف عند مجرد إصدار حكم على قيمة الأشياء، بينما يتضمن مفهوم التّقويم إضافة إلى إصدار الحكم، عملية تعديل وتصحيح الأشياء التي تصدر بشأنها الأحكام، أي أن التّقويم أن تتضمن عملية إصدار قرار وحكم من شأنه أن يحسّن ويطوّر العملية التّعليمية»[2]، والحكم على مدى فاعلية التّعليم وتقوّيم أساليبه وطرائقه.

ب/ اصطلاحا:

يتداخل مفهوم مصطلح التقويم مع عدد من المفاهيم المرتبطة بعملية التقويم كالتّقييم والقياس، بالرغم من وجود فروق واضحة بين هذه المفاهيم في المجال التربوي، وخاصة مصطلحي القياس(Measurement)، والتّقويم(Evaluation)، حيث يشير مصطلح القياس(Measurement) في الأدبيات التربوية إلى « تمثيل الصفات أو الخصائص أو السمات بأرقام، كما يعرّف بأنّه عملية تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميا وفق إطار معين من المقاييس»[3]، وعملا بالمقولة الشهيرة القائلة:« أنّ كل ما يوجد يوجد بمقدار وكل مقدار يمكن قياسه»، نستنتج أنّ مصطلح القياس يشير إلى عملية القياس الذي تعتمد على التّقدير الكمي ومن ثمّ يكون التعبير عن هذا التّقدير بأرقام أو نسب تترجم الظاهرة أو السمات المقيسة، وقد تعبر السمات التي نخضعها للقياس عن صفات معينة في الموجودات المادية كخصائص الوزن والكثافة والحرارة، وقد تعبّر عن صفات معينة في الأشخاص كخصائص

1- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004م، مصر، ص 768.

2- محمود أحمد عمر وآخرون، القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2010م، الأردن، ص 19، 20.

3- محمد علي السيد، موسوعة المصطلحات التربوية، ص 280.

الذكاء والتّحصيل والانطوائية مثلا، ومما تجد الإشارة إليه أنّ هذه السمات التي تشكل موضوعا للقياس في مجال التربية وفي عملية التّعليم لا يمكن قياسها بطريقة مباشرة، بل يمكن قياسها بطريقة غير مباشرة، فعند قياس الذكاء أو التّحصيل في مجال دراسي معين عن طريق عينة من المثيرات (الاستجوابات، الاختبارات) التي يفترض أن تستدعي عينة الاستجابات المعبّرة عن تحصيل المتعلّم في هذا المجال[1]، فالقياس هو «العملية التي يقدّر بها أداء المتعلّم لخصيصة معينة باستخدام أداة ملائمة أو مقياس مناسب»[2]، وبتعبير آخر هو عملية تقوم على تحويل الظواهر المراد قياسها من الوصف إلى الكم والتعبير عنها بقيمة رقمية.

والقياس بهذا المفهوم هو «عملية منهجية مخططة تعنى بالوصف الكمي المحدّد لفظيا أو عدديا للصفة المراد قياسها وتستخدم فيها الاختبارات Tests أو الامتحانات Examinations، وهي الطريقة المنظمة لقياس عينة من السلوك، وأساليب الملاحظة المختلفة والمتعدّدة والتي تساعدنا على الحصول على كميات أكبر من المعلومات كإجراءات ممهدة لعمليات التّقويم»[3]، فالقياس والتقويم وجهان لعملة واحدة، والقياس هو عملية سابقة للتقويم، باعتبار أنّه أول مرحلة من مراحل التّقويم البيداغوجي (مرحلة القياس)*، وأهم خطوة من خطواته إلى جانب مرحلتي الحكم، والقرار.

كثيرا ما يحدث خلط بين مصطلحي التقويم والتّقييم نظرا للتداخل الكبير بين مفهومي التقويم والتّقييم، والذي يجعلهما (التّقييم والتقويم) يستعملان بمفهوم واحد في أوساط الدارسين كمقابل للمصطلح الأجنبي (Evaluation)، وتميل أغلب البحوث في الدّراسات التربوية إلى استخدام مصطلح التّقويم باعتباره الأكثر شيوعا واستعمالا؛ إضافة إلى أنّ التّقويم أشمل وأعم من التقييم، بالرغم من «أنّهما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أنّ كلمة التقويم صحيحة

1- ينظر: امطانيوس نايف ميخائيل، القياس والتّقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط1، 2015م، الأردن.

2- محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، ص 280.

3- مجدي معمر وآخرون، القياس والتّقويم في التّكنولوجيا، الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي، 2004م، فلسطين، ص 4.

* مرحلة القياس هي المرحلة الأولى من مراحل التّقويم البيداغوجي التي تهدف إلى جمع، وتنظيم، وتحليل المعطيات وتأويلها وذلك باللجوء إلى وسائل مختلفة منها الاستجواب، الاختبار، الامتحان. ينظر: وزارة التربة الوطنية، النشرة الرسمية للتربة الوطنية " التقويم والقبول والتوجيه في النظام التربوي"، ج2.

لغويا، وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس، كما أنّها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح ما أعوج منه، أما كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط»[1]، على عكس التقويم الذي لا يقف عند بيان قيمة شيء ما، بل يتعدى ذلك إلى محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه، كما أنّه يعنى في شموليته بمختلف جوانب العملية التّعليمة. ومن هنا يمكن إعطاء تعريف لمصطلح التقييم (Valuation) بأنّه «إعطاء قيمة أو وزن للشيء بصورة كيفية (نوعية)، أن التّقييم يعبر عن الحكم النوعي أو الكيفي للشيء المراد إصدار الحكم عليه»[2].

أما الحديث عن مفهوم التقويم فنجد أنّه قد تعدّدت تعريفاته واختلفت باختلاف الأطر المرجعية للمهتمين بهذا الميدان، حيث يعتبر مفهوم التقويم من المفاهيم التي حظيت باهتمام الكثير من العلماء والمشتغلين في مجال التربية. ومن بين التعريفات التي وردت في تعريف التّقويم مايلي:

1- «عملية بيداغوجية تهدف إلى قياس الفعالية الحقيقية لعمل من الأعمال وفق المعايير التي تحتمل أن تكون أكثر موضوعية من سواها»[3].
2- « عملية تشخيص علاجية وقائية تهدف إلى كشف جوانب القوة والضعف في النظام التربوي بقصد تحسين عمليتي التّعليم والتّعلم وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة»[4].
3- «مجموعة من الإجراءات والعمليات المستعملة لأدوات من طرف شخص تكلف بتعليم فئات معينة أو شخص آخر أو المتعلّم ذاته، والتي تكون مبنية بكيفية تمكن المُستهدَف بالتّقويم من أداء مهامه أو الجواب عن أسئلة أو تنفيذ إنجازات يمكن فحصها من

1- نورا الشامخ، التّقويم في التّعليم، شبكة الألوكة، 2018م، المملكة العربية السعودية، متاح عبر الرابط: www.alukah.net، تاريخ الدخول: 18/ 07/ 2020م، ص9.

2- محمد علي السيد، موسوعة المصطلحات التربوية، ص 283.

3- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي العام، 2004م، ص 110.

4- أحمد إبراهيم احمد وآخرون، التقويم التربوي الشامل "رؤية لطلاب التّعليم المفتوح"، ورقة بحث مقدّمة للمؤتمر العلمي بجامعة بنها: التّعليم المفتوح: الواقع والمأمول، 2012م، مصر، ص 570.

قياس درجة تنفيذها وإصدار الحكم عليها وعلى منفذها، واتخاذ قرار يخصه أو يخص عملية تعليمية ذاتها»[1].

فالتقويم إذن هو: مجموع الإجراءات والعمليات التي يقوم بها المعلّم لمعرفة المستوى المعرفي والمهاري للمتعلمين وقياس درجة التعلمات المرجوة عن طريق مجموعة من الفروض والاختبارات ومختلف الأنشطة والواجبات التي يراد منها معرفة مستوى المتعلّمين.

2- أسس التّقويم: لضمان سلامة العملية التقويمية في العملية التربوية يجب مراعاة مجموعة من الأسس والتي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، ومن بين هذه الأسس ما يلي:[2]

- ✓ **الشمول:** ويقصد بذلك أن يشمل التّقويم على جميع العناصر المرتبطة بالعملية التّعليمية أي ان يشمل المعلّم والمتعلّم والمنهاج والطرائق والوسائل والمدرية ومرافقها، ويقصد به كذلك أن لا يقتصر على الجانب المعرفي بل يشمل جميع جوانب الشخصية الانفعالية والاجتماعية والجسمية والعقلية.
- ✓ **الاستمرارية:** ويقصد بذلك ان يساير العملية التّعليمية من خلال المتابعة المستمرة لسلوك التلميذ ومن خلال الامتحانات اليومية والشهرية والنّصف سنوية والنّهائية ومن خلال متابعة غياب التّلاميذ وحضورهم ومناقشتهم ودراسة مشكلاتهم... الخ.
- ✓ **التّعاون:** ويقصد بذلك أن يتعاون لجميع في متابعة التّلميذ وتقويمه بما في ذلك المدرسون والإدارة بل وحتى أولياء التلميذ بإمكانهم أن يشاركوا من خلال متابعة نتائج أبنائهم وكذا متابعة التّحسن والتّدهور الذي طرأ عليهم واتصالهم المتواصل مع المدرسة في كل ما يتعلّق بأبنائهم.
- ✓ **تنويع وسائل التقويم:** إنّ تجسيد شمولية التّقويم لجميع جوانب شخصية المتعلّم يتطلب تنويعا في أساليب التّقويم بما يتناسب مع الجانب المراد تقويمه وهذا بمعنى أن لا يقتصر التّقويم على الاختبارات التّحصيلية التي تقيس الجنب المعرفي وإنّما يتعدّها إلى استعمال أساليب أخرى مثل الملاحظة والمقابلة واختبارات الذّكاء والشخصية.

1- سعيد حليم، علاقة المتعلّم بالأستاذ في ظل المستجدات التّربوية، ص 69.

2- الأخضر عوا ريب وإسماعيل الأعور، التّقويم في إطار المقاربة بالكفايات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج3، عدد خاص: ملتقى التّكوين بالكفايات في التربية، 2011م، الجزائر، ص 576.

✓ **مراعاة الفروق الفردية:** ويعني ذلك أن تقوم عملية التّقويم على مبدأ أنّ المتعلّمين يختلفون عن بعضهم في استعداداتهم وقدراتهم وميولهم واهتماماتهم كما يختلفون في التّحصيل وفي طرق التّعبير عن أنفسهم ويختلفون كذلك في الدافعية وفي الظروف التي تحيط بهم وتؤثر فيهم.

3- أنواع التّقويم المتّبعة في التّعليم الثانوي في تدريس اللّغة العربيّة: تقوم إستراتيجية التقويم المُنتهجة في التّعليم الثانوي على ثلاث مراحل هي:[1]

1.3- التقويم التشخيصي (Diagnostic Evaluation):

ويسمى بالتّقويم الأولي يقع في بداية السنة الدّراسية، وسمي أيضا بالتّقويم القبلي لأنّه يقدّم معلومات عن المستوى القبلي للمتعلّم ويكون عادة قبل الشروع في العملية التّدريسية[2].

ويعرّف التّقويم التّشخيصي بأنّه: «إجراء يقوم به المدرّس في مستهل عملية التّدريس من أجل الحصول على بيانات ومعلومات عن قدرات ومعارف ومواقف المتعلّمين السابقة والضرورية لتحقيق أهداف الدّرس، فهو تشخيص لمنطلقات عملية التّدريس ومدى استعداد المتعلمين»[3]، فالتّقويم التّشخيصي إجراء عملي يقوم به المعلّم في بداية السنة الدّراسية يهدف إلى معرفة مدى استعداد المتعلّم للتّعلم، وتحديد أسباب المشكلات الدّراسية التي يعاني منها المتعلّمون والتي تعيق تقدّمهم الدّراسي، وتحديد المستوى الذي يكون عليه المتعلّم في بداية العام الدراسي، حيث يقوم المعلّم بتشخيص المكتسبات القبلية للمتعلّم، ومعرفة الفروق الفردية بينهم بهدف تحديد طرق المرافقة البيداغوجية التي تناسبهم وفق مستويات مختلفة.

و حسب وثيقة المنهاج للسنة الأولى من التّعليم الثانوي فإنّ التّقويم التّشخيصي يسهم في عملية إدراك إمكانات تعلّم التّلميذ من حيث:[4]

- نقصه في أداء مهام معيّنة.

1- ينظر: فاطمة بنت قاسم العنزي، التجديد التربوي والتعليم الإلكتروني.

2- عبد الله بن حميد بن سالم الخروصي، التّكامل في التّعليم المدرسي (المنهج_ تكوين المعلم_ التقويم التّربوي_ انجازات المتعلّمين)، دار المسيرة، ط1، 2014م، الأردن، ص 172.

3- خالد الأنصاري، الرائز التّشخيصي في ضوء الإمكان التّكنولوجي مكوني القراءة وعلوم اللغة نموذجا، مجلة مسالك التربية والتّكوين، مج 2، ع 2، 2019م، المغرب، ص 36.

4- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادة اللغة العربيّة وآدابها للسنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي، ص 38.

– تحديد مستوى معارفه غير المكتملة حول الكفاءات القبلية.
– ترشيد العملية التّعليمية التعلّمية في ضوء إمكانات التّلميذ.
– فحص عادات سيئة يكون التّلميذ قد اكتسبها من قبل، وأصبحت تكوّن عائقا أمام تصوّره وإدراكه الموضوعي للأمور.
– تحديد مواطن الضعف في معارف ومهارات التّلاميذ أو غياب الرغبة والتّحفيز الضروريين للإقبال على التعلّم.

3. 2- التقويم التكويني (Formative Evaluation):

ويسمى أيضا التّقويم البنائي ويسميه البعض بالتّقويم المستمر (المراقبة المستمرة)؛ وهو عملية منظمة تتم أثناء عملية التدريس وخلال الفصل الدّراسي، وتهدف إلى تصحيح مسار العملية التربوية للمتعلّم والتحقق من مدى فهمه للمعلومة واكتسابه للكفاءات المستهدفة وبيان مدى تقدّمه نحو الهدف المنشود[1]، ويمكن تعريفه بأنّه تقويم «يجري عقب الدّرس الواحد أو إثر حلقاته، بهدف معرفة مدى ملكة المتعلّمين لأهدافه، وقصد تقديم يد المساعدة عند الاقتضاء»[2]؛ وعليه يعدّ التّقويم التّكويني عملية ملازمة للعملية التّعليمية يهدف إلى الكشف عن مدى تحقيق الأهداف المرجوة خلال الدّراسة ومدى اكتساب المتعلّم للكفاءات المطلوبة، وتحديد النّقائص وبيان الصعوبات التي تعترض المتعلّم لتحقيق الهدف المنشود من خلال حلقات الدّرس، وهذا يساعد المعلّم في تحديد مؤهلات المتعلّم للإقبال على مراحل جديدة من تعلّمه وفق مراحل متسلسلة كما يمكّن من تصحيح ثغرات الفعل التّربوي[3]، فالتّقويم التّربوي يهدف إلى إحاطة المعلّم والتّلميذ علما بدرجة الملكة المُحقّقة، وعند الاقتضاء اكتشاف أين وفيم يواجه تلميذ ما صعوبات في التّعلّم، من أجل أن تُقترح عليه إستراتيجية تساعده على التّدرج (التّقدم)، أو يساعد على اكتشاف هذه الإستراتيجية؛ فوظيفة التّقويم التّكويني تكمن في: [4]

1- فاطمة بنت قاسم العنزي، التّجديد التّربوي والتّعلم الإلكتروني، دار الراية، ط1، 2011م الأردن، ص 252.
2- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص 129.
3- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادة اللغة العربيّة وآدابها للسنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي، ص 38.
4- ينظر: بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث؛ منهاج اللّغة العربية للسنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي.

- ✓ **وظيفة التّشخيص:** وذلك من خلال اكتشاف مواطن القوة ومواطن الضعف لدى التّلميذ قبل المضي في خطوة جديدة وهامة من التّعلّم، وكشف صعوبات التّعلم، ومعرفة الفروق الفردية بين المتعلّمين.
- ✓ **التّنظيم والضبط:** وتقتضي إعادة النّظر في الإستراتيجية المنتهجة وتنظيم العمل وترشيده.
- ✓ **وظيفة العلاج:** وتقتضي وضع مجموعة من الإجراءات البداغوجية قصد تسهيل التّعلّم، وكشف وسائل تجاوز هذه الصعوبات، وتجاوز العقبات المعترضة، ومن ثمّ التّحكم في عملية تدرّج الحصص.

ويتم التقويم التكويني في نظام التعليم عن بعد أثناء مرافقة المعلّم للمتعلّمين عن بعد عبر أرضيات التعلم الإلكتروني عن طريق المشاركة في المنتديات العامة والخاصة وغرف المحادثة خلال العام الدراسي، والتي من خلالها يتحصل المتعلّم على نقطة المراقبة المستمرة.

3.3- التقويم التحصيلي (Sommative Evaluation):

ويسمى بالتّقويم النّهائي أو الختامي أو التّجميعي، ويكون في نهاية العام الدّراسي، ويهتم بكشف الحصيلة النهائية من المعارف والمهارات والقيم والعادات التي يفترض أن تحصل نتيجة لعملية التعليم[1]، ويقصد به تلك «الممارسة التّربوية التي يقوم بها المدرّس أو جهاز خاص مكلف على التلاميذ في نهاية تعليم معيّن قصد الحكم على نتائجه أو إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التّعليمية من حيث تحقيقها للأهداف المحدّدة»[2] خلال فترة دراسية معينة.

ويمكن تعريفه أيضا على أنّه «التّقويم الذي يتمّ تصميمه لقياس النّتاجات التّعلميّة التي تتم خلال مادة دراسية كاملة أو جزء حيوي من تلك المادة؛ وبمعنى آخر، فإنّ هذا النوع من التّقويم يجري في ختام التّعامل مع المنهج أو البرنامج التّعليمي لتقدير أثره وفعاليته تقديرا شاملا بعد أن اكتمل تطبيقه»[3].

ويعرّف التّقويم التّحصيلي في مناهج التّعليم الثانوي بأنّه: «إجراء عملي يأتي في نهاية المرحلة التّعلمية من أجل التأكد من أنّ النتائج المرجوة من عملية التّدريس قد تحققت فعلا

1- فاطمة بنت قاسم العنزي، التّجديد التّربوي والتّعلم الإلكتروني، ص 253.

2- بن سي مسعود لبنى، واقع التّقويم في التّعليم الإبتدلئي في ظل المقاربة بالكفاءات _دراسة ميدانية بولاية ميلة_، رسالة ماجستير، إشراف: عزوز لخضر، جامعة منوري _قسنطينة_، 2008م، الجزائر، ص 131.

3- محمد السيّد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، ص 286.

وهو بذلك يتيح للمدرس تحديد النّتائج الفعلية للتّعلم وحصيلة مجهودات التّلاميذ ومقارنتها بالنتائج المتوخاة»[1]؛ وعليه فالتقويم التّحصيلي «يرمي إلى الحكم على درجة تحقق التّعلم الذي يتوخاه المنهاج اعتمادا على معطيات منهجية تمكن من اتخاذ قرارات مناسبة بانتقال المتعلّم إلى مستوى أعلى والاعتراف بكفاءته في التّحكم في أنشطة معيّنة»[2] فالهدف الأساسي من التقويم التّحصيلي هو إفساح المجال للمعلّم لاتّخاذ القرار النهائي ليحدّد مستوى المتعلّم، ويقرّر انتقاله من مرحلة تعليمية معينة إلى مرحلة أعلى في ضوء الأنظمة المعمول بها.[3]

4- أساليب التقويم في التّعليم الثانوي الحضوري وعن بعد في تدريس اللغة العربيّة.

تختلف أساليب التّقويم من مرحلة تعليمية إلى أخرى ومن مستوى إلى آخر، إلا أنّ أساليب التّقويم المنتهجة في التّعليم الثانوي تتم على النّحو التالي:

1.4- التّقويم المستمر (Continuous Assessment): ويعرّف بأنّه «إجراء يرافق عمليتي التّعلم والتّعليم بقصد بلوغ الطالب مستوى الإتقان للمهارات والمعارف المطلوبة، وتوفير التّغذية الراجعة له بما يكفل تصويب مسيرته التّعليمية ومواصلة عملية التّعلم»[4]، فالتقويم المستمر عملية متابعة منظمة ومستمرة يتم من خلالها قياس أداء المتعلّم، تتمثل في جميع النشاطات التي يقوم بها المتعلّم داخل الفصل الدّراسي أو من خلال مجموعة الأعمال التي ينجزها المتعلّم في المنزل بطلب من المعلّم كتحضير الدّروس، وإنجاز التمارين وما إلى ذلك من الأعمال.

ويعد التّقويم المستمر «الطريقة الأفضل والأكثر عدلا لتقويم أداء المتعلمين من خلال تقويم كل مرحلة من الدّرس بعد استكمالها أو أثناء تنفيذها، كما يعدّ أكثر فائدة للمتعلّمين لأنّه يزوّدهم بتغذية راجعة مستمرة حول أدائهم... ويشجّعهم على محاولة إتقان مهارات

1- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادة اللغة العربيّة وآدابها للسنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي، ص 38.

2- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادة اللغة العربيّة وآدابها للسنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي، ص 38.

3- جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، لبنان، ص 225.

4- وسيلة بن عامر وصباح ساعد، "مشكلات توظيف آليات التّقويم المستمر في العملية التّعليمية من وجهة نظر المعلّمين"، مجلة العلوم النفسية والتربوية، مج 7، ع2، 2018م، الجزائر، ص 222.

المادة أثناء التّدريس، كما أنّه يسهم في إظهار قدرات المتعلّمين وتطوّرها على أساس مستمر»[1]، فهو عملية ملازمة للعملية التّعليمية يتمكن من خلاله المعلّم من معرفة مواطن الضعف ويسعى إلى معالجتها وإصلاحها.

2.4- الفروض: هي عبارة عن أداة من أدوات القياس تحتوي على مجموعة من الأسئلة يستخدمها المعلّم كوسيلة لقياس مدى استجابة المتعلّم إزاء ما تمّ تقديمه ومدى تحصيله للكفاءات المسطرة؛ وتكون عادة فجائية إما استجوابات كتابية أو شفهية، وهي عملية سابقة للاختبار يتم من خلالها التّعرف على نواحي القوة والضعف في المحتوى المقدّم سلفا.

3.4- الاختبارات: وتُعرّف بأنّها «طريقة منظمة لقياس عيّنة من السلوك»[2]، وهي عملية تهدف إلى قياس أهداف خاصة بفصل دراسي معين (اختبارات فصلية) أ بتعبير آخر هو عملية قياسية لجانب معيّن، يقيس جزء محدّد من المحتوى وذلك من خلال تناولها مهارات معينة أي أنّه يقيس جانب واحد وهو الجانب المعرفي، فالاختبار نوع محدد من المقاييس، يقوم به المعلّم أي أنّ المعلّم هو الذي يضعه ويحدّد مكانه وزمانه ويكون عادة في شكل مجموعة من الأسئلة تطرح على المتعلّم للإجابة عنها، ثمّ يقوم بتصحيحه، وبعد الإجابة عنها يحصل على علامة تمثل مقياس عددي يترجم من خلاله مستوى السلوك المُختبر لدى المتعلّم؛ ففي ظل بيداغوجيا المحتويات كان التّقويم يقتصر على منح المعلّم علامة للمتعلّم بعد تصحيح فرض أو اختبار، وهذه العملية أصبح يُنظر إليها بأنّها ليست معيارا وحيدا لقياس ما هو منتظر من الفعل التّعليمي التّعلمي ذلك أنّ العلامة تعكس أداء عاما، ولا تقدّم صورة واضحة عن المهارات والقدرات المكتسبة للمتعلّم. لأنّ الفروض والاختبارات الفصلية تهدف تقويم المعارف من خلال:[3]

- إعطاء معلومات عن مدى تدرّج التّحصيل لدى المتعلّمين.
- جمع المعلومات الضرورية لاتخاذ القرار المتعلّق بالانتقال إلى القيم الأعلى أو تكرارا السنة أو الفصل عن الدّراسة. ومن أجل أن يتيّسّر تقييم جميع المعارف وجميع الكفاءات

1- عبد الله بن حميد بن سالم الخروصي، التّكامل في التّعليم المدرسي (المنهج_ تكوين المعلم_ التقويم التّربوي_ انجازات المتعلّمين)، دار المسيرة، ط1، 2014م، الأردن، ص 173، 174.

2- عبد الله زيد الكيلاني وفاروق فارع الروسان، التّقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة، ط4، 2014م، الأردن، ص 19.

3- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص 128.

المقرّرة في الفصل ينبغي أن تغطي أسئلة الاختبارات جميع هذه المعارف وجميع هذه الكفاءات، أو على الأقل أهمها.

وفي ظل المقاربة الحديثة (المقاربة بالكفاءات) أصبح يُنظر إلى التّقويم بأنّه مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق كفاءة المتعلّم من خلال أنشطة التّعلّم المختلفة؛ لذلك فإنّ تقويم الكفاءة هو تقويم قدرة المتعلّم على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم معارف[1]؛ حيث أصبح يتم تقويم المتعلمين في المستوى الثانوي في التّعليم الحضوري من خلال المراقبة المستمرة والمنتظمة والتي تكون على شكل:[2]

- استجوابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف منزلية، مشاريع، ويكون تنظيم وتيرتها ومدة إنجازها وفقا لأهداف المادة، على أن تكثف في مواد التّخصص (كاللغة العربية) لمنح علامة المراقبة المستمرة للمتعلّم طيلة الفصل الدّراسي الواحد.
- فرضين محروسين في مواد التّخصص للجذوع المشتركة أو لمختلف الشعب (كاللغة العربيّة في شعبتي آداب وفلسفة ولغات أجنبية)، وفرض محروس واحد في المواد الأخرى في الفصل.
- اختبار واحد في كل مادة في نهاية كل فصل دراسي.

4.4- طريقة حساب المعدل الفصلي للمادة: يتم حساب معدل المادة وفقا للمراحل الآتية:

✓ حساب معدل المراقبة المستمرة التي تشمل:

- كل أعمال التلميذ التي تنجز في فترة ما قبل الاختبار (استجوابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، وظائف منزلية).
- علامة الفرضين المحروسين بالنسبة لمواد التخصص (اللغة العربية مثلا)، ويضرب هذا المعدل في اثنين.
- ضرب العلامة المتحصل عليها في الاختبار في ثلاثة (3)، ويحسب المعدل الفصلي للمادة على النّحو الآتي:

1- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادة اللّغة العربيّة للسنة الثالثة من التّعليم الثانوي العام والتّكنولوجي.

2- وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 328/ 0.0.3/ 13 بموضوع التّقويم التّشخيصي ودعم المكتسبات القبلية، المؤرخ في 31 جويلية 2013م، مدرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجزائر، ص 25.

$$\text{المعدل الفصلي للمادة} = \frac{(\text{معدل المراقبة المستمرة} \times 2) + (\text{علامة الاختبار} \times 3)}{5}$$

5- إستراتيجية التقويم المنتهجة في نظام التعليم عن بعد.

توفر أدوات التعليم الإلكتروني الكثير من أدوات القياس والتقويم في عصرنا اليوم، ويعتمد الديوان الوطني في عملية تقويم المتعلّمين على عدّة طرق تختلف على حسب مستوياتهم، وهذا لمساعدتهم على تطوير مكتسباتهم العلمية القبلية، وتطوير مهارتهم المعرفية وتحقيق الغايات التعليمية المرجوة. كما يسعى دائما لمواكبة التّطور العلمي والتّكنولوجي من هذه الناحية، ومن هنا كانت ضرورة تطوير طرق التّقويم البيداغوجي من أجل الارتقاء بنوعية الخدمات التي يقدّمها، وإضفاء المزيد من المصداقية والجودة في هذا النمط من التّعليم، وذلك من خلال الانتقال إلى صيغة جديدة للفروض غير التي كانت معتمدة من قبل (عن طريق البريد)، حيث يتم تقويم المتعلمين إلكترونيا من خلال تحميل الفروض (فروض المراقبة الذاتية) عبر الأرضية الإلكترونية وإجاباتها النموذجية واجتياز الفرض الإلكتروني بشكل مباشر ومتزامن، حيث يدخل هذا النشاط في نقطة المراقبة المستمرة. ويقوم التقويم التربوي على مجموعة من الخطوات المترابطة واستخدام أساليب متنوعة، ومن هذه الأساليب ما يلي:

1- أساليب تقويم المتعلّمين في الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد: تتم عملية تقويم المتعلّمين في الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد عن طريق أساليب تقويم تسمى باختبارات التقويم أو التقويم الإلكتروني أو الاختبارات الإلكترونية (Electronic Assessment) وهي «العملية التّعليمية المستمرة والمنتظمة التي تهدف إلى تقييم أداء المتعلم من بعد باستخدام الشبكات الإلكترونية» [1] من خلال تقييم أداء المتعلّمين بما يقوم به هذا الأخير من أنشطة تعليمية وواجبات يتم حفظها في سجل الطالب الإلكتروني، وتنقسم هذه الأساليب إلى نوعين هما: [2]

1- محمد عبد الحميد وآخرون، منظومة التعليم عبر الشبكات، عالم الكتب، ط1، 2005م، مصر، ص 221.

2- سارة تيتيلية وشهرزاد بوعالية، تصميم أساليب تقويم التّعليم الإلكتروني بالجامعة الجزائرية: واقع التطبيق ومميزات الاستخدام منصة التّعليم الإلكتروني موودل بجامعة سطيف 2 نموذجا، مجلة العلوم الاجتماعية، مج7، ع 28، 2018م، الجزائر، ص 67، 68.

- ينظر: محمد عبد الحميد وآخرون، منظومة التّعليم عبر الشبكات.

أ- **الاختبارات التقويمية:** يقوم المتعلّم بالإجابة عنها في زمن محدد وإرسالها ضمن المنصة لتقييمها حيث تخضع لتقييم آلي مباشرة بعد الانتهاء منها، وتتمثل طبيعة الأسئلة في هذ الأخير في الأنماط التالية:

- أسئلة الاختيار المتعدّد (**Multiple choice questions**) : وهي أسئلة يقوم فيها الطالب باختيار إجابة واحدة من عدد من الاختيارات المقدّمة له ويتكون السؤال من أربعة عناصر أساسية: نص السؤال والخيارات المتاحة للمتعلّم، المفتاح (الإجابة الصحيحة في قائمة الاختيارات)، والمشتتات (الإجابة الخاطئة في قائمة الاختيارات).
- أسئلة صح وخطأ (**True / False**): هو شكل متخصص من أشكال أسئلة الاختبار من متعدّد ولكن لا يوجد سوى بديلين فقط، ويستطيع مصمم الاختبار أن يستخدم هذا النوع من الأسئلة إذا أراد أن يقيس قدرة الطالب على تحديد صحة الجملة من عدمه.
- أسئلة ملء الفراغ (**Select missing words**): ويتطلب هذا النوع من الأسئلة من المتعلم أن يقوم بملء فراغ داخل النص باستخدام كلمات أو رموز أو أرقام. وأهم ما يميز هذا النوع من الأسئلة أنه يتعين على المتعلم أن يقدّم الإجابة الصحيحة لا أن يقوم باختيارها.
- الحساب (**Calculated simple**): في هذا النوع يمكن وضع أسئلة حسابية ويتعين على المتعلّم حلّها أو اختيار أجابتها الصحيحة.
- التركيب (**Composition**).
- أسئلة المطابقة أو الربط (**Matching questions**): وتتطلب المطابقة أن يقوم المتعلم بمطابقة سلسة من الجذور أو المقدمات بإجابة أو مبدأ، وهي تتكون من مجموعة من الاتجاهات، عمود من الجمل وعمود من الإجابات، وتعتبر أسئلة المطابقة جيدة لتقييم فهم الطالب للعلاقات وكذلك قدرة المتعلّم على تطبيق المعرفة.
- سحب وإسقاط على الصورة (**Drag and drop on an image**).
- سحب وإسقاط على النص (**Drag and drop to texte**).
- أسئلة تحديد المواضيع الجغرافية (**Graphical Hotspot Questions**) (النقاط الساخنة **Hot spots**): ويتطلب هذا النوع من الأسئلة أن يحدّد المتعلّم موقعا معينا على الشاشة إما بسحب وترك مؤشر معين أو باستخدام الأسهم في أوجه المفاتيح، ويستخدم

هذا النوع من الأسئلة مع الرسومات (الخرائط، الجداول، الصور، الرسومات البيانية)، وهو مفيد في المواد التي تتطلب تفسيرا للمواد البصرية.

- الإجابات القصيرة (**Short answers**): ويتطلب هذا النوع من الأسئلة من المتعلّم الإجابة على نص السؤال المطروح بحيث تكون الإجابة قصيرة في كلمة أو كلمتين أو جملة.
- أسئلة الترتيب (**Ranking question**).

ب- الأنشطة التقويمية: وتتمثل في مختلف الأنشطة التّفاعلية التي تساعد المتعلّمين على تحقيق التّعلم النّشط عن طريق العمل ضمن مجموعات، ويمكن تحديدها في الأنماط التالية:

- المسرد (**Glossaire**).
- العمل التّشاركي (**wiki**).
- قاعدة البيانات (**Base de donnée**).

1.1- نقطة المراقبة المستمرة: هي نقطة مرتبطة بعدة عمليات يتوجب على المتعلّم إتباعها للحصول على نقطة كاملة، وهذا حسب مستوى كلّ متعلّم والنّمط التّعليمي الذي سجّل فيه. وتتكون نقطة المراقبة المستمرة مجموعة من الاختبارات الإلكترونية وهي «نسخ مطابقة للاختبارات الورقية التّقليدية وتؤدى عن طريق الحاسوب، حيث يقوم الطالب بقراءة الأسئلة من الشاشة مباشرة والإجابة عنها عن طريق أدوات الإدخال في الحاسب (الفأرة، لوحة المفاتيح، شاشة اللمس)»[1].

ويكون التقييم في هذه الحالة آليا، أو عن طريق تحميل هذه الاختبارات والإجابة عنها ويكون التقييم في هذه الحالة ذاتيا، وتتمثل طرق التقويم في النقاط التالية:

- ✓ **النّقطة الأولى:** تُمنح للمتعلّم على أساس تحميله للفروض الكتابية الإلكترونية مع الإجابة النموذجية في جميع المواد من أرضية التّعليم الإلكترونية، حيث يتلقى المتعلّم فرضين كتابيين وفرض إلكتروني في كلّ سنة دراسية، ويتوجّب على المتعّلم تحميل الفروض الكتابية والإجابة النموذجية في فترات محدّدة فالفرض الأوّل الذي يكون عادة في الفترة

1- محمد عبد الهادي بدوي، "فعالية برنامج مقترح في التّعليم الإلكتروني لتنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية والاتجاه نحو التّقويم الإلكتروني لدى طلاب الدّراسات العليا"، المجلة الدّولية التربوية المتخصصة، مج 3، ع 5، 2014م، مصر، ص156.

الممتدة ما بين شهري نوفمبر وديسمبر، والفرض الثاني يكون خلال فترة ما بين شهري مارس وأفريل. ويفترض أن يجيب المتعلّم عن الأسئلة بمفرده وبعد فترة يقوم بتحميل الإجابة النموذجية ويقارنها مع إجابته وفي هذه الحالة يكون التقويم ذاتيا[1]، حيث يتولى المتعلّم عن بعد مهمة التقويم والتي من خلالها يقوّم المتعلّم نفسه بنفسه، على عكس نظام التّعليم الحضوري (التّقليدي) الذي يقوم المعلّم فيه بعملية التّقويم.

- ✓ **النقطة الثانية:** تمنح على أساس المواظبة والمشاركة الفعالة في المنتديات العامة بصورة منتظمة ومتواصلة، حيث تمنح للمتعلّم علامة (عشرة من عشرين) في حالة متابعته ومواظبته في المشاركة الفعالة في المنتدى.
- ✓ **النقطة الثالثة:** تمنح على أساس نقطة الفرض الإلكتروني التي يتحصل عليها المتعلّم، حيث يقوم المتعلّم بإجراء الفرض إلكترونيا مباشرة في الموقع ليجيب المتعلّم على أسئلة الفرض الإلكتروني مباشرة في المواد الأساسية المحدّدة (يجتاز عادة في أربع (04) مواد ولكلّ مادة تنمح له علامة واحدة (01))، ثمّ تظهر النتيجة مباشرة ويتحصل المتعلّم من خلالها على علامة (أربع نقاط) لكلّ مادة إذا كانت كل الإجابات صحيحة[2].

وقد استدرجتنا إستراتيجية التقويم الجديدة المنتهجة في نظام التّعليم عن بعد للتنقيب عن خلفيات كيفية إجراء الفرض الإلكتروني، وتتبع خطى المتعلمين في ذلك. وأدى بنا الأمر إلى طرح الإشكال التالي: من يضمن وجود المتعلّم نفسه ساعة إجراء الفرض الإلكتروني دون غيره؟ وهل حقيقة المتعلّم هو من أجاب عن أسئلة الامتحان بنفسه؟.

2.1- كيفية إجراء الفرض الإلكتروني: يشمل إجراء الفرض الإلكتروني مرحلتين أساسيتين هما:

---

[1]- التّقويم الذاتي (self evaluations): وهو ما يعرف بتقويم الفرد لنفسه، ويعتمد على ما يعطيه الفرد من معلومات أو ما يبديه من مشاعر إزاء موقف من المواقف أو نحو نشاط يرغب فيه أو موضوع يهمه، وينبغي أن يحتفظ الفرد بسجل يدون فيه أعماله ونشاطاته وانجازاته أو قراءاته في موضوع معين، ومدى نجاحه أو فشله في أداء العمل، ثمّ يقارن ما وصل إليه من نجاح في عمله هذا، وبين ما وصل غليه في فترة سابقة. ينظر: محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، ص 287.

2- الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، دليل المتعلّم عن بعد، ص 21.

المرحلة الأولى: هي مرحلة حجز الموعد، حيث يقوم المتعلّم بحجز الموعد لإجراء الفرض الإلكتروني في فترة معينة (من نهاية شهر ديسمبر إلى غاية نهاية شهر جانفي). وفق الخطوات التالية:

1. يدخل المتعلّم إلى الأرضية الخاصة بحجز الموعد لإجراء الفرض عبر الرابط:

http://inscriptic.onefd.edu.dz/rendez-vous/

2. بعد ذلك يُدخل المتعلّم اسم المستخدم وكلمة المرور الخاصة به والموجودة في شهادة التسجيل المؤكد.

3. يقوم المتعلّم باختيار الموعد (أو اليوم) الذي يناسبه في الشهر، ثمّ يقوم باختيار الوقت الذي يناسبه أيضا.

4. ثمّ يقوم بتأكيد الموعد والوقت بالنّقر على زر التأكيد (OK)، وبعد تأكيد التّسجيل لا يمكن للمتعلّم تغيير الموعد.

المرحلة الثانية: هي مرحلة إجراء الفرض الإلكتروني، حيث يتم إجراء الفرض الإلكتروني على الأرضية المخصصة لذلك عبر الرابط التالي: (بالنسبة للسنة الثالثة ثانوي مثلا)

http://soutien-scholaire.onefd.edu.dz/e-devoire-3as/، في فترة محدّدة تتراوح بين(30 أو 40 يوما)، ويقوم المتعلّم بإتباع الخطوات التالية لإجراء الفرض:

1. عندما يحين الموعد الذي اختاره المتعلّم مسبقا يقوم بالولوج إلى أرضية الفرض الإلكتروني بواسطة اسم المستخدم والرقم السري _كما أشرنا سابقا_ .

2. بعد تسجيل الدخول تظهر لنا قائمة المواد التي يمتحن فيها المتعلّم على مدار ساعة أو ساعة ونصف على حسب الشعب والسنوات (فمثلا السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة يُمتحن المتعلّم في أربع مواد هي: اللغة العربية، فلسفة، لغة أجنبية، وتاريخ وجغرافيا)، مع إمكانية ترتيب إجراء المواد حسب رغبته حيث يختار المادة التي يريد البدء بها، ويجب على المتعلّم الإجابة عن عشرة أسئلة في كلّ مادة من المواد في غضون عشرون دقيقة للمادة الواحدة.

3. ثمّ يظهر السؤال في المادة التي اختارها ويقوم المتعلّم بالإجابة عنه، تمّ يقوم بعد ذلك بتأكيد تلك الإجابة. وبعد تأكيد تسليم الإجابة يظهر آليا تصحيح الإجابات المقدّمة والعلامة المتحصّل عليها في كلّ سؤال، وفي الأخير تظهر العلامة النهائية المحصل عليها في المادة ومن ثمّ يمكنه الانتقال إلى المادة الموالية وهكذا إلى أن ينتهي من جميع المواد[1]. (أنظر الملحق رقم 01).

- ✓ **النقطة الرابعة:** تخص مستويي الرابعة متوسط والثالثة ثانوي للمسجلين بنمط المعلام، وهي نقطة يمنحها الأستاذ للمتعلّم على أساس المواظبة والمشاركة الفعالة في المنتديات العامة.

وفيما يخص الطريقة التي تحسب على أساسها نقطة المراقبة المستمرة فهي كالآتي:

1- الحالة الأولى: تخص مستويات السنة الأولى والثانية والثالثة متوسط والسنة الأولى والثانية ثانوي حيث تكون بالطريقة التالية:

نقطة المراقبة المستمرة = النقطة الأولى+ النقطة الثانية+ النقطة الثالثة ٪3.

2- الحالة الثانية: تخص السنة الرابعة من التّعليم المتوسط والسنة الثالثة من التّعليم الثانوي وتحسب كالآتي:

نقطة المراقبة المستمرة = النقطة الأولى+ النقطة الثانية + النقطة الثالثة + النقطة الرابعة ٪4.

3.1- امتحان إثبات المستوى: هو اختبار كتابي يُمتحن فيه المتعلمون حضوريا عادة في شهر (أفريل أو ماي) من كل سنة في المواد الأساسية في الشعبة فمثلا في الشعب الأدبية (آداب وفلسفة) يمتحنون في أربعة مواد أساسية هي: اللغة العربيّة، والفلسفة، والتاريخ والجغرافيا، واللغة الفرنسية. ليحصل المتعلّم على معدّل القبول (عشرة من عشرين)، وبعد نجاحه في الامتحان يتحصّل على شهادة إثبات المستوى المسلمة من المركز الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، وهي وثيقة تمنح للمتعلّم الذي تحصّل على معدّل عشرة من عشرين فما

1- ينظر: الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، البث التجريبي التوضيحي حول طريقة اختيار موعد إجراء الفرض الإلكتروني عبر الإنترنت، متاح عبر الرابط: www.onefd.edu.dz .

فوق، وهي شهادة « معادلة للشهادات الدّراسية التي تسلّمها المؤسسات العمومية للتّعليم العادي التي تُدرّس البرامج نفسها»[1].

1. 4- طريقة حساب المعدل:

في حالة ما إذا تحصّل المتعلّم على معدّل (10 عشرة) فما فوق في امتحان المستوى يعتبر ناجحا وينتقل مباشرة إلى المستوى الأعلى.

في حالة ما تحصل المتعلّم على معدّل أقل من (10عشرة) في امتحان المستوى فنقطة المراقبة المستمرة بإمكانها تحسين معدّله العام.

* نقطة مادة الامتحان(1) × معامل المادة (1) = العلامة (1).
* نقطة مادة الامتحان(2) × معامل المادة (2) = العلامة (2).
* نقطة مادة الامتحان(3) × معامل المادة (3) = العلامة (3).
* نقطة مادة الامتحان(4) × معامل المادة (4) = العلامة (4).

مجموع المعاملات مجموع العلامات

❖**شرح مراحل حساب المعدل العام لامتحان المستوى.**

1/ حساب معدّل الامتحان: معدّل الامتحان $= \frac{\text{مجموع العلامات}}{\text{مجموع المعاملات}}$

2/ حساب المعدل العام:

$$\text{المعدل العام} = \frac{\text{معدل الامتحان} \times 2 + \text{نقطة المراقبة المستمرة}}{3}$$

1 الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، القرار الوزاري المؤرخ في25محرم 1399هـ، الموافق لـ25 ديسمبر 1978م. يتعلّق بكيفيات تسليم شهادات المستوى من قبل المركز الوطني للتّعليم المعمّم والمتمّم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتّلفزيون، ص51.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية
الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد

قسم الإنتاج و التقويم البيداغوجي

رزنامة التقويمات للسنة الدراسية 2021/2020

الرقم	التقويمات	تاريخ الانطلاق	الفترة	تاريخ نهاية التقويم
01	نشر فرض المراقبة الذاتية على أرضية الديوان	04 فيفري 2021	27 يوم	02 مارس 2021
02	نشر إجابات فرض المراقبة الذاتية	03 مارس 2021	29 يوم	31 مارس 2021
03	الفرض الإلكتروني	01 أفريل2021	40 يوم	10 ماي 2021

الشكل رقم 15: يمثل رزنامة التّقويمات للسنة الدّراسية.[1]

يمثّل الشكل رزنامة التقويمات في نظام التّعليم عن بعد، وهي عبارة عن مواعيد لإجراء الفروض الواجبة على كلّ متعلّم عن بعد في الفترة المحدّدة له.

[1] www.onefd.edu.dz

الفصل الرابع:

تدريس اللّغة العربية بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد الرّاسية نطسنية ميدانية

المبحث الأول: تحليل الاستبيان الموجه للمعلّمين في التّعليم الحضوري.

المبحث الثاني: تحليل الاستبيان الموجه للأساتذة المرافقين للديوان الوطني للتّعليم والتّكوين.

المبحث الثاني : تحليل الاستبيان الموجه للمتعلّمين عن بعد.

المبحث الأوّل: تحليل الاستبيان الموجه للمعلّمين في التّعليم الحضوري.

برزت الحاجة اليوم إلى التّعليم وتطوّرت وسائله، خاصة مع التّطورات التي شهدها العالم في الآونة الأخيرة بفضل التّطور التّكنولوجي والثورة المعلوماتية التي نتج عنها تطور رهيب في وسائل الإعلام والاتصال واستخداماتها المتعدّدة، فظهر مصطلح الذكاء الاصطناعي خاصة مع اتساع استعمال الحاسوب وبرامجه، وتزامنا مع هذه التّحولات والتّطورات سعت المنظومات التّربوية إلى تطوير أنظمتها بتبني المستحدثات التّكنولوجية _التي أصبحت جزءا لا يتجزأ من الحياة_ في التّعليم عامة، وفي حقل تعليمية اللغات وتعليم اللّغة العربيّة خاصة، بما يضمن مواكبة النّظم التّعليمية لمتطلبات واحتياجات العصر، وموازاة مع هذه التّطورات عملت الجهات الوصيّة على تعزيز التّعليم بالمستحدثات التّكنولوجية الرقمية، وهذا ما شهدناه في التّعليم عن بعد الذي تحوّل من التّعليم بالمراسلة إلى التّعليم عن بعد الذي يعتمد على التّعليم الإلكتروني المدعّم بموارد رقمية نتج عنها بيئة تعليمية جديدة.

وموازاة مع التّعليم عن بعد الذي أصبح يعتمد على التكنولوجيا، تسعى المنظومة التّربوية في الجزائر في التّعليم الحضوري إلى تطبيق مشروع تعزيز التّعليم ودمجه بالتّكنولوجيا الرقمية الجديدة كوسيلة تعليمية داعمة للعملية التّعليمية، لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية وإكساب المتعلّم مهارات وكفاءات تتماشى ومتطلبات العصر، وإعطاء التّعليم صبغة عالمية جديدة.

ولتشخيص واقع تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي بين التّعليم الحضوري والتّعليم بالمراسلة في الجزائر، استعنّا بالاستبيان الذي تم توزيعه على عيّنة من أساتذة التّعليم الثانوي في مادة اللّغة العربيّة بولاية البويرة، ومن ثمّ قمنا بتحليل إجابات أفراد العيّنة والتّعليق عليها واستخلاص النتائج.

1- تحديد الإطار المنهجي والإجرائي للدّراسة الميدانية:

حاولنا استخدام الاستبيان بصفته الأداة العلمية للدّراسة الميدانية، حيث قمنا بصياغة أسئلة الاستبيان وفق ما تهدف إليه هذه الدّراسة وهو دراسة وتشخيص واقع نظام التّعليم

الحضوري والتّعليم بالمراسلة في الجزائر، ومعرفة الفوارق البيداغوجية بينهما من منظور المعلّمين في التّعليم الحضوري، من خلال التّعرّف على طرق التّدريس والوسائل التّعليمية المعتمدة في تدريس اللّغة العربيّة في كلا النّظامين، ومدى توظيف واستثمار تكنولوجيا المعلومات في العملية التّعليمية، ومن ثمّ البحث عن مدى نجاح تجربة التّعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا التي كشفت عن مدى نجاح تطبيق التّعليم عن بعد في المدرسة الجزائرية ومدى تفاعل واندماج المتعلّمين مع هذا النمط من التّعليم خلال هذه الفترة، ومحاولة تشخيص الواقع من وجهة نظر الأساتذة انطلاقا من تجربتهم الميدانية في هذه الفترة.

يحتوي الاستبيان في البداية على فقرة تمهيدية للتّعريف بموضوع الدّراسة، تليها خمسة محاور، وكلّ محور يتكّون من أسئلة أو فقرات، وقد وردت أسئلة الاستبيان متنوعة منها أسئلة مفتوحة وأخرى مغلقة في شكل جمل تقريرية بخيارين اثنين (نعم/لا)، أو بمجموعة خيارات، ويتمثّل المحور الأوّل في البيانات الشّخصية للمعلّمين تتعلّق بجنس المستجوب، وسنّه، وخبرته التّدريسية، ويتعلق المحور الثاني في تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي إذ حاولنا من خلاله تبيان الطرائق المعتمدة في تدريس أنشطة مادة اللّغة العربيّة في هذه المرحلة والوسائل التّعليمية المعتمدة في ذلك، بالإضافة إلى طريقة التقويم، ويتمحور المحور الثالث حول استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي لمعرفة مزايا استخدام التقنيات التكنولوجية في هذه المرحلة، أما المحور الرابع فكان بعنوان: بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد لمعرفة الفوارق بين هذين النظامين ومزايا ونقائص كل منهما، في حين خصصنا المحور الخامس للحديث عن واقع التّعليم عن بعد في المدرسة الجزائرية في ظل جائحة كورونا وذلك لرصد التجربة الجزائرية في تعليم اللّغة العربيّة عن بعد والصعوبات التي واجهتها ومحاولة اقتراح الحلول الممكنة.

يتمثل مجتمع الدّراسة الذي نستهدفه في أساتذة اللّغة العربيّة في التّعليم الثانوي بولاية البويرة، وفي ضوئه تم اختيار عيّنة عشوائية من المعلّمين في التّعليم الثانوي في بعض الثانويات في الولاية التي استطعنا الوصول إليها، فقد بلغ عدد أفراد هذه العيّنة (41 معلما) من المستجوبين، وتجسّدت الحدود الموضوعية في اقتصار الدّراسة على تحديد واقع وآفاق تدريس اللّغة العربية في مرحلة التّعليم الثانوي الحضوري بالجزائر، في حين تجسّدت الحدود

المكانية بتوزيع هذا الاستبيان جغرافيا بطريقة عشوائية على مجموعة من الثانويات في مدينة البويرة والمناطق المجاورة لها، وتتمثّل هذه الثانويات في (ثانوية عبد الرحمن ميرة، وثانوية الصديق بن يحي، ثانوية كريم بلقاسم، هواري بومدين، وثانوية حمزة بن الحسن العلوي، ثانوية أحمد قادري، في مدينة البويرة، وثانوية لوني مسعود بدائرة الهاشمية، وثانوية بالو محمد سرير ببلدية وادي البردي)، وتجسّدت الحدود الزمانية من خلال الموسم الدّراسي 2021م/ 2022م، واستمرت عملية جمع البيانات من شهر فيفري إلى غاية شهر مارس 2022م.

2- التّحليل الإحصائي لإجابات أفراد العيّنة والتّعليق عليها:

قمنا بتفريغ المعطيات واستخراج الإحصاءات باستخدام برنامج التّحليل الإحصائي (SPSS)، وهو اختصار لعبارة (Statistical Package For the Social Sciences)، وتعني المجموعة الإحصائية للعلوم الاجتماعية؛ ويعمل هذا البرنامج من خلال إدارته للبيانات وتحليله السريع للنتائج، حيث تمكنّا من استخراج الجداول الإحصائية باستخدام الإحصاء الوصفي المستخرج من برنامج التّحليل الإحصائي الذي يشمل التّكرارات والنسب المئوية، فالتكرارات لقياس عدد المستجوبين وتكرارات عدد الإجابة، والنسب المئوية فهي لقياس مستوى اتجاه المستجوبين بالنسبة إلى مجموعهم، ومن ثمّ التّعليق على مختلف الإجابات واستخلاص النتائج منها، واعتمدنا في الحساب على القاعدة المعمول بها في الدّراسات الإحصائية وهي: (عدد التّكرارات× 100)/ مجموع الأفراد.

بعد جمع الاستبيانات ودراستها وتحويل المعطيات لبرنامج الرزمة الإحصائية (spss23) واستخراج الجداول الإحصائية والتّكرارات والنسب المئوية، قمنا بتحليلها واستخلاص النتائج.

أ- تحليل إجابات المحور الأوّل: (البيانات الشّخصية):

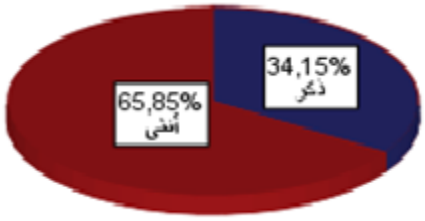
حاولنا في هذا المحور التّعرّف على أفراد العيّنة من حيث الجنس والسن، وخبرتهم في التّدريس.

✓ **الجنس.**

الجدول رقم (06): توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس.

الاختيارات	التّكرارات	النسبة
ذكر	14	٪34.15
أنثى	27	٪65.85
المجموع	41	٪100

الشكل رقم(16): دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس.



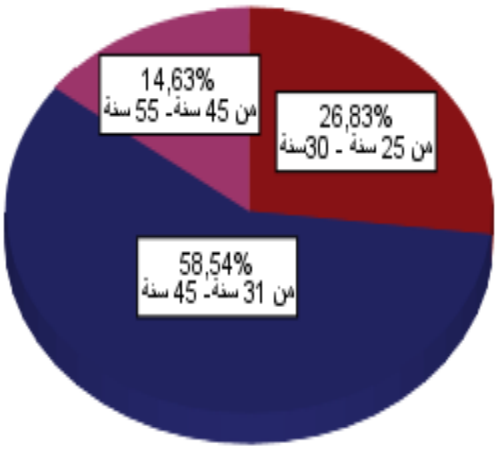
توزعت العيّنة بين 27 إناث، أي بنسبة 65.85٪، و14 ذكورا بنسبة 34.15٪، ونلاحظ أنّ عدد المستجوبات الإناث يمثّل تقريبا ضعف عدد المستجوبين الذكور، وهذه ظاهرة عامة نجدها في المؤسسات التّربوية وذلك لانجذاب فئة الإناث لمهنة التّعليم بدرجة أكبر من الذكور.

✓ **السن.**

الجدول رقم (07): يمثل توزيع أفراد العيّنة حسب السن.

الاختيارات	التّكرارت	النسبة
من 25 سنة- 30 سنة	11	٪26.83
من 31 سنة- 45 سنة	24	٪58.54
من 45 سنة-55 سنة	6	٪14.63
المجموع	41	٪100

الشكل رقم (17): دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العيّنة حسب السن.



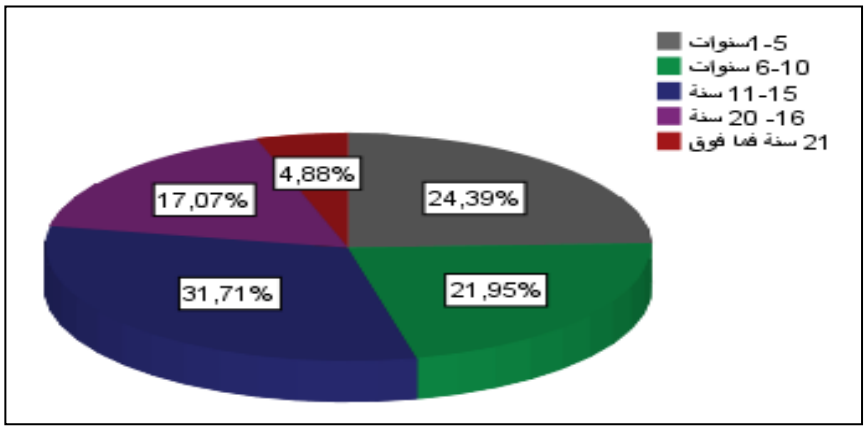
توزّعت العيّنة بين فئات مختلفة من المعلمين من حيث السن، حيث تتراوح أعمارهم بين 25 سنة و55سنة، حيث نجد 11 مستجوبا من فئة المعلّمين الذين تتراوح أعمارهم بين 25- 30 سنة، أي بنسبة 26.8٪، في حين نجد فئة المعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين 31- 45 سنة بنسبة كبيرة تمثلت في 58.54٪، وتأتي في المرتبة الثالثة فئة المعلمين الذين يتراوح سنهم بين 45- 55 سنة، أي بنسبة 14.63٪ وهي فئة قليلة نوعا ما مقارنة بالفئتين الأولى والثانية.

✓ **سنوات الخبرة في التّدريس.**

الجدول رقم (08): تبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب الخبرة المهنية.

الاختيارات	التّكرارات	النّسبة
1-5 سنوات	10	٪24.39.
6-10 سنوات	9	٪21.95
11-15 سنة	13	٪31.7
16-20 سنة	7	٪ 17.07
21 سنة فما فوق	2	٪ 4.88
المجموع	41	٪100

الشّكل رقم (18): دائر نسبية تبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب الخبرة المهنية.



اشتملت العيّنة على فئات مختلفة في سنوات الخبرة في التّدريس، حيث تتكون عيّنة الدّراسة من 10 أفراد يمتلكون خبرة أقل من خمس سنوات بنسبة تقدّر بـ24.39٪، كما تتكون من 9 أفراد يمتلكون خبرة تتراوح بين 6- 10 سنوات بنسبة تقدّر بـ 21.95٪، كما نجد فئة تتكون من 13 فردا من أفراد العيّنة لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات تتروح بين 11- 15 سنة، أي بنسبة 31.71٪ وهي نسبة كبيرة نوعا ما مقارنة بالنّسب الأخرى، في حين نجد 7 أفراد لديهم خبرة تتراوح بين 16- 20 سنة، أي بنسبة 17.07٪، كما نجد أيضا فئة المعلمين الذين لديهم خبرة أكثر من 21 سنة في التّدريس، وتمثّل هذه الفئة 2 من أفراد العيّنة، أي بنسبة 4.88٪، والملاحظ أنّ الأغلبية من المعلّمين (41 مستجوبا) يمتلكون خبرة أكثر من خمس سنوات وهي خبرة كافية لإصدار الأحكام.

ب- تحليل إجابات المحور الثاني حول "تدريس اللّغة العربية في مرحلة التّعليم الثانوي":

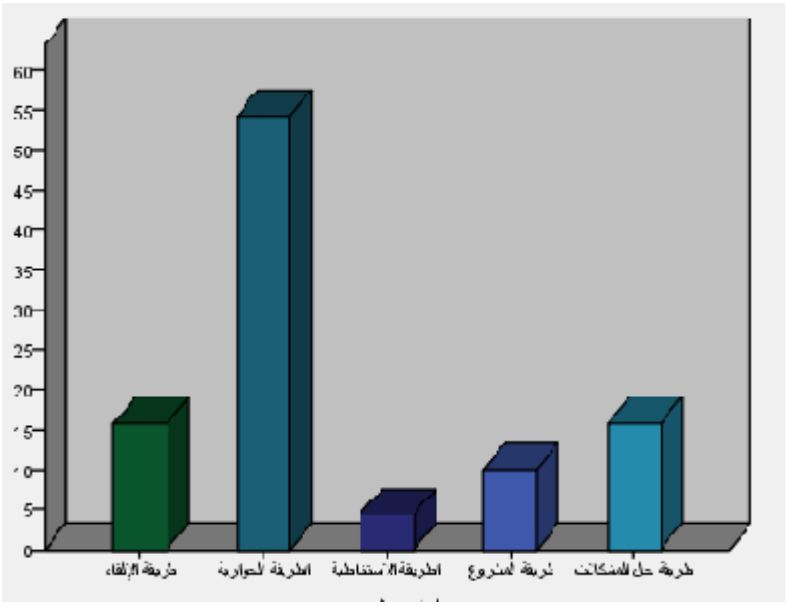
يتضمن هذا المحور أسئلة تتعلّق بطرائق تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي، والوسائل المعتمدة في ذلك، وطريقة التقويم.

✓ **طرق التّدريس المعتمدة في تدريس مادة اللغة العربية في التّعليم الحضوري.**

الجدول رقم (9): يوضّح طرق التّدريس المعتمدة في تدريس اللّغة العربية في التّعليم الحضوري.

الخيارات	طريقة الإلقاء	الطريقة الحوارية	الطريقة الاستنباطية	طريقة المشروع	طريقة حل المشكلات
التّكرار	11	38	3	7	11
النسبة	٪15.7	٪54.3	٪4.3	٪10.0	٪15.7
الرتبة	2	1	4	3	2

الشكل رقم (19): أعمدة بيانية تبيّن طرق التّدريس المعتمدة في تدريس اللّغة العربية في التّعليم الحضوري.



نلاحظ من خلال الجدول الإحصائي تكرار إجابات أفراد العيّنة فيما يخص الطريقة التي يعتمدونها في تدريس نشاطات اللّغة العربيّة، حيث نجد أنّ 38 معلّما من أفراد العيّنة، أي بنسبة 54.3٪ يعتمدون في تدريسهم على الطريقة الحوارية بشكل أساسي، كما نجد أنّ 11 معلما من أفراد العيّنة، أي بنسبة 15.7٪ يعتمدون على طريقة الإلقاء، وتأتي في المرتبة نفسها طريقة حل المشكلات، في حين نجد 7 معلمين من أفراد العّينة، أي بنسبة

10٪ يعتمدون على طريقة المشروع في تّدريس نشاطات اللّغة العربيّة، ونجد أيضا أنّ 3 أفراد من مجموع العيّنة، أي بنسبة 4.3٪؛ وهي نسبة قليلة جدا يعتمدون على الطريقة الاستنباطية والتي عادة تُعتمد في تدريس القواعد. ومن خلال مقابلتنا لبعض الأساتذة صرّحوا بأنّهم يمزجون بين طرق متعدّدة، وهي تختلف باختلاف كل نشاط من أنشطة اللّغة العربيّة، وأضاف البعض أنّهم يعتمدون على طريقة التّلقين، وطريقة التّعلّم التّعاوني أو التشاركي في تدريس أنشطة اللغة العربيّة.

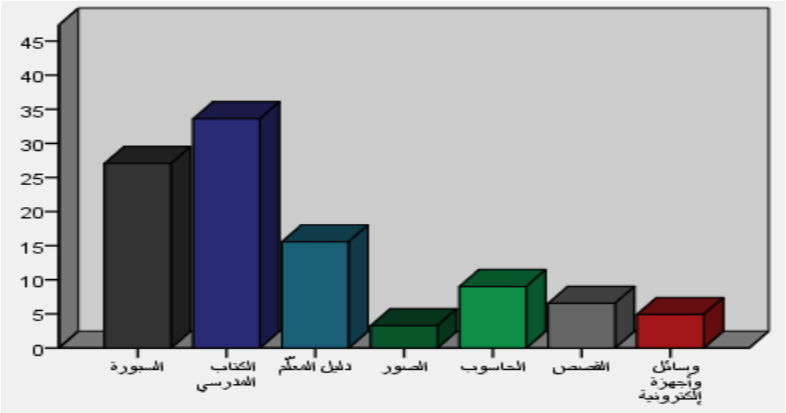
✓ **الوسائل المعتمدة في تدريس اللّغة العربية.**

حاولنا من خلال هذا السؤال معرفة درجة استخدام المعلّم للوسائل التّعليمية في تدريس اللّغة العربيّة.

الجدول رقم (10): يوضّح الوسائل التّعليمية التي يعتمدها المعلّم في تقديم الدّرس.

الاختيارات	السبورة	الكتاب المدرسي	دليل المعلّم	الصور	القصص	الحاسوب	وسائل وأجهزة إلكترونية
التّكرار	33	39	19	4	8	11	6
النّسبة	٪27	٪33.6	٪15.6	٪3.3	٪6.6	٪9	٪4.9
الرتبة	02	01	03	07	05	04	06

الشكل رقم(20): أعمدة بيانية تبيّن الوسائل التّعليمية التي يعتمدها المعلّم في تقديم الدّرس.



يكشف لنا هذا الجدول الإحصائي على أنّ الكتاب المدرسي الذي كان في المرتبة الأولى من بين الوسائل الأكثر استعمالا في التّدريس، حيث اختاره أفراد العيّنة أي بتعداد 39 مستجوبا، بنسبة 33.6٪ الاقتراح الثاني (الكتاب المدرسي) الذي يعد أهم وسيلة يعتمد عليها المعلّم والمتعلّم، وتأتي في المرتبة الثانية السبورة حيث اختار 33 معلّما، بنسبة 27٪ وهي من أقدم الوسائل التّعليمية المعتمدة في التّدريس وأكثرها استعمالا، وأضاف 19 معلما من أفراد العيّنة، أي بنسبة 15.6٪ اعتماده في التّدريس على دليل المعلّم كوسيلة مساعدة له في التّدريس، ويأتي في المرتبة الرابعة الاقتراح الخامس، حيث اختار 11 معلّما، أي بنسبة 9٪ الاعتماد على الحاسوب كوسيلة تعليمية تدعّم العملية التّعليمية إلى جانب الكتاب المدرسي والسبورة، في حين نجد 8 أفراد العيّنة، أي بنسبة 6.6٪ الذين يستخدمون القصص لإثراء التّعليم أكثر، وقد عبّر 4 من المعلّمين، أي بنسبة 3.3٪ على استخدامهم للصور التوضيحية لتقريب بعض المفاهيم التي يجهل المتعلّم معناها، بحيث يستطيع من خلالها ربط الصورة الصوتية بالصورة الذهنية، كما نجد 6 من المعلّمين، أي بنسبة 4.9٪ يعتمد على استخدام مختلف الوسائل والأجهزة الإلكترونية التي تدعّم الموقف التّعليمي.

نستنتج مما سبق أنّ تدريس اللّغة العربية في نظام التّعليم الحضوري في الجزائر لا يزال تقليديا يعتمد على الوسائل التّقليدية كالسبورة البيضاء مثلا، لا يعتمد على توظيف التّكنولوجيا الرقمية وعدم استغلال أدواتها في التّعليم.

✓ **تقويم المتعلّمين في التّعليم الحضوري.**

يختلف التّعليم الحضوري عن التّعليم عن بعد في جوانب كثيرة، منها طريقة تقويم المتعلّمين التي تختلف بين النظامين نظرا لطبيعة كل نمط تعليمي، لذا حاولنا من خلال هذا السؤال معرفة طريقة التقويم التي يعتمدها أساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي، والمعايير التي يعتمدونها في ذلك.

بناء على تحليل الإجابات حول طريقة التقويم المعتمدة في التّعليم الحضوري الذي يعدّ جانبا من الجوانب المهمة التي تقوم عليها عمليّتي التّعليم والتّعلّم، وما يمكن استنتاجه من خلال استطلاع آراء المعلمين بهذا الشأن نجد أنّ إستراتيجية التّقويم في التّعليم الحضوري

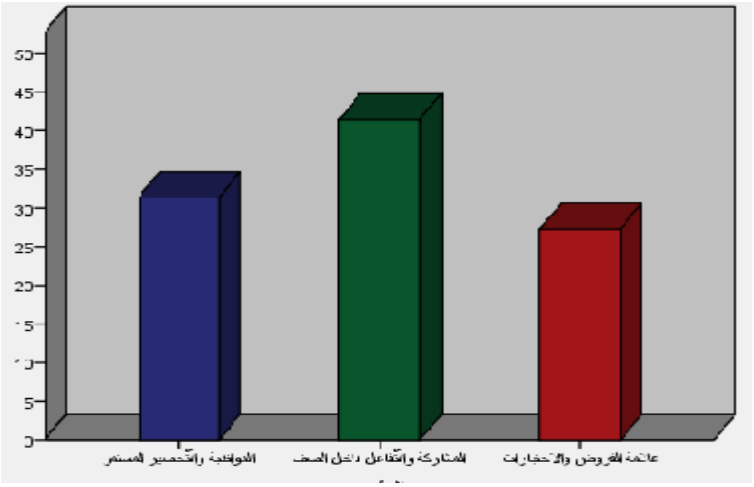
تقوم وفقا لثلاث مراحل والتي نصّ عليها في وثيقة المنهاج، وتتمثّل هذه المراحل في: التُّقويم التّشخيصي، والتقويم التّكويني، والختامي، حيث يتم تقويم المتعلّمين في التّعليم الحضوري من خلال المتابعة والمراقبة المستمرة لجمع معلومات تتسم بالدقة والفعالية لمجموعة من المعايير بهدف إصدار الحكم أو القرار المناسب؛ فهي عملية تتّسم بالشمولية والاستمرار تبنى على جمع بيانات على المستوى التّعليمي للمتعلّمين للتّعرّف على مواطن القوة والضعف لديهم من أجل تعزيزها أو علاجها.

أما الشق الثاني من السؤال والذي كان متعلّقا بالأساليب والمعايير التي يعتمد عليها المعلّم في التّقويم المستمر، نجد أنّ المعلّم يقوم بمتابعة المتعلّم طيلة الفصل الدّراسي وتقييم أدائه وسلوكياته، من خلال مجموعة الأساليب الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (11): يوضّح درجة ترتيب الأساليب التي يعتمدها المعلّمون في التّقويم.

الاختيارات	التّكرار	النسبة
المواظبة والتّحضير المستمر.	31	٪25.4
المشاركة والتّفاعل داخل الصف.	39	٪33.6
علامة الفروض والاختبارات.	27	٪22.1

الشكل رقم (21): أعمدة بيانية تبيّن درجة ترتيب الأساليب التي يعتمدها المعلّمون في التّقويم.



يتبيّن من خلال الجدول الإحصائي أنّ أغلب أفراد العيّنة (39 مستجوبا)، أي بنسبة 33.6٪ يعتمدون في تقويم المتعلّمين على مشاركة وتفاعل المتعلّم داخل الصف من خلال ملاحظة سلوك المتعلّم وأدائه العملي، بالإضافة إلى 31 معلّما الذي يعتمد المواظبة والتّحضير، في حين نجد أنّ اعتماد المعلمين على علامة الفروض والاختبارات لتقويم أداة المتعلّم كان نسبة أقل تقدّر بـ 22.1٪، أي بتعداد 27 معلّما وذلك أنه لا يمكن قياس مستوى أداء المتعلّم من خلال العلامة المتحصّل عليها في الفرض أو الاختبار فقط.

وأضاف بعض المعلمين من أفراد العيّنة أساليب أخرى يعتمدونها لقياس أداء وسلوك المتعلّم داخل الصف طيلة الفصل الدّراسي هي: الانضباط وحسن السلوك، إنجاز الأعمال المنزلية، الاهتمام بكتابة الدروس وتنظيم الكراس، الحضور وعدم التّغيّب، المساهمة في العمل الجماعي، إحضار الأدوات المدرسية الخاصة بالمادة وخاصة الكتاب المدرسي والكراس.

ج- تحليل إجابات المحور الثالث حول " استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس اللّغة العربية في مرحلة التّعليم الثانوي":

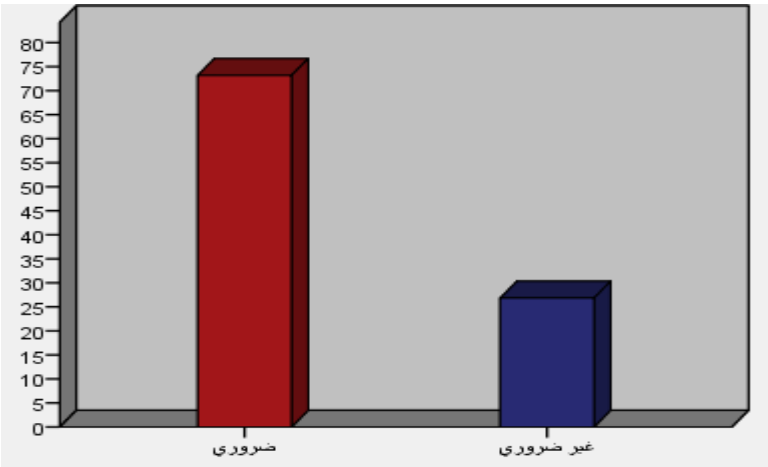
حاولنا من خلال هذا المحور استطلاع رأي معلّمي اللّغة العربيّة حول أهمية أو ضرورة الاعتماد على الوسائل التّكنولوجية الرقمية في تدريس اللّغة العربيّة لمعرفة مدى استغلالهم وتوظيفهم للوسائل التكنولوجية الرّقمية في عمليتي التّعليم والتّعلّم إلى جانب الوسائل التّعليمية التّقليدية التي يعتمدونها، ومدى أهميتها في ذلك.

- ✓ **استخدام الوسائل التّكنولوجية الرّقمية في تدريس اللّغة العربيّة.**

الجدول رقم (12): يوضح رأي المعلمين حول توظيف الوسائل الرقمية في تدريس اللّغة العربيّة.

الاختيارات	التّكرار	النسبة
ضروري	30	٪73.2
غير ضروري	11	٪26.8
المجموع	41	٪100

الشكل رقم (22): أعمدة بيانية تبيّن رأي المعلمين حول توظيف الوسائل الرقمية في تدريس اللّغة العربيّة.



يتّضح من خلال الجدول الإحصائي أنّ هناك تباينا في آراء المعلّمين حول ضرورة أو عدم ضرورة توظيف الوسائل التّكنولوجية في تدريس اللّغة العربيّة، حيث يرى 30 من أفراد العيّنة، بنسبة 73.2٪ ضرورة استخدام الوسائل الرّقمية في عمليتي التّعليم والتّعلّم ودورها الإيجابي في التّعليم، في حين نجد أنّ 11 معلما من أفراد العيّنة، أي بنسبة 26.8٪ يرون أنّ توظيف الوسائل التّكنولوجية الرّقمية في التّدريس أمر غير ضروري.

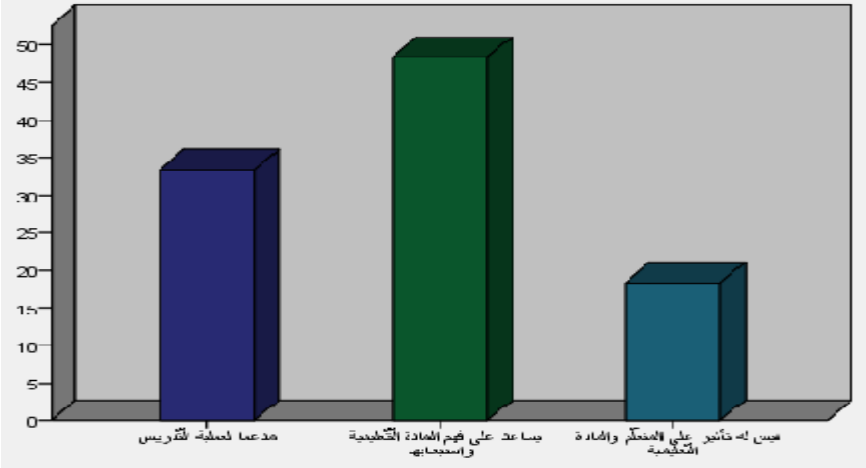
✓ **أهمية استخدام الوسائل التكنولوجية في تّدريس اللّغة العربيّة:**

حاولنا في هذا الشق من المحور الثالث استطلاع رؤية المعلّم إلى مدى إسهام أو أهمية استخدام الوسائل التكنولوجية في تيسير عملية الفهم والاستيعاب، ومدى تأثيرها على عمليتي التّعليم والتّعلّم.

الجدول رقم (13): يوضّح رؤية المعلّم حول استخدام الوسائل التّكنولوجية في تّدريس اللّغة العربيّة.

الخيارات	التّكرار	النسبة
يكون مدعّما لعملية التّدريس.	20	٪33.3
يساعد على فهم المادة التّعليمية واستيعابها.	29	٪48.3
ليس له تأثير على المتعلّم والمادة التّعليمية.	11	٪18.3

الشكل رقم(23): أعمدة بيانية توضّح رؤية المعلّم حول استخدام الوسائل التّكنولوجية في تّدريس اللّغة العربيّة.



انطلاقا من الجدول الإحصائي يتضح لنا أنّ أغلب أفراد العيّنة يؤيدون أهمية استخدام الوسائل التّكنولوجية الرّقمية في التّدريس ودورها الإيجابي في ذلك من خلال تكرار إجابات المعلمين، حيث نجد أنّ 20 معلما من أفراد العيّنة أي بنسبة 33.3٪ يرى أنّ استخدام التّكنولوجيا الرّقمية يسكون مدعّما لعملية التّدريس كونها تحقّق التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم أكثر وتُعزّز الموقف التّعليمي، كما نجد 29 معلما من أفراد العيّنة أي بنسبة 48.3٪ يرون أنّ الاستعانة بالوسائل التّكنولوجية الرقمية يساعد المتعلّم على فهم المادة التّعليمية واستيعابها من خلال توفرها على المؤثرات السمعية والبصرية التي تُسهم في تقريب المعلومة للمتعلّم وتيسّر فهمها، مما يجعل المادة أكثر مرونة وجاذبية بالنسبة للمتعلّم مما يزيد من دافعيته نحو التّعلّم، وفي مقابل ذلك نجد فئة من المعلمين (11 معلما) أي بنسبة 18.3٪ يرون أنّ استخدام الوسائل التكنولوجية الرقمية ليس لها تأثير على المتعلّم والمادة التّعليمية.

د- تحليل إجابات المحور الرابع حول " واقع تجربة تّعليم اللغة العربية عن بعد في الجزائر في ظل جائحة كورونا" .

شهدت مختلف دول العالم ومن بينها الجزائر في الآونة الأخيرة شللا في مختلف القطاعات إثر تفشي وباء كورونا لا سيما قطاع التّعليم، حيث لجأت الجزائر في هذه الفترة إلى تبني نمط التّعليم عن بعد (التعليم الإلكتروني، وبث حصص تعليمية في التلفزيون) في

مرحلة التّعليم الثانوي كبديل مؤقت عن التّعليم الحضوري واختيارا وقائيا للحد من تفشي فيروس كورونا.

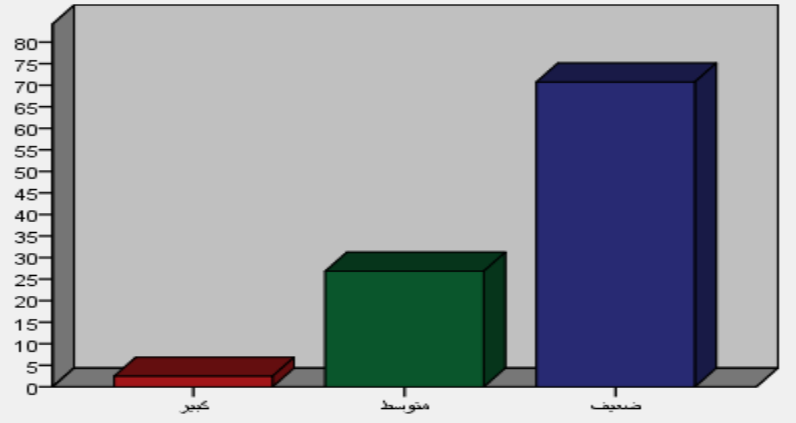
فاستبدلت بيئة التّعليم الحضوري بالتّعليم عن بعد، وهذه التّجربة التي عاشتها الجزائر في ظل جائحة كورونا والتي كان لها أثر في تعرية وكشف واقع التّعليم عن بعد في الجزائر، وتزامنا مع الوضع الراهن التي عاشته الجزائر في ظل هذه الأزمة قمنا بإدراج هذا المحور للكشف عن مدى نجاح نمط التّعليم عن بعد، ومدى تقدّم خدماته التّعليمية في هذا المجال، ومدى تقبُّل المتعلمين عن بعد لهذا النمط من التّعليم.

✓ **تفاعل المتعلّم مع نظام التّعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا.**

الجدول رقم (14): توضّح مدى تفاعل المتعلّم مع نظام التّعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا.

الاختيارات	كبير	متوسط	ضعيف
التكرار	1	11	30
النسبة	٪2.4	٪26.8	٪70.7

الشكل رقم (24): أعمدة بيانية تبيّن مدى تفاعل المتعلّم مع نظام التّعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا.



يتضح من خلال الجدول الإحصائي أنّ عنصرا واحدا من أفراد العيّنة أي بنسبة 2.4٪ وهي نسبة ضعيفة جدا، الذي يرى أنّ درجة تفاعل المتعلّم مع نظام التّعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا كان كبيرا، في حين نجد 11 معلما من أفراد العيّنة أي بنسبة 26.8٪ أنّ تفاعل المتعلّم مع نظام التّعليم عن بعد كان بنسبة متوسطة، كما أجاب 30 معلما من أفراد العيّنة أي بنسبة 70.7٪ وهي نسبة كبيرة نوعا ما بأنّ تفاعل المتعلّم مع نظام التّعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا كان ضعيفا ويرجعون ذلك إلى عدة أسباب هي:

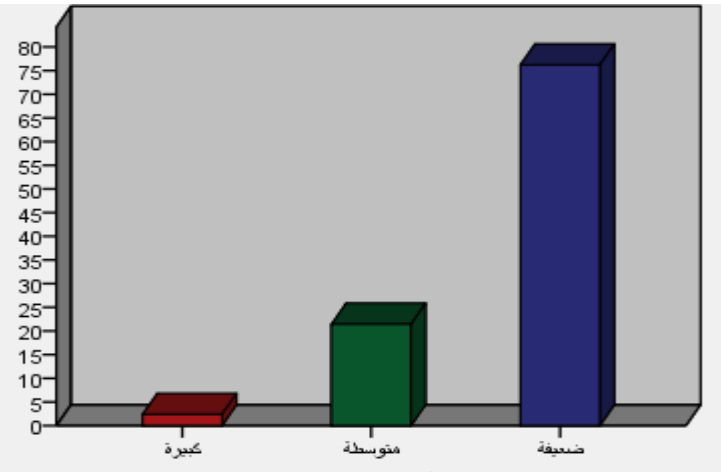
- عدم تعوّد كل من المعلمين والمتعلّمين على نمط وطريقة التّعلم عن بعد، بالإضافة إلى غياب ثقافة التّعلم عن بعد في المجتمع الجزائري، وأمية استخدام التقنية.
- غياب التواصل والتفاعل ويعود السبب في ذلك نقص التوعية والرقابة من الأولياء.
- اضطراب التّكيّف بالنّسبة للمتعلّمين، وعدم جاهز يته لهذا النوع من التّعليم.
- عدم اعتماد الجهات الوصيّة رسميا لهذا النمط من التّعليم في مراحل التّعليم العام.
- انعدام شبكة الإنترنت بسبب الظروف المادية للمتعلمين أو بسبب العزلة في المناطق النائية.
- عدم اهتمام بعض المتعلّمين وعزوفهم عن التّعلم في تلك الفترة.
- الفروق الاجتماعية بين الأسر الجزائرية، فليس كل الأسر قادرة على توفير بيئة تعليمية، وعدم توفر الأجهزة الإلكترونية عند أغلب المتعلمين.

✓ **مدى استجابة المتعلّم للدروس المقدّمة عن بعد في مادة اللّغة العربيّة في ظل جائحة كورونا.**

الجدول رقم (15): يوضّح درجة استجابة المتعلّم للدروس المقدّمة عن بعد في مادة اللّغة العربيّة في ظل جائحة كورونا.

الاختيارات	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
التّكرار	0	9	32
النسبة	٪0	٪22	٪78

الشكل رقم(25): أعمدة بيانية تمثّل درجة استجابة المتعلّم للدروس المقدّمة عن بعد في مادة اللّغة العربيّة في ظل جائحة كورونا.



عبّر أغلب أفراد العيّنة (32 مستجوبا) أي بنسبة 78٪ على أنّ درجة استجابة المتعلّم للدروس المقدّمة عن بعد في مادة اللّغة العربيّة في ظل جائحة كورونا خلال فترة الحجر المنزلي كانت ضعيفة، كما أجاب 9 متعلّمين أي بنسبة 22٪ بأنّ درجة استجابة المتعلّم كانت متوسطة، في حين لم نعثر على حتى إجابة توافق أنّ درجة استجابة المتعلّم كانت كبيرة.

نلاحظ من خلال إجابات المعلّمين أنّ الاتجاه العام لأفراد العيّنة حول مدى استجابة المتعلّم للدروس المقدّمة عن بعد في مادة اللّغة العربيّة في ظل جائحة كورونا كان سلبيا معلّلين ذلك بـ:

- عزوف أغلب المتعلّمين عن الدّراسة وعدم اهتمامهم بها وبمتابعة الدروس عن بعد، والجائحة كانت نعمة عند بعض المتعلّمين ونقمة عند الكثيرين.
- الوسائل المسخرة للدّراسة عن بعد لا تحقّق الأهداف المرجوة من وراء هذا النوع من التّعليم.
- عدم تعوّد المتعلّمين على هذا النمط من التّعليم.
- غياب الرقابة في نظام التّعليم عن بعد مما أدى إلى عدم الالتزام بمتابعة الدروس المقدّمة على عكس التّعليم الحضوري الذي يفرض الانضباط والحضور المباشر والمستمر.
- انعدام التفاعل بين المعلّم والمتعلّمين فيما بينهم مما يؤدي إلى نقص الدّافعية.

– العامل النّفسي كاضطراب التّكيف مع هذا النوع من الدّراسة وخاصة في تلك الظروف والذي أثّر في دافعية المتعلّم نحو التّعلّم
– العامل الاجتماعي والاقتصادي للمتعلمين، وعدم توفر أغلبهم على الوسائل التكنولوجية وضعف تدفق شبكة الإنترنت أو بسبب العزلة في المناطق النائية أو الأزمة المادية التي شهدتها معظم الأسر الجزائرية في تلك الفترة.

بالرّغم من أنّ وزارة التربية والتّعليم بالتعاون مع الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد تقدّم خدمات إضافية للسنوات النهائية (الرابعة متوسط، والسنة الثالثة ثانوي) من خلال منح كلّ متعلّم حسابا في المعلام للدراسة عن بعد إلى جانب التّعليم الحضوري، إلاّ أننا نلمس عدم تجاوب المتعلّمين في التّعليم الحضوري مع نظام التّعليم عن بعد.

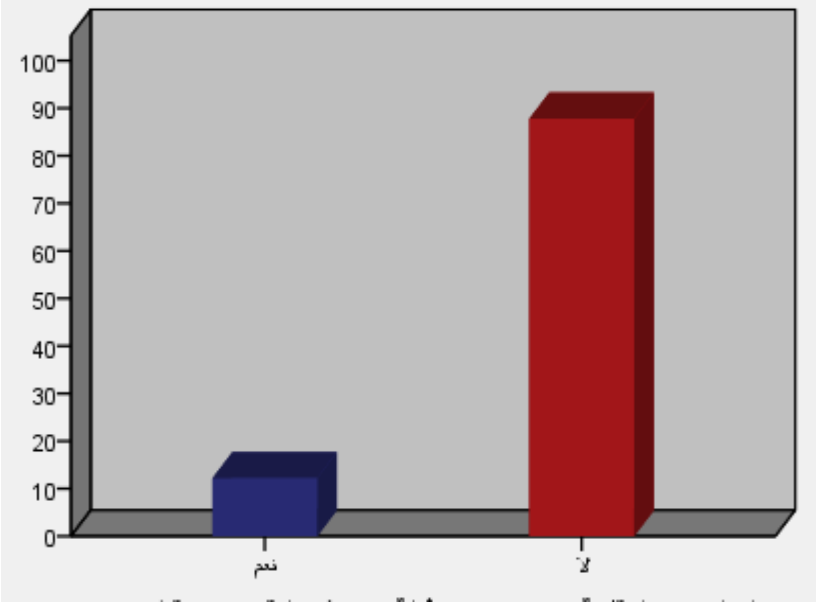
✓ **الدروس المقدّمة عن بعد كانت كفيلة بتعويض النقص والانقطاع عن الدّراسة.**

عمدت وزارة التربية والتّعليم بالجزائر بالتّنسيق مع الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد بتخصيص قنوات تعليمية عبر اليوتيوب لكل المستويات التّعليمية والتّخصصات لتعويض دروس الفصل الثالث من الموسم الدّراسي وخاصة الأقسام النهائية؛ بالإضافة إلى تفعيل منصة الدّعم المدرسي التي كانت مخصصة للمتعلّمين في التعليم الحضوري للحصول على دروس تدعيمية، كما أنّها قامت بتخصيص حصص لبث الدروس في التّلفزة العمومية للأقسام النهائية مثلما كان معمول به في سنوات مضت في نظام التّعليم بالمراسلة، ومن هنا نطرح السؤال التالي: هل الدروس المقدّمة عن بعد كانت كفيلة بتعويض النقص والانقطاع عن الدّراسة.

الجدول رقم (16): يوضّح رؤية المعلّمين حول الدروس المقدّمة عن بعد في ظل جائحة كورونا.

الخيارات	التّكرار	النسبة
نعم	5	٪12.2
لا	36	٪87.8
المجموع	41	٪100

الشّكل رقم (26): أعمدة بيانية تبيّن رؤية المعلّمين حول الدروس المقدّمة عن بعد في ظل جائحة كورونا.



نلاحظ من خلال الجدول الإحصائي أنّ نسبة قليلة جدا تقدّر بـ 12.2٪، أي بتعداد 5 معلمين من أفراد العيّنة الذين أجابوا " بنعم" ويرون أنّ الدروس المقدّمة عن بعد للمتعلّمين في فترة الحجر الصحي كانت كفيلة بتعويض الانقطاع عن الدّراسة، في حين نجد أنّ أغلب أفراد العّينة (36 معلّما) أي بنسبة 87.8٪ ، يرون أنّ الدروس المقدّمة عن بعد لم تكن كفيلة بتعويض النقص والانقطاع عن الدّراسة، معللين ذلك _بناء على مقابلة بعض أفراد العيّنة_ أنّ المتعلّم لم يتلقّ تعليما عن بعد وإنّما تلقى دروسا عن طريق التّعليم الحضوري وتمّ امتحانه في تلك الدروس التي تلقاها حضوريا، ولم يُمتحن في الدروس التي قُدّمت له عن بعد لأنّها لم تعمل على تدارك الدروس وتعويضها، ويعود السبب في ذلك إلى أنّ:

- الدروس التي قُدمت عن بعد لم تقدّم الكم الكافي من المعارف ولم يستقبلها المتعلّم بالأهمية اللازمة.
- الدروس كانت تُبث بطريقة تقليدية إلقائية، وهي عبارة عن حشو المعلومات دون وجود محفّزات لجذب انتباه المتعلّمين.
- عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين.

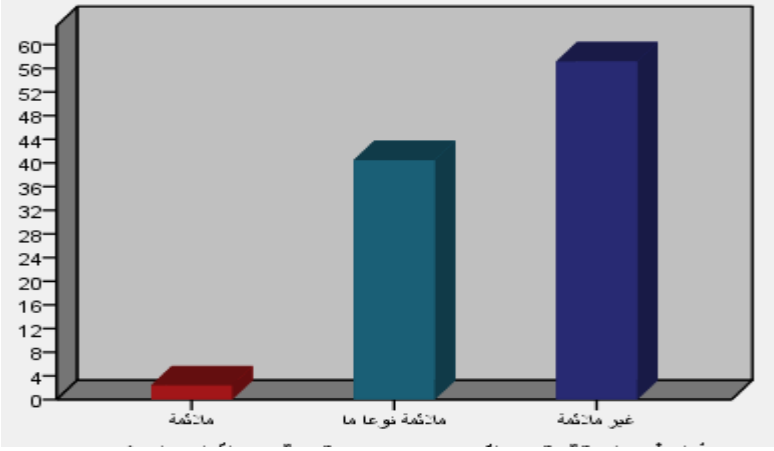
- عدم إتباع أساليب وطرق حديثة في التّعليم عن بعد لإثارة جاذبية المتعلّم، وتحفيزه نحو التّعلّم.
- عزوف المتعلّمين وعدم رغبتهم في الدّراسة عن بعد مما أدى إلى عدم متابعتهم للدروس.
- صعوبة الفهم وعدم القدرة على التفاعل.
- ضعف التسيير والتّنظيم في الحصص وعدم تخصيص وقت للتمارين وذلك لكثافة الرنامج.
- النظر للدروس المقدّمة على أنّها دروس تدعيمية مكمّلة لا تعويضية.
- ضعف البنية التّحتية التي أدت إلى ضعف العملية التّعليمية بأكملها، فالجانب التقني عامل أساسي لإنجاح التّعليم عن بعد.

✓ **طريقة تقديم الدروس عن بعد (في ظل جائحة كورونا) مقارنة مع التّعليم الحضوري.**

الجدول رقم (17): يوضّح رؤية المعلّم حول طريقة تقديم الدروس عن بعد (في ظل جائحة كورونا) مقارنة مع التّعليم الحضوري.

الخيارات	التّكرار	النسبة
ملائمة	0	٪0
ملائمة نوعا ما	17	٪41.5
غير ملائمة	24	٪58.5

الشكل رقم (27): أعمدة بيانية تبيّن رؤية المعلّم حول طريقة تقديم الدروس عن بعد (في ظل جائحة كورونا) مقارنة مع التّعليم الحضوري.



من خلال قراءتنا للجدول الإحصائي يتّضح لنا أنّ أغلب أفراد العيّنة (مستجوبا24) أي بنسبة 58.5٪ يرون أنّ طريقة تقديم الدروس عن بعد كانت غير ملائمة مقارنة مع طريقة تقديم المعلّم للدّرس داخل الصف الدّراسي في التّعليم الحضوري، في حين نجد 17 معلما من أفراد العيّنة أي بنسبة 41.5٪ يرون أنّ الطريقة كانت ملائمة نوعا ما معللين سبب اختيارهم لهذا الاقتراح بأنّ اللجوء للتّعليم عن بعد كبديل للتّعليم الحضوري كان الحل الأنسب في ظل تعذّر تقديم الدروس حضوريا، في مقابل ذلك لم نجد من يوافق طريقة تقديم الدروس على أنّها كانت ملائمة.

أما الشق الثاني من السؤال الذي يدور حول النقائص التي يراها المعلمون في طريقة تقديم الدروس عن بعد، فقد تلخّصت الإجابات فيما يلي:

- اعتماد أدوات ووسائل تقليدية بسيطة تتمثل في قاعات دراسة عادية وسبورات بيضاء وأحيانا استخدام جهاز عرض البيانات.
- الطريقة في العرض لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين.
- صعوبة الفهم والاستيعاب.
- عدم وضوح الصوت وحتى الصورة في بعض الأحيان وانقطاعه أحيانا أخرى.
- ضعف الجانب التقني كوجود جزء من السبورة خارج إطار التصوير، وكذا صغر حجم الخط وبعده ما يجعله غير واضح.
- الاعتماد على الإلقاء حيث أنّ بعض المعلّمين يقرأ النص من الكتاب دون أن يظهر النّص على شاشة العرض للمتعلّم، وبعد ذلك يسأل ويجيب هو نفسه دون إظهار النّص، دون محاولة إشراك المتعلّم في العملية التّعليمية التّعلّمية.
- اقتصار طريقة التّدريس المعتمدة على التّلقين والحشو لتقديم أكبر قدر من المعلومات.
- ضعف التّخطيط للعملية التّعليمية، وضعف كفاءة بعض المعلمين في التّعامل مع تكنولوجيا التّعليم.
- انعدام الحوار والنّقاش والتفاعل.
- الدروس كانت عبارة عن قوالب جاهزة تُقدّم للمتعلّم لا تتوفر على مؤثرات جمالية وتحفيزية لإثارة الدافعية في المتعلّم.

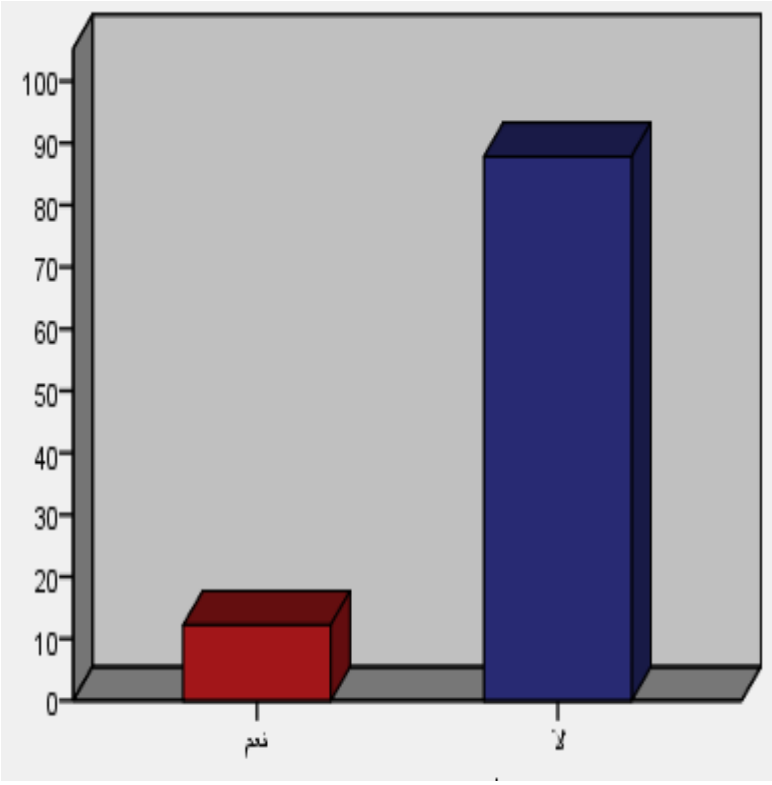
– تعذر إعادة عرض المقطع من الدّرس في الدروس التي تبث على التلفزة.

✓ **مدى استفادة المتعلّم من الدروس المقدّمة عن بعد.**

الجدول رقم (18): يوضّح رؤية المعلّم حول مدى استفادة المتعلّمين من الدروس المُقدّمة عن بعد.

الخيارات	التّكرار	النسبة
نعم	05	٪12.2
لا	36	٪87.8
المجموع	41	٪100

الشكل رقم (28): أعمدة بيانية تبيّن رؤية المعلّم حول مدى استفادة المتعلّمين من الدروس المُقدّمة عن بعد.



يتّضح لنا من خلال الجدول الإحصائي تكرار إجابات المعلمين، كما أننا نلاحظ أنّ هذه النتائج متوافقة مع نتائج الجدول الإحصائي للسؤال السابق الذي يتمحور حول "رؤية

المعلّمين حول الدروس المقدّمة عن بعد في ظل جائحة كورونا"، والملاحظ أنّ 05 معلمين فقط من أفراد العيّنة يرون أنّ المتعلّمين قد استفادوا من الدروس التي قدّمت لهم عن بعد، في مقابل ذلك نجد أنّ أغلب أفراد العيّنة (36 معلما) أي بنسبة 87.8٪ وهي نسبة كبيرة يرون أنّ المتعلّم لم يستفد من الدروس التي تمّ تقديمها وبثها للمتعلّم في فترة الحجر المنزلي وخير دليل على ذلك تراجع مستوى التّحصيل لدى بعض المتعلّمين، ولعلّ أسباب ذلك _حسب رأيهم_ تعود إلى عدة عوامل منها:

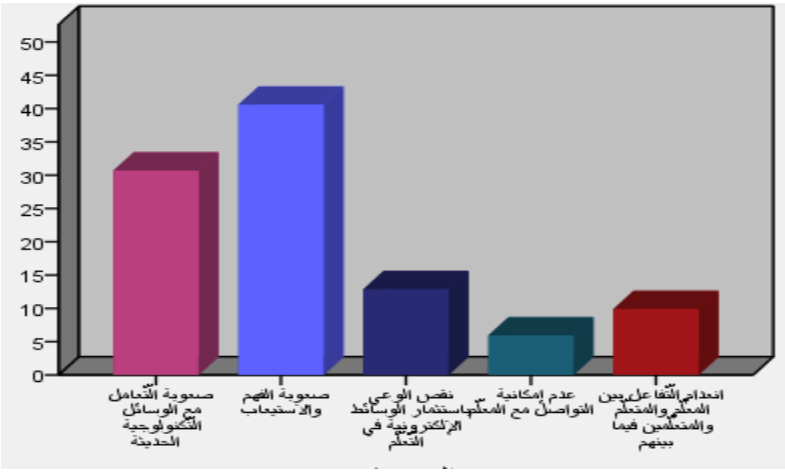
- ما يتعلّق بالمتعلّم نفسه: كاضطراب التّكيّف مع التّعليم عن بعد، وعدم جاهزيته لأنّ تجربة التّعليم عن بعد كانت جديدة بالنسبة للمتعلّمين ونشأت في ظرف استثنائي.
- عدم توفر متطلبات التّعليم عن بعد كالإنترنت ووسائل التّعليم الإلكتروني عند أغلب المتعلّمين، وضعف كفاءتهم في التّعامل مع تكنولوجيا التّعليم.
- عدم اهتمام بعض المتعلّمين وعزوفهم عن الدّراسة طيلة فترة الحجر المنزلي وذلك لغياب الرقابة وغياب ثقافة التّعلّم عن بعد عند الكثير من الأسر الجزائرية.
- عدم جاهزية المنظومة التّعليمية للتّعليم عن بعد في إطار هذا التحول المفاجئ.
- عدم التّركيز وصعوبة الفهم والاستيعاب لكثير من الدروس.
- ضعف التّخطيط لهذا النمط من التّعليم، وضعف البنية التّحتية.

✓ **صعوبات التعلم عن بعد.**

الجدول رقم (19): يوضح صعوبات التّعلم عن بعد.

الاختيارات	التّكرار	النسبة
صعوبة التّعامل مع الوسائل التّكنولوجية الحديثة.	31	٪30.7
صعوبة الفهم والاستيعاب.	39	٪40.6
نقص الوعي باستثمار الوسائط الإلكترونية في التّعلّم.	13	٪12.9
عدم إمكانية التواصل مع المعلّم	6	٪5.9
انعدام التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم والمتعلّمين فيما بينهم.	10	٪9.9

الشكل رقم (29): أعمدة بيانية تبيّن صعوبات التّعلم عن بعد.



يتبيّن من خلال الجدول الإحصائي تكرار إجابات المعلّمين للاختيارات المقترحة حول صعوبات التّعلم عن بعد، حيث نجد أنّ أغلب أفراد العيّنة (31 معلما) أي بنسبة 30.7٪ يجدون صعوبة في التّعامل مع الوسائل التّكنولوجية الحديثة في التّعلّم، فبالرّغم من أنّ التّكنولوجيا أصبحت جزءا لا يتجزأ من الحياة اليومية لجميع الأشخاص والمتعلّم يمتلك ثقافة عالية في المعلوماتية إلاّ أنّه يفتقر إلى استثمارها وتوظيفها في التّعلّم، ومن بين الصعوبات التي عبرّ عنها أفراد العيّنة بنسبة كبيرة 40.6٪، بتعداد 39 معلما هي صعوبة الفهم والاستيعاب في التّعلم عن بعد، حيث تعدّ هذه النّقطة من بين أهم الصعوبات أو العوائق التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة في التّعلّم عن بعد، بالإضافة إلى اختيارهم للاقتراح الثالث "نقص الوعي باستثمار الوسائط الإلكترونية في التّعلّم" بنسبة 12.9٪، في حين تشير نسبة 9.9٪ إلى أنّ انعدام التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم والمتعلّمين فيما بينهم، ضف إلى ذلك نجد 6 معلّمين أي بنسبة 5.9٪ من يرى أيضا أنّ عدم إمكانية التواصل مع المعلّم ت عد من الصعوبات في التّعلّم لما للتواصل البيداغوجي والتّفاعل من الأهمية في العملية التّعليمية التّعلّمية.

وقد أضاف بعض المعلمين مجموعة من الصعوبات التي يرون أنّها عائقا لتحقيق الأهداف المرجوة من التّعليم عن بعد، تتمثل في:

- عدم وجود أرضية رقمية مهيأة حسب دراسات جادة.

- الوضع الاقتصادي للبلاد وانهيار القدرة الشرائية للمواطن تجعله عاجزا عن اقتناء الأجهزة الإلكترونية عند أغلب المتعلّمين.
- جهل المتعلّم بتوظيف الوسائل التّكنولوجية في التعلّم.
- ضعف الإنترنت وعدم توفرها في المناطق النائية.
- الإمكانيات المادية لبعض الأسر ما يجعلها غير قادرة على توفير هذه التكنولوجيات لكل أبنائها المتعلّمين.
- انعدام التوجيه والإرشاد للمتعلّمين أثناء الدّراسة من قبل المعلمين ما أدى إلى عدم استطاعتهم على اختيار الموارد التعليمية المناسبة.

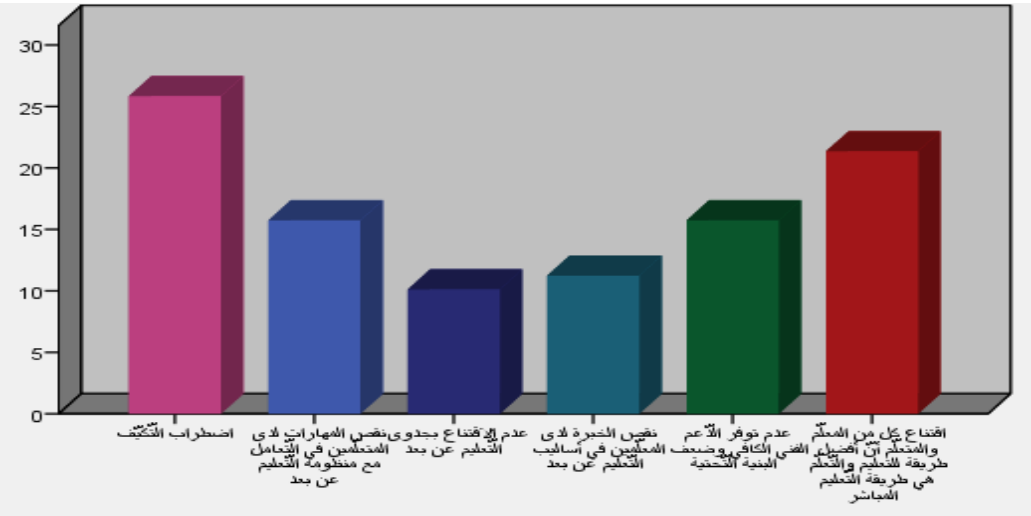
✓ **ضعف التحصيل لدى المتعلّمين خلال جائحة كورونا.**

يشتكي العام والخاص من ضعف وتراجع مستوى المتعلّمين خلال جائحة كورونا ليس فقط في المرحلة الثانوية بل في جميع الأطوار التّعليمية في الجزائر، لذا حاولنا من خلال هذا السؤال معرفة أسباب ضعف التّحصيل لدى المتعلّمين.

الجدول رقم (20): يوضح أسباب تراجع مستوى التّحصيل لدى المتعلّمين في جائحة كورونا.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة
نقص المهارات لدى المتعلّمين في التّعامل مع منظومة التعليم عن بعد.	14	٪15.7
اضطراب التّكيّف.	23	٪25.8
عدم الاقتناع بجدوى التّعليم عن بعد.	9	٪10.1
نقص الخبرة لدى المعلّمين في أساليب التّعليم عن بعد.	10	٪11.2
عدم توفر الدّعم الفني الكافي وضعف البنية التّحتية.	14	٪15.7
اقتناع كل من المعلّم والمتعلّم أنّ أفضل طريقة للتّعليم والتّعلّم هي طريقة التّعليم المباشر (وجها لوجه).	19	٪21.3

الشكل رقم (30): أعمدة بيانية تبيّن أسباب تراجع مستوى التّحصيل لدى المتعلّمين في جائحة كورونا.



يتبيّن من خلال الجدول الإحصائي تكرار إجابات أفراد العيّنة للاختيارات المقترحة، حيث أجاب 23 معلّما أي بنسبة 25.8٪ أنّ تراجع مستوى التّحصيل لدى المتعلّمين راجع إلى اضطراب التّكيّف خلال فترة الجائحة وتأثرهم نفسيا؛ مما انعكس سلبا على مستواهم، كما أضاف 19 معلما أي بنسبة 21.3٪ أنّ السبب راجع إلى اقتناع كل من المعلّم والمتعلّم أنّ أفضل طريقة للتّعلم هي طريقة التعليم المباشر (الحضوري)، وتليها الأسباب الأخرى بنسبة 15.7٪ التي تتمثل في عدم توفر الدعم الفني الكافي وضعف البنية التحتية لنظام التّعلم عن بعد في المدرسة الجزائرية، بالإضافة إلى نقص المهارات لدى المتعلّمين في التّعامل مع منظومة التّعليم عن بعد، ونقص الخبرة لدى المتعلّمين في أساليب التّعليم عن بعد، في حين جاء الاقتراح الثالث "عدم الاقتناع بجدوى التّعليم عن بعد" في المرتبة الأخيرة، حيث عبّر 9 معلمين عن هذا الاقتراح، أي بنسبة 10.1٪.

وأضاف بعض المعلمين أسبابا أخرى أدت إلى ضعف التّحصيل وتراجع مستوى المتعلمين خلال فترة جائحة كورونا:

– عدم التّحضير الجيّد لهذا النوع من التّعليم من ناحية المعلّمين، المتعلّمين، البرنامج.

- عدم وصول الدروس المقدّمة عن بعد للمتعلّمين، وعدم تقديم كل الدروس، وكذا اعتمادهم على الطريقة التّقليدية في تقديم الدروس (طريقة التّلقين).
- الظروف المادية المتدنية عند أغلب الأسر الجزائرية ما يؤول إلى عدم توفير الإمكانيات للمتعلّمين للتّعلّم عن بعد، وعدم امتلاك أغلب المتعلّمين الوسائل التكنولوجية وعدم توفر الإنترنت.
- اللامبالاة عند الكثير من المتعلّمين.
- انعدام التواصل المباشر بين المعلّم والمتعلّم.

هـ- تحليل إجابات المحور الخامس "بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد".

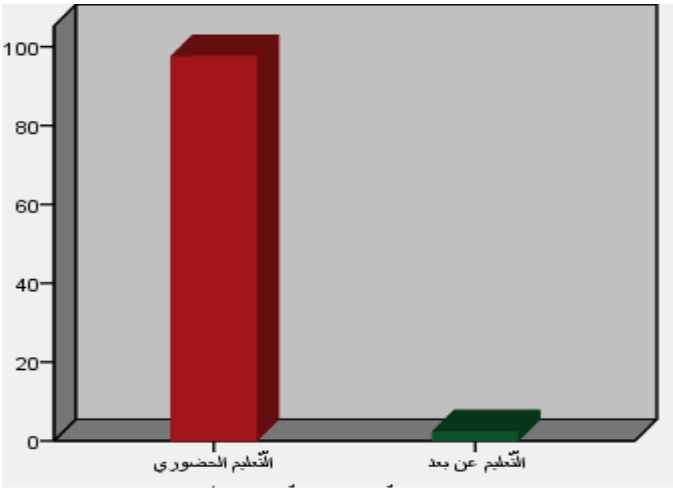
يتضمن هذا المحور تسع أسئلة منها مفتوحة ومغلقة بهدف التّعرّف على أهم الاختلافات بين تدريس اللّغة العربيّة في التعليم الحضوري والتّعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين في التّعليم الثانوي.

✓ درجة **تجاوب المتعلّم مع المعلّم بين التعليم الحضوري والتّعليم عن بعد.**

الجدول رقم (21): يوضح رؤية معلّمين حول تجاوب المتعلّم بين التعليم الحضوري والتّعليم عن بعد.

الاختيارات	التعليم الحضوري	التّعليم عن بعد
التّكرار	41	0
النسبة	٪100	٪0

الشكل رقم (31): أعمدة بيانية تبيّن رؤية معلّمين حول تجاوب المتعلّم بين التعليم الحضوري والتّعليم عن بعد.



يتّضح من خلال نتائج الجدول الإحصائي أنّ أفراد العيّنة (41 معلما)، أي بنسبة 100٪ صرّحوا بأنّ أنّ تجاوب المتعلّم مع المعلّم يكون أكثر في التّعليم الحضوري، في حين لم نعثر على إجابة تؤيّد فكرة تجاوب المتعلّم في التّعليم عن بعد، مبررين ذلك بأنّ:

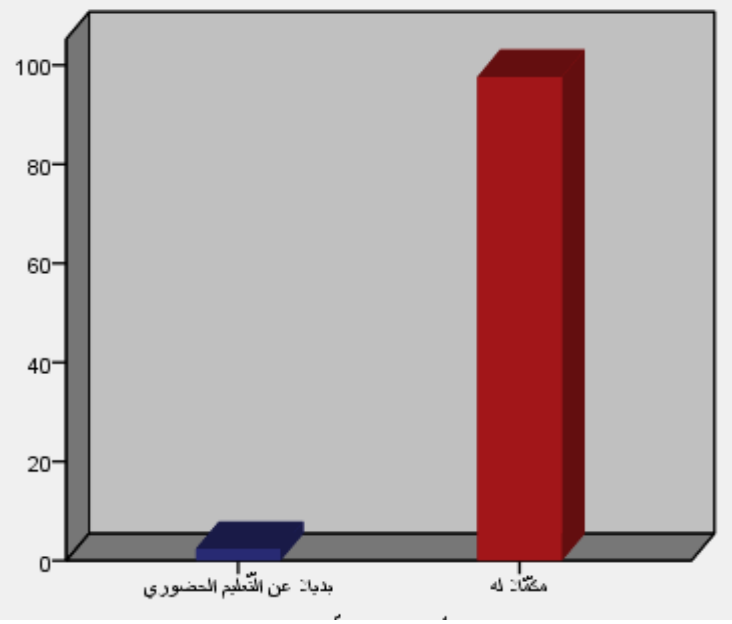
- التّواصل بين المعلّم والمتعلّم والمتعلّمين فيما بينهم يكون مباشرا وحينها يكون التفاعل أقوى.
- التواصل المباشر بين المعلّم والمتعلّم يساعد على استيعاب المعارف
- إشراك المتعلّم في التّعلّم يكون أكبر في التّعليم الحضوري من خلال المناقشة والمساهمة في إنجاز الدّرس وحل المشكلات.
- تأثير المعلّم على المتعلّم في التّعليم الحضوري من خلال أسلوب الشرح وفنيّة التّبسيط وطريقة إيصال الفكرة ورشاقته اللغوية في الشرح كل ذلك له تأثير إيجابي في بناء شخصية المتعلّم.
- التّعليم الحضوري يجعل المتعلّم أكثر جاهزية للتّعلّم والانضباط والالتزام المستمر من خلال الحضور الدائم على عكس التّعليم عن بعد.
- المناقشة المباشرة تثير ذهن المتعلّم، تعمل على ترسيخ المعلومة.
- درجة الاستيعاب والفهم تكون أكبر في التّعليم الحضوري.
- التّقويم في التّعليم الحضوري يكون أكثر مصداقية من التّعليم عن بعد.
- تحفيز المعلّم للمتعلّم يزيد من درجة دافعيتة نحو التّعلّم.

✓ **التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد.**

الجدول رقم (22): يوضح التّعليم الحضوري والتعليم عن بعد

الخيارات	بديلا عن التعليم الحضوري	مكملا له
التّكرار	0	41
النسبة	٪0	٪100

الشكل رقم (32): أعمدة بيانية تبيّن التعليم عن بعد والتعليم الحضوري



نلاحظ من خلال الجدول الإحصائي أنّ أفراد العيّنة (41 معلما)، أي بنسبة 100٪ قد صرّحوا أنّ التّعليم عن بعد لا يمكن له أن يكون بديلا عن التّعليم الحضوري. ولم نعثر على أية إجابة تنفي هذا الاتجاه، معللين موقفهم بأنّ:

- نقص الإمكانيات والوسائل التّعليمية والتّكنولوجية ما يخلق عدم تكافؤ الفرص بين المتعلّمين.
- لا يمكن التّخلي عن التّعليم الحضوري في تعليم اللغة العربيّة في مراحل التّعليم الإلزامي لأنّ المتعلّم يحتاج إلى كسب وتنمية بعض المهارات ما يستدعي الحضور المباشر في الفعل التّعليمي.

- التأثير والتّفاعل والمناقشة البناءة تحقق الأهداف المرجوة عندما تكون بشكل مباشر.
- التواصل المباشر يساعد على تعميق الفهم والاستيعاب لدى المتعلّم.
- التّعليم عن بعد يمكن أن يكون مكمّلا للتّعليم الحضوري ووسيلة دعم للمتعلّمين.
- لا يمكن الاستغناء عن المعلّم في العملية التّعليمية، ودوره في تذليل الصعوبات التي تعيق عملية التّعلّم عند المتعلّم.
- الفروق الفردية بين المتعلّمين.

✓ **الفوارق البيداغوجية بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد (بالمراسلة).**

حاولنا من خلال السؤال المفتوح معرفة أهم الاختلافات والفوارق البيداغوجية بين نظامي التّعليم عن بعد والتّعليم الحضوري من وجهة نظر أساتذة اللّغة العربيّة في التّعليم الثانوي، ويمكننا تلخيصها في الجدول التالي:

الجدول رقم (23): يبيّن أهم نقاط الاختلاف بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد.

	التّعليم الحضوري	**التّعليم عن بعد**
الزمان والمكان	محدود بزمان ومكان معين	غير محدّد بزمان ومكان معيّن
دور المتعلّم	المتعلّم هو متلقي للمعلومة	المتعلّم هو محور العملية التّعليمية، وهو باحث عن المعرفة. – الاعتماد على الذات.
دور المعلّم	المعلّم هو محور العملية التّعليمية؛ وهو المصدر الأساسي للتّعلّم، وهو ناقل وملقن للمعلومة. التواصل بين المعلّم والمتعلّم يكون خطيا وجها إلى وجه في الفصل الدّراسي.	تقوم الهيئة التّدريسية في التّعليم عن بعد مقام المعلّم ويقتصر دورها على التوجيه والإرشاد. يكون التواصل في جميع الاتجاهات (عبر الوسائل الإلكترونية)
المحتوى التّعليمي	–تقتصر المعرفة على ما يوفرها المعلّم من مصادر تعلم معينة متمثلة في الكتاب المدرسي.	– مصادر التّعلّم متنوّعة؛ حيث يكون المحتوى أكثر إثارة وتنوع حيث يحتوي على رسومات

	–يكتسب المتعلّم المهارات اللّغوية الأربع (السمع، التّحدث، القراءة والكتابة).	وفيديوهات صوت وصورة. – بالإضافة إلى اكتساب المتعلّم المهارات اللّغوية الأربع يكتسب مهارات جديدة متمثلة في المهارات الحاسوبية.
الطرائق والوسائل	التّفاعل محدود ويكون التّواصل بين المعلّم والمتعلّم مرتبط بوقت الحصة التّدريسية. الوسائل تقليدية(مادة مطبوعة تتمثل في الكتاب المدرسي، والصبورة البيضاء).	عناصر التّفاعل متنوّعة، ويكون التّواصل والتّفاعل مع المعلّم في أي وقت وفي كل مكان. وسائل تعليمية مختلفة ومتعدّدة تعتمد على التكنولوجيا الرقمية الحديثة.

عندما نتحدّث عن التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد فإننا نتحدّث عن بيئتين تعليميتين مختلفتين ومتعلّمين مختلفين في الخصائص، ومع ذلك لا يختلفان من حيث المناهج التي تقرّها وزارة التربية الوطنية ومقاصد التربيّة، إلاّ أنّ الاختلاف يكمن في الطريقة الوسائل المعتمدة في كلا النّظامين.

تقوم فلسفة التّعليم عن بعد على التّحرر من قيود حدود الزمان والمكان، وعلى التّباعد المكاني بين المتعلّم والهيئة التّدريسية وعدم التّقيّد بدوام الحضور أي الفصل بين المعلّم والمتعلّم في العملية التّعليمية التّعلّمية، على عكس التّعليم الحضوري الذي يشترط وجود معلّم ومتعلّم ومؤسسة تربوية، والذي يقيّد المتعلّم فيه بدوام الحضور والتواصل مع المعلّم وجها لوجه.

ولكن في الوقت الذي يصر فيه البيداغوجيون على ضرورة الحضور الجسدي في العملية التّعليمية وانعكاساته الإيجابية على سلوك المتعلّم وعلى بناء شخصيته خاصة في مرحلة التّعليم العام نجد التّعليم عن بعد هو الفصل الدائم بين المعلّم والمتعلّم طيلة فترة التّعلّم، فمع تطوّر الدّراسات والأبحاث في هذا المجال وجد الباحثون أنفسهم أمام مشكلة تعدّ

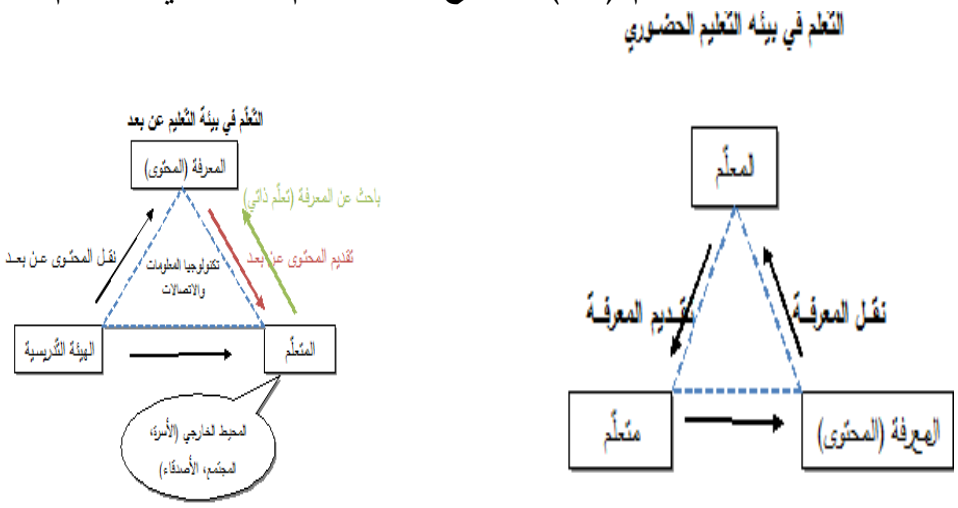
من أكبر سلبيات هذا النّمط من التّعليم وهي غياب المعلّم وبعده عن المتعلّم طيلة فترة التّعلّم، وهذان الطرفان يعدّان أهم عناصر في العملية التّعليمية، باعتبار أنّ العملية التّعليمية هي عملية تفاعل بين المعلّم والمتعلّم مبنية على التأثير والتأثر، أما إذا نظرنا في هذا الجانب وجدنا أنّ هذا الأمر تفرضه طبيعة هذا النظام (عن بعد).

وإذا تحدّثنا عن دور المعلّم والمتعلّم بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد، نجد أنّ دور المعلّم في التّعليم الحضوري يختلف عنه في التّعليم عن بعد؛ حيث يعتبر محور العملية التّعليمية في التّعليم الحضوري، بينما في التّعليم عن بعد يعتبر المتعلّم هو محور العملية التّعليمية يفتقر لوجود المعلّم الذي يقوم بشرح وتبسيط وتوضيح المعلومات؛ إذن فالمتعلّم في بيئة التّعلّم عن بعد يفتقر للتّواصل اللّفظي وغير اللّفظي مع المعلّم، فنحن ندرك مدى أهمية التّواصل في العملية التّعليمية، ومدى أهمية التواصل الغير اللفظي أي لغة الجسد من تعابير الوجه والحركات والإيماءات والإشارات التي تسهم في جذب انتباه المتعلّم وزيادة التفاعل والتواصل من خلال خلق بيئة تفاعلية إيجابية، وإثارة دافعيته للتّعلم، كما أنّه يساعد المتعلّم على فهم المعلومة فكما يقال:" ربّ إشارة أبلغ من عبارة". وقد بيّن ابن خلدون في "فصل الرحلة إلى طلب العلم ولقاء المشيخة مزيد كمال التّعليم" في مقولة له التي توضح الفرق بين تلقي العلم حضوريا ولقاء المعلّم مع المتعلّم مباشرة وما ينجم عنه من فوائد في قوله:«والسبب في ذلك أنّ البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علما وتعليما وإلقاء، وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة، إلاّ أنّ حصول الملكات عن المباشرة والتّلقين أشدّ استحكاما وأقوى رسوخا، فعلى قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها»[1].

وإذا تأملنا الشكل أدناه الذي يبيّن بيئة التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد، نجد أنّ في المثلث الديداكتيكي للتّعليم عن بعد أنّه ينعدم فيه وجود أهم قطب من أقطابها وهو المعلّم الذي تمّ تعويضه بالوسيلة التّعليمية التي لا يمكن لها أن تكون كفيلة بتعويض غيابه.

1- عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون، المقدّمة، ج2، تح. عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، ط1، 2004م، دمشق، ص 358.

الشكل رقم (33): يوضح بيئة التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد



أما إذا تحدّثنا عن الوسائل التّعليمية وطرائق التّدريس المتبعة في تدريس اللّغة العربيّة عن بعد نجد أنّها مختلفة في كلا النّظامين، فطرائق التّدريس عن بعد تتمحور حول المتعلّم وليس حول المعلّم كما في نظام التّعليم الحضوري، وقوامها الكتاب المدرسي، ومصادر المعرفة المتاحة على شبكات الإنترنت.

وإذا تحدّثنا عن تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي نجد أنّ الهدف الختامي من تعليميتها هو إكساب المتعلّم المهارات اللّغوية الأربعة التي نصّ عليها المنهاج التربوي في التّعليم الحضوري والتي تستدعي حضور طرفي العملية التّعليمية (معلّم ومتعلّم)، فهل المتعلّم عن بعد يمتلك هذه المهارات بالدّرجة نفسها أو أقل نسبيا؟.

في الواقع يمكن أن نجيب عن هذا التساؤل بالنّفي لأنّ هناك صعوبات في تنمية المهارات اللّغوية عند المتعلّمين كمهارة الاستماع والتّحدّث وهذا ما يجعل تفاعل المتعلّم مع اللغة ضعيف جدا، وما لاحظناه من خلال تحليلنا لاستبيان بعض المتعلّمين عن بعد وجود الأخطاء الإملائية بكثرة، وعدم القدرة على تركيب جملة بسيطة باللّغة العربيّة الفصحى، وهذا الأمر راجع إلى أنّ بعض المتعلّمين انقطعوا عن الدّراسة في سن مبكّرة وفي مرحلة دراسية مبكرة واتجهوا للحياة العملية.

وإذا نظرنا في الجانب الثاني للتّعليم وهو التّربية يتبادر إلى أذهاننا السؤال التالي: إذا نجحنا في تطبيق التّعليم عن بعد هل ننجح في التّربية؟. لأنّنا إذا نظرنا في منظومتنا التّربوية (التربية والتّعليم) نجد أنّ المعلّم في مرحلة التّعليم العام عامة هو مربي قبل أن يكون معلّما، وعملية التّدريس التي يقوم بها المعلّم تحكمها جوانب متعدّدة كالجانب النّفسي، والاجتماعي والانفعالي الذي يعمل في الأخير على تكوين شخصية المتعلّم معرفيا ووجدانيا ومهاريا خاصة في مرحلة التّعليم الثانوي؛ وهذا ما تعجز عنه بيئة التّعليم غرسه في المتعلّم في نظام التّعليم عن بعد فهذا النّمط يُفقد عملية التّعليم طابعها الإنساني.

وفي الأخير يمكن أن نُلخص أهم الفوراق البيداغوجية بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد حسب رؤية أساتذة اللّغة العربية في التعليم الثانوي في النقاط التالية.

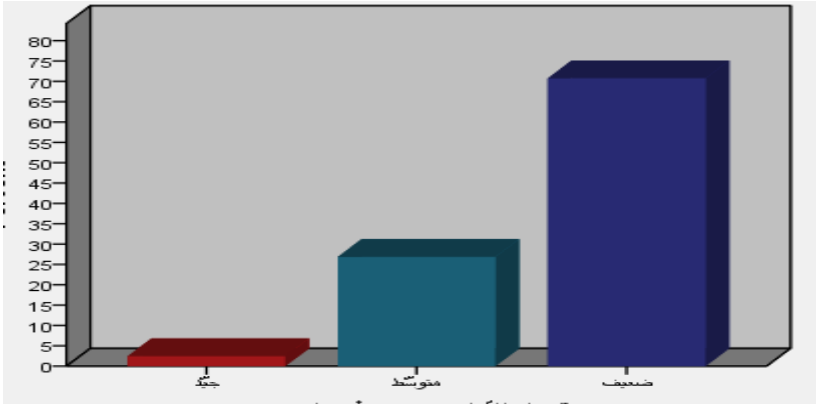
- عدم وجود تفاعل بين المعلّم والمتعلّم.
- نقص في الإبداع عند المتعلّم.
- عدم وجود آليات لضبط التّلاميذ.
- نقص أدوات التّحفيز والدافعية لدى المتعلّم.
- اختلاف التّسلسل الديداكتيكي.
- التأثير السلبي الذي يحدثه غياب المعلّم.
- ضعف الاستيعاب والفهم.
- اللامبالاة عند الكثير من التّلاميذ.
- عدم تكافؤ الفرص بين المتعلّمين.
- التقييم في التّعليم الحضوري يكون من طرف المعلّم، بينما في التّعليم عن بعد يكون التّقييم إلكترونيا.

✓ **تقييم تجربة التّعليم عن بعد في الجزائر من وجهة نظر أساتذة اللّغة العربيّة.**

الجدول رقم (24): يوضّح رؤية أساتذة اللغة العربية حول تجربة التّعليم عن بعد في الجزائر في ظل جائحة كورونا.

الخيارات	جيّد	متوسّط	ضعيف
التّكرار	1	11	29
النسبة	٪2.4	٪26.8	٪70.7

الشكل رقم (34): أعمدة بيانية تبيّن رؤية أساتذة اللغة العربية حول تجربة التّعليم عن بعد في الجزائر في ظل جائحة كورونا.



نلاحظ من خلال الجدول الإحصائي أنّ اتجاه أغلب أفراد العيّنة حول تقييم تجربة التّعليم عن بعد كان سلبيا، لأنّ 29 من أفراد العيّنة أي بنسبة ٪70.7 اختاروا الاقتراح الثالث (ضعيف) وهذا أمر طبيعي لأنّ تجربة التّعليم عن بعد في المدرسة الجزائرية جاءت في ظرف استثنائي غير مخطط له مسبقا، في حين نجد 11 معلما من بين أفراد العيّنة أي بنسبة ٪26.8 يرون أنّ نسبة نجاح تجربة التّعليم عن بعد في الجزائر كانت متوسطة، ونجد معلما واحدا أي بنسبة ٪2.4 وهي نسبة ضئيلة جدا يرى أنّ التجربة كانت ناجحة.

✓ **طريقة تّعليّم اللّغة العربيّة بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد.**

حاولنا من خلال هذا السؤال المفتوح استطلاع رأي المعلمين، والتّعرف على طريقة تعليم اللّغة العربيّة بين نظامي التعليم الحضوري والتّعليم عن بعد وأيهما أفضل.

إنّ طريقة التّدريس المعتمدة في كلا النّظامين مختلفة باعتبار أنّ بيئة كل نظام مختلفة عن الأخرى، فبيئة التّعليم الحضوري في القسم تعتمد على اللّقاء المباشر بين المعلّم والمتعلّم ويتم تدريسها بالطريقة التقليدية، بينما بيئة التّعليم عن بعد تعتمد على الفصل الدائم بين المعلّم والمتعلّم.

تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الحضوري يعتمد على وجود معلّم وهذا المعلّم يتّبع طريقة خاصة بكل نشاط تعليمي ويقوم بالشرح بأسلوب خاص وتدريسها يحتاج طريقة شرح مباشرة ما يضمن وصول المعلومة للمتعلّم بشكل أنجح، بالرغم من أنّه يعتمد على وسائل تعليمية بسيطة في الغالب، إلاّ أنّ وجود المعلّم واعتماده على طريقة تدريس تتناسب وخصائصه، وتتناسب مع الموقف التّعليمي يُمكّن لها أن تعالج الكثير من المشاكل كضعف المتعلّم وصعوبة الكتاب المدرسي.

أما الحديث عن تدريس اللّغة العربيّة عن بعد، فهو يعتمد على طرق متعدّدة تختلف باختلاف الوسيلة المعتمدة في التّعلّم، فالتعلمّ عن طريق الدروس التي كانت تُبث عبر القنوات التلفزيونية تعتمد على الطريقة التّقليدية الإلقائية التي تجعل المتعلّم سلبيا يتلقى المعلومة دون المشاركة في الدّرس، كما أنّه لا يتمكّن من التواصل وطرح الأسئلة أو إيقاف واسترجاع مقطع سابق، وبهذا لا يمكن مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين.

وتتلخّص إجابات أفراد العيّنة حول طريقة تعليم العربيّة بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد، فكانت كالآتي:

- بالرغم من أنّ البرنامج نفسه في كلا النمطين إلاّ أنّ درجة الدافعية والاستيعاب والتفاعل تجعل من التّعليم الحضوري أكثر قبولا وفعالية.
- التّفاعل الحضوري يسهم في تقديم قيم خاصة تكون غائبة في التعليم عن بعد هذا من جهة، ومن جهة أخرى إشكالية النّقل الديداكتيكي في التّعليم عن بعد والتي يكون المعلّم هو المحور فيها.

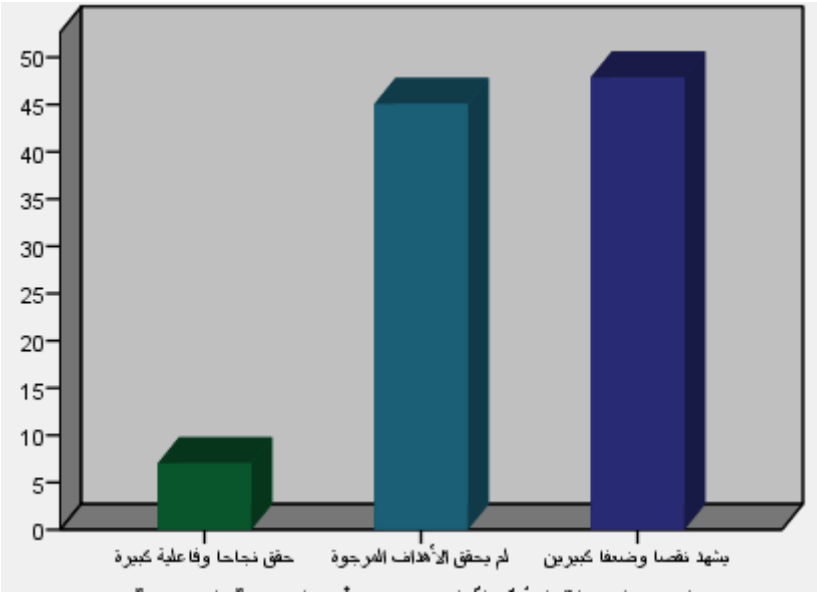
- تعليم اللّغة العربيّة عن بعد تعتبر من طرق التّدريس الحديثة التي تسعى الدول المتقدّمة إلى تبنيها وتطويرها، ولكن تجربة الجزائر في تدريس اللّغة العربية عن بعد لا تزال في بدايتها ولم ترق إلى المستوى المطلوب وتدريسها لا يزال تقليديا.

✓ **مدى نجاح تجربة التّعليم عن بعد في المدرسة الجزائرية.**

الجدول رقم (25): يوضّح رؤية المعلمين حول مدى نجاح تجربة التّعليم عن بعد في المدرسة الجزائرية.

الاختيارات	حقّق نجاحا وفاعلية كبيرة	لم يحقّق الأهداف المرجوة	يشهد ضعفا ونقصا كبيرين
التّكرار	5	32	34
النسبة	٪7.0	٪45.1	٪47.9

الشكل رقم (35): أعمدة بيانية تبيّن رؤية المعلمين حول مدى نجاح تجربة التّعليم عن بعد في المدرسة الجزائرية.



نلاحظ من خلال ما يقدّمه لنا الجدول من إحصائيات تكرار إجابات أفراد العيّنة للاقتراحين الثاني (لم يحقّق الأهداف المرجوة) والثالث (يشهد نقصا وضعفا كبيرين)، أنّ تجربة التّعليم عن بعد في الجزائر كانت فاشلة، حيث أنّ أغلب أفراد العيّنة (34 معلّما) أي بنسبة 47.9٪ اختاروا الاقتراح الثالث (يشهد نقصا وضعفا كبيرين)، كما نجد تكرار الاقتراح

الثاني (لم يحقّق الأهداف المرجوة) الذي عبّر عنه 32 معلما أي بنسبة 45.1٪، وفي مقابل ذلك نجد أنّ 5 معلمين من بين أفراد العيّنة أي بنسبة 7.0٪ يرون أنّ تجربة التّعليم عن بعد حققت نجاحا وفاعلية كبيرة.

✓ **واقع التّعليم عن بعد في الجزائر.**

يتناول هذا السؤال المفتوح الحديث عن واقع التّعليم عن بعد في المدرسة الجزائرية، والتجربة التي مرت بها الجزائر خلال فترة جائحة كورونا، فقد حاولنا استطلاع رأي أساتذة اللّغة العربية حول هذا الموضوع بناء على خبرتهم المهنية وممارستهم الميدانية اتضح لنا أنّ:

- التجربة الجزائرية في مجال التّعليم عن بعد لا تزال في بدايتها ومازالت عبارة عن تجارب في طور الدّراسة، ولم تصل بعد إلى مرحلة الكمال التي يمكن أن نقول عنها مرحلة الإرساء لهذا النّظام للحكم عليها بالنجاح أو الإخفاق، فالتّحوّل الذي جرى في السنوات الأخيرة كتوظيف المستحدثات التكنولوجية الرّقمية هو محدود جدا لأسباب عديدة تعزى منها إلى الجانب المادي الذي يفتقر إلى البنية التحتية اللازمة والتّقنيات الحديثة التي تسمح بتحقيق التّعليم عبر الخط المعزز بالتّكنولوجيات الرّقمية، ومنها ما يعزى إلى المتعلّم في حدّ ذاته الغافل عن أهمية هذه التّقنية في التّعليم وعدم التّمكن من استخدامها واستغلالها الاستغلال الأمثل، بالإضافة إلى عوائق أخرى كثيرة. ربما تكون قد أصابت الهدف في بعض الجوانب و أخفقت_إنّ صحّ التّعبير_ في جوانب أخرى في تقديم برامج ذات نوعية جيّد.
- التّعليم عن بعد لا يزال في بداياته الأولى وهو عبارة عن تجارب ودراسات لم ترسى دعائمه على أرض الواقع، ولا يزال يحتاج إلى دراسات معمّقة في هذا المجال من أجل بناء أرضية متينة متكاملة تتوفر على إمكانيات مادية وبشرية قوية.
- أنّ تجربة التّعليم عن بعد بمناسبة جائحة كورونا كانت تجربة فاشلة من منظور المعلّمين، ويعود السبب في ذلك أنّها نشأت في ظروف استثنائية غير مخطط لها مسبقا، فهو يحتاج إلى توفير بيئة مناسبة وجهود مكثّفة ولا يمكن اعتماده بين عشية وضحاها، كما لم تتوفر المتطلبات اللازمة في الواقع، بالرغم من أنّ الجزائر تنتهج نمط التّعليم عن بعد

المعروف باسم التّعليم بالمراسلة منذ عدة سنوات إلى جانب التّعليم الحضوري إلاّ أنّ ما شهدناه خلال فترة جائحة كورونا من ضعف البنية التّحتية والتأطير البشري وفشل المنظومة التعليمية من تعميمه وتبنيه وعدم تحقيق الأهداف المسطرة خلال الجائحة دليل على هشاشة البنية التّحتية لهذا النظام.

- واقع التّعليم عن بعد في المدرسة الجزائرية لم يؤسس له بطريقة تضمن فاعليته، ولا يزال تقليديا لتخلف المنظومة التّعليمية الجزائرية عن استثمار تكنولوجيا التّعليم.
- الخدمات التي يقدّمها التّعليم عن بعد كانت ضعيفة.
- غياب ثقافة التّعليم عن بعد في المجتمع الجزائري سواء عند المتعلّمين أو المعلّمين، وحتى في اغلب الأسر الجزائرية.
- غياب الوعي بفعالية هذا النوع من التّعليم، ومدى مساهمته في رفع المستوى التّعليمي للفرد، وهو التّعليم الذي تخطى حواجز الزمان والمكان، فكما نرى اليوم الحاجة الماسة للتّعليم عن بعد وضرورة تبينه وتطويره في كلّ دول العالم، وتعميمه في كل الأطوار الدّراسية ليس فقط في نظام التّعليم عن بعد (بالمراسلة) بل في التّعليم الحضوري أيضا لتعزيز العملية التّعليمية وتدعيمها. لذلك يجب تضافر الجهود أفرادا ومؤسسات في المؤسسة التّعليمية وبخاصة الأسرة ووسائل الإعلام والاتصال لإنجاح هذا النّمط من التّعليم والوصول إلى نتيجة مثالية؛ وهذا يتطلّب دراسات معمّقة وإصلاحات شاملة في المنظومة التربوية وبناء بنية تحتية بتوفير الوسائل اللازمة لذلك.

✓ **العوائق التي تواجه تّعليم العربية عن بعد في المدرسة الجزائرية.**

يتمحور هذا السؤال المفتوح حول العوائق أو الصعوبات التي تعترض تعليم اللّغة العربيّة عن بعد والتي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة بناء على الخبرة المهنية لأساتذة اللّغة العربية في التّعليم الثانوي، وقد تلخّصت الإجابات المُقدّمة من طرفهم في النّقاط التالية:

✓ **الصعوبات المادية:** وتتمثل في:

- عدم توفر الإمكانات المادية والكفاءات البشرية المؤهلة للتّعليم عن بعد في المدرسة الجزائرية.

- عدم توفر شبكة الإنترنت وخاصة في المناطق النائية، وضعف الشبكة.
- ضعف البنية التحتية وعدم توفر الأجهزة والوسائل المتطورة في المدارس الجزائرية فهي لازالت تعتمد على الصبورة البيضاء.
- عدم تحقيق تكافؤ الفرص بين المتعلّمين في نمط التّعليم عن بعد وذلك لعدم توفر أغلب المتعلّمين على الأجهزة الإلكترونية، وصعوبة وصول المعلومة لكافة المتعلّمين

✓ **الصعوبات التي تتعلق بالعملية التّعليمية التّعلّمية:**

- **منها ما يتعلّق بالمتعلّم نفسه:** كصعوبة التواصل والتّفاعل بن المعلّم والمتعلّم.
- نقص الوعي لدى المتعلّمين بأهمية التّعليم عن بعد، وانعدام الجدية في التّعلّم من طرف بعض المتعلّمين.
- اعتبار الوسائل التّكنولوجية وسائل ترفيهية، وعدم استعمالها في الجانب التّعليمي.

✓ **منها ما يتعلّق بالمعلّمين:** كضعف مهارات المعلمين في التّحكم وتوظيف التّكنولوجيا الرّقمية في العملية التّعليمية وعدم تعوّدهم على ذلك.

- صعوبة تدريس بعض الأنشطة في مادة اللغة العربية كالتعبير الكتابي والشفهي.
- صعوبة إكساب المتعلّم المهارات الأدائية (النفس حركية) في التّعلم عن بعد.

✓ **صعوبات تتعلّق بالمادة التّعليمية:** كصعوبات تنمية المهارات اللّغوية لأنّ تعليم مهارات اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي تستدعي التواصل المباشر بين المعلّم والمتعلّم.

- المناهج التّقليدية التي تتعامل بها المدارس الجزائرية التي لا تتماشى ونمط التّعليم عن بعد.
- وجود صعوبات في فهم دروس النحو والصرف والبلاغة والعروض، وعدم استيعابها بالنسبة للمتعلّم.

✓ **صعوبات أخرى تتمثل في:**

- عدم وجود استراتيجيات تدريس محكمة لتعليم العربية عن بعد.
- عوائق ثقافية حضارية تتعلّق بالتحضير لمجتمع يؤمن بهذا النوع من التّعليم.

✓ **آراء واقتراحات المعلّمين لتطوير تجربة التّعليم عن بعد في الجزائر.**

جاء السؤال الأخير المفتوح في هذا المحور بهدف التّعرّف على المقترحات التي يراها أساتذة اللّغة العربيّة لتطوير تجربة التّعليم عن بعد، ومن خلال استطلاع آرائهم تحصّلنا على مجموعة من الاقتراحات أجملناها في النّقاط التالية:

- ضرورة توعية المتعلّمين بأهمية هذا النمط من التّعليم، والعمل على تبنيه في المدارس الجزائرية.
- تأهيل عناصر الجماعة التربوية للقيام بهذه العملية.
- تعزيز الرغبة لدى المتعلّم في التّعلّم.
- التّخطيط من طرف الجهات الوصية لتطوير هذا النّمط من التّعليم من خلال الأخذ بتجارب الدول الرائدة في هذا المجال، والعمل على تعزيز التعاون بين الجزائر وبين هذه الدول للاستفادة من تجاربها ونتائجها.
- العمل على تضافر الجهود أفرادا ومؤسسات لاعتماد هذا النمط من التّعليم وتحسين خدماته، والاستفادة من نتائج الدّراسات الحديثة في مجال اللسانيات التطبيقية كاللسانيات الحاسوبية وتوظيف التّعلم الذكي.
- العمل تحسين البنية التّحتية والعمل على توفير الإمكانيات المادية اللازمة وجميع متطلباته وتطوير وسائله.
- القيام بدورات تكوينية وحملات تحسيسيّة ودروس توعوية لنشر ثقافة التّعلّم عن بعد.
- الاستغلال الصحيح للوسائل التّكنولوجية واعتمادها في التّعلّم وخاصة في تعليم اللّغة العربيّة.
- العمل على تعميم التّعليم عن بعد تدريجيا من خلال إنشاء مدارس نموذجية.
- وضع استراتيجيات جديدة للتعليم عن بعد من خلال العمل والتّخطيط لرقمنة مناهج تعليم اللّغة العربية وتطوير محتوياتها في ضوء تكنولوجيا التّعليم، ورقمنة المواد التّعليمية لتتماشى وطبيعة هذا النمط من التّعليم.
- العمل على تجديد وتطوير طرائق وأساليب تعليم العربيّة بما يتماشى وطبيعة التّعلم عن بعد.

– العمل على تطوير تعليم العربيّة في التّعليم الحضوري من خلال المزج بين مزايا التّعليم عن بعد والتّعليم الحضوري، والاعتماد على الطرق العصرية في تعليمها.

وما نخلص إليه في الأخير هو أنّ تركيبة هذه العيّنة تتكون من مجموعة أساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي، وكانت ممثلة بمعايير مختلفة لا سيما معيار الجنس والسن والخبرة المهنية، وهذا ما أشرنا إليه في تحليلنا لإجابات أفراد العيّنة في المحور الأوّل المتعلّق بالبيانات الشّخصية.

وتناولنا في المحور الثاني تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي في التّعليم الحضوري من حيث الطرائق والوسائل المعتمدة في ذلك وطريقة التّقويم المتّبعة والأساليب المعتمدة لذلك، وخلصنا إلى أنّ تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي لا تزال تُدرّس بالطريقة التّقليدية، ويُعتمد في تعليمها على وسائل تقليدية بسيطة تتمثل في الكتاب المدرسي والسبورة البيضاء، كما أننا نلاحظ محدودية استخدام وتوظيف الأجهزة الذكية (كالحاسوب مثلا) من طرف المعلمين، أما فيما يخص طريقة التّقويم في مادة اللّغة العربيّة فهي تستند إلى ما ينصّ عليه منهاج مادة اللّغة العربيّة والمرسوم الوزاري المقرر من طرف الجهات الوصية في هذا المجال.

كما حاولنا في المحور الثالث التطلّع إلى استخدام التكنولوجيا الرّقمية في تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي، اكتشفنا أنّ المؤسسات التربوية في التّعليم الثانوي في الجزائر تفتقر لأبسط الوسائل التكنولوجية للتّعلم الذكي (كالسبورة التفاعلية، الحاسوب وأجهزة عرض البيانات)، بالرغم من اقتناع المعلّمين بأهميتها في وقدرتها على زيادة تفاعل المتعلّمين ومساعدتهم على فهم المادة ودعم عملية التّعليم وزيادة مستوى تحصيل المتعلّم.

أما في المحور الرابع الذي تمحور حول تقصي واقع تجربة تعليم اللّغة العربيّة عن بعد في ظل جائحة كورونا التي قلبت الموازين وأرغمت العالم بأسره بتطبيق الحجر الصحي للحدّ من انتشاره، الأمر الذي شلّ كل القطاعات لا سيما قطاع التّعليم الذي يعدّ أهم المجالات، حيث عرف اضطرابا وتراجعا كبيرين.

وفي ظل هذه الأزمة بات من الضروري على كل دول العالم ومن بينها الجزائر انتهاج السبل والطرق الحديثة لتلبية الاحتياجات التّعليمية، والبحث عن إيجاد الحل الأمثل لتعويض الانقطاع عن الدّراسة، وذلك بتبني نمط التّعليم عن بعد (التعليم الإلكتروني) في كل مراحل التّعليم كبديل مؤقت عن التّعليم الحضوري واختيارا وقائيا للحد من تفشي فيروس كورونا.

فاستبدلت بيئة التّعليم الحضوري بالتّعليم عن بعد، فهذه التّجربة التي عاشتها الجزائر في ظل جائحة كورونا عرّت _إن صحّ التّعبير_ عن الوضعية الراهنة للتّعليم عن بعد في الجزائر، وكشفت عن مدى نجاح وإخفاقه، ومدى تقدّم خدماته التّعليمية في هذا المجال، ومدى تقبُّل المتعلمين والمعلّمين لهذا النمط من التّعليم في ظل هذه الجائحة، وكذا رؤية كل أطراف المنظومة التربوية لهذا النمط من التّعليم.

وتزامنا مع هذه الأزمة قمنا باستغلال هذا الوضع وإدراج هذا المحور للكشف عن واقع التعليم عن بعد بالجزائر، ومحاولين بذلك الإجابة عن عدة تساؤلات طُرحت في ضوء هذه التّجربة حول مدى نجاحها في ظل وجود العديد من الصعوبات والعقبات والنقائص، وذلك من خلال استطلاع أراء المعلمين حول ذلك.

حيث قمنا بإدراج مجموعة من الأسئلة حول مدى تفاعل وتجاوب المتعلّم واستجابته للتعلّم عن بعد، وطريقة التّدريس المعتمدة في تدريس اللّغة العربيّة عن بعد ومدى ملاءمتها، ومدى استيعاب المتعلّم لهذه الدروس، وهل يتم تقييم استيعاب المتعلّمين لهذه الدروس بعدد المشاهدات، وهل كانت هذه الدروس كفيلة بتعويض الانقطاع عن الدّراسة.

ومن خلال تحليلنا لأسئلة هذا المحور توصلنا إلى أنّ تجربة التّعليم عن بعد في الجزائر في جائحة كورونا من وجهة نظر المعلّمين في التّعليم الحضوري كانت فاشلة ولم تحقق نتائج مرضية، فالحديث عن مدى تفاعل وتجاوب المتعلّم مع المعلّم، ومدى استجابته للدروس المقدّمة عن بعد نجد أنّها كانت ضعيفة ولم تجد قبولا من قبل المتعلّمين، والدروس المقدّمة وطريقة عرضها كانت تقليدية، فأغلب المتعلّمين لم يتابعوها أصلا لأسباب عديدة منها: عدم توفر الجو الملائم للمتعلّم في المنزل، أو اللامبالاة عند بعض المتعلّمين، أو لعدم توفر متطلبات التّعلم عن بعد عن الكثيرين كالإنترنت وأدوات ووسائل التّعلّم الذكي.

ولعلّ فشل تجربة التعليم عن بعد في الجزائر يعود لكون أنّ هذه التّجربة كانت في ظروف استثنائية غير مخطط لها مسبقا ولم تتوفر متطلباتها في الواقع، لكن لو تحدّثنا عن نمط التّعليم عن بعد المعروف باسم (التّعليم بالمراسلة) هو نظام اعتمدته الجزائر في منظومتها التربوية جنبا إلى جنب مع التّعليم الحضوري منذ الاستقلال ورغم ذلك كان عاجزا عن تحقيق نتائج في ظل الأزمة التي عرفها قطاع التّعليم وهذا ما يفسّره ضعف وتراجع مستوى المتعلّمين.

ويمكن لجائحة كورونا أن تتحوّل من أزمة إلى لفرصة لتدارك وإعادة النّظر في المخططات المنتهجة في نظام التّعليم عن بعد وتحسين الخدمات وإصلاح هذه المنظومة.

أبان تحليل نتائج المحور الخامس الذي تمحور حول معرفة أهم الفوارق والاختلافات بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد على مجموعة من المعطيات، حيث أفضى التّحليل إلى أنّ التّعليم عن بعد لا يمكن أن يكون بديلا عن التّعليم الحضوري لأنّ تجاوب المتعلّم في التعليم الحضوري يكون أكثر منه في التّعليم عن بعد.

كما أسفرت نتائج تحليل الأسئلة المفتوحة في هذا المحور فيما يخص واقع التّعليم عن بعد في المدرسة الجزائرية لا يزال ي بدايات تطويره لتخلف المنظومة التّعليمية عن ركب تّكنولوجيا التّعليم، ولم يؤسس له بطريقة تضمن فاعليه لضعف البنية التّحتية لهذا النظام ونقص التّأطير البشري وقلة الإمكانيات، بالإضافة إلى غياب الوعي في المجتمع الجزائري بأهمية التّعليم عن بعد واستثمار التّكنولوجيا في التّعلّم، أما عن العوائق التي تواجه تعليم اللّغة العربيّة عن بعد فهي كثيرة ومتعدّدة تتمثل في عدم جاهزية المنظومة التربوية لهذا النوع من التّعليم، ومن بين الاقتراحات التي قدّمها المعلّمون حول ذلك لتطوير التّجربة واستمرارها تستدعي تضافر الجهود أفرادا ومؤسسات لتوفير متطلبات التّعليم عن بعد.

3- النتائج الأساسية لتحليل الاستبيان.

بعد استقبالنا لإجابات أفراد العيّنة وتحليلها استخلصنا مجموعة من النتائج نذكر أهمها فيما يلي:

- يعتمد تدريس نشاطات اللّغة العربيّة في التّعليم الحضوري بشكل أساسي على الطريقة الحوارية (طريقة المناقشة) وهي الطريقة التي تجعل المتعلّم طرفا مشاركا في عملية التّعلّم، كما يعتمد المعلّمون على طرق أخرى تتماشى وطبيعة كل نشاط من أنشطة اللّغة العربية.
- يعتمد تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي على استخدام وسائل تعليمية تقليدية، فنحن نلحظ افتقار المؤسسات التربوية في الجزائر لأبسط وسائل التّعلم الذكي (كالسبورة التفاعلية، أو أجهزة الحاسوب وأجهزة عرض البيانات)، كما أننا نلحظ عدم استغلال واستثمار الوسائل التّكنولوجية في التّعليم من طرف المعلّمين؛ وبالرغم من ذلك فهم يقرّون بأهميّة استخدامها في زيادة وتعزيز الدّافعية لدى المتعلّم ومساعدته على فهم واستيعاب المادة، ودعم عملية التّدريس والاقتصاد في الوقت والجهد.
- انعدام التفاعل والتجاوب بين المتعلّم والمعلّم في التّعلم، وعدم استجابة المتعلّم للدروس المقدّمة عن بعد في فترة الحجر المنزلي خلال جائحة كورونا، وخير دليل على ذلك اعتماد المعلّمين في تقييم المتعلّمين على الدروس المقدّمة حضوريا.
- تجربة التّعليم عن بعد في الجزائر في فترة جائحة كورونا كانت فاشلة ولم تحقق الأهداف المنشودة، لعل السبب يعود إلى أنّها جاءت في ظروف استثنائية طارئة غير مخطط لها مسبقا، ولكنّها دلّت على هشاشة وضعف المنظومة المتّبعة في نظام التّعلم عن بعد.
- تتجلى أهم الفوارق والاختلافات بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد في الجزائر في عدة نقاط منها: التّباعد المكاني والزماني بين المعلّم والمتعلّم، الاختلاف في بيئة التّعلم والطرائق والوسائل المعتمدة.
- من العوائق التي يراها المعلمون حائلا في تطبيق تدريس اللّغة العربيّة عن بعد في المدرسة الجزائرية صعوبة الفهم والاستيعاب، صعوبة تدريس بعض الأنشطة في مادة اللغة العربية كالتعبير الكتابي والشفهي، صعوبة إكساب المتعلّم المهارات الأدائية (النفس حركية) في التّعلم عن بعد، وعدم انسجام المناهج التّعليمية مع التّكنولوجيات الرّقمية، اللامبالاة من طرف المتعلّمين وغياب الوعي بأهمية هذا النمط من التّعليم، إضافة إلى عوائق أخرى تقف حائلا لنجاح التّعليم عن بعد كضعف البنية التّحتية وعدم توفر

الإمكانيات اللازمة لهذا النوع من التّعليم وضعف شبكة الإنترنت وانعدامها في بعض المناطق من الوطن، والظروف المادية المتدنيّة للمتعلّم، وضعف التأطير البشري.

المبحث الثاني: تحليل الاستبيان الموجه للأساتذة المرافقين بالديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد.

لتشخيص واقع التّعليم عن بعد في الجزائر والتّعرف على طريقة التّعليم في هذا النظام من وجهة نظر أساتذة اللّغة العربية، استعنّا بأهم أدوات الدّراسة وهو الاستبيان، ولكي تكون العيّنة ممثّلة وشاملة اعتمدنا على الصيغة الإلكترونية للوصول إلى الأساتذة المرافقين في المراكز الولائية التابعة للديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد في مختلف ولايات الوطن.

1- الإطار المنهجي والإجرائي للدّراسة الميدانية:

قمنا بصياغة أسئلة الاستبيان الإلكتروني في ضوء هدف الدّراسة الرئيس الذي يتمثّل في تدريس اللّغة العربية بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد في الجزائر من منظور الأساتذة المرافقين بالمراكز الولائية للتعليم والتّكوين عن بعد، من خلال التّعرّف على طريقة التّدريس في هذا النظام والوسائل المستخدمة في ذلك عامة، وكذا محاولة معرفة كيفية تعليمية اللّغة العربيّة عن بعد والصعوبات التي تواجه كلا من المعلّم والمتعلّم في ذلك، من خلال استطلاع آراء الأساتذة المرافقين حول ذلك، انطلاقا من خبرتهم في المجال وتجربتهم الميدانية.

فقمنا بتوزيع رابط الاستبيان الإلكتروني عن طريق خدمة البريد الإلكتروني وإرساله لمختلف المراكز الولائية التابعة للديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، ومن ثمّ توزيعها على أفراد العيّنة المتمثلين في أساتذة اللّغة العربيّة، وأعدنا جمعها وتحليلها إحصائيا للتعليق عليها واستخلاص النتائج والإجابة عن مختلف التساؤلات.

يتمثّل مجتمع الدّراسة الذي نستهدفه في مجموعة من الأساتذة المرافقين في مادة اللغة العربية بالديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد في التّعليم الثانوي بالجزائر، للعام الدّراسي 2021م/ 2022م، وفي ضوئه تمّ اختيار أفراد العيّنة، فقد تجسّدت الحدود البشرية في

أساتذة اللّغة العربيّة في الطور الثانوي باختلاف شهادتهم العلمية (لسانس، ماستر، ماجستير، ودكتوراه)، ووضعيتهم المهنية وباختلاف خبرتهم المهنية، وقد بلغ عدد أفراد هذه العيّنة 17 مستجوبا، وهي فئة محدودة، ويرجع هذا الأمر إلى سببين اثنين هما:

- عدم توفر كل المراكز الولائية على أساتذة مرافقين في مادة اللّغة العربيّة في التّعليم الثانوي مثل ولايتي الوادي وتمنراست.
- عدم تجاوب بعض رؤساء المراكز الولائية مع موضوع الدّراسة.

وتجسّدت الحدود الموضوعية في اقتصار الدّراسة على تحديد واقع تدريس اللّغة العربية في نظام التّعليم عن بعد في المرحلة الثانوية مقارنة مع نظام التّعليم الحضوري، ومحاولة التّعرّف على طرق التّدريس المعتمدة في هذا النّمط التّعليمي، وكيفية تقديم المحتوى التّعليمي للمتعلّم.

في حين تجسّدت الحدود المكانية بتوزيع الاستبيان الإلكتروني جغرافيا على مختلف المراكز الولائية في الوطن التي تتوفر على أساتذة مرافقين في مادة اللّغة العربيّة في التّعليم الثانوي، ومن بين هذه المراكز نذكر:

- المركز الولائي بولاية تيزي وزو ويشمل ولايتي بومرداس والبويرة.
- المركز الولائي بولاية الأغواط ويشمل ولاية غرداية.
- المركز الولائي بولاية تلمسان ويشمل ولاية عين تموشنت.
- المركز الولائي بولاية الجلفة ويشمل ولاية مسيلة.
- المركز الولائي بولاية المدية ويشمل ولاية البليدة.
- المركز الولائي بولاية سطيف ويشمل ولاية برج بوعريريج.
- المراكز الولائية بولاية أدرار، بسكرة، باتنة، عين الدفلى، ورقلة، مستغانم).

وتجسّدت الحدود الزمانية من خلال العام الدّراسي 2021م/ 2022م، واستمرت عملية الاتصال بالمراكز الولائية وإرسال رابط الاستبيان الإلكتروني عن طريق خدمة البريد الإلكتروني، وجمع البيانات من 10/ 04/ 2022م إلى 05/28/ 2022م.

2- التّحليل الإحصائي لإجابات أفراد العيّنة والتّعليق عليها:

قمنا بتفريغ المعطيات واستخراج الإحصاءات باستخدام برنامج التّحليل الإحصائي (SPSS)، وهو اختصار لعبارة (Statistical Package For the Social Sciences)، وتعني المجموعة الإحصائية للعلوم الاجتماعية؛ ويعمل هذا البرنامج من خلال إدارته للبيانات وتحليله السريع للنتائج، حيث تمكنّا من استخراج الجداول الإحصائية باستخدام الإحصاء الوصفي المستخرج من برنامج التّحليل الإحصائي الذي يشمل التّكرارات والنسب المئوية، فالتكرارات لقياس عدد المستجوبين وتكرارات عدد الإجابة، والنسب المئوية فهي لقياس مستوى اتجاه المستجوبين بالنسبة إلى مجموعهم، ومن ثمّ التّعليق على مختلف الإجابات واستخلاص النتائج منها، واعتمدنا في الحساب على القاعدة المعمول بها في الدّراسات الإحصائية وهي: (عدد التّكرارات× 100)/ مجموع الأفراد.

بعد استقبال ردود أفراد العيّنة من خلال الاستبيانات، قمنا بدراستها وتفحّصها، ثم قمنا بنقل وتحويل الردود من المصدر (نماذج Google) إلى برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss23)، واستخراج الجداول الإحصائية والتّكرارات والنسب المئوية، قمنا بتحليلها واستخلاص النتائج.

استهل الاستبيان بفقرة تمهيدية للتّعريف بموضوع الدّراسة، تليها خمس محاور، وكلّ محور يتكّون من أسئلة أو فقرات، وقد وردت أسئلة الاستبيان متنوعة منها أسئلة مفتوحة وأخرى مغلقة في شكل جمل تقريرية بخيارين اثنين (نعم/لا)، أو بمجموعة خيارات، ويتمثّل المحور الأوّل في البيانات الشّخصية للمعلّمين تتعلّق بجنس المستجوب، ودرجته العلمية، وخبرته في التّدريس في التعليم الحضوري والتّعليم عن بعد، وتكوينه في نظام التّعليم عن بعد. ويتعلق المحور الثاني بتدريس اللّغة العربيّة عن بعد في مرحلة التّعليم الثانوي إذ حاولنا من خلاله تبيان الطرائق المعتمد في تدريس أنشطة مادة اللّغة العربيّة في هذه المرحلة والوسائل التّعليمية المعتمدة في ذلك، بالإضافة إلى التّعرف على خطوات تقديم درس عن بعد وهل المحتوى التّعليمي يتماشى وخصائص المتعلّم عن بعد، ويتمحور المحور الثالث حول مدى تفاعل المتعلّمين عن بعد مع المعلّمين عبر منصة التّعليم الإلكتروني (المعلام) في مادة اللّغة العربيّة، وأهم الوسائط المعتمدة في ذلك، ومدى تجاوب المتعلّم مع المعلّم عن بعد.

أما المحور الرابع فكان بعنوان: التّقويم في نظام التّعليم عن بعد أردنا من خلاله الحديث عن طريقة التقييم المعتمدة في نظام التّعليم عن بعد ورأي المعلّمين حول هذه الطريقة المعتمدة، وجاء المحور الخامس المعنون بـ: بين حول التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد لمعرفة الفوارق بين هذين النظامين ومزايا ونقائص كل منهما، في حين خصصنا المحور السادس للحديث عن واقع التّعليم عن بعد الجزائر، واستثمرنا في ذلك الوضع الذي مرت فيه الجزائر والعالم في جائحة كورونا وذلك لرصد التجربة الجزائرية في تعليم اللّغة العربيّة عن بعد والصعوبات التي واجهتها والنقائص التي تشوبها ومحاولة اقتراح الحلول الممكنة.

3- تحليل إجابات أفراد العيّنة.

أ- تحليل إجابات المحور الأول: المعلومات الشّخصية.

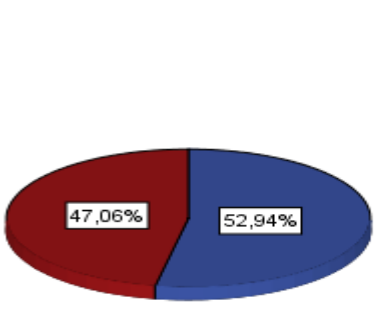
حاولنا في هذا المحور التّعرّف على أفراد العيّنة من حيث الجنس والشهادة العلمية، وخبرتهم في التّدريس، وتكوينهم في التّعليم عن بعد.

✓ **الجنس.**

الجدول رقم (26): يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس.

الاختيارات	التّكرارات	النسبة
ذكر	9	٪52,9
أنثى	8	٪47,1
المجموع	17	٪100

الشكل رقم (36): دائرة نسبية تبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس.



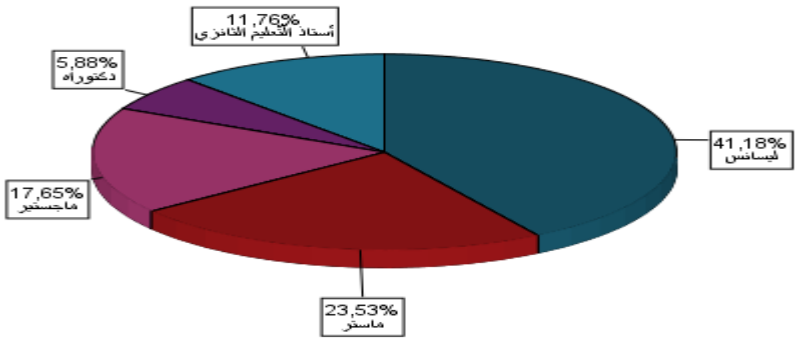
توزعت العيّنة بين 8 إناث، أي بنسبة 47,1٪، و9 ذكورا بنسبة 52,9٪، ونلاحظ أنّ عدد المستجوبات الإناث يمثّل تقريبا نفس عدد المستجوبين الذكور.

✓ **الشهادة المتحصّل عليها.**

الجدول رقم (27): يمثّل توزيع الأفراد حسب الشهادة العلمية المتحصل عليها.

الاختيارات	التّكرار	النسبة
ليسانس	7	٪41,2
ماستر	4	٪23,5
أستاذ التّعليم الثانوي	2	٪11,8
ماجستير	3	٪17,6
دكتوراه	1	٪5,9
المجموع	17	٪100

الشكل رقم (37): دائرة نسبية تمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب الشهادة العلمية المتحصل عليها.



نلاحظ أنّ أغلب المستجوبين كانوا من فئة المتحصلين على شهادة الليسانس، بتعداد قدره 7 معلمين، أي بنسبة 41,18٪ من مجموع أفراد العيّنة، في حين شملت العيّنة على فئة المتحصلين على شهادة الماستر 4 مستجوبين، أي بنسبة 23,53٪، باعتبار أنّ الحصول على شهادة الماستر أصبح شرطا للتوظيف في رتبة أستاذ في الطور الثانوي ابتداء

من عام 2010م، إضافة إلى وجود معلمين اثنين الحاصلين على رتبة أستاذ التعليم الثانوي ، وهذه الفئة تمثل المعلمين الذين تحصلوا على شهادة البكالوريا وتابعو تكوينا متخصصا في المدارس العليا للأساتذة لمدة 5 سنوات، أما فئة المتحصلين على شهادة الماجستير، فقد بلغ عددهم 3 عناصر، أي بنسبة 17,56٪، بالإضافة إلى وجو معلّم واحد متحصل على شهادة الدكتوراه، بمعدّل 5,88٪.

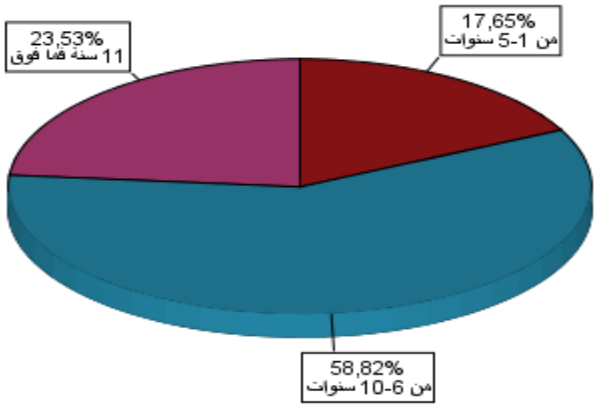
✓ **سنوات الخبرة في التّدريس.**

نلاحظ أنّ أغلب أفراد العيّنة متحصلين على شهادة الليسانس (7 أفراد)، أي بنسبة 41,2٪، أما فئة المعلمين المتحصّلين على شهادة الماستر فتقدّر نسبتهم بـ 23,5٪، أي بتعداد 4 أساتذة، في حين نجد 3 أساتذة من أفراد العيّنة، أي بنسبة 17,6٪ الذين تحصلوا على شهادة الماجستير، ومنهم أيضا فئة من المتحصّلين على شهادة " أستاذ التّعليم الثانوي" بتعداد معلّمين، أي بنسبة 11,8٪ فهذه الفئة تمثّل المتعلّمين الذين تحصّلوا على البكالوريا وتابعوا تكوينا خاصا في المدارس العليا للأساتذة، بالإضافة إلى وجود عنصر واحد من بين أفراد العيّنة متحصّل على شهادة الدكتوراه، أي بمعدّل 5,9٪.

الجدول رقم (28): يوضّح توزيع أفراد العيّنة حسب الخبرة المهنية.

الخيارات	التّكرارات	النّسبة
1-5 سنوات	3	٪17,6
6-10 سنوات	4	٪23,5
11-15 سنة	10	٪58,8
المجموع	17	٪100

الشّكل رقم (38): دائر نسبية تبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب الخبرة المهنية.



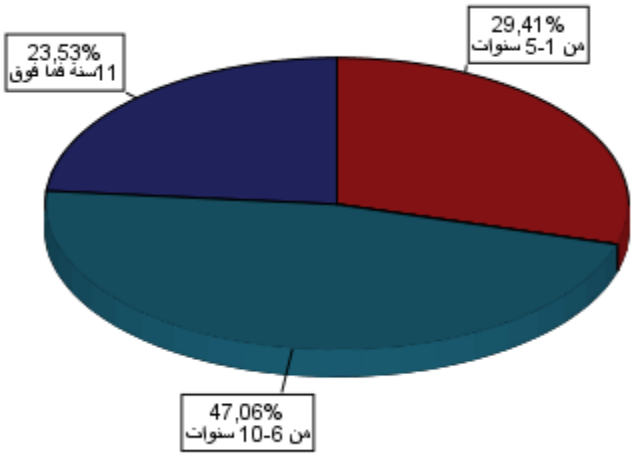
شملت العيّنة على فئات مختلفة في سنوات الخبرة في التّدريس في التّعليم الحضوري، حيث تتكون عيّنة الدّراسة من 3 أفراد يمتلكون خبرة أقل من خمس سنوات بنسبة تقدّر بـ17,6٪، كما تتكون من 4 أفراد يمتلكون خبرة تتراوح بين 6- 10 سنوات بنسبة تقدّر بـ 23,5٪، كما نجد فئة تتكون من 10 أفراد لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات تتروح بين 11- 15 سنة، أي بنسبة 58,8٪ وهي نسبة كبيرة نوعا ما مقارنة بالنّسب الأخرى، والملاحظ أنّ الأغلبية من المعلّمين (10 مستجوبين) يمتلكون خبرة أكثر من خمس سنوات وهي خبرة كافية لإصدار الأحكام.

✓ **سنوات العمل في نظام التّعليم بالمراسلة.**

الجدول رقم (29): يوضّح توزيع أفراد العيّنة حسب الخبرة المهنية في نظام التّعليم عن بعد.

الاختيارات	التّكرارات	النّسبة
1-5 سنوات	5	٪29,4
6-10 سنوات	4	٪23,5
11 فما فوق	8	٪47,1
المجموع	17	٪100

الشكل رقم (39): دائرة نسبية تبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب الخبرة المهنية في نظام التّعليم عن بعد.



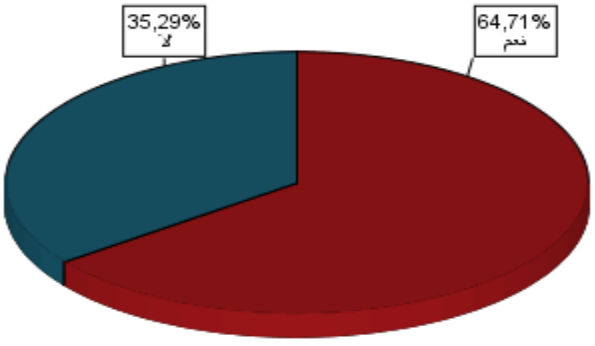
يبيّن الجدول الإحصائي أنّ أغلب أفراد العيّنة لديهم خبرة في التّدريس عن بعد تتجاوز خمس سنوات، حيث نجد أنّ 5 من أفراد العيّنة أي بنسبة 29,4٪ يمتلكون خبرة من 1- 5 سنوات، كما تتكون من 8 أفراد لديهم خبرة من 6- 10 سنوات بنسبة 47,1٪، وبنسبة أقل نجد 4 أفراد العيّنة يمتلكون خبرة 11سنة في العمل والتدريس عن بعد أي بنسبة 23,5٪.

✓ **تكوين المتعلّمين عن بعد.**

الجدول رقم (30): يوضّح عدد المعلمين المتكوّنين في نظام التّعليم عن بعد.

الاختيارات	التكرار	النسبة
نعم	11	٪64,71
لا	06	٪35,29
المجموع	17	٪100

الشكل رقم (40): دائرة نسبية تبيّن عدد المعلمين المتكوّنين في نظام التّعليم عن بعد.



نلاحظ أنّ أغلب أفراد العيّنة بنسبة 64,71٪، أي بتعداد 11 معلما قد تلقوا تكوينا خاصا حول طريقة التّعليم المعتمدة في نظام التّعليم عن بعد وكيفية التّعامل مع نظام التّعليم الإلكتروني والتواصل مع المتعلّمين، بينما نجد 6 من أفراد العيّنة، أي بنسبة 35,29٪ لم يتلقوا تكوينا حول ذلك.

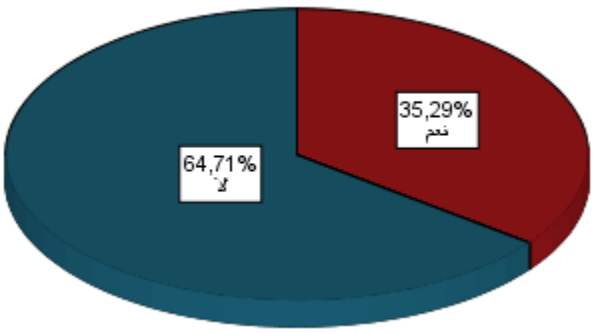
ب- تحليل إجابات المحور الثاني حول "تدريس اللّغة العربيّة عن بعد في مرحلة التّعليم الثانوي".

✓ **هل يجد المعلّم عن بعد صعوبة في تقديم دروس اللّغة العربيّة عن بعد؟.**

الجدول رقم (31): يوضّح مدى استحسان المعلمين لطريقة تقديم الدروس عن بعد.

الاختيارات	التكرار	النسبة
نعم	06	٪35,29
لا	11	٪64,71
المجموع	17	٪100

الشكل رقم (41): دائرة نسبية تبيّن مدى استحسان المعلمين لطريقة تقديم الدروس عن بعد.



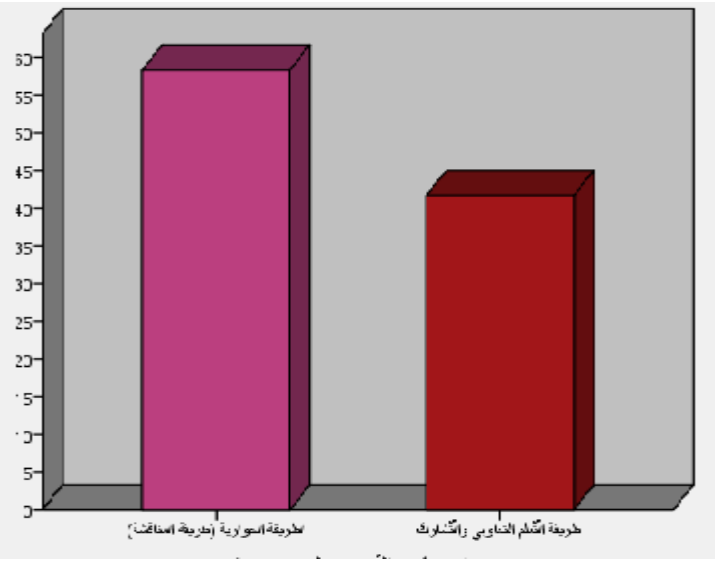
إذا ربطنا بين السؤال السابق وهذا السؤال يتبيّن لنا أنّ 6 معلمين من أفراد العيّنة، أي بنسبة 35,29٪ يجدون صعوبة في التعامل مع الأرضية الإلكترونية وتقديم الدروس، وبالعودة إلى السؤال السابق يتّضح لنا أنّ هذه الفئة لم تتلق تكوينا خاصا حول نظام التّعليم عن بعد، بينما نجد 11 معلما من أفراد العيّنة، أي بنسبة 64,71٪ لا يجدون صعوبة في ذلك لأنّهم تلقوا تكوينا حول نظام التّعليم عن بعد وطريقة التّدريس المعتمدة.

✓ **طرائق تدريس اللّغة العربيّة عن بعد.**

الجدول رقم (32): يوضّح أهم طرائق تدريس اللّغة العربيّة عن بعد.

الاختيارات	التّكرار	النسبة
الطريقة الحوارية (طريقة المناقشة)	14	٪58,3
طريقة التّعلم التّعاوني والتّشارك	10	٪41,7

الشكل رقم (42): أعمدة بيانية تبيّن أهم طرائق تدريس اللّغة العربيّة عن بعد.



يتبيّن من خلال الجدول تكرار الاقتراحات المختارة من قبل المعلّمين، حيث نجد أنّ 14 معلما من أفراد العيّنة، بنسبة 58,3٪ يعتمد على الطريقة الحوارية (طريقة المناقشة) في تقديم الدرس في مادة اللّغة العربيّة في المنتدى، وأضاف 10 أساتذة منهم الاقتراح الثاني (التّعلم التّعاوني والتّشارك)، فمن البديهي أن يعتمد المعلمون على هاتين الطريقتين كون أنّهم يقومون بالتواصل مع المتعلّمين عن بعد من خلال منتدى النقاش الذي يتم فيه الإجابة عن تساؤلات المتعلّمين (سؤال وجواب).

وقد أضاف بعض المعلّمين في الشطر الثاني من السؤال المطروح أنّه يتم تقديم الشروح عن طريق برامج متنوّعة كإدراج ملفات بصيغة (pdf)، أو (power pointe) أو عن طريق فيديو، إضافة إلى ذلك يتم الاعتماد على دروس تفاعلية على شكل فيديو قصير

لا يتعدى عشر دقائق في برنامج (كامتازيا ستوديو camtasia studio)[1]، أو عن طريق الصور والخرائط الذّهنية.

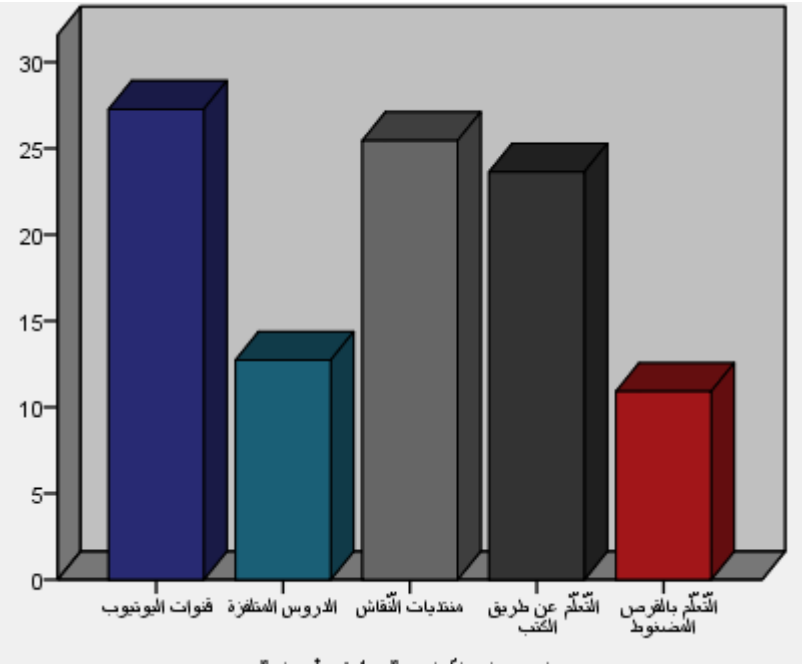
✓ **الوسائط التّعليمية الأكثر فاعلية التي يمكن اعتمادها في تدريس اللّغة العربيّة عن بعد.**

الجدول رقم (33): يوضّح الوسائط التّعليمية الأكثر فاعلية التي يمكن اعتمادها في تدريس اللّغة العربيّة عن بعد.

الاختيارات	التّكرار	النسبة	الرتبة
قنوات اليوتيوب	15	٪27,3	1
الدروس المتلفزة	7	٪12,7	4
منتديات النقاش	14	٪25,5	2
التّعلّم عن طريق الكتب المطبوعة	13	٪23,6	3
التّعلم بالقرص المضغوط	6	٪10,9	5

الشكل رقم (43): أعمدة بيانية تبيّن الوسائط التّعليمية الأكثر فاعلية التي يمكن اعتمادها في تدريس اللّغة العربيّة عن بعد.

* كمتازيا ستوديو (camtasia studio) الذي اشتهرت به شركة (tech smith)، وهو عبارة عن برنامج يستخدم في صناعة مقاطع الفيديو التّعليمية، التي يمكن توزيعها عبر الإنترنت أو تثبيتها في أقراص مدمجة، ويتكون هذا البرنامج من ست برامج متكاملةهي: المسجل، الأستوديو، محرر الصوت، صانع القوائم، المسرح والقارئ. عبد الله محمد الغامدي، برنامج camtasia studio 2 (الحل الأمثل للمعلّمين والمدرّبين في مجال تقنية المعلومات)، سلسلة الكتب الإلكترونية، 2005م، متاح عبر الرابط: https://books-library.net



يتبيّن من خلال الجدول الإحصائي تكرار إجابات أفراد العيّنة للاختيارات المقترحة لأكثر من اختيار، حيث نجد أنّ أغلب أفراد العيّنة بتعداد 15 معلّما، أي بنسبة 27,3٪ يفضّل التّعلّم عن طريق قنوات اليوتيوب التّعليمية، كما نجد في المرتبة الثانية الاقتراح الثلث (منتديات النقاش) الذي اختاره 14 معلما، أي بنسبة 25,5٪، وتأتي في المرتبة الثالثة التّعلّم عن طريق الكتب المطبوعة التي تعد من بين الوسائل التّعليمية المتاحة لجميع المتعلّمين بنسبة 23,6٪، أي بتعداد 13 معلّما، ونجد في المرتبة الرابعة الدروس المتلفزة فقد اختار 7 معلّمين من بين أفراد العيّنة هذا الاقتراح، أي بنسبة 12,7٪ باعتبار أنّ جهاز التلفاز متوفر في كل البيوت الجزائرية، في حين يأتي الاقتراح الخامس (التّعلم عن طريق القرص المضغوط) في المرتبة الأخيرة بنسبة 10,9٪، أي بتعداد 6 معلمين الذين أضافوا هذا الاقتراح كون أنّ التّعلّم عن طريق القرص المضغوط يتطلّب توفر جهاز الحاسب الآلي، ولكن الكثير من المتعلّمين يتعذّر عليهم اقتناء الجهاز نظرا لتكلفته المادية.

أما في الشق الثاني من السؤال أضاف بعض المعلّمين طرائق ووسائل أخرى يتمكّن من خلالها المتعلّم التعلّم عن بعد منها: الحصص التّنشيطية بتقنية التّحاضر عن بعد (zoom)، وبرمجيات التواصل عن بعد (Google meet)، ولكن هذه التّقنيات غير معتمدة

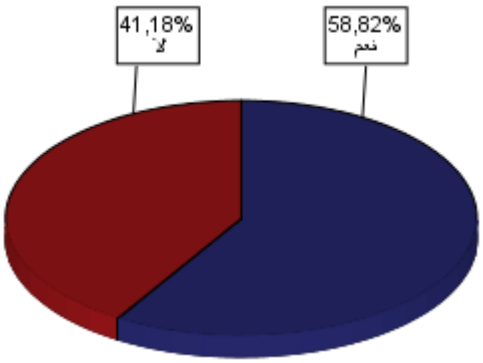
في الوقت الراهن في نظام التّعليم عن بعد في الجزائر، بالإضافة إلى استخدام مواقع التّواصل الإجتماعي للتواصل.

✓ مدى توافق طرائق التّدريس المُتّبعة في نظام التّعليم عن بعد مع المحتوى التّعليمي المُقدّم (الذي صُمّم لتلاميذ التّعليم الحضوري).

الجدول رقم (34): يوضّح مدى توافق طرائق التّدريس المُتّبعة في نظام التّعليم عن بعد مع المحتوى التّعليمي المُقدّم (الذي صُمّم لتلاميذ التّعليم الحضوري).

الاختيارات	التّكرار	النسبة
نعم	10	٪58,8
لا	7	٪41,2

الشكل رقم (44): دائرة نسبية تبيّن مدى توافق طرائق التّدريس المُتّبعة في نظام التّعليم عن بعد مع المحتوى التّعليمي المُقدّم (الذي صُمّم لتلاميذ التّعليم الحضوري).



نلاحظ من خلال الجدول الإحصائي أنّ أغلب أفراد العيّنة بنسبة 58,8٪، بتعداد 10 معلّمين يرون أنّ طرائق التّدريس المعتمدة في نظام التّعليم عن بعد تتوافق والمحتوى التّعليمي المقدّم والذي صمّم لتلاميذ التّعليم الحضوري معللين ذلك بأنّ المحتوى التّعليمي المخصص للتعّليم عن بعد مصمم تصميما يتوافق مع طبيعة هذا النمط؛ إضافة إلى ذلك أنّها تحتوي على برامج مسطّرة من وزارة التّربية، وأنّها تتماشى مع البرامج الدّراسية، في مقابل ذلك نجد 7 معلّمين من بين أفراد العيّنة، أي بنسبة 41,18٪ يرون عكس ذلك

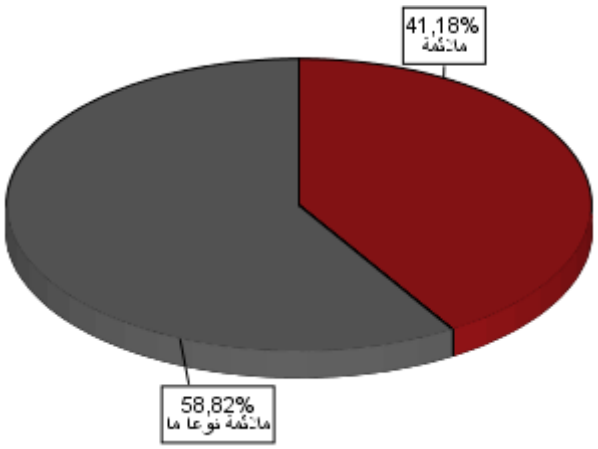
ومبررهم في ذلك أنّ المتعلّم عن بعد يجد صعوبة في فهم محتوى برنامج التّعليم في نظام التّعليم عن بعد مقارنة مع التّعليم الحضوري، إضافة إلى تصميم المحتوى في الكتاب المدرسي عن بعد فيه نوع من الحشو، وأضاف آخر إلى عدم التّنسيق بين الديوان والوزارة في محتويات الدروس بحيث التّعليم عن بعد يعتمد على كتب لا تتشابه مع النظاميين مما يؤدي إلى اختلاف في الدروس خاصة، ففي التّعليم الحضوري تدرجات سنوية متغيّرة من سنة إلى سنة هذا كلّه يجعل الأستاذ يستخدم في التّدريس طرقا مختلفة عن التعليم الحضوري.

✓ **طريقة تقديم دّروس اللّغة العربيّة في نظام التّعليم عن بعد مقارنة مع التّعليم الحضوري.**

الجدول رقم (35): يوضّح مدى ملاءمة طريقة تقديم دروس اللّغة العربيّة بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة
ملائمة	7	٪41,2
ملائمة نوعا ما	10	٪58,8
غير ملائمة	0	٪0

الشّكل رقم(45): دائرة نسبية تبيّن مدى ملاءمة طريقة تقديم دروس اللّغة العربيّة بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد.



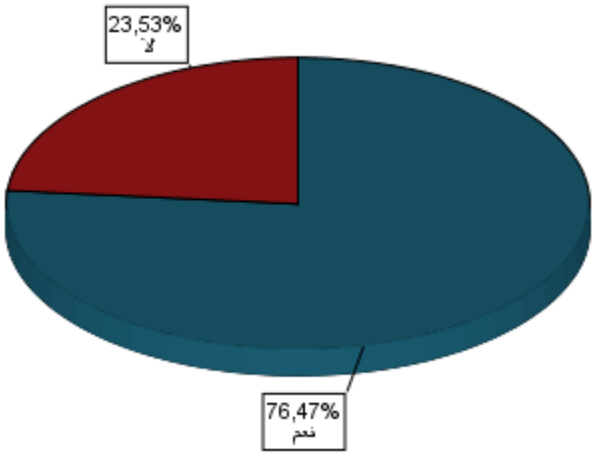
يوضح الجدول إحصاء إجابات المعلّمين، حيث يظهر الاتجاه العام لأفراد العيّنة بـ"ملائم"، حيث نجد أنّ 7 معلّمين، أي بنسبة 41,18٪ عبرّوا بملائم، كما عبرّ 10 معلمين، أي بنسبة 58,82٪ بملائم نوعا ما، في حين لن نعثر على إجابة تنفي ذلك (غير ملائم).

✓ **مدى تناسب المحتوى التّعليمي المصمّم لتلاميذ التّعليم الحضوري وحاجيات المتعلّم عن بعد.**

الجدول رقم (36): يوضّح مدى تناسب المحتوى التّعليمي المصمّم لتلاميذ التّعليم الحضوري وحاجيات المتعلّم عن بعد.

الاختيارات	التّكرار	النسبة
نعم	13	٪76,5
لا	4	٪23,5

الشكل رقم (46): دائرة نسبية تبيّن مدى تناسب المحتوى التّعليمي المصمّم لتلاميذ التّعليم الحضوري وحاجيات المتعلّم عن بعد.



يبدو جليا من خلال الجدول الإحصائي أنّ أغلب أفراد العيّنة بنسبة 76,5٪، أي بتعداد 13 معلّما، يرون أنّ المحتوى التّعليمي المقدّم والمصمّم لتلاميذ التّعليم الحضوري يتناسب وحاجيات المتعلّم عن بعد، معلّقين على ذلك في الشق الثاني من السؤال بـ:
– أن كل منهما تحت الوصاية، وأنّ المنهاج نفسه بين النّظامين.

– لأن المحتوى المقدم يعتمد على دروس عبر اليوتيوب ووسائل التكنولوجيا الحديثة الملائمة للفهم أكثر.
– يتناسب وحاجيات المتعلّم شريطة أن تكون لديه مجموعة من آليات الفهم و التحليل لتمكنه من مسايرة البرامج المقدمة في التعليم عن بعد كل حسب مستواه.

في حين نجد 4 معلّمين من بين أفراد العيّنة، أي بنسبة 23,5٪ يرون أنّه يختلف نوعا ما، خاصة مع التّدرجات السنوية، ولهذا يجب التنسيق مع الأساتذة ومفتشي المواد من اجل إيجاد الحلول، بالإضافة إلى أنّ التعليم عن بعد تعليم غير حضوري غير تزامني والمتعلم عن بعد له خصوصيته التي تميّزه عن المتعلّم في التّعليم الحضوري.

✓ **الخطوات المعتمدة في تقديم (شرح) درس في مادة اللّغة العربيّة عن بعد.**

ارتأينا من خلال هذا السؤال المفتوح معرفة خطوات تقديم وشرح درس في مادة اللّغة العربيّة للمتعلّمين عن بعد في منتديات النّقاش، مع العلم أنّ المعلّمين عن بعد لا يقدّمون دروسا كاملة بل يقومون بتقديم شروحات فقط أو الإجابة عن تساؤلات وإشكالات المتعلّمين حول الدرس من أجل تذليل صعوبات درس من الدروس عن طريق الرسائل ويكون ذلك بشكل متزامن أو غير متزامن.

نجد أنّ لكل معلّم خطوات وأساليب خاصة يعتمدها في تقديم الدّرس عن بعد وهي كالآتي:

– وضعية انطلاق: تقديم أمثلة، وشرحها ووضع القاعدة، ونختمها بتدريبات مع وضع خريطة ذهنية للدرس، وأحيانا يكون الدرس عبارة عن سؤال وجواب يعني بشكل حواري.
– عرض وضعية مشكلة، وحل وضعية مشكلة بعد المناقشة في المنتدى وعن طريق الرسائل تحديد المفاهيم ومصطلحات الدرس معالجة عنصر بعنصر ثم في آخر الدرس تقويم تحصيلي على شكل تطبيقات متعددة وتصحيح جميع المحاولات مع التوجيهات والإرشادات ثم تقديم التصحيح النموذجي.
– في الغالب يتم عرض الدرس كاملا في المنتدى الخاص بمادة اللغة العربية مع إرفاقه بتطبيقات يقوم المتعلم بالإجابة عنها ثم يقوم الأستاذ بالتصحيح مع تقديم توجيهات.

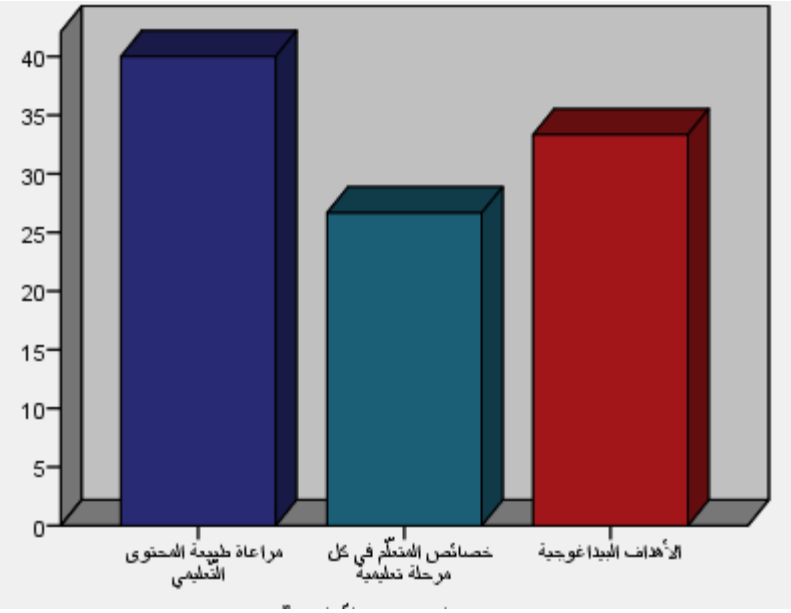
- تقديم دروس على شكل فيديوهات.
- إضافة درس متعدد الوسائط في المنتدى العام.
- تحضير الدرس على شكل مذكرة وتقديم محتوى الدرس على شكل باوربوينت أو فيديو لجذب المتعلمين وتسهيل الفهم وإضافة تمارين تفاعلية في الأخير.
- أولا تحضير الدرس على شكل مذكرة بالشرح والأمثلة، وتمارين تفاعلية على شكل باوربونت أو فيديو لجذب المتعلمين و تسهيل الفهم.
- تقديم أنشطة بنائية فقط.
- نفس خطوات الدرس في التعليم الحضوري.
- في غالب الحالات يتم الرد عن التساؤلات المطروحة من قبل المتعلمين و تذليل بعض المشاكل التي يعانون منها.

✓ **المعايير المعتمدة في تصميم الوحدات التّعليمية عبر الأرضية الإلكترونية.**

الجدول رقم (37): يوضّح معايير تصميم الوحدات التّعليمية عبر الأرضية الإلكترونية.

الاختيارات	التّكرار	النّسبة
مراعاة طبيعة المحتوى التّعليمي	12	٪40
خصائص المتعلّم في كل مرحلة تعليمية	8	٪26,7
الأهداف البيداغوجية	1	٪33,3

الشّكل رقم (47): أعمدة بيانية تبيّن معايير تصميم الوحدات التّعليمية عبر الأرضية الإلكترونية.



يتبيّن لنا من خلال الجدول الإحصائي تكرار إجابات أفراد العيّنة، حيث نجد أنّ 13 معلما، أي بنسبة 76,5٪ يراعي في تصميمه طبيعة المحتوى التّعليمي، ويضيف 8 معلّمين، أي بنسبة 47,1٪ خصائص المتعلّمين في كلّ مرحلة تعليمية، كما نجد 10 معلمين، أي بنسبة 58,8٪ من يعتمد على الأهداف البيداغوجية المسطرة لكلّ وحدة أو درس تعليمي.

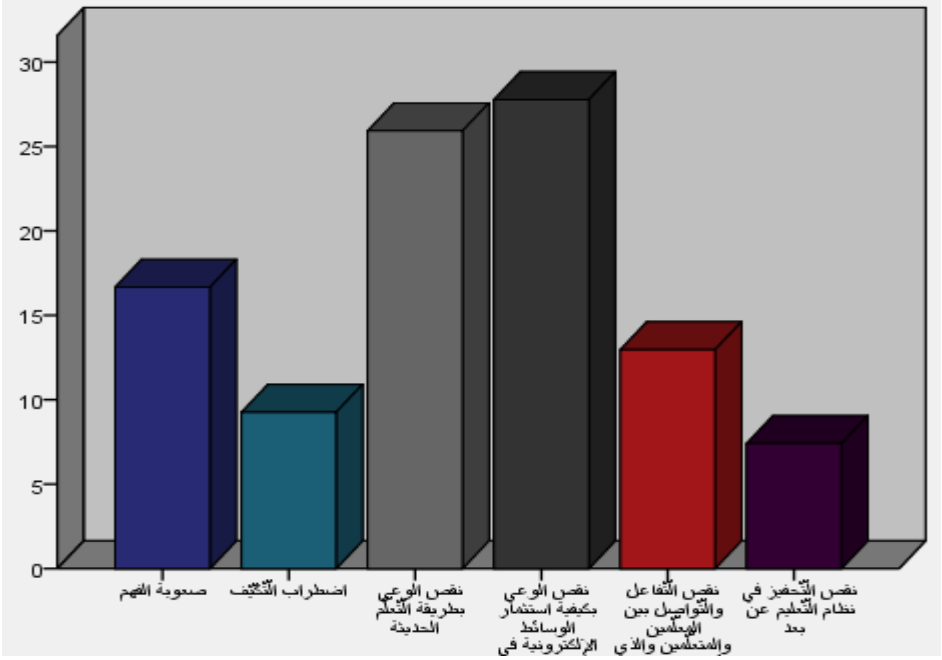
✓ **الصعوبات التي تواجه المتعلّم عن بعد.**

الجدول رقم (38): يوضح صعوبات التّعلم عن بعد.

الاختيارات	التّكرار	النسبة
صعوبة الفهم	9	٪16,7
اضطراب التكيّف.	5	٪9,3
نقص الوعي بطريقة التّعلّم الحديثة.	14	٪25,9
نقص الوعي بكيفية استثمار الوسائط الإلكترونية في التّعليم عن بعد.	15	٪27,9
نقص التفاعل والتّواصل بين المعلمين والمتعلّمين والذي أدى إلى نقص الدافعية.	7	٪13

نقص التّحفيز في نظام التّعليم عن بعد.	4	٪7,4

الشكل رقم (48): أعمدة بيانية تبيّن صعوبات التّعلم عن بعد.



يتبيّن من خلال الجدول الإحصائي تكرار إجابات المعلّمين للخيارات المقترحة حول الصعوبات التي يواجهها المتعلّم عن بعد، حيث نجد أنّ أغلب أفراد العيّنة (15معلما) أي بنسبة 25,9٪ يرون أنّ من بين الصعوبات التي يجدها المتعلّم في التّعلّم عن بعد هي نقص الوعي بكيفية استثمار الوسائط الإلكترونية في التّعلّم عن بعد، فبالرّغم من أنّ التّكنولوجيا أصبحت جزءا لا يتجزأ من الحياة اليومية عند جميع الأشخاص، والمتعلّم يمتلك ثقافة عالية في المعلوماتية إلاّ أنّه يفتقر إلى استثمارها وتوظيفها في التّعلّم، ومن بين الصعوبات أيضا التي عبرّ عنها أفراد العيّنة بنسبة كبيرة 25,9٪، بتعداد 14 معلما هي نقص الوعي بطريقة التّعلّم الحديثة وذلك يرجع لانعدام توعية المتعلّمين بأهمية هذا النمط من التّعليم، حيث تعدّ هذه النّقطة من بين أهم الصعوبات أو العوائق التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة في التّعلّم عن بعد، بالإضافة إلى اختيارهم للاقتراح الأوّل " صعوبة الفهم" بنسبة 16,7٪ بتعداد 9 معلّمين، في حين تشير نسبة 13,0٪ إلى أنّ انعدام التّواصل والتّفاعل بين المعلّم والمتعلّم والمتعلّمين فيما بينهم يؤدي إلى نقص الدافعية لديهم، ضف إلى

ذلك نجد 4 معلّمين من بين أفراد العيّنة أي بنسبة 7,4٪ يرون أيضا أنّ نقص التّحفيز في نظام التعليم عن بعد يعد من الصعوبات في التّعلّم.

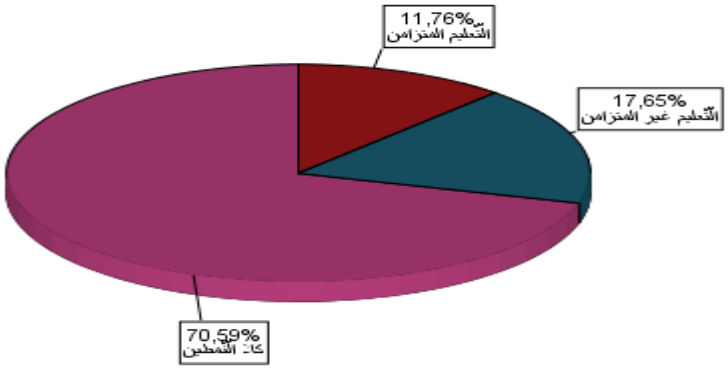
ج- تحليل إجابات المحور الثالث حول "مدى تفاعل المتعلّمين عن بعد مع المعلّمين عبر منصة التّعليم الإلكتروني (المعلام) في مادة اللّغة العربيّة".

✓ نمط التواصل بين المعلّم والمتعلّم في نظام التّعليم عن بعد.

الجدول رقم (39): يوضح نمط التواصل المعتمد بين المعلّم والمتعلّم في نظام التّعليم عن بعد.

الاختيارات	التكرار	النسبة
تعليم متزامن	2	٪11,8
تعليم غير متزامن	3	٪17.6
كلا النّمطين	12	٪70,6
المجموع	17	٪100

الشكل رقم (49): دائرة نسبية تبيّن طريقة التواصل المعتمدة بين المعلّم والمتعلّم في نظام التّعليم عن بعد.



يتبيّن من خلال الجدول أنّ المعلّمين يعتمدون على كلا النّمطين في التّعليم عن بعد حيث يستخدم 12 معلما من بين أفراد العيّنة، أي بنسبة 70,59٪ التّعليم المتزامن وغير المتزامن للتواصل مع المتّعلمين، ونجد أيضا معلّمين اثنين يعتمدان على التّعليم المتزامن

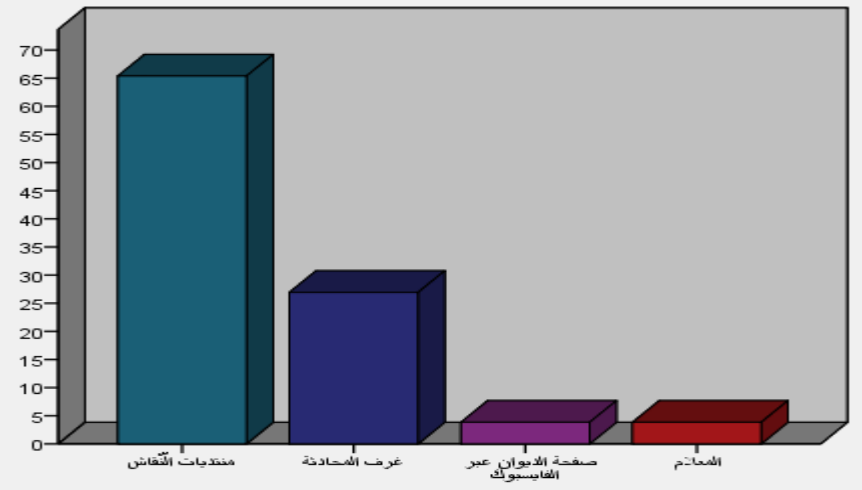
فقط، أي بنسبة 11,7٪، بينما يعتمد 3 معلمين آخرين، أي بنسبة 17,56٪ يعتمدون نمط التّعليم غير المتزامن فقط، وهذا راجع إلى طبعة عمل كلّ معلّم.

✓ **أهم الوسائط المستخدمة في التواصل بين المعلمين والمتعلّمين عن بعد.**

الجدول رقم (40): يوضح الوسائط المستخدمة في التواصل بين المعلمين والمتعلّمين عن بعد.

الاختيارات	التّكرار	النسبة.
منتديات النّقاش	15	٪65,4
غرف المحادثة	7	٪26,9
صفحة الديوان عبر الفايسبوك	1	٪3,8
المعلام	1	٪3,8

الشّكل رقم (50): أعمدة بيانية تبيّن الوسائط المستخدمة في التواصل بين المعلمين والمتعلّمين عن بعد.



نلاحظ من خلال الجدول تكرار الاقتراحات المختارة من قبل المعلّمين، حيث نجد أنّ كل أفراد العيّنة (15 معلما)، أي بنسبة 65,38٪ قد أجمعوا على أنّ أهم وسيط يستخدم في التواصل بين المعلّم والمتعلّم في نظام التّعليم عن بعد هو منتديات النّقاش، يليها الاقتراح الثاني (غرف المحادثة) بنسبة 26,92٪ ذلك أنّ منتديات النقاش وغرف المحادثة هما

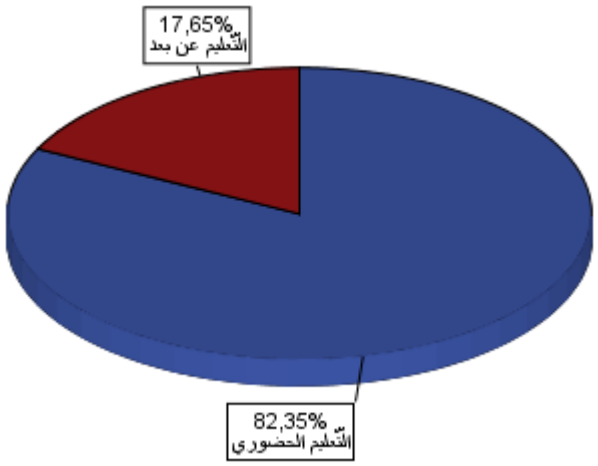
وسيطان يتم من خلالهما تقديم ملخصات الدروس (وليس تقديم دروسا كاملة)، والرد على استفسارات المتعلّمين والإجابة عن أسئلتهم بشكل متزامن أو غير متزامن، ويأتي بعدهما كلا من المعلام (أرضية التّعليم الإلكتروني)، وصفحة الديوان عبر الفايسبوك وهذه الوسائط ليست خاصة بالمعلّم لأنّها ملكية للديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد يتم من خلالها نشر كل ما هو جديد ومُستحدث في نظام التّعليم عن بعد.

✓ **تجاوب المتعلّم مع المعلّم بين التعليم الحضوري والتّعليم عن بعد.**

الجدول رقم (41): يوضح رؤية المعلّمين حول تجاوب المتعلّم بين التعليم الحضوري والتّعليم عن بعد.

الاختيارات	التعليم الحضوري	التّعليم عن بعد
التّكرار	14	3
النسبة	٪17,6	٪82,4

الشكل رقم (51): أعمدة بيانية تبيّن رؤية معلّمين حول تجاوب المتعلّم بين التعليم الحضوري والتّعليم عن بعد.



نلاحظ من خلال نتائج الجدول الإحصائي أنّ اتجاه أفراد العيّنة (14معلما) أي بنسبة 82,4٪ يرون أنّ تجاوب المتعلّم مع المعلّم يكون أكثر في التّعليم الحضوري، مبررين ذلك بأنّ:

- التّواصل بين المعلّم والمتعلّم والمتعلّمين فيما بينهم يكون مباشرا في التّعليم الحضوري، وحينها يكون التفاعل أقوى.
- التواصل المباشر بين المعلّم والمتعلّم يساعد على استيعاب المعارف
- إشراك المتعلّم في التّعلّم يكون أكبر في التّعليم الحضوري من خلال المناقشة والمساهمة في إنجاز الدّرس وحل المشكلات.
- أهميّة الاتصال المباشر بين طرفي العملية التّعليمية.
- تحفيز المعلّم للمتعلّم يزيد من درجة دافعيتة نحو التّعلّم.
- المناقشة المباشرة تثير ذهن المتعلّم، وتجعل المتعلّم أكثر تجاوبا مع المعلّم.
- دور المعلّم في متابعة سير الدّرس.
- درجة الاستيعاب والفهم تكون أكبر في التّعليم الحضوري.
- نقص الإمكانيات المادية في التّعليم عن بعد، وضعف الشبكة وغيرها من الصعوبات التي تعرقل عملية تواصل المعلّم والمتعلّم عن بعد.

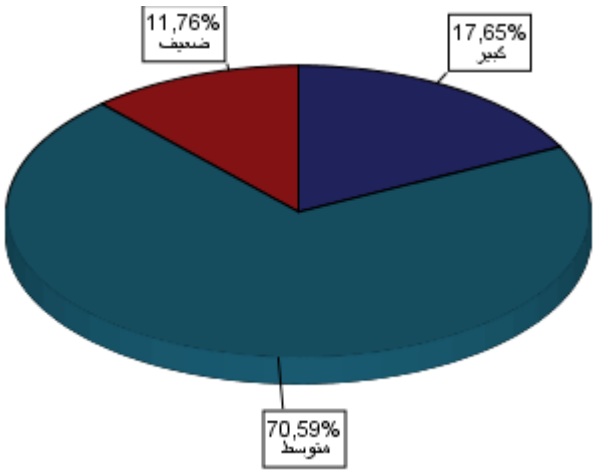
في حين نجد 3 معلّمين من بين أفراد العيّنة، أي بنسبة 17,6٪ يرون أنّ تجاوب المتعلّم في التّعليم عن بعد أكبر من التّعليم الحضوري.

✓ **مدى تجاوب المتعلّمين في نظام التّعليم عن بعد عبر الأرضية الإلكترونية.**

الجدول رقم (42): يوضّح مدى تجاوب المتعلّمين في نظام التّعليم عن بعد عبر الأرضية الإلكترونية.

الاختيارات	التّكرار	النسبة
كبير	3	٪17,6
متوسط	12	٪70,6
ضعيف	2	٪11,8

الشّكل رقم (52): دائرة نسبية تبيّن مدى تجاوب المتعلّمين في نظام التّعليم عن بعد عبر الأرضية الإلكترونية.



يتضح من خلال الجدول الإحصائي أنّ 3 معلّمين من أفراد العيّنة أي بنسبة 17,6٪ الذين يرون أنّ درجة تجاوب وتفاعل المتعلّم مع المعلّم في نظام التّعليم عن بعد كبيرا، في حين نجد 12 معلما من أفراد العيّنة أي بنسبة 70,5٪ أنّ تفاعل المتعلّم مع المعلّم كان بنسبة متوسطة، كما أجاب 2 من المعلمين من بين أفراد العيّنة أي بنسبة 11,7٪ بأنّ تفاعل المتعلّم مع المعلّم كان ضعيفا، ولكن بالعودة إلى إجابات المتعلّمين ومن خلال مقابلتنا لهم نجد أنّ تفاعل المتعلّم مع المعلّم ضعيف نوعا ما ويعود ذلك إلى عدة أسباب منها:

- صعوبة الولوج إلى الأرضية بسبب خطأ في اسم المستخدم أو الرقم السري.
- ضعف تدفق الإنترنت، وانعدام الشبكة في بعض المناطق النائية.
- جهل المتعلّم بكيفية التّعامل مع الأرضية الإلكترونية.
- اللامبالاة من قبل بعض المتعلّمين، وانعدام الجديّة لديهم.
- جهل المتعلّم بأهمية التّعلم عن طريق الأرضية الإلكترونية واستغلال خدماتها (منتدى النقاش، وغرف المحادثة).

د- تحليل إجابات المحور الرابع حول "التقّويم في نظام التّعليم عن بعد".

✓ **إستراتيجية التّقويم في نظام التّعليم عن بعد.**

ارتأينا من خلال هذا السؤال المفتوح استطلاع رأي الأساتذة المرافقين حول طريقة تقييم المتعلّمين في نظام التّعليم عن بعد فوجدنا آراءهم تتضارب بين مؤيّد لهذه الطريقة ومعارض لها؛ فالمؤيدون لهذه الطريقة يرون أنّها طريقة مقبولة لأنّها تساعد المتعلّم على النجاح، وفعالة، وجيّدة لأنّها تتماشى مع طريقة التّعليم عن بعد الذي يعتمد على التّكنولوجيا الحديثة.

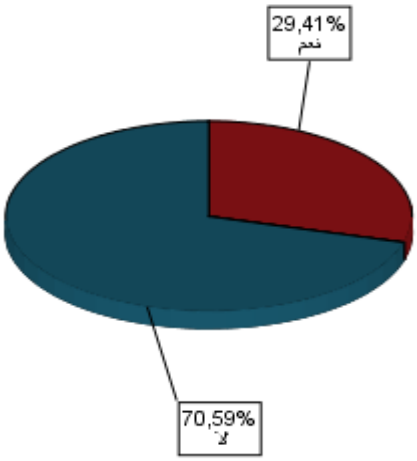
والرافضون لهذه الطريقة في التقويم يرون أنّ فيها نقائص ولا تحدّد المستوى الحقيقي للمتعلّم، وأنّها تفتقر للمصداقية لأنّ المتعلم ينجز الفرض الإلكتروني بمفرده من دون وجود رقابة فمن الممكن أن يستعين بالوسائط الأخرى كالأهل، أو المواقع الإلكترونية، وبهذا فهي تفتقر لعامل الجدية في الدّراسة والذي يعد أحد أهم أسباب نجاح المتعلّم.

أما في الشطر الثاني من السؤال الذي يتمحور حول طريقة التّقويم المُنتهجة، وهل تثبت المستوى الحقيقي للمتعلّم عن بعد، وهل النتائج المتحصّل عليها هذا المتعلّم تُترجم حقا مستواه العلمي.

الجدول رقم (43): يوضّح مدى استحسان المعلّمين لطريقة التقويم المعتمدة في نظام التّعليم عن بعد.

الاختيارات	التّكرار	النسبة
نعم	5	٪29,4
لا	12	٪70,6

الشكل رقم (53): دائرة نسبية تبيّن مدى استحسان المعلّمين لطريقة التقويم المعتمدة في نظام التّعليم عن بعد.



نلاحظ من خلا الجدول الإحصائي أنّ أغلب أفراد العيّنة بنسبة 70,6٪، بتعداد 12 معلّما يرون أنّ طريقة التقويم المعتمدة لا تثبت المستوى الحقيقي للمتعلّم وهي تمثل فئة الرافضين لهذه الطريقة ومعللين سبب ذلك بـ:

- أنّها لا تعكس المستوى الحقيقي للمتعلّم.
- الاستعانة بوسائل متعدّدة للإجابة، وبذلك يفتقر للمصداقية.
- عدم التأكد من أنّ المتعلّم نفسه هو من يتفاعل ويجتاز الامتحان الإلكتروني.
- هذه الطريقة تجعل المتعلّم لا يتعلّم ويعمل من اجل أن يرتقي بمستواه العلمي بل تجعله يعمل من أجل تحصيل المستوى فقط.
- اقتصار امتحان المستوى على أربع مواد يجتازها المتعلّم فقط.

لذا نجد بعض أفراد العيّنة يطالبون بضرورة إعادة النظر في طريقة التقويم المُنتهجة، وأن تقييم المتعلّم يكون إلكترونيا وحضوريا في جميع المواد.

وفي مقابل ذلك نجد 5 معلمين، أي بنسبة 29,4٪ يرون عكس ذلك ويؤيدون هذه الطريقة المعتمدة في التقويم معللين ذلك بـ: أن المتعلّم يتابع بصفة دائمة في المنتدى العام للمادة، بالإضافة إلى أنّ هذه الطريقة تجعل المتعلّم يعتمد على نفسه وقدراته.

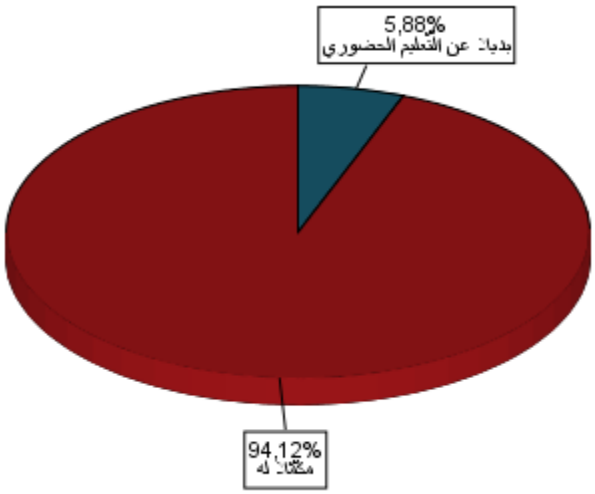
هـ- تحليل إجابات المحور الخامس: "بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد".

✓ التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد.

الجدول رقم (44): يوضح موقف الأساتذة المرافقين حول التعليم عن بعد والتعليم الحضوري

الاختيارات	التّكرار	النسبة
بديلا عن التعليم الحضوري	1	٪5,9
مكملا له	16	٪94,1

الشّكل رقم (54): دائرة نسبية تبيّن موقف الأساتذة المرافقين حول التعليم عن بعد والتعليم الحضوري



نلاحظ من خلال الجدول الإحصائي أنّ أغلب أفراد العيّنة (16 معلما) أي، بنسبة 94,1٪، أنّ التّعليم عن بعد لا يمكن أن يكون بديلا عن التّعليم الحضوري على الأقل في الوقت الراهن، وكانت مبرراتهم في ذلك هو:

- لأنه يشكل إضافة للتعليم لأنّ الطالب يحتاج إلى الحضوري لكي يفهم وعن بعد لمعرفة **مكن** الدروس.
- التعليم عن بعد لا يمكنه تعويض التعليم الحضوري بالنظر للفوارق المتعددة بينهما.
- صعوبة تكيف المتعلّمين مع نظام التّعليم عن بعد

- لا يمكن أن يكون بديلا بل مكملا بحيث يساهم في تنمية قدراته الفكرية وتوجيهه مستقبلا

خلق دافعية التعلم لديهم.

- لا يمكن الاستغناء عن التعليم الحضوري مهما كانت الظروف للحد من التسرب المدرسي.
- لا يمكن الاستغناء عن التعليم الحضوري لما فيه من مزايا و منها التواصل البشري المباشر.
- وفي مقابل ذلك نجد فردا من أفراد العيّنة، أي بنسبة 5,8٪ سار في اتجاه معاكس ويرى أنّ التّعليم عن بعد يمكن أن يكون بديلا عن التّعليم الحضوري ومبرره في ذلك أنّه يرفع الضغط عن التّعليم الحضوري واستقطاب الكم الهائل من المتعلّمين، كما أنّه يعمل على تعزيز مهارات البحث لدى المتعلّم، ومهارات التفكير النقدي ومهارات الحوار والتفاعل، والتعلم الذاتي لدى المتعلم.

✓ **التّدريس بين التعليم الحضوري والتّعليم عن بعد.**

ارتأينا من خلال هذا السؤال المفتوح استطلاع رأي المعلّمين حول التّدريس بين التعليم الحضوري والتّعليم عن بعد.

- التعليم عن بعد له خصائص فريدة من نوعها منها: حرية البحث وتطوير قدرات المتعلم معرفيا و تقنيا
- في التعليم عن بعد هناك عدة نقائص خاصة نقص التكوين لدى المعلمين والمتعلمين وغياب التحفيز والتفاعل.
- نمط التعليم عن بعد جيد لمن لديه الإرادة في التعليم لأن التلميذ يعتمد على نفسه، وهذا النّمط التّعليمي يشجّع على التّعلّم الذاتي.
- تعليم حديث يعتمد على التكنولوجيا الحديثة.
- التعليم الحضوري أفضل وأحسن بكثير في نتائجه من ناحية التّحصيل العلمي من التّعليم عن بعد.

- نمط التعليم عن بعد يتيح فرصة للتعلّم لمختلف الأعمار وجميع الفئات في كل زمان ومكان بدون قيود.
- التعليم عن بعد يحتاج إلى إمكانيات كبيرة ووسائل متطورة.

✓ **الفوارق البيداغوجية بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد.**

حاولنا من خلال السؤال المفتوح معرفة أهم الاختلافات والفوارق البيداغوجية بين نظامي التّعليم عن بعد والتّعليم الحضوري من وجهة نظر أساتذة اللّغة العربيّة في التّعليم الثانوي عن بعد.

- نقص التفاعل بين المتعلم والمعلم في التعليم عن بعد.
- نقص آليات التحفيز في نظام التّعليم عن بعد.
- نقص الإبداع عند المتعلم.
- عدم تحمل المتعلمين للكم الهائل من المحتويات التعليمية.
- في التعليم الحضوري الأستاذ هو الذي يسير الحصة أما في التعليم عن بعد يعتمد على تقنيات الإعلام والاتصال.
- يوجد الكثير من الفوارق منها طبيعة التّعليم، طريقة التواصل، وشكل الدروس، التقييم، الوسائل، الطرائق المتبعة لكل تعليم؛ فالتعليم الحضوري يتميز بأنّه باللقاء المباشر الذي يُمكّن المعلّم من تحديد مستوى المتعلم، أما التعليم عن بعد فلا يمكن ذلك.
- عدم توفير تكافؤ الفرص بين المتعلمين، وأخذ خصوصيات كل تلميذ أو كل مجموعة من التلاميذ بعين الاعتبار، ومساعدة كل تلميذ على تجاوز تعثراته و تحقيق الكفاية المنشودة.
- العلاقة التي تربط بين المدرس والمتعلم، مما يؤدي إلى خلق فضاء مدرسي يشعر فيه المتعلم بالارتياح والرغبة في التعلم.
- يعمل التّعليم عن بعد على تشجيع التعلم الذاتي، كما يشجع على الاستقلالية.
- إذكاء روح التعاون بين المتعلمين وتدريبهم على التواصل الاجتماعي وقبول الاختلاف.
- لا يمكن حصر المتعلمين في التعليم عن بعد لذا لا يمكن برمجة حصص للدعم والاستدراك.

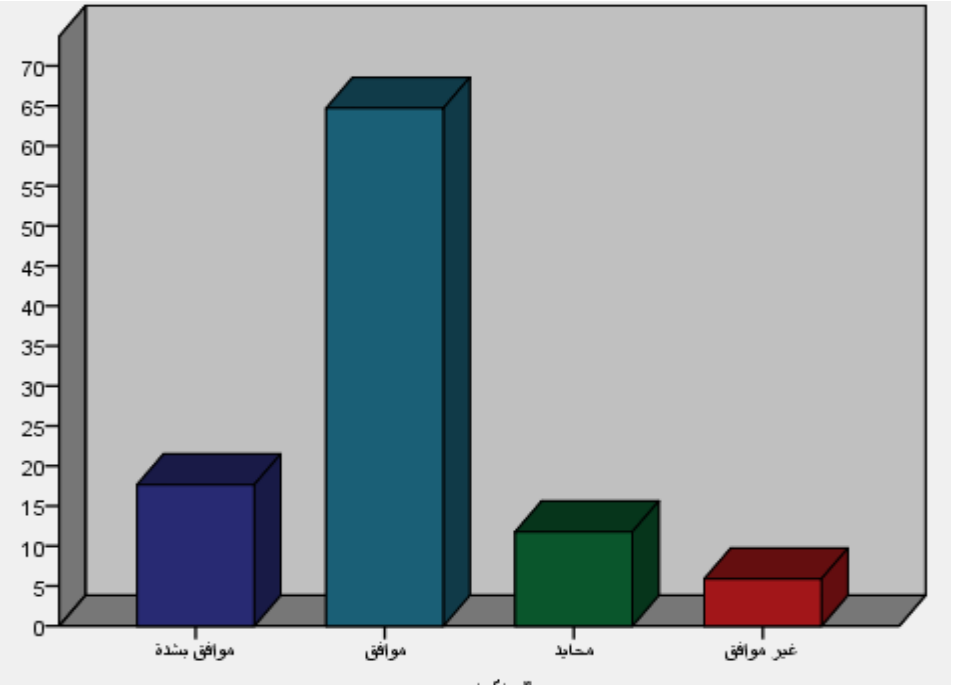
و- تحليل إجابات المحور السادس: واقع التّعليم عن بعد في الجزائر.

✓مدى نجاح تجربة التّعليم عن بعد خلال جائحة كورونا.

الجدول رقم (45): يوضح مدى نجاح تجربة التّعليم عن بعد خلال جائحة كورونا.

الفقرات	التّقديرات					الاتجاه العام
	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدّة	
	التّكرار	التّكرار	التّكرار	التّكرار	التّكرار	
	النسبة	النسبة	النسبة	النسبة	النسبة	
تجربة التّعليم عن بعد كانت ناجحة خلال فترة جائحة كورونا.	3	11	2	1	/	موافق
	٪17,6	٪64,7	11,8 ٪	٪5,9	/	

الشكل رقم (55): أعمدة بيانية تبيّن مدى نجاح تجربة التّعليم عن بعد خلال جائحة كورونا.



نلاحظ من خلال ما يقدّمه لنا الجدول من إحصائيات أنّ الاتجاه العام للأساتذة المرافقين حول مدى نجاح تجربة التّعليم عن بعد في الجزائر خلال جائحة كورونا كان بالإيجاب، حيث أجاب 14 معلما بموافق، حيث أجاب 3 معلّمين، أي بنسبة 17,6٪ بموافق بشدة، كما اختار 11 معلّما، أي بنسبة 64,7٪ الاقتراح الثاني(موافق)، ولكن لو عدنا لواقع تجربة التّعليم عن بعد في الجزائر خلال جائحة كورونا نجد أنّها لم تحقّق نتائج مرضية، وبالتالي كانت تجربة فاشلة _إن صحّ التّعبير_.

كما نجد 2 من بين أفراد العيّنة، أي بنسبة 11,8٪ من اتخذ موقف الحياد، وفي مقابل ذلك نجد معلما من بين أفراد العيّنة، أي بنسبة 5,9٪ أجاب بغير موافق.

- ✓ **الصعوبات التي تواجه تطبيق نظام التّعليم عن بعد من وجهة نظر الأساتذة المرافقين في المراكز الولائية للتّعليم والتّكوين عن بعد.**

يتمحور هذا السؤال المفتوح حول العوائق أو الصعوبات التي تعترض تعليم اللّغة العربيّة عن بعد والتي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة بناء على الخبرة المهنية لأساتذة اللّغة العربية في التّعليم عن بعد، وقد تلخّصت الإجابات المُقدّمة من طرفهم في النّقاط التالية:

- التنسيق بين الديوان ومديريات التربية وإطلاع التلميذ أكثر على وسائل التعليم عن بعد ومن الناحية التطبيقية كذلك للتكيف مع هذا النمط بسرعة.
- الصعوبات والعراقيل التي تواجه تطبيق التعليم عن بعد على أحسن وجه مرتبطة أساسا بأطراف العملية التعليمية التي تتم عن بعد وهي: المعلم، والمتعلم، المحتوى التعليمي، والوسائل:

أ-العراقيل المرتبطة بالمعلمين:

- نقص تكوين الأساتذة في ميدان تكنولوجيات الإعلام والاتصال.
- صعوبة إدارة الوقت من قبل المعلمين.
- نقص تأثير المعلم على المتعلم مقارنة بالتعليم الحضوري.

ب-العراقيل المرتبطة بالمتعلمين:

- نقص مهارات المتعلمين في ميدان الإعلام الآلي.
- عدم الالتزام بالوقت المحدد للدروس.
- عدم تحمل المتعلمين للكم الهائل من المحتويات العلمية.
- عدم إنجاز المتعلمين لمختلف التقويمات والواجبات لأسباب متعددة.
- اللامبالاة وعدم الاهتمام من طرف بعض المتعلّمين.
- جهل الكثيرين بطريقة التّعلّم الجديدة.

ج-العراقيل المرتبطة بالمادة العلمية (المحتوى):

- أغلبية المقررات الدراسية تم إنجازها للاستخدام في التعليم الحضوري.
- صعوبة تقديم بعض المواد في التعليم عن بعد مثل التجارب المخبرية.
- صعوبة تدريس بعض الأنشطة في مادة اللغة العربية كالتعبير الكتابي والشفهي.
- صعوبة في فهم دروس القواعد، بالإضافة إلى صعوبة إكساب المتعلّم المهارات الأدائية.
- صعوبة تطبيق البيداغوجيا الفارقية في التعليم عن بعد.

د-العراقيل المرتبطة بالوسائل:

- ضعف خدمات الانترنيت.
- عدم توفر أجهزة الحاسوب لجميع المتعلمين، ونقص الوسائل إمكانيات واتصال بالإنترنت خصوصا في المناطق النائية.
- زيادة التكاليف المادية المتعلقة بطبع المحتويات العلمية للاستفادة منها.
- نقص التوعية والإشهار بنظام التّعليم عن بعد.
- نقص التكوين في مجال التعليم الإلكتروني.
- ثقافة المجتمع المحدودة في تبني هذا النمط من التّعليم.

✓ **النقائص التي تواجه تّعليم اللّغة العربية عن بعد في الجزائر.**

جاء هذا السؤال المفتوح في هذا المحور بهدف التّعرّف على النقائص التي يراها أساتذة اللّغة العربيّة عن بعد التي تواجه التّعليم عن بعد في الجزائر، ومن خلال استطلاع آرائهم تحصّلنا على مجموعة من الأسباب أجملناها في النّقاط التالية:

- ضعف الشبكة، ونقص توفر المعدات الإلكترونية، وعدم توفر الإنترنت في المناطق النائية وحتى الصحراوية.
- عدم تكوين المتعلّمين حول كيفية استغلال مختلف الموارد داخل أرضية التّعليم الإلكتروني.
- نقص الوسائل والإمكانيات المادية ونقص تكوين الأساتذة.
- تهميش هذا النوع من التّعليم في المجتمع الجزائري.
- عدم الجدية في التعامل مع التعليم عن بعد، ونقص التوعية بأهمية هذا النمط من التّعليم.
- غياب البرامج الأصلية التي تخدم محتوى الدروس.
- نقص الوعي لدى المتعلّمين واستغلال الإنترنت في الألعاب الإلكترونية وبرامج أخرى وليس في التّعلّم.
- غياب التّفاعل المباشر بين المعلّم والمتعلّم، ونقص التّحفيز.
- غياب المصداقية في طريقة تقييم المتعلّمين.
- عدم توفر الأساتذة في كل المواد، وتزويدهم بالوسائل المختلفة والمساعدة على العمل من هاتف وكومبيوتر، وإنترنت.
- ضعف التّحكم والدّراية بالتّكنولوجيات الحديثة، وجهل المتعلّم باستثمارها في التّعلّم.

✓ **آراء واقتراحات المعلّمين عن بعد لتطوير تجربة التّعليم عن بعد في الجزائر.**

جاء السؤال الأخير المفتوح في هذا المحور بهدف التّعرّف على المقترحات التي يراها أساتذة اللّغة العربيّة عن بعد لتطوير تجربة التّعليم عن بعد، ومن خلال استطلاع آرائهم تحصّلنا على مجموعة من الاقتراحات أجملناها في النّقاط التالية:

- توعية المتعلّمين من اجل استقطابهم نحو التّعلّم، وضرورة تخصيص يوم تكويني لجميع المتعلّمين أثناء فترة التّسجيلات حول كيفية استغلال أرضية التعليم الإلكتروني.
- تكثيف الدورات التكوينية للأساتذة في ميدان تكنولوجيات الإعلام والاتصال
- إنجاز محتويات تعليمية خاصة بالمتعلمين عن بعد.
- وضح استراتيجيات واضحة للتعليم عن بعد.
- تطوير المناهج التعليمية وتعديلها وتكييفها مع نمط التعليم عن بعد.

- تصميم برامج خاصة ومتطورة لتدريس مهارات اللّغة.
- إعادة النظر في هذا النمط من التّعلي من خلال وضع قوانين لائقة لأستاذ التعليم عن بعد وتوفير له كل الوسائل اللازمة، ثم الخوض في التكوين في ميدان فهم الأرضية الإلكترونية (المعلام) أكثر مع نظام المودل.
- خوض تربصات في الدول المتقدمة الناجحة في ميدان التعليم عن بعد من اجل الاحتكاك واكتساب الخبرة.
- إعادة النظر في طريقة تقيم المتعلم (فروض / امتحانات).
- خلق نوع من المنافسة بين المراكز في شتى المجالات الثقافية.
- توفير الوسائل للمتعلم، وإعادة النظر في طريقة تقديم الكتب والأقراص.
- توفير جميع الأساتذة لجميع المواد في جميع التخصصات.
- خلق ندوات دورية بين الأساتذة المرافقين في مختلف الولايات.
- إشراك أساتذة الديوان في وضع أسئلة الامتحانات الدورية والرسمية.
- الانفتاح على مختلف التجارب العالمية، واعتماد النماذج البيداغوجية الفعالة، وإدماج التكنولوجيا.
- تطوير الوسائل البيداغوجية في هذا المجال، وزيادة تدفق الانترنت في المناطق النائية والصحراوية.
- إدراجه في المؤسسات التربوية كتكملة وخفض ضغط الحضوري واكتظاظ الأقسام.
- العمل على تطوير هذا النمط من التّعليم تطويره تقنيا وإدراج دروس حضوريا.
- توفير الإمكانيات اللازمة للتعليم في مثل هذا النمط، وتكوين الأساتذة و المتعلمين لحسن استعمال الأجهزة الإلكترونية الحديثة
- تحويل المؤسسة من الطابع العمومي للطابع الاقتصادي.
- الإعلام بهذا النمط بشتى الطرق.
- العمل على تجديد وتطوير طرائق وأساليب تعليم العربيّة بما يتماشى وطبيعة التّعلم عن بعد.
- اعتماد الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تعليم العربية عن بعد.

- استخدام البرامج التّفاعلية في تدريس اللّغة العربيّة مثل: zoom, Google classes room, Google meet
- رسم خطط واضحة في تعليم العربيّة عن بعد من خلال رقمنة مناهج اللّغة العربية لتتماشى وطبيعة هذا النظام.
- توفير تكنولوجيا عالية تسمح بتشفير المتعلمين و التعرف عليهم.
- لإنجاح هذا النمط من التّعليم يجب توفير الوسائل لكل التلاميذ، والانترنت في كل المناطق وغرس ثقافة الوعي بالدراسة عن بعد.

وما نخلص إليه في الأخير من خلال استقرائنا لردود المستجوبين هو أنّ تركيبة هذه العيّنة كانت شاملة إذ تكونت من أساتذة اللّغة العربيّة المرافقين في المراكز الولائية التابعة للديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد في مختلف ولايات الوطن، وكانت ممثلة بمعايير مختلفة لا سيما معيار الجنس والسن والخبرة المهنية، وهذا ما أشرنا إليه في تحليلنا لإجابات أفراد العيّنة في المحور الأوّل المتعلّق بالبيانات الشّخصية.

وتناولنا في المحور الثاني تدريس اللّغة العربيّة عن بعد في مرحلة التّعليم الثانوي إذ حاولنا من خلاله معرفة الطرائق المعتمدة في تدريس أنشطة مادة اللّغة العربيّة في هذه المرحلة والوسائل التّعليمية المعتمدة في ذلك، بالإضافة إلى التّعرف على خطوات تقديم درس عن بعد وهل المحتوى التّعليمي يتماشى وخصائص المتعلّم عن بعد، وخلصنا إلى أنّ تدريس اللّغة العربيّة عن بعد يتم عن طريق استخدام وسائل مختلفة منها الكتاب المدرسي المطبوع، والقرص المضغوط أو يتم تقديم شروحات للمتعلّمين على شكل فيديو قصير أو بصيغة PDF أوpower pointe ، في منتديات النّقاش، فنلاحظ أنّ طريقة التّدريس تختلف باختلاف الوسيلة التّعليمية التي يعتمدها المتعلّم.

وحاولنا في المحور الثالث التّطلع إلى مدى تفاعل المتعلّمين عن بعد مع المعلّمين عبر منصة التّعليم الإلكتروني (المعلام) في مادة اللّغة العربيّة، وأهم الوسائط المعتمدة في ذلك، ومدى تجاوب المتعلّم مع المعلّم عن بعد، فنلاحظ أنّ أغلب الأساتذة يعتمدون على نمطين من التّعليم المتزامن وغير المتزامن، ولكن يبقى التّواصل والتّفاعل من قبل المتعلّم ضعيف.

أما في المحور الرابع الذي يتمحور حول طريقة التّقويم في نظام التّعليم عن بعد أردنا من خلاله الحديث عن طريقة التقييم المعتمدة في نظام التّعليم عن بعد ورأي المعلّمين حول هذه الطريقة، وخلصنا إلى أنّ طريقة التقويم المعتمدة لا تثبت المستوى الحقيقي للمتعلّم، وبذلك فهي تفتقر للمصداقية.

وأظهر تحليل نتائج المحور الخامس الذي يتمحور حول التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد معرفة الفوارق بين هذين النظامين ومزايا ونقائص كل منهما، أنّ التّعليم عن بعد لا يمكن أن يكون بديلا عن التّعليم الحضوري لأنّ تجاوب المتعلّم في التعليم الحضوري يكون أكثر منه في التّعليم عن بعد، لأنّ هذا الأخير يتميّز بنقص التفاعل بينما، وغياب آليات التّحفيز.

كما حاولنا في المحور السادس الذي يدور حول واقع التّعليم عن بعد في الجزائر معرفة مدى نجاح تجربة التّعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، وحسب وجهة نظر الأساتذة المرافقين_ أنّها كانت ناجحة، ولكن الواقع يكشف عكس ذلك، وحاولنا من خلال إدراج مجموعة من الأسئلة المفتوحة في هذا المحور معرفة الصعوبات التي تواجه تطبيق التّعليم عن بعد وهي كثيرة منها ما يتعلّق بالمعلّم نفسه منها نقص تأثير المعلّم على المتعلّم مقارنة بالتّعليم الحضوري، ومنها ما يتعلّق بالمتعلّم والمحتوى التّعليمي كصعوبة تدريس نشاط التّعبير الشفوي، وصعوبة تدريس أنشطة القواعد والعروض، أما عن النقائص التي تواجه تعليم اللّغة العربية عن بعد فهي كثير ومتعدّدة نذكر منها: ضعف وانعدام تكوين المتعلّمين حول كيفية استغلال مختلف الموارد داخل أرضية التّعليم الإلكتروني، غياب البرامج الأصلية التي تخدم محتوى الدروس، ضعف التّحكم والدّراية بالتّكنولوجيات الحديثة، وجهل المتعلّم باستثمارها في التّعلّم، ومن بين الاقتراحات التي قُدّمت من طرف المعلّمين لتطوير تجربة التّعليم عن بعد في الجزائر هي: تطوير المناهج التعليمية وتعديلها وتكييفها مع نمط التعليم عن بعد، توفير الوسائل للمتعلم، وإعادة النظر في طريقة تقديم الكتب والأقراص، توفير جميع الأساتذة لجميع المواد في جميع التخصصات.

3- النتائج الأساسية لتحليل الاستبيان.

من خلال دراستنا لإجابات أفراد العيّنة وتحليلها استخلصنا مجموعة من النتائج نذكر أهمها فيما يلي:

- اشتملت العيّنة على مجموعة الأساتذة المرافقين بالديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد من مختلف ولايات الوطن، باختلاف مستوياتهم العلمية، وخبرتهم المهنية في التّدريس، حيث وجدنا أنّ أغلب أفراد العيّنة لديه خبرة مهنية أكثر من خمس سنوات.
- يعتمد تدريس نشاطات اللّغة العربيّة في التّعليم عن بعد على الطريقة الحوارية (طريقة المناقشة)، فالكتاب المدرسي في نظام التّعليم عن بعد يحتوي على دروس في شكل أسئلة تليها إجابة نموذجية أو ملخص بعد كلّ درس من الدروس، أما في نمط التّدريس عبر الخط في منتديات النّقاش يعتمد المعلّمون على التّنويع في استخدام الوسائط من المختلفة مثل مقاطع فيديو، ورسومات، وصور، وبالتالي تختلف طريقة التعلّم.
- درجة تجاوب وتفاعل المتعلّم مع المعلّم عبر أرضية التّعليم الإلكتروني متوسطة، ومتابعة الدّروس عبر الخط ضعيفة ويعود السبب في ذلك إلى: صعوبة الولوج إلى الأرضية بسبب خطأ في اسم المستخدم أو الرقم السري، ضعف تدفق الإنترنت، وانعدام الشبكة في بعض المناطق النائية، جهل المتعلّم بكيفية التّعامل مع الأرضية الإلكترونية.
- تقويم المتعلّمين في نظام التّعليم عن بعد يتم وفق مراحل مختلفة تتمثّل في تقييم المتعلّم أثناء مشاركته في منتديات النّقاش، حيث يتم آليا حساب عدد مرات الدخول والمشاركة لكلّ متعلّم، بالإضافة إلى تحميل فروض المراقبة الذاتية وإجابتها، واجتياز الفرض الإلكتروني ليحصل المتعلّم على علامة المراقبة المستمرة، وطريقة التقويم المعتمدة غير مجدية في إثبات مستوى المتعلّم، لذلك وجدنا بعض المعلّمين ينوّهون بضرورة إعادة النظر في طريقة تقيم المتعلم (فروض، امتحانات).
- تتجلى أهم الفوارق والاختلافات بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد في الجزائر في طبيعة التّعليم، طريقة التواصل، وشكل الدروس، التقييم، الوسائل، الطرائق المتبعة لكل تعليم، وعدم توفير تكافؤ الفرص بين المتعلمين في نظام التّعليم عن بعد، الاختلاف في نمط تلقي المعلومة، وضعف الفهم والاستيعاب لدى المتعلّم.

– من العوائق التي يراها المعلمون حائلا في تطبيق تدريس اللّغة العربيّة عن بعد في المدرسة الجزائرية هي: تهميش هذا النوع من التّعليم في المجتمع الجزائري، غياب البرامج الأصلية التي تخدم محتوى الدروس، نقص الوسائل والإمكانيات المادية ونقص تكوين الأساتذة والمتعلّمين، ومن بين الاقتراحات التي قدّمت لتطوير هذا النّمط التّعليمي نذكر بعضها: إنجاز محتويات تعليمية خاصة بالمتعلمين عن بعد، ووضح استراتيجيات واضحة للتعليم عن بعد، تطوير المناهج التعليمية وتعديلها وتكييفها مع نمط التعليم عن بعد، تصميم برامج خاصة ومتطورة لتدريس مهارات اللّغة.

المبحث الثالث: تحليل الاستبيان الموجهة للمتعلّمين عن بعد.

قمنا بإعداد استبيان استهدفنا من خلالها فئة من المتعلّمين عن بعد في التّعليم الثانوي (السنة الثالثة ثانوي) شعبتي آداب وفلسفة ولغات أجنبية، حيث قمنا بتوزيعه على أفراد العينة وأعدنا جمعه، وتحليله إحصائيا، للتعليق عليه واستخلاص النتائج، والإجابة عن مختلف التساؤلات.

1- الإطار المنهجي والإجرائي للدّراسة الميدانية:

1.1- منهج الدّراسة وأداتها وعيّنتها:

اعتمدنا في الدّراسة الميدانية على المنهج الوصفي والتّحليلي من خلال وصف واقع التّعليم في كلا النّظامين (التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد) والمقارنة بينهما من خلال الملاحظة والمقابلة، وكذلك قمنا بتوزيع الاستبيان لفئة من المتعلّمين عن بعد لجمع البيانات اللازمة التي تخص طبيعة الدّراسة عن بعد، ومن ثمّة تحليل هذه المعطيات واستخلاص النّتائج، واعتمدنا على الإحصاء في استخراج التّكرارات والنسب المئوية.

حاولنا استخدام الاستبيان بصفته الأداة العلمية لتحديد خصائص المتعلّمين عن بعد، وبيئة التّعلّم عن بعد مقارنة مع بيئة التّعليم الحضوري، ومدى نجاعته مقارنة بالتّعليم الحضوري، ومدى استفادة المتعلّم من دمج الوسائل التقنية والتّكنولوجية الحديثة في التّعلّم، وطريقة المتعلّم في التّعلم والوسيلة التي يعتمدها، ومدى تقبله وتجاوبه مع دمج تكنولوجيا

التّعليم بتعلم اللغة العربيّة، وفي ضوء هذه الأهداف قمنا بإعداد هذا الاستبيان وفق الخطوات الإجرائية العلمية.

يتكون الاستبيان بداية بفقرة تمهيدية شرحنا فيها غرض الدّراسة، ثمّ أتبعناها بمجموعة من الأسئلة مرتبة وفق محاور كبرى، تضمّن كل محور مجموعة من الأسئلة، تمثّل المحور الأوّل في البيانات الشخصية وتضمن أسئلة وهي معلومات عامة عن المتعلّمين تتمثل في الجنس، والسن، وكذا تخصصه، ومستواه الدّراسي الذي انقطع فيه عن الدّراسة في التّعليم الحضوري، وهدفه من مواصلة الدّراسة عن بعد؛ ويتمثّل المحور الثاني في الحديث عن الوسائل التّعليمية والرقمية التي يعتمدها المتعلّم في تعلّم اللّغة العربيّة عن بعد التي تتماشى وإمكانياته المادية وقدراته أو حسب وضعيته التّعليمية، في حين يتمثل المحور الثالث في مدى تفاعل المتعلّمين عن بعد مع المعلّمين عبر منصة التّعليم الإلكتروني (المعلام) في مادة اللّغة العربيّة، المحور الرابع المتعلّم وتعليم اللّغة العربيّة عن بعد من خلال معرفة طريقة دراسته لمادة اللّغة العربية عن بعد ومستواه حسب تقييمه الذاتي والصعوبات التي يواجهها في تعلّمها، ويتمثل المحور الخامس في التّقويم في نظام التّعليم عن بعد حيث حاولنا في هذا المحور التّعرّف على طريقة تقويم المتعلّم عن بعد وتأثيرها على عملية التّعليم عن بعد.

مجتمع البحث الذي تمّ استهدافه في هذه الدّراسة التطبيقية يتمثل في فئة من المتعلّمين عن بعد في المرحلة الثانوية، واختيارنا لهذه الفئة لم يكن عشوائيا بل كان قصديا، لأنّ المتعلّم عن بعد في هذه المرحلة يكون أكثر نضجا من المتعلّم في التّعليم المتوسط، فقد تخطى مرحلة تعلّم مختلف الأبجديات التي تتطلب العمل اليدوي، بالإضافة إلى أنّ هناك عددا من المتعلّمين عن بعد الذين انقطعوا عن الدّراسة في مرحلة التّعليم المتوسط (السنة الأولى) وعمدوا للتّعليم عن بعد لاستكمال الدّراسة إلى غاية السنة الثالثة ثانوي فتكون هذه العيّنة قد اجتازت كل مراحل التّعلّم في التّعليم عن بعد، فعيّنة المتعلّمين في الثالثة ثانوي تكون على وعي أكثر منهم في التّعليم المتوسط، وبما أنّ بحثنا يصب في تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية فقد ركّزنا على شعبتي آداب وفلسفة ولغات أجنبية واقتصرنا على

هاتين الشعبتين لأنّ اللّغة العربيّة تعتبر مادة من المواد الأساسية التي يركّز عليها المتعلّم وخاصة وأنه مقبل على اجتياز امتحان البكالوريا.

شملت العيّنة فئة المتعلّمين عن بعد في الطور الثانوي تخصص آداب وفلسفة ولغات أجنبية، فقد تمّ تّطبيق الدّراسة على 103 مستجوبين من المتعلّمين عن بعد بولاية البويرة.

أما من حيث الحدود الموضوعية فقد ركّزت الدّراسة على إبراز واقع التّعليم عن بعد والتّعليم الحضوري في المدرسة الجزائرية، ومدى تجاوب المتعلّم عن بعد وتكيّفه مع هذا النمط من التّعليم.

ومن حيث الحدود المكانية فقد شملت الدّراسة عددا من المتعلّمين عن بعد في ولاية البويرة، فقد قمنا بتوزيع الاستبيان الورقي على أفراد العيّنة في إحدى مراكز إجراء امتحان المستوى في ولاية البويرة وهي (ثانوية العقيد عبد الرحمن ميرة)، فكما هو معلوم المتعلّمين عن بعد متحررين من قيود الزمان والمكان على عكس التّعليم الحضوري، فاللقاء الذي يجمعهم في يوم واحد هو يوم إجراء امتحان المستوى الذي يُجرى حضوريا في نهاية كل سنة دراسية، حيث استطعنا من خلال ذلك استجواب عددا من المتعلّمين، وكان يوم إجراء امتحان المستوى بتاريخ: 18 ماي 2021م.

2- التّحليل الإحصائي لإجابات أفراد العيّنة والتّعليق عليها:

قمنا بتفريغ المعطيات واستخراج الإحصاءات باستخدام برنامج التّحليل الإحصائي (SPSS)، وهو اختصار لعبارة (Statistical Package For the Social Sciences)، وتعني المجموعة الإحصائية للعلوم الاجتماعية؛ ويعمل هذا البرنامج من خلال إدارته للبيانات وتحليله السريع للنتائج، حيث تمكنّا من استخراج الجداول الإحصائية باستخدام الإحصاء الوصفي المستخرج من برنامج التّحليل الإحصائي الذي يشمل التّكرارات والنسب المئوية، فالتكرارات لقياس عدد المستجوبين وتكرارات عدد الإجابة، والنسب المئوية فهي لقياس مستوى اتجاه المستجوبين بالنسبة إلى مجموع العيّنة، ومن ثمّ التّعليق على مختلف الإجابات واستخلاص النتائج منها، واعتمدنا في الحساب على القاعدة المعمول بها في الدّراسات الإحصائية وهي: (عدد التّكرارات× 100)/ مجموع الأفراد.

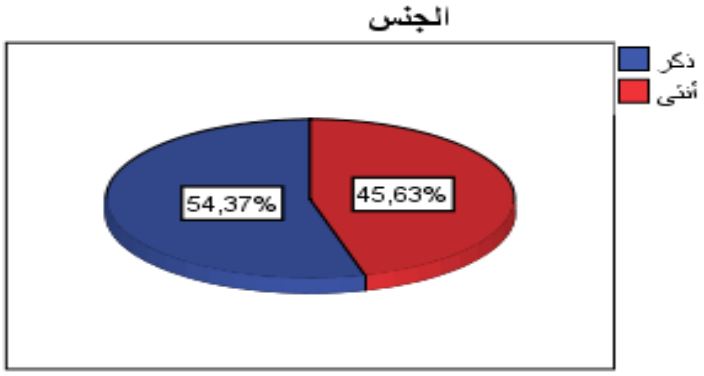
أ- **تحليل إجابات المحور الأوّل: (معلومات عامة):** تناولنا في هذا المحور أسئلة تتعلّق بالمعلومات الشّخصية عن المتعلّم تتمثّل في نوع الجنس، السن، المهنة، والتّخصص ومعلومات عن الوضعية الدّراسية للمتعلّم عن بعد، بالإضافة إلى محاولة معرفة الهدف الذي يسعى إليه المتعلّم عن بعد من خلال رغبته في مواصلته الدّراسة عن بعد.

✓ **الجنس:**

الجدول رقم (46): يوضح توزيع أفراد عيّنة المتعلّمين حسب الجنس.

الاختيارات	التّكرارت	النسبة
ذكر	56	٪45,63
أنثى	47	٪54,37
المجموع	103	٪100

الشكل رقم (56): دائرة نسبية تبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس.



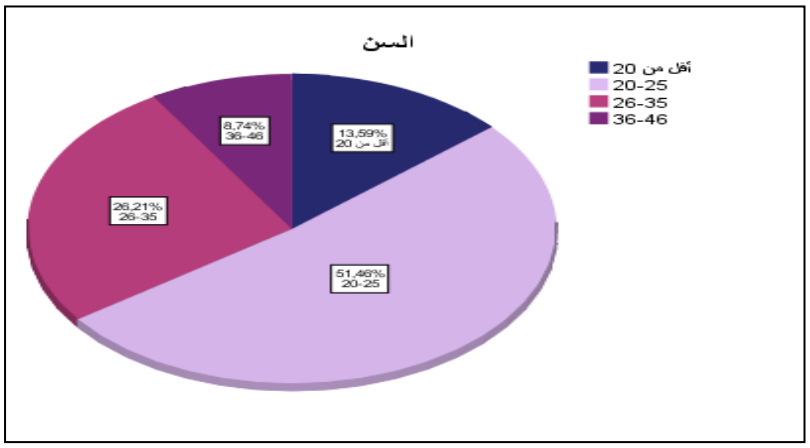
بعد تفريغ الاستبيانات في البرنامج الإحصائي واستخلاص التّكرارات والنّسب المئوية تبيّن أنّ عدد الذكور أكبر من عدد الإناث، حيث بلغ عدد الذكور56، بنسبة تقدّر بـ 54,37٪ في حين بلغ عدد الإناث 47، بنسبة 45,63٪؛ وهذا دليل على أنّ فئة الذّكور أكثر تعرضا للتّسرب المدرسي من الإناث لأسباب عديدة، لذا يشهد إقبالهم للتّعليم عن بعد بكثرة لاستكمال دراستهم دون التّقيّد بحدود الزمان والمكان.

✓ **السن.**

الجدول رقم (47): يوضّح فئات المتعلّمين عن بعد حسب السن

السن	التكرارات	النسبة
أقل من 20 سنة	14	٪13,59
من 20-25 سنة	53	٪51,46
من 26- 35 سنة	27	٪26,21
من 36- 46 سنة	9	٪8,74
المجموع	103	٪100

الشكل رقم (57): دائرة نسبية تبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب السن.



في التّعليم عن بعد نلاحظ وجود فئات من المتعلّمين غير متجانسين من حيث العمر، فبعد تفريغ نلاحظ أنّ أغلب أفراد العيّنة من الفئة العمرية 20-25 سنة، إذ بلغ تعداد هذه الفئة 53 متعلّما، أي بنسبة 51,59٪، وتشمل هذه الفئة مواليد "1996م/ 2001م"؛ وتأتي في المرتبة الثانية فئة المتعلّمين الذين يتراوح سنّهم بين 26- 35سنة وتعدادهم 27 متعلّما، بنسبة 26,21٪ وتمثل هذه الفئة مواليد "1986م/ 1995م" ، فهذين الفئتين لو قارنّاها بالمتعلّمين في التّعليم الحضوري نجد أنّهم أكبر سنا منهم ذلك أنّ المتعلّم في السّنة الثالثة ثانوي الذين في تدرّجهم العادي نجد أنّ سنّهم يتراوح بين (18- وأقل من 20 سنة)، فالفئة العمرية التي يتراوح سنّهم بين 20- 25 سنة نستطيع أن نقول أنّ فارق السن بينهم يتمثل في ست أو سبع سنوات وهم متخلفين عن دفعاتهم بسنوات قليلة مقارنة بالفئة التي يتراوح سنّهم بين 26- 35 سنة؛ أما في المرتبة الثالثة نجد فئة المتعلّمين الذين يقلّ سنّهم عن

20سنة وتعدادهم 14 متعلّما، أي بنسبة 13,59٪ وهذه الفئة من المتعلّمين تعتبر في التدرّج العادي مقارنة مع المتعلّمين في التّعليم الحضوري، أما الفئة التي كانت أقل حضورا هي فئة المتعلّمين الكبار الذين يتراوح سنّهم بين 36- 46 سنة فأكثر، حيث بلغ تعدادهم 9 عناصر، أي بنسبة 8,74٪ وهي فئة قليلة جدا مقارنة بالفئات الأخرى فهذه الفئة متخلفين عن دفعاتهم بسنوات عديدة، ومن هنا تبرز أهمية نظام التّعليم عن بعد (بالمراسلة) أو من أهم مزاياه إعطاء فرصة ثانية للأشخاص للتّعلم لمن فاتهم والعمل على التقليل من الأمية في الجزائر.

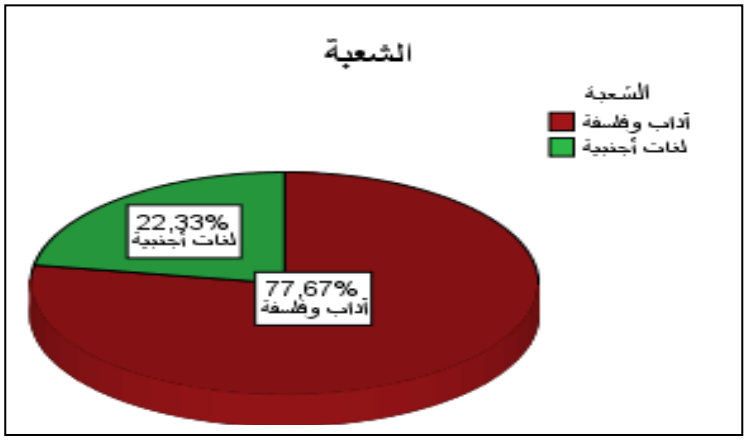
نلاحظ من خلال هذا المعيار أنّ أفراد العيّنة في التّعليم عن بعد يتوزعون في فئات متنوعة ومختلفة، فمنهم المراهقين (وهم فئة الأقل من 20 سنة)، وفئة الشباب الذين وتتمثل في مرحلة الرشد المبكّر ويتراوح سنّهم بين 21- 30 سنة، وفئة منتصف العمر وهم الفئة الذين يتراوح سنّهم بين (36- 46 سنة) وتسمى هذه المرحلة بمرحلة الرشد المتوسط، وتشمل مرحلتي الشباب ومنتصف العمر؛ ولا مراء أنّ كل مرحلة عمرية أو كل مرحلة من مراحل النمو لها خصائص تتميّز بها منها النفسية والعقلية والاجتماعية والانفعالية وكل هذه الخصائص تؤثر على عمليتي التّعليم والتّعلّم، فالفروق الفردية تختلف من فئة عمرية إلى أخرى.

سبق وأن أشرنا في الفصل السابق إلى أهم الخصائص التي تتميّز بها المرحلة الثانوية، وخصائص المتعلّم المراهق (الذين يتراوح سنّهم 18-21) في تلك المرحلة، كم أشرنا إلى خصائص المتعلّم عن بعد حيث أنّ أغلب المتعلّمين عن بعد أكبر سنا من المتعلّمين في التّعليم الحضوري، ولهم وظائف يباشرونها، وأسر يرعونها وهذا يقتضي تنسيق مجالات حياتهم المختلفة، وخاصة فيما يتّصل بمسؤولياتهم الوظيفية والعائلية من حيث تنظيم أوقات الفراغ وأوقات الدّراسة لدى كلّ منهم. بالإضافة إلى أنّهم منعزلين ومستقلين عن بعضهم البعض عند التعلم، كما قد تغيب بعض العوامل الأساسية المهمة في عملية التعلّم مثل الدافعية التي تتكون نتيجة الاتصال والتنافس مع الآخرين، ولهذا يحتاج المتعلّم عن بعد إلى الدعم والمساندة المباشرة من المعلم الذي يُنمي الدافعية لديه والاهتمام بحاجاته. يجب مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين في نظام التّعليم عن بعد، فالمتعلّمون يختلفون في خلفياتهم وخبراتهم المعرفية ومهاراتهم واهتماماتهم وذلك بحكم طبيعة وتأثير المحيط

الاجتماعي لكلّ متعلّم وكذا خصائصه الفردية المتعلّقة بالسن والذكاء والقدرات العقلية والنفسية والوجدانية.

✓ **الشعبة.**

الشكل رقم (58): دائرة نسبية تبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب التّخصص.



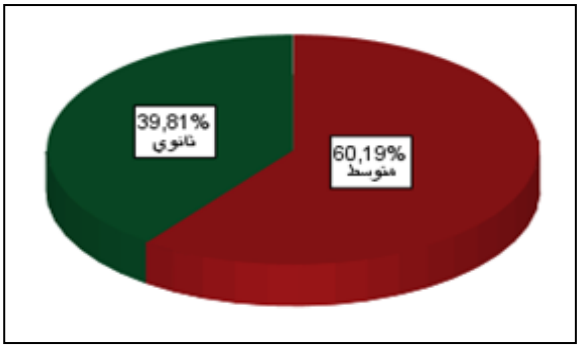
سبق وأن أشرنا أنّنا قد ركّزنا على التّخصصات التي تعتبر مادة اللّغة العربيّة ضمن المواد الأساسية من حيث معاملها (6) وكذا حجمها الساعي الذي يقدّر ب07 ساعات في الأسبوع (كما هو منصوص عليه في المنهاج)، فبما أنّ اللّغة العربيّة من المواد المميزة في شعبة الآداب يولي المتعلّم لها أهمية كبيرة، لذلك اقتصرنا على عيّنة من المتعلّمين في تخصص آداب وفلسفة ولغات أجنبية؛ حيث شملت العيّنة 80 متعلّما في تخصص آداب وفلسفة، بنسبة 77,67٪، في حين شملت العيّنة متعلّمين في تخصص لغات أجنبية 23 متعلّما، بنسبة 22,33٪.

✓ **المستوى الدّراسي.**

الجدول رقم (48): يوضح المستوى الدّراسي لأفراد العيّنة في التّعليم الحضوري.

الاختيارات	التّكرارات	النسبة
المستوى المتوسط	62	٪60,19
المستوى الثانوي	41	٪39,81
المجموع	103	٪100

الشكل رقم (59): دائرة نسبية تبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب المستوى الدراسي الذي انقطع فيه كل متعلّم.



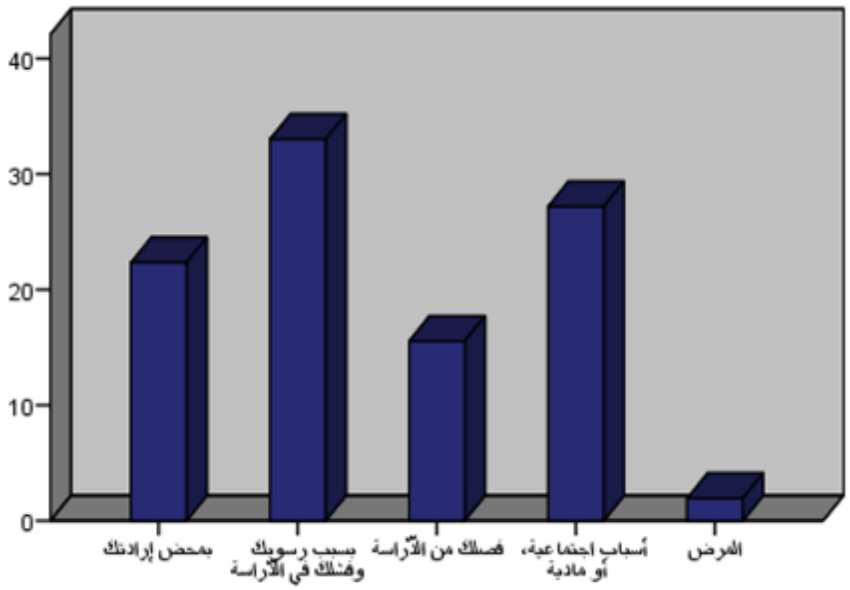
نلاحظ في هذه العيّنة أنّ أغلب أفراد العيّنة قد انقطعوا عن الدّراسة في التّعليم الحضوري في المستوى المتوسّط حيث بلغ تعدادهم 62 متعلّما، أي بنسبة 60,19٪، في حين بلغ عدد المتعلّمين في المستوى الثانوي 41متعلّما، أي بنسبة 39,81٪، ولكلّ متعلّم منهم سبب أدى به للانقطاع عن الدّراسة.

✓ **انقطاع المتعلّم عن الدّراسة.**

الجدول رقم (49): يوضح أسباب انقطاع المتعلّم عن الدّراسة.

	بمحض إرادتك	بسبب رسوبك وفشلك في الدّراسة	فصلك من الدّراسة	أسباب اجتماعية، مادية	المرض
التّكرار	23	34	16	28	2
النّسبة	٪22,3	٪33,0	٪15,5	٪27,2	٪1,9
الرّتبة	03	01	04	02	05

الشكل رقم (60): أعمدة بيانية تبيّن أسباب انقطاع المتعلّمين عن الدّراسة.



عبر المتعلّمون في إجابتهم عن سبب انقطاعهم عن الدّراسة بالأغلبية على الاختيار الثاني بنسبة 33,0٪، حيث نجد أنّ 34 متعلّما من مجموع أفراد العيّنة قد انقطعوا عن الدّراسة بسبب رسوبه وإعادة السنة بمعنى أنّ هذه الفئة من العيّنة كانت ضعيفة المستوى _إن صح التّعبير_، ولكن هذا الأمر لا ينطبق على كل المتعلّمين في نظام التّعليم عن بعد، لأنّ في اعتقاد الكثيرين أنّ المتعلّمين عن بعد هم الفئة الضعيفة المستوى التي لجأت للتّعليم عن بعد قصد تحسين المستوى بطرق سهلة، ونجد في المقابل في المرتبة الثانية مجموعة من أفراد العيّنة الذين تعذّر عليهم مواصلة الدّراسة في التّعليم النّظامي بنسبة 27,2٪، أي بتعداد قدره 28 متعلّما، وذلك لأسباب اجتماعية ومادية فرضت عليه التخلي عن الدّراسة؛ حيث وجدنا في هذه العيّنة فئة الإناث أكثر من الذكور اللواتي فرضت عليهن الأسباب للتخلي عن مقاعد الدّراسة منها الأسباب العائلية وتعصّب بعض الآباء ورفضهم لتعلّم الأنثى، أو بسبب الأوضاع الأمنية والسياسية في البلاد في العشرية السوداء، السكن في المناطق النائية البعيدة عن المؤسسة التربوية، وفي المرتبة الثالثة نجد فئة المتعلّمين الذين اختاروا الانقطاع عن الدّراسة بمحض إرادتهم دون أي سبب فرض عليهم ذلك حيث تقدر نسبتهم بـ 22,3٪، أي بتعداد قدره 22 متعلّما، وتأتي في المرتبة الرابعة فئة المتعلّمين الذين تمّ فصلهم من الدّراسة وتقدّر نسبتهم بـ 15,5٪، أي بتعداد 16 متعلّما ويمثّل أغلب أفراد هذه الفئة المشاغبين من المتعلّمين الذين تمّ فصلهم بسبب أعمال الشغب والعنف والضرب

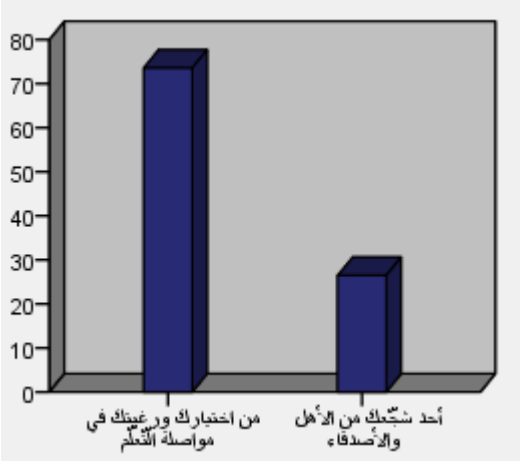
وما إلى ذلك من الأسباب، وتأتي في المرتبة الأخيرة فئة من المتعلّمين بنسبة 1,9٪، وهذه الفئة قليلة جدا؛ أي بتعداد متعلّمين(02) فرضت عليهما حالتهم الصحية التّخلي عن مقاعد الدّراسة.

✓ **تشجيعك في مواصلة الدّراسة عن بعد كان من:**

الجدول رقم (50): دافع المتعلّم لمواصلة التّعلّم عن طريق نظام التّعليم عن بعد (بالمراسلة).

	اختيارك ورغبتك في مواصلة التّعلم	أحد شجّعك من الأهل والأصدقاء
التّكرار	75	28
النّسبة	٪72,82	٪27,18
الرتبة	01	02

الشكل رقم (61): أعمدة بيانية تبيّن دافع المتعلّم لمواصلة التّعلّم عن طريق نظام التّعليم عن بعد (بالمراسلة).



يبيّن الجدول والأعمدة البيانية أنّ الاتجاه العام للمتعلّمين كان للاختيار الأولّ وهو رغبة المتعلّم واختياره مواصلة الدّراسة عن طريق التّعلّم عن بعد بنسبة 72,82٪، حيث اختار 75 متعلّما مواصلة الدّراسة، وتمثّل هذه العيّنة جزءا من الأفراد الذين فرضت عليهم الظروف التّخلي عن الدّراسة والجزء الآخر من أفراد هذه العيّنة يمثّل الذين لديهم الإرادة في التّعلّم ولم تسعفهم قدراتهم ومهاراتهم على مواصلة التّعلم، فوجدوا أنّ التّعليم عن بعد هو

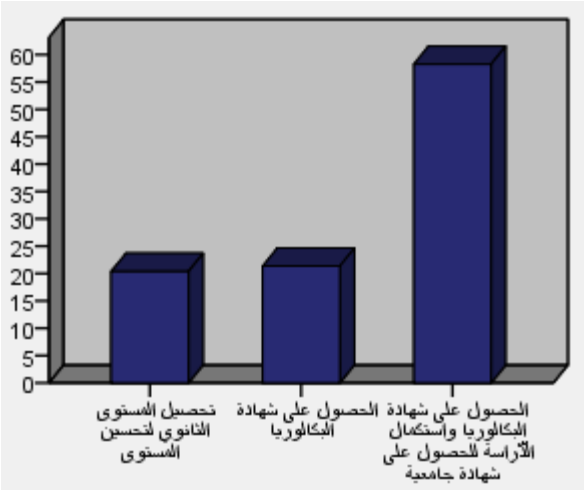
بمثابة فرصة ثانية للتّعلّم والنّجاح وتحسين المستوى؛ وفي المرتبة الثانية اختار 27,18٪ من أفراد العيّنة أنّ الدافع لمواصلة الدّراسة هم الأهل ثمّ الأصدقاء، أي بتعداد قدره 27 متعلّم، فقد صرّح أغلب المتعلّمين أنّ الأولياء هم الدّافع الأساسي الذي يدفعهم نحو التّعلّم، حتى أنّنا وجدنا بعض الأولياء هم من يقومون في بعض الأحيان بالتّسجيل ومتابعة التّعلّم واستخراج الوثائق عوضا عن المتعلّم نفسه.

✓ **الهدف من مواصلة الدّراسة .**

الجدول رقم (51): يوضح هدف المتعلّم من مواصلة الدّراسة.

	تحصيل المستوى الثانوي لتحسين المستوى	الحصول على شهادة البكالوريا	الحصول على شهادة البكالوريا واستكمال الدّراسة للحصول على شهادة جامعية
التّكرار	21	22	60
النّسبة	٪20,4	٪21,4	٪58,3
الرتبة	03	02	01

الشكل رقم (62): أعمدة بيانية تُظهر هدف المتعلّم من مواصلة الدّراسة.



يُترجم لنا الجدول والأعمدة البيانية هدف كل متعلّم في التّعليم عن بعد من مواصلة الدّراسة ويظهر لنا جليا أنّ الاختيار الثالث كان في المرتبة الأولى بنسبة 58,3٪، أب بتعداد قدره 60 متعلّما من أفراد العيّنة يطمحون إلى نيل شهادة البكالوريا والتوجه للجامعة

لاستكمال الدّراسة والحصول على مستوى أعلى وتحصيل (شهادتي اليسانس والماستر)، أما في المرتبة الثانية نجد فئة من المتعلّمين بنسبة 21,4٪ من يطمح للحصول على شهادة البكالوريا فقط دون دخول الجامعة وتقدّر عدد هذه الفئة 22 متعلّما، أما في المرتبة الثالثة نجد فئة المتعلّمين الذين تقدّر نسبتهم بـ 20,4٪، أي بتعداد قدره 21 متعلّما قد اختار الاختيار الأوّل من بين الاختيارات الثلاثة وهو تحصيل مستوى الثالثة ثانوي لتحسين المستوى وعادة ننجد المتعلّمين في هاتين الفئتين (الثانية والثالثة) قد لجأو للتّعليم عن بعد لتحسين المستوى من أجل الترقية وزيادة الأجر في العمل بالنسبة للعاملين، أو من أجل التوجه نحو التعليم والتّكوين المهني الذي يفرض على المتعلّمين في بعض التخصصات مستوى الثالثة ثانوي، وحتى شروط العمل في أغلب القطاعات اليوم تفرض على العاملين المرشحين للعمل مستوى الثالثة ثانوي على الأقل، وعند بعض الإناث يكمن الدّافع وراء ذلك لتحسين المستوى ومساعدة الأبناء على الدّراسة.

لو عدنا إلى الجدولين الإحصائيين السابقين (الأخيرين) نلاحظ أنّ الأمر اللافت للانتباه هو أنّ نسبة المتعلّمين الذين أبدوا الرغبة والدافعية نحو التّعلم بلغت 72,82٪، فقد عبّر المتعلّمون عن اختيارهم ورغبتهم في التّعلّم، حيث أنّ الاقتراح الأوّل " من اختيارك ورغبتك في مواصلة التّعلّم" نال أكبر نسبة في اختيار المتعلّمين من الاقتراح الثاني، وفي الجدول الثاني نال الاقتراح الثالث "الحصول على شهادة البكالوريا ومواصلة التّعليم الجامعي" نسبة أعلى تقدّر بـ 58,3٪، فهنا نلمس رغبة ودافعية أغلب المتعلّمين نحو التّعلّم، فكما نعلم أنّ مستوى دافعية المتعلّم يؤثر على أداء المتعلّم ومستوى التّحصيل.

وقد أثبتت العديد من الدّراسات أنّ الإرادة والميول والطموح والرغبة في إحراز النجاح والدّافعية نحو التّعلّم كل هذه الأمور لها علاقة بمستوى تحصيل وأداء المتعلّم بصفة كبيرة.

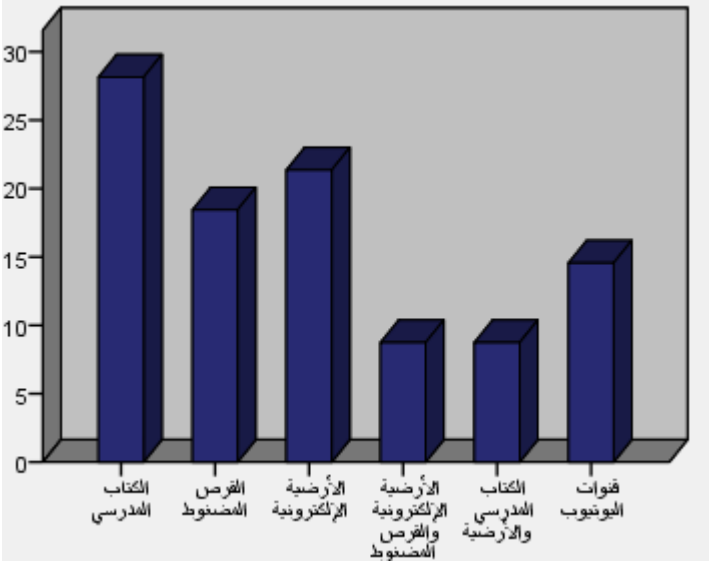
ب/ تحليل إجابات المحور الثاني حول المتعلّم واستخدام الوسائل التّعليمية والرّقمية في تعلّم اللّغة العربيّة عن بعد.

✓ الوسيلة التّعليمية التي يعتمد عليها المتعلّم في دراسته لمادة اللّغة العربيّة عن بعد.

الجدول رقم (52): يوضح الوسيلة التّعليمية التي يعتمد عليها المتعلّم في دراسته.

	الكتاب المدرسي	القرص المضغوط	الأرضية الإلكترونية (المعلام)	القرص المضغوط والمعلام	الكتاب المدرسي والمعلام	قنوات اليوتيوب
التّكرار	29	19	22	9	9	15
النسبة	٪28,2	٪18,4	٪21,4	٪8,7	٪8,7	٪14,6
الرتبة	01	03	02	05	05	04

الشكل رقم (63): أعمد بيانية تبيّن الوسيلة التّعليمية التي يعتمد عليها المتعلّم في دراسته.



يوضح الجدول وكذا الشكل البياني إحصاء إجابات المتعلّمين حول الوسيلة التّعليمية التي يعتمد عليها المتعلّم في دراسته لمادة اللّغة العربيّة عن بعد، فاتّضح لنا من خلال ذلك أنّ أغلبية المتعلّمين بنسبة 28,2٪، أي بتعداد 29 متعلّما يعتمدون على الكتاب المدرسي الورقي الذي نال المرتبة الأولى من بين الاقتراحات الأخرى دون الاعتماد على وسائل رقمية أخرى.

وبالعودة إلى إجابات أفراد العيّنة والتّصريحات التي صرّح بها بعض المتعلّمين أنّ الكتاب المدرسي وسيلة في متناول الجميع تحتوي على دروس شاملة على عكس التواصل

عبر منتديات النقاش الذي يجدون فيه صعوبة من حيث الولوج إلى المنصة لتحميل الدروس والتواصل أو بسبب خطأ في كلمة المرور واسم المستخدم مما يتعذّر عليهم الدخول إلى المنصة التّعليمية.

في حين نجد في المرتبة الثانية اختار 21,4٪ من المتعلّمين، أي بتعداد قدره 22 متعلّما، الأرضية الإلكترونية أو ما يسمى "بالمعلام" وهو فضاء للمناقشة والمحادثة بشكل متزامن وغير متزامن، و يتم من خلاله مرافقة المتعلّمين عبر غرف المحادثة؛ حيث يقوم فيه المعلّمون بالإجابة عن أسئلة واستفسارات المتعلّمين عن الدروس المقررة وليس تقديم دروسا شاملة، وتقديم شروح لبعض القضايا التي يصعب على المتعلّم فهمها من الدروس في بعض المواد لبعض التّخصصات وليس كلها لعدم توفر الأساتذة المرافقين لكل مادة في كل التّخصصات، ولكنّها نسبة مقبولة إلى حدّ ما تشجّع على التوجه نحو استخدام التعليم الإلكتروني ومتابعة الدروس عن بعد، في حين نجد أنّ الاقتراح الثاني "القرص المضغوط" كان في المرتبة الثانية حيث اختار 18,4٪ من المتعلّمين، أي بتعداد قدره 19 متعلّما فقط، يعتمد في دراسته على استخدام القرص المضغوط وهي فئة قليلة نوعا ما مقارنة بالفئتين الأولى والثانية، ويعود السبب في ذلك أنّ القرص المضغوط يقتضي توفر امتلاك الحاسوب، بالإضافة إلى أنّ الأقراص المضغوطة التي يمنحها الديوان للمتعلّمين تكون في بعض الأحيان فارغة المحتوى، وتأتي في المرتبة الرابعة الاقتراح الأخير "قنوات اليوتيوب" التّعليمية التي يعتمدها 15 متعلّما أي بنسبة 14,6 ٪ من المتعلّمين، حيث أبدت أفراد هذه العيّنة استحسانها للدروس التي تقدّمها قنوات اليوتيوب الخاصة ولعل من أهم القنوات التّعليمية التي نالت إعجاب المتعلّمين _حسب تصريحهم_ هي (قناة كورديزاد للتّعليم والتّكوين والنّشر والتوزيع) "قناة Cours DZ"، التي تقدّم دروسا وملخصات ومراجعات في مختلف المواد والتّخصصات للمتعلّمين في السنة الثالثة من التّعليم الثانوي والت أصبحت تُغني المتعلّم عن الدروس الخصوصية الباهظة الثمن، ولابد أن نشير هنا إلى أنّ الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد يمتلك قنوات تعليمية عبر اليوتيوب تابعة للمراكز الولائية في مختلف ولايات الوطن والتي أشرنا إليها في الفصل الثاني ولكنّ هذه القنوات لا تقدّم دروسا شاملة

ومتسلسلة وفق البرنامج الدّراسي لكل المواد وفي مختلف التّخصصات وكل السنوات بل تقدّم دروسا متفرّقة من مواد مختلفة لسنوات مختلفة.

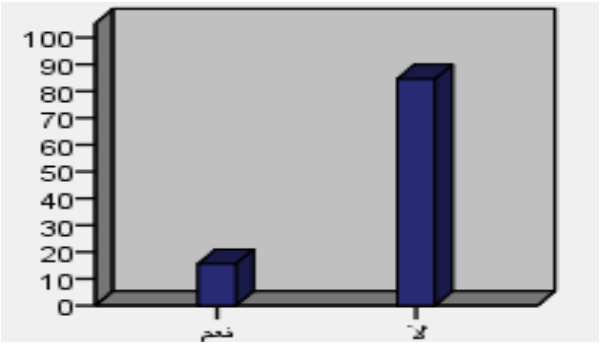
وعبّرت فئتين من أفراد العيّنة بنسبة 8,7٪، أي بتعداد 9 متعلّمين عن اختيارهم لوسيلتين تعليميتين، حيث تعتمد فئة على الكتاب المدرسي ومتابعة المستجدات عبر الأرضية الرقمية الإلكترونية، واختارت الفئة الثانية استخدام القرص المضغوط والأرضية الرّقمية للديوان (المعلام).

✓ **هل أنت مسجّل في مدرسة خاصة؟**

الجدول رقم (53): يبيّن نسبة المتعلّمين المسجلين في المدارس الخاصة.

	نعم	لا	المجموع
التّكرار	16	87	103
النسبة المئوية	٪15,5	٪84,5	٪100

الشكل رقم (64): أعمدة بيانية تبيّن المتعلّمين المسجلين في مدارس خاصة.



يوضح الجدول الإحصائي إجابات المتعلّمين، حيث يظهر أنّ أغلب المتعلّمين بنسبة 84,5٪، أي بتعداد 87 متعلّما الذين اختاروا الإجابة بـ"لا" بمعنى أنّ نسبة كبيرة من المتعلّمين غير مسجلين في مدارس خاصة لتلقي دروسا خصوصية في مادة اللّغة العربيّة لأسباب تتعلّق بالمتعلّم قد تكون مادية نتيجة غلاء تكلفة الدروس الخصوصية أو بسبب ارتباطات عائلية أو عملية وضيق الوقت كما صرح بعض المتعلّمين، بينما ارتأت فئة قليلة

جدا من المتعلّمين بنسبة 15,5٪ ،أي بتعداد 15متعلّما التّسجيل في مدارس خاصة لتلقي الدروس الخصوصية لمتابعة الدروس وتعويض غياب المعلّم في نظام التّعليم عن بعد.

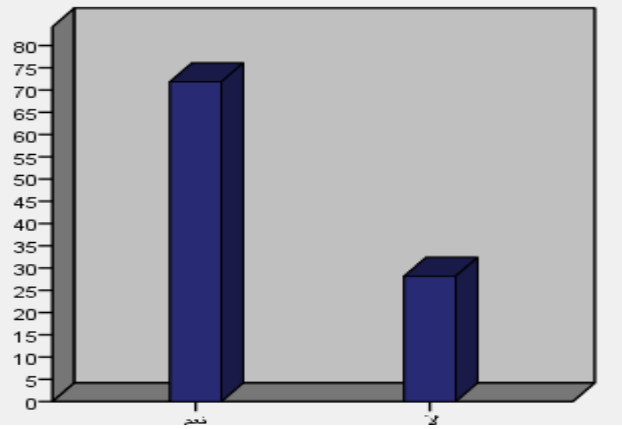
ج/ تحليل إجابات المحور الثالث حول "المتعلّم وتعلّم اللّغة العربيّة عن بعد".

✓ **هل تخصص وقتا لدراسة مادة اللّغة العربيّة.**

الجدول رقم (54): يبيّن أنّ المتعلّم يخصِّص وقتا لدراسة مادة اللّغة العربيّة.

	نعم	لا
التّكرارات	74	29
النسبة المئوية	٪71,8	٪28,2
الرتبة	01	02

الشكل رقم (65): أعمدة بيانية يبيّن أنّ المتعلّم يخصِّص وقتا لدراسة مادة اللّغة العربيّة.



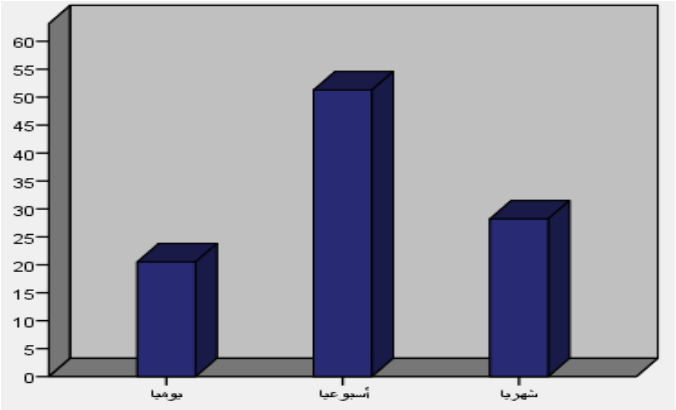
عبّر أغلب المستجوبين على أنّهم يولون اهتماما بالدّراسة عن بعد وتخصيص وقت لتحضير الدّروس في مادة اللّغة العربيّة ومراجعتها رغم ارتباطات بعض المتعلّمين بالعمل في مجالات مختلفة، حيث أجاب 78 متعلّما، أي بنسبة 71,8٪ بـ" نعم" وهي نسبة لا بأس بها، في حين عبّرت فئة قليلة من أفراد العيّنة بنسبة 28,2٪ بالجواب "لا"، أي بتعداد 29 متعلّما، أي أنّهم لا يولون أهمية لتحضير الدروس والمداومة على القراءة والتّحضير.

✓ **الحجم الساعي المخصص للغة العربيّة.**

الجدول رقم (55): يوضح الحجم الساعي المخصص لمادة اللّغة العربيّة.

	يوميا	أسبوعيا	شهريا	المجموع
التّكرار	16	40	22	78
النّسبة	٪15,5	٪38,8	٪21,4	75,7
الرتبة	03	01	02	

الشكل رقم (66): أعمدة بيانية تبيّن الحجم الساعي المخصص لمادة اللّغة العربيّة.



حاولنا من خلال هذه الفقرة معرفة الامتداد الزمني اليومي الذي يخصّصه كل متعلّم في التّحضير والمراجعة في مادة اللغة العربيّة علما أنّ الحجم الساعي المخصص لمادة اللّغة العربيّة في التّعليم الحضوري يقدّر بـ07 ساعات أسبوعيا، فوجدنا أنّ مجموعة فئة أفراد العيّنة بنسبة 75,7٪ ، أي بتعداد 78 متعلّما الذين أجابوا عن السؤال، حيث يخصص 16 متعلّما، أي بنسبة 15,5٪ برنامجا لدراسة مادة اللّغة العربيّة بمتوسط زمني يومي، وجاءت هذه الفئة في التدرّج في المرتبة الثالثة، وفي المرتبة الثانية اختار 21,4٪ من أفراد العيّنة الامتداد الزمني المقدّر ب"شهريا" أي بتعداد قدره 22 متعلّما، وفي المرتبة الأولى تمّ اختيار الاقتراح الثاني "أسبوعيا" بنسبة 38,8٪، أي بتعداد قدره 40 متعلّما، وهذه أعلى نسبة مقارنة بالفئتين الثانية والثالثة، يتبيّن من خلال هذه الإحصائيات أنّ أفراد هذه العيّنة يولون أهمية لدراسة مادة اللّغة العربيّة _ باعتبار أنّ مادة اللّغة العربية هي مادة أساسية بالنسبة لتخصصهم_، وفق برنامجهم الخاص ووفق قدرات كلّ متعلّم والظروف المحيطة به التي

تساعده على التّعلّم، باعتبار أنّ المتعلّم عن بعد هو في معزل عن المتعلّمين الآخرين في نفس مستواه الدّراسي فهذا الأمر ينقص من مستوى الدّافعية والتّحفيز لدى المتعلّم.

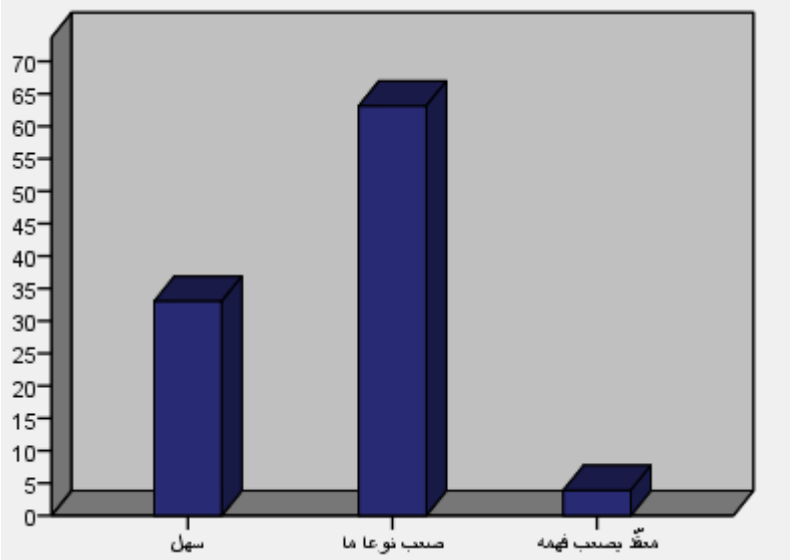
وقد امتنعت فئة من المتعلّمين بنسبة 24,3٪، أي بتعداد قدره 25 متعلّما عن الإجابة عن السؤال، وتمثلت هذه الفئة من أفراد العيّنة مجموعة المتعلّمين الذين لا يخصصون وقتا زمنيا لدراسة مادة اللّغة العربيّة.

✓ **كيف وجدت المحتوى التّعليمي لمادة اللّغة العربيّة؟.**

الجدول رقم (56): يوضّح انطباع المتعلّمين للمحتوى التّعليمي لمادة اللّغة العربيّة.

	سهل	صعب نوعا ما	معقّد يصعب فهمه
التّكرار	34	65	4
النسبة	٪33	٪63,1	٪3,9
الرتبة	02	01	03

الشكل رقم (67): أعمدة بيانية تبيّن انطباع المتعلّمين للمحتوى التّعليمي لمادة اللّغة العربيّة.



من خلال هذه الفقرة أردنا معرفة هل توجد صعوبة في المحتوى التّعليمي المقرّر لمادة اللّغة العربيّة، فتبيّن من خلال الجدول الإحصائي أنّ فئة من أفراد العيّنة بنسبة 33٪، أي

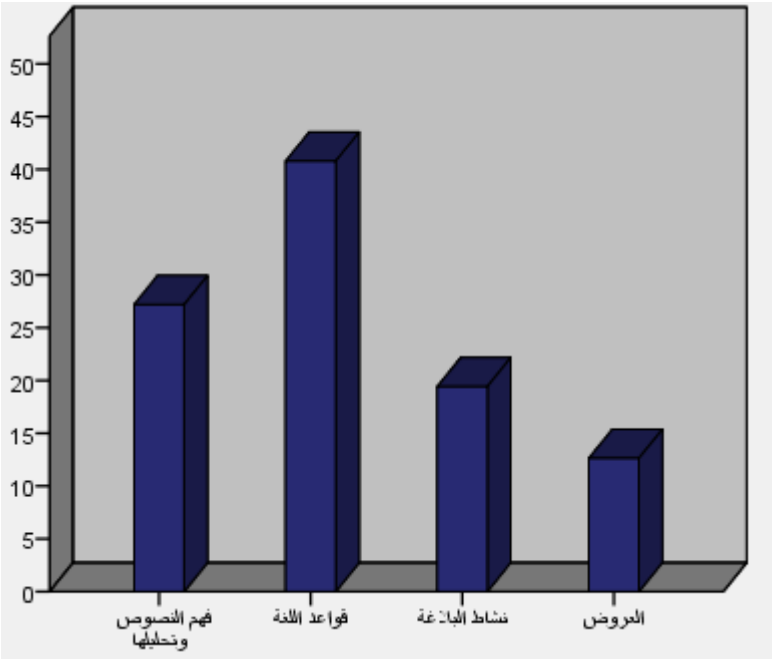
بتعداد قدره 34 متعلّما من يجد أنّ المحتوى التّعليمي سهل لا توجد فيه صعوبة، بينما عبّرت فئة من المتعلّمين بأعلى نسبة قدّرت بـ 63,1٪، أي بتعداد قدره 65 متعلّما بأنّ المحتوى التّعليمي لمادة اللّغة العربية صعب نوعا ما، بينما نجد فئة قليلة جدا محتوى اللّغة العربيّة 3,9٪، أي بتعداد قدره 4.

✓ **النشاطات التي يجد فيها المتعلّم صعوبة.**

الجدول رقم (57): يوضّح النشاطات التي يجد فيها المتعلّم صعوبة.

	فهم النصوص وتحليلها	قواعد اللّغة	نشاطات البلاغة	العروض
التّكرارات	28	42	20	13
النسبة المئوية	٪27,2	٪40,8	٪19,4	٪12,6
الرتبة	02	01	03	04

الشكل رقم (68): أعمدة بيانية تبيّن النشاطات التي يجد فيها المتعلّم صعوبة.



يوضّح الجدول والشكل البيّاني مجموع نشاطات اللّغة العربيّة التي يجد فيها المتعلّم صعوبة في الفهم، حيث عبّر 27,2٪، أي بتعداد 28 متعلّما بأنّهم يجدون صعوبة في فهم

النّصوص الأدبية وتحليلها في البناء الفكري للنّص، وقد أجمع عدد من المتعلّمين بنسبة كبيرة تقدّر بـ 40,4٪، أي بتعداد 42 متعلّما على أنّ قواعد اللّغة التي وردت في المرتبة الأولى من بين النّشاطات الأكثر صعوبة في التّعلّم، وبالعودة إلى تصريح بعض المتعلّمين أنّ هذه النّشاطات تحتاج إلى شرح وتفسير من المعلّم؛ وجاء الاقتراح الثالث في المرتبة الثالثة حيث أجاب 20 متعلّما من أفراد العيّنة، بنسبة 19,4٪ بأنّهم يجدون صعوبة في فهم نشاط البلاغة أكثر من الأنشطة الأخرى، في حين نجد أنّ نشاط العروض يعد أسهل الأنشطة بالنسبة للمتعلّمين حيث اختارت فئة قليلة من المتعلّمين هذه الاقتراح بنسبة 12,6٪، أي بتعداد قدره 13 متعلّما.

نلاحظ أنّ الكتاب المدرسي المصمّم للمتعلّم عن بعد غير مصمّم بطريقة تجعل المتعلّم يتكّيف معها بسهولة وحتى مناهج اللّغة العربيّة تمّ تعديلها وفقا للمتعلّم في التّعليم الحضوري (المقاربة النّصيّة والمقاربة بالكفاءات) وليس لتتماشى مع نمط التّعليم عن بعد فهي غير مصممة ومعدّلة لتتماشى مع برمجيات إلكترونية، فالكتاب المدرسي لا يراعي في طريقة عرضه للدروس خصائص المتعلّم عن بعد الذي يفتقر لوجود معلّم يشرح ويبسّط له المعلومة، لأنّ الكتاب قُدّم بأسلوب نظري بحت لا يختلف عن الكتاب المدرسي في التّعليم الحضوري ولا يزال محتواه مصمما تصميما تقليديا لا يتماشى وروح العصر، حيث قُدمت له المفاهيم بصيغة مجرّدة مبهمة نوعا ما يصعّب على المتعلّم عن بعد فهمها بمفرده كونها قُدّمت له بطريقة مختصرة غير مدعمة بالشّرح الكافي. وأخص بالذّكر نشاطات قواعد اللّغة والبلاغة، كون أنّ هذه النّشاطات تتطلّب توضيح وتفصيل أكثر، فإذا لم يتم تصميم محتوى إلكترونيا مدعّما ببرمجيات ووسائط إلكترونية كالحقيبة التّعليمية الرّقمية ما الفائدة إذن من توظيف التّكنولوجيا في التّعليم عن بعد، لذا يمكن الاعتماد في تدريس هذه النّشاطات أو حتى في تدريس مادة اللّغة العربيّة عن بعد باستخدام الحقيبة التّعليمية* وتوظيف الرسومات والصور والخرائط المفاهيمية للتوضيح والشرح، ذلك أنّ الخرائط المفاهيمية هي طريقة رسومية لتمثيل فكرة أو مفهوم بطريقة مبسّطة و مفهومة في المعلام؛ واعتماده في التّعليم يسهّل عملية الفهم وتساعد المتعلّم على تنظيم المعلومات فهي تلخّص الموضوع وتسّهل

حفظها، واستخدام مخططات ملونة، فهذه الوسائل الإيضاحية تعمل على تقريب المفاهيم وتبسيطها وترسيخها في الذّهن لمدّة أطول.

أثبتت بعض الدّراسات الحديثة مدى فاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس نشاطات اللّغة العربيّة ليس فقط في نظام التّعليم عن بعد، بل في التّعليم الحضوري أيضا يستدعي تبني التّكنولوجيا الرّقمية كوسيلة تعليمية داعمة واستخدامها كوسائل إيضاحية لتعزّيز العملية التعليمية وخلق بيئة تفاعلية ثرية.

ومن هنا يمكن أن نشير إلى أهم الصعوبات المتعلّقة بتدريس اللّغة العربيّة عن بعد.

- ✓ صعوبة تدريس نشاطي التّعبير الشفهي والكتابي للمتعلّمين عن بعد.
- ✓ صعوبة في تنمية المهارات اللّغوية الأربع عند المتعلّمين عن بعد.
- ✓ عرض المادة اللّغوية في الكتاب بطريقة تقليدية لا تتماشى وطبيعة التّعلّم عن بعد.
- ✓ وجود صعوبة الفهم في دروس القواعد (وخاصة الإعراب)، والبلاغة، وحتى العروض التي تستدعي الشرح والتّمثيل.
- ✓ ضعف بعض المتعلّمين في الجانب الإملائي وذلك لعدم قيام المتعلّم عن بعد بهذا النّشاط.
- ✓ **نموذج درس مقترح في المجاز العقلي والمرسل باعتماد الخريطة المفاهيمية والصورة.**

اخترنا درسا من دروس أنشطة البلاغة وهو درس: بلاغة المجاز العقلي والمرسل كما ورد في الكتاب المدرسي.[1]

الموضوع: بلاغة المجاز العقلي والمرسل.

الأهداف التّعليميةّ: أن أتعرّف على الفرق بين المجاز العقلي والمجاز المرسل.

أن أتعرّف على بلاغة المجاز العقلي والمجاز المرسل.

عزيزي الدّارس سبق لك وأن عرفت المجازين العقلي والمرسل لكن هل عرفت الآثار البلاغية لكلّ منهما؟

أتأمل وألاحظ: لاحظ الأمثلة التالية من قصيدة آلام الاغتراب لمحمود سامي البارودي.

1- الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، كتاب اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

– لا عدتك سماء ذات إغداق.

– وإن مررت على المقياس فأهد له مني تحية.

أناقش واستنتج:

– لاحظ عزيزي الدّارس المثال الأوّل: إلحاق الفعل "عدا" بالسماء واقعي أم مجازي؟

– من هو الفاعل الحقيقي؟ ما علاقته بالسماء؟

– ما أثر ذلك جماليا ومعنويا؟

– وفي المثال الثاني: هل مقصود إهداء التّحيّة هو حي "المقياس" أم أهله الذين يقطنونه؟

– فما العلاقة بينهما؟

– أين وجه البلاغة في هذا المجاز المرسل؟

بعد أن تأملت الأمثلة وناقشتها تستنتج أنّ في المثال الأوّل إلحاق مجازي، فالفاعل الحقيقي هو "السحاب"، إذ مكانه السماء.

✓ ويتجلى أثره في الإيجاز والمهارة في تخيّر العلاقة بين المعنى الأصلي والمجازي.

لاحظ عزيزي الدارس في المثال الثاني أنّ المقصود ب "حي المقياس" أهله الذين يقطنونه، العلاقة بينهما هي المحليّة.

✓ ويتجلى وجه البلاغة في هذا المجاز المرسل في المبالغة البديعية.

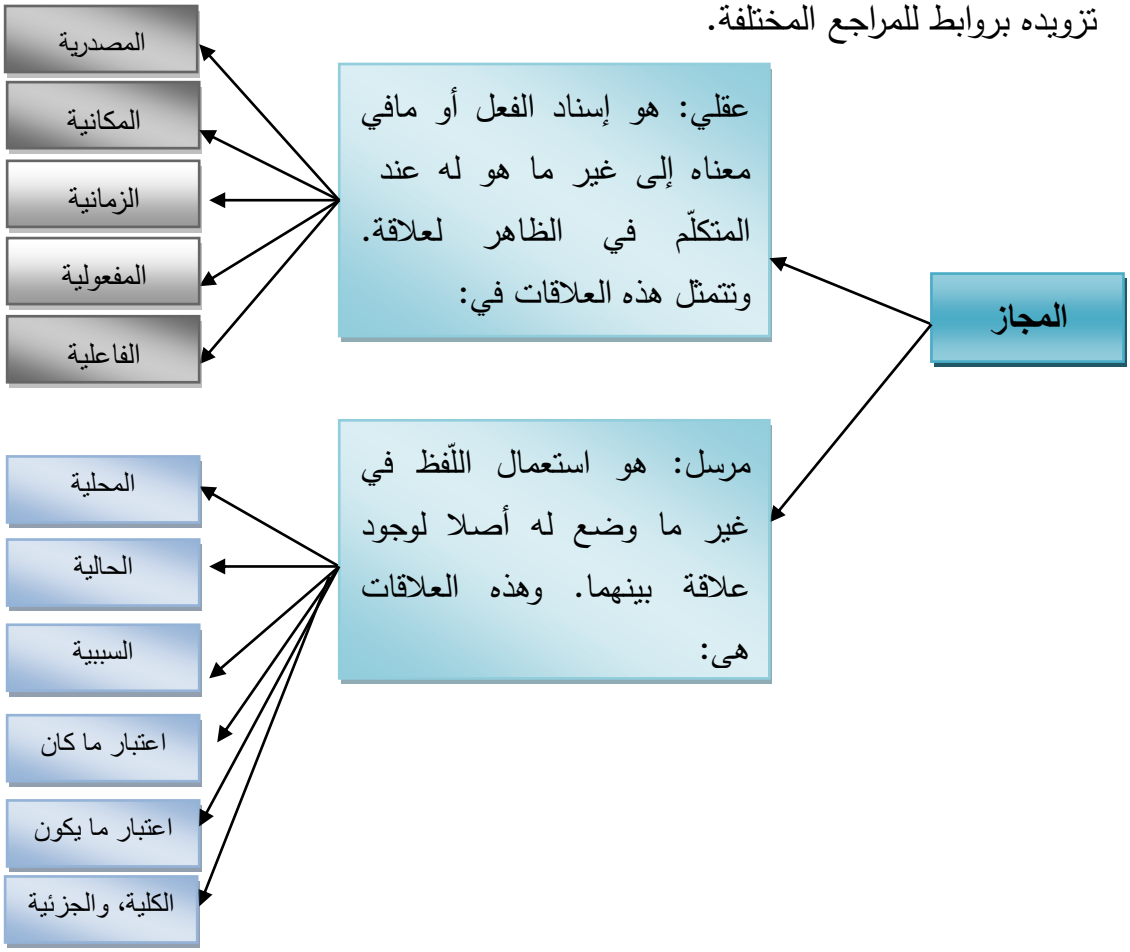
أستنبط خلاصة الدرس:

المجاز العقلي: هو إسناد فعل إلى غير فاعله الحقيقي لجود علاقة سببية، مكانية، زمانية، فاعلية، مفعولية، مصدرية.

المجاز المرسل: هو استعمال لفظ في غير موضعه الأصلي لوجود علاقة غير المشابهة بين المعنى الحقيقي والمجازي. وعلاقاته: الكلية، الجزئية، السببية، المسببية، اعتبار ما كان، المحلية، الحالية.

وبلاغتهما: تكمن في إشغال ذهن المتلقي بالبحث والتّأمل وإثارة الفضول فيثير ذلك فيه الإعجاب والدّهشة ومتعة الاكتشاف والإحساس بجمال البلاغة.

نلاحظ من خلال عرضنا للدّرس المُقترح كما ورد في الكتاب المدرسي، أنّه قد تمّ عرض المعلومات بطريقة مباشرة دون استعمال وسائل الإيضاح، لذلك نقترح أن يتم شرح الدّرس وعرض خلاصة الدروس باستعمال الخريطة المفاهيمية والصورة، ويمكن أن نقترح في هذا الصّدد اعتماد الكتاب الإلكتروني التّفاعلي في تدريس أنشطة اللّغة العربيّة الذي يحتوي على الرّسومات والصّور المتحرّكة ومقاطع الفيديو والمؤثرات الصّوتية المتنوعة مع إمكانية تزويده بروابط للمراجع المختلفة.



الشّكل رقم (69): خريطة مفاهيمية لدرس المجاز.

أوظف: حدّد المجاز المرسل والمجاز العقلي في الأمثلة الآتية:

قال الله تعالى: ﴿وَءَاتُواْ ٱلۡيَتَٰمَىٰٓ أَمۡوَٰلَهُمۡۖ﴾ النساء (آ 02)

قال الله تعالى: ﴿لَا عَاصِمَ ٱلۡيَوۡمَ مِنۡ أَمۡرِ ٱللَّهِ إِلَّا مَن رَّحِمَۚ ﴿٤٣﴾﴾ هود (آ 43)

قال الرسول صلى الله عليه وسلم:«عينان لا تمسهما النّار: عين بكت من خشية الله، وعين باتت تحرس في سبيل الله».

قال شاعر: سيذكرني قومي إذا جدّ جدّهم وفي اللّيلة الظلماء يفتقد البدر.

أقوّم إجاباتي:

اليتامى: مجاز مرسل علاقته اعتبار ما كان لأنّ الذي تعطى له أمواله كان يتيما في الماضي.

لا عاصم اليوم: مجاز عقلي علاقته المفعولية لأنّ الله ذكر اسم الفاعل وأراد اسم المفعول (معصوم).

عينان لا تمسهما النار... مجاز مرسل علاقته الجزئية لأنّ العين جزء من جسم الإنسان.

جدّ جدّهم: مجاز عقلي علاقته المصدرية فقد أسند الفعل "جدّ" إلى مصدر.

اخترنا من بين الأمثلة السابقة توضيح المثال الثالث من خلال استخدام وسيلة حسية تتمثل في الصورة (كما هو موضح في الشكل أدناه)؛ كما يمكن استخدام المؤثرات البصرية الأخرى التي تعمل على تقريب الرموز إلى الإدراك الحسي، فلقد أثبتت الدّراسات العلمية أنّ المتعلّم يتعلّم بنسبة 75٪ عن طريق البصر، فهذا يزيد من وضوح الفكرة وثباتها في الذّهن، ومن ثمّ يقوي ملكة التّذكر لدى المتعلّم والقدرة على استرجاعها، ناهيك عن هذا فإنّ التّعلّم عن طريق التنويع في الرسومات والصور والمخططات يدفع الملل والرتابة عند المتعلّم ويجذبه نحو التّعلّم، كون أنّ المتعلّم في مرحلة التّعليم العام يتأثر وينجذب نحو المؤثرات البصرية كالرسومات والصور وتنوع الألوان، والمؤثرات السمعية.

مجاز مرسل: علاقته الجزئية؛ ذكر الجزء (العين) وأراد الكل (جسم الإنسان).

مثال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:« عينان لا تمسّهما النّار: عين بكت من خشية الله، وعين باتت تحرس في سبيل الله».

مذكور	محذوف
عين	إنسان
جزء	الكل

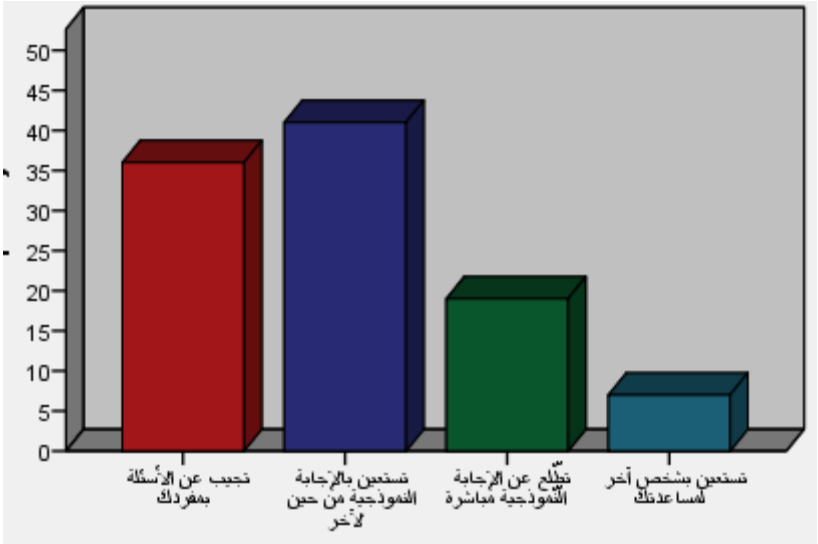
الشّكل رقم (70): يمثّل صورة توضيحية لدرس المجاز.

✓ **طريقة تحضير المتعلّم عن بعد للدروس:**

الجدول رقم (58): يوضح وضعية المتعلّم عن بعد في مراجعة الدروس.

	تجيب عن كل الأسئلة بمفردك	تستعين بالإجابة النموذجية من حين لآخر	تطّلع على الإجابة النموذجية مباشرة	تستعين بشخص آخر لمساعدتك.
التّكرار	36	41	19	07
النسبة	٪35	٪39,8	٪18,4	٪6,8
الرتبة	02	01	03	04

الشكل رقم (71): أعمدة بيانية تمثل وضعية المتعلّم عن بعد في مراجعة الدروس.



نلاحظ جليا أنّ أغلب المتعلمين بنسبة 35٪ من أفراد العيّنة، أي بنسبة 36 عنصرا، يميلون إلى الاستعانة بالإجابة النموذجية للدروس من حين لآخر، والتي تكون مرفقة بعد كل درس من الدّروس في أثناء تحضيرهم ومراجعتهم للدروس، فهذه الفئة من أفراد العيّنة لا يعتمدون على أنفسهم في تحضير الدروس بل يستعينون بالإجابة النموذجية لمساعدتهم على فهم الدّرس وتعويض الفجوة التي يحدثها غياب المعلّم، في حين نجد فئة من المتعلّمين بنسبة 39,8٪، أي بتعداد 41 متعلّما من أفراد العيّنة، من يعتمد على نفسه في تحضير الدروس بمفرده ولا يطلّع على الإجابة النموذجية حتى النهاية وذلك لتقييم ومعرفة مستواه الحقيقي، ومن جهة أخرى اختارت فئة من أفراد العيّنة (19 متعلّما)، أي بنسبة 18,4٪ الاقتراح الثالث أي أنّهم يطّلعون على الإجابة النموذجية مباشرة أي أنّه يقرأ الدّرس ملخصا دون أي محاولة منه بالإجابة عن الأسئلة المطروحة في الدروس. كما نجد فئة قليلة من المتعلّمين أي بنسبة 6,8٪، أي بتعداد 07 متعلمين من بين أفراد العيّنة الذين يستعينون بأشخاص آخرين لتحضير الدّروس، ففي أثناء لقاءنا مع أحد أفراد هذه العيّنة الذي صرحّ لنا بأنّه من يستعين بمتعلمين من نفس مستواه الدّراسي في التّعليم الحضوري لأخذ الدروس.

كما نجد فئة من المتعلّمين الذين امتنعوا عن الإجابة عن هذا السؤال وتقدّر نسبتهم بـ24,2٪، أي بتعداد 25 متعلّما، وهذا مرده إلى أنّ هذه الفئة كما سبق وأن أشرنا لا يولون أهمية للمراجعة وتحضير الدروس ربما يرجع الأمر لضعف الحافز نحو التّعلّم لديهم.

وإذا لا حظنا طريقة التّعلّم في التّعليم الحضوري نجد أنّ المعلّم يكلّف التلاميذ بتحضير الدروس والاطلاع عليها قبل كل حصة وذلك تكون لدى المتعلّم فكرة عن الموضوع ليسهل عليه الفهم بعدها من خلال الشرح الذي يقدّمه المعلّم، بينما يعتمد المتعلّم في بيئة التّعلّم عن بعد على الاعتماد بنسبة كبيرة على نفسه أو على الكتاب المدرسي أو على أحد مصادر المعرفة الأخرى لتعويض غياب المعلّم.

د- تحليل إجابات المحور الرابع حول "مدى تفاعل المتعلّمين عن بعد مع المعلّمين عبر منصة التّعليم الإلكتروني (المعلام) في مادة اللّغة العربيّة".

حاولنا في هذا المحور استطلاع مدى تجاوب المتعلّمين عن بعد مع تكنولوجيا التّعليم وتفاعلهم مع المعلّمين عبر أرضية التّعليم الإلكتروني في مادة اللّغة العربيّة، وكيف يرى هذا

المتعلّم طريقة التواصل والتّفاعل مع المعلّم في نظام التّعليم عن بعد مقارنة مع التّعليم الحضوري، وفي ما يلي نعرض الجدول الإحصائي لردود أفراد العيّنة حول مدى تفاعل المتعلّمين عن بعد عبر منصة التّعليم الإلكتروني (المعلام).

الجدول رقم (59): يبيّن مدى تفاعل المتعلّمين عن بعد مع المعلّمين عبر منصة التّعليم الإلكتروني (المعلام) في مادة اللّغة العربيّة.

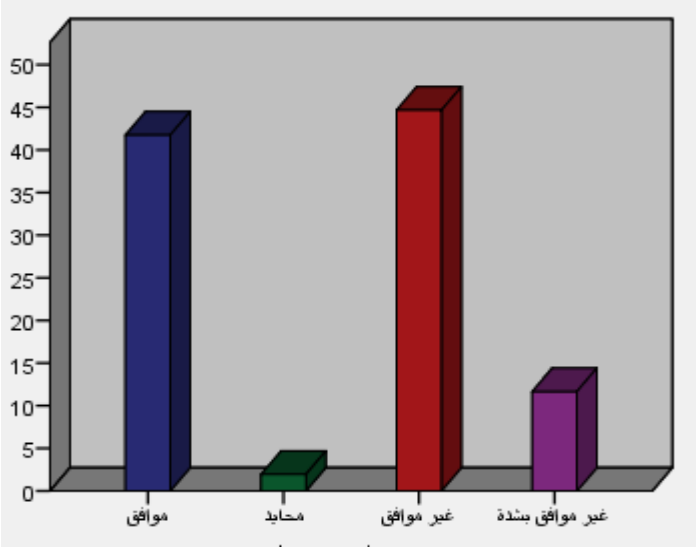
الفقرات	التّقديرات					الاتجاه العام
	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدّة	
	التّكرار / النسبة	التّكرار / النسبة	التّكرار / النسبة	التّكرار / النسبة	التّكرار / النسبة	
تابعت كل الدروس بشكل متواصل عن طريق أرضية التّعليم الإلكتروني (المعلام)، أو قناة اليوتيوب الخاصة بالديوان.	/	43	02	46	12	غير موافق
	/	٪41.7	٪1.9	44.7 ٪	11.7 ٪	
أتواصل مع الأساتذة عبر أرضية التّعليم الإلكتروني بصفة منتظمة ومستمرة.	/	21	/	61	21	غير موافق
	/	٪20,4	/	59,2 ٪	20,4 ٪	
أشارك في منتديات النّقاش باستمرار.	/	22	3	66	12	غير موافق
	/	٪21,4	٪2,9	64,1 ٪	11,7 ٪	
استفدت من تواصلي ومناقشتي مع الأساتذة والمتعلّمين في أرضية التّعليم الإلكتروني.	/	20	05	61	17	غير موافق
	/	٪19,4	٪4,9	59,2 ٪	16,5 ٪	
طريقة التواصل والتّفاعل مع المعلّم عبر أرضية التّعليم الإلكتروني أفضل من التّعليم الإلكتروني.	/	17	24	45	17	غير موافق
	/	٪16,5	23,3 ٪	43,7 ٪	16,5 ٪	

نلاحظ من خلال الجدول الإحصائي أنّ الاتجاه العام كان سلبيا، حيث عبّر أغلب أفراد العيّنة بـ" غير موافق" في كل الفقرات، وفيما يلي نحلّل كلّ فقرة على حدة:

✓ **تحليل نتائج الفقرة الأولى:"تابعت كل الدروس بشكل متواصل عن طريق أرضية التّعليم الإلكتروني (المعلام) أو قناة اليوتيوب للديوان".**

حاولنا في هذه الفقرة استطلاع مدى متابعة المتعلّم للدروس الرقمية عبر قنوات اليوتيوب التابعة للديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد أو حصص المرافقة البيداغوجية عبر أرضية التّعليم الإلكتروني الخاصة بهم.

الشكل رقم (72): أعمدة بيانية تبيّن مدى متابعة المتعلّم للدروس عبر أرضية التّعليم الإلكتروني (المعلام) أو قناة اليوتيوب للديوان".

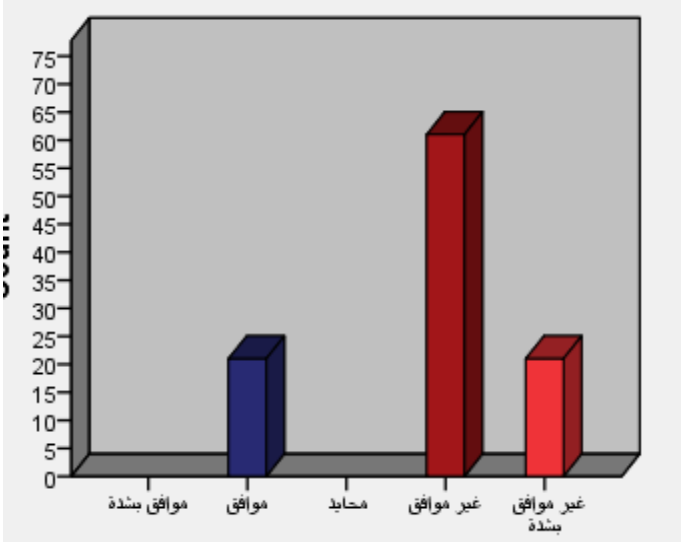


سار الاتجاه العام للمستجوبين في هذه الفقرة بعدم الموافقة فقد عبر 67 متعلّما من أفراد العيّنة أي بنسبة 44,7٪، بعدم الموافقة "غير موافق" على كونهم لم يتابعوا الدروس التّعليمية التي بثّها الديوان سواء عبر اليوتيوب أو من خلال حصص المرافقة البيداغوجية عبر أرضية التّعليم الإلكتروني، كما عبّرت فئة من المتعلّمين بنسبة 11,7٪، أي بتعداد 12 متعلّما الذين عبروا بـ"غير موافق بشدّة" هذه الإحصائيات تدلّ على ضعف تجاوب المتعلّمين مع برنامج التّعليم الذي يعتمده الديوان الوطني غبر أرضية التّعليم الإلكتروني

وعدم تعوّدهم على هذا النمط من التّعليم، ولكن في مقابل ذلك وجدنا فئة من المتعلّمين بنسبة 41,7٪، أي بتعداد 43 متعلّما الذين وافقوا على أنّهم تابعوا الدّروس التي بثّت وهي نسبة لا بأس بها تشجّع على تطوير ودعم التّعليم الإلكتروني، في حين وجدنا فئة المتعلمين بنسبة 1,9٪ الذين اختاروا الحياد ولم يعبّروا لا بالسلب ولا بالإيجاب في هذه الفقرة.

✓ **تحليل نتائج الفقرة الثانية:"أتواصل مع الأساتذة عبر أرضية التّعليم الإلكتروني بصفة منتظمة ومستمرة".**

الشكل رقم (73): أعمدة بيانية تبيّن مدى تواصل المتعلّم مع المعلّم عبر أرضية التّعليم الإلكتروني.

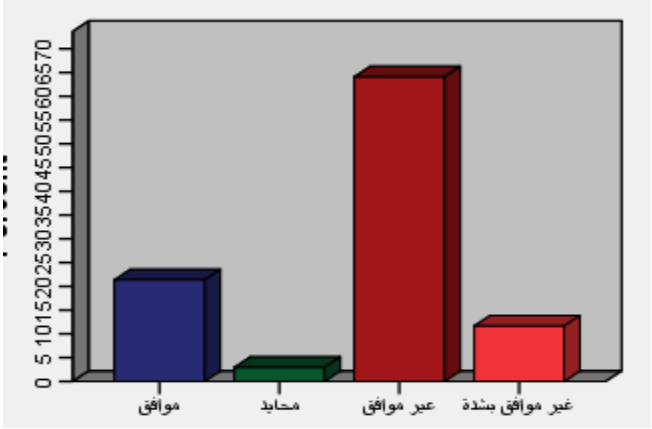


عبرّ 61 مستجوبا وبأغلبية مطلقة بعدم الموافقة على كونهم يتواصلون مع أساتذة الديوان عبر أرضية التّعليم الإلكتروني بصفة منتظمة ومستمرة، أي بنسبة 59,2٪، بالإضافة إلى تعبير 21 مستجوبا بعدم الموافقة بشدة على ذلك، بنسبة 20,4٪، في مقابل ذلك عبّر عدد قليل من المستجوبين بالموافقة على أنّهم يتواصلون مع المعلّمين عبر أرضية التّعليم الإلكتروني، حيث وافق 21 متعلّما من بين أفراد العيّنة على تواصله مع المعلّمين في المعلام، بنسبة 20,4٪، وهي فئة قليلة جدا مقارنة بعدد أفراد العيّنة، وبالعودة إلى هذه الإحصائيات نلمس محدودية تفاعل المتعلّم مع المعلّم عبر أرضية التّعليم الإلكتروني وهذا راجع لعدّة أسباب منها: غياب الوعي لدى المتعلّم بأهمية حصص المرافقة البيداغوجية،

بالإضافة إلى ضعف الإمكانات ومحدودية خدمات الديوان التي لا تلبي كل متطلبات التّعليم عبر الخط كتقديم دروسا كاملة وفي مختلف المواد لجميع الشعب في حصص المرافقة.

✓ **تحليل نتائج الفقرة الثالثة:"أشارك في منتديات النّقاش باستمرار".**

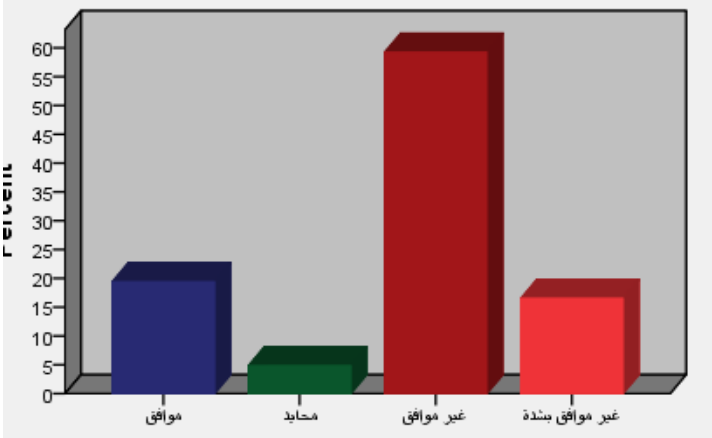
الشكل رقم (74): أعمدة بيانية تبيّن مدى مشاركة المتعلّم في منتديات النّقاش بشكل متزامن أو غير متزامن.



عبّر أغلب أفراد العيّنة في هذه الفقرة (66 متعلما) على عدم مشاركتهم في منتديات النّقاش سواء بشكل متزامن أو غير متزامن، أي بنسبة 64,1٪، إضافة إلى ذلك عبّرت فئة من المتعلّمين بنسبة 11,7٪ ، أي بتعداد 12 متعلّما على عدم المشاركة في الدروس بشدة، فنقول أنّ الاتجاه العام في هذه الفقرة كان سلبيا بحيث عبّر أغلب أفراد العيّنة عن عزوفهم عن المشاركة في حصص المرافقة البيداغوجية في منتديات النقاش بالرغم من أنّ المشاركة في المنتدى تؤخذ بعين الاعتبار في التّقويم وهي بمثابة علامة التّقويم المستمر في التّعليم الحضوري، وفي مقابل ذلك نجد 22 متعلّما من أفراد العيّنة الذين عبّروا بتقدير "موافق" والذين تقدّر نسبتهم بـ 21,4٪، واتخذ ثلاثة متعلّمين من أفراد العيّنة موقف الحياد.

✓ **تحليل نتائج الفقرة الرابعة:"استفدت من تواصلي ومناقشتي مع الأساتذة والمتعلّمين في أرضية التّعليم الإلكتروني".**

الشكل رقم (75): أعمدة بيانية تبيّن درجة استفادة المتعلّم من تواصله ومناقشته مع المعلّم في أرضية التّعليم الإلكتروني.

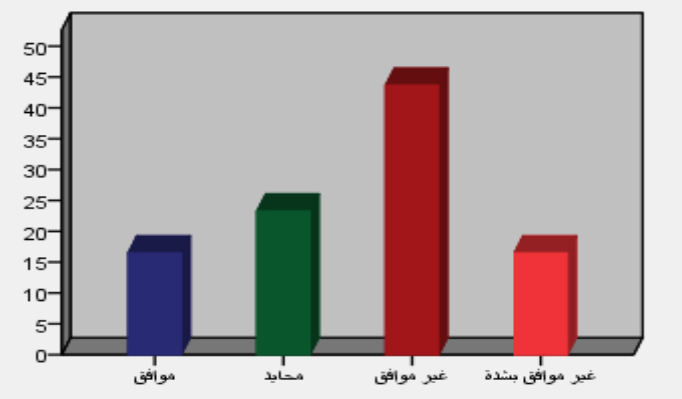


عبّر 61 متعلّما وبأغلبية مطلقة بعدم الموافقة على كونهم استفادوا من تواصلهم ومناقشتهم مع المعلمين عبر أرضية التّعليم الإلكتروني في منتديات النّقاش، أي بنسبة 59,2٪، إضافة إلى تعبير 17 متعلّما آخرين بعدم الموافقة بشدة على ذلك، بنسبة 16,5٪، في مقابل ذلك عبّر عدد قليل من المتعلّمين بالموافقة على كونهم استفادوا من تواصلهم ومناقشاتهم للدروس مع المعلّمين عبر منتديات النّقاش وعدم تجاوبهم مع هذه التّجربة في التّعليم الإلكتروني، حيث وافق 20 متعلما من بين أفراد العيّنة على استفادتهم من التواصل والمناقشة مع الأساتذة بنسبة 19,4٪، تبدو هذه النّتائج منطقية، فهي موافقة مع نتائج الفقرات السابقة، فمادام أغلب المتعلّمين لم يتواصلوا مع المعلّمين عبر أرضية التّعليم الإلكتروني وحتى في منتديات النّقاش، ولا يولون أهمية بمتابعة الدّروس عبر منصة التّعليم الإلكتروني والتواصل مع الأساتذة بشكل متزامن أو غير متزامن، وضعف تجاوب المتعلّمين مع الطريقة الجديدة في التّعلّم، وعدم تقبّلهم لها فالنتيجة حتمية وهي أنّ الاستفادة شبه منعدمة، ويعود السبب في ذلك أنّ المتعلّمين لا يحظون بالتوجيهات اللازمة والإرشاد من قبل الهيئة التّدريسية حول كيفية التواصل واستغلال هذه المنصّة للتّعلّم. لذا يجب تدريب المتعلّمين عمل هذا النّظام الجديد المعتمد على التّكنولوجيا الحديثة، ووضع استراتيجيات لاستقطابهم من خلال تصميم وبث دروس كاملة عبر الخط.

✓ **تحليل نتائج الفقرة الخامسة:"طريقة التواصل والتّفاعل عن بعد مع المعلّم عبر أرضية التّعليم الإلكتروني أفضل من التّعليم الحضوري".**

في هذه الفقرة الأخيرة حاولنا معرفة موقف المتعلّم ومدى قناعته بجدوى هذه الطريقة من التّعليم مقارنة مع طريقة التواصل أو طريقة المعلّم في تقديم الدّروس في التّعليم الحضوري.

الشكل رقم (76): أعمدة بيانية تبيّن موقف المتعلّم عن بعد حول طريقة التواصل والتفاعل مع المعلّم عن بعد مقارنة بالمعلّم في التّعليم الحضوري



عبّر 45 متعلّما من أفراد العيّنة بعدم الموافقة على أنّ طريقة التواصل مع المعلّم في نظام التّعليم عن بعد تضاهي طريقة التّعلّم في التّعليم الحضوري أي بنسبة 43,7٪، إضافة إلى تعبير 17 متعلّما بعدم الموافقة بشدّة على ذلك أي بنسبة 16,5 ٪، ومن خلال مقابلتنا لأفراد العيّنة أبدوا أنّ المتعلّم عن بعد يعاني الكثير من الصعوبات في التّعلّم وضعف الحافز والدافع، ويفتقد لوجود المعلّم الذي يقدّم المعرفة يشرح ويبسّط المعلومات ويقدّم الكثير للمتعلّم، وهذا دليل على الدّور الذي يلعبه المعلّم والذي لا يمكن الاستغناء عنه في العملية التّعليمية، في مقابل ذلك نجد 17 تعلّما، أي بنسبة 16,5٪ من أفراد العيّنة من استحسن طريقة التواصل مع المعلمين والتّعلّم عن بعد وأنّ العملية التّعليمية تتم عن بعد دون قيد أو شرط، ومن جهة أخرى نلاحظ من خلال الجدول الإحصائي عددا كبيرا من المتعلّمين (24 متعلّما) من أفراد العيّنة الذين اتّخذوا موقف الحياد أي بنسبة 23,3٪، ولم يعبّروا لا بالسلب ولا

بالإيجاب ولعلّ هذه الفئة من المتعلّمين الذين انقطعوا عن الدّراسة في سن مبكّرة (أولى متوسط) ولم يستطيعوا اتخاذ موقف حيال ذلك.

ولكن ما تجدر الإشارة إليه هو أنّ المتعلّم عن بعد حتى وإن تفاعل نظريا مع طريقة المعلّم في التّعلم عن بعد إلا أنّنا نلمس فيه تراجعا معرفيا كبيرا، فمن خلال تحليلنا لإجابات المتعلّمين في الاستبانة وجدنا أنّ بعض المتعلّمين في السنة الثالثة ثانوي لا يستطيع تركيب جملة صحيحة لا أقول نحويا بل صحيحة لغويا، خالية من الأخطاء الإملائية.

هـ/ تحليل إجابات المحور الخامس حول "التقويم في نظام التّعليم عن بعد".

حاولنا في هذا المحور معرفة منهجية التّقويم المعتمدة في نظام التّعليم عن بعد ومدى قياسه لمستوى المتعلّم مقارنة مع منهجية التّقويم المعتمدة في التّعليم الحضوري.

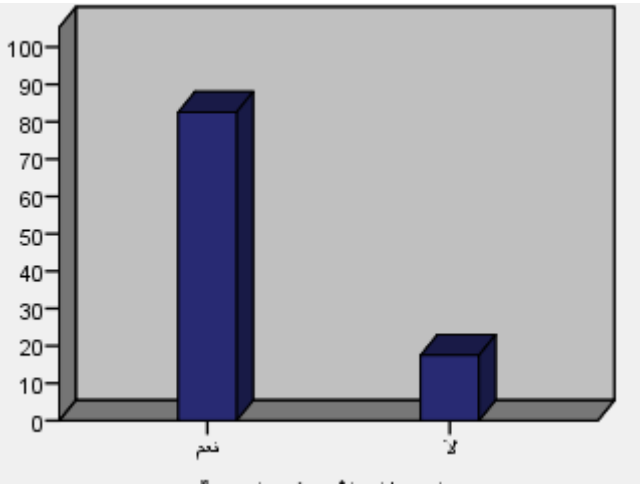
✓ **هل تحمّل الفروض الكتابية؟**

الفروض الكتابية أو ما يسمى بفروض المراقبة الذاتية في نظام التّعليم عن بعد هي بمثابة الفرضين المحروسين في نظام التّعليم الحضوري يتم حسابهما في نقطة المراقبة المستمرة التي تمنح للمتعلّم في نهاية كلّ سنة دراسية يتم احتسابها مع الامتحان الأخير (امتحان المستوى) الذي يُجرى حضوريا للحصول في الأخير على علامة 10 فما فوق وهي علامة إثبات المستوى.

الجدول رقم (60): يوضح درجة اهتمام المتعلّمين بالفروض الكتابية.

	نعم	لا	المجموع
التّكرار	85	18	103
النسبة	٪82,5	٪17,5	٪100

الشكل رقم (77): أعمدة بيانية تبيّن درجة اهتمام المتعلّمين بالفروض الكتابية.



نلاحظ جليا من خلال الجدول والأعمدة البيانية أنّ الاتجاه العام للمتعلّمين هو تحميل الفروض الكتابية المتمثلة في فرضيين كتابيين (الأوّل والثاني) في السنة بنسبة 85,5٪، أي بتعداد 85 متعلما، وهي نسبة كبيرة جدا توحي باهتمام المتعلّمين بالتّعلّم، وهذا ما سنتعرّف عليه من خلال السؤال الذي يليه، في حين نجد فئة من المتعلّمين بنسبة قليلة جدا تقدّر بـ 17,5٪ ،أي بتعداد 18 متعلّما لا يحمّلون الفروض الكتابية، ويرجعون سبب ذلك لضيق الوقت أو النسيان.

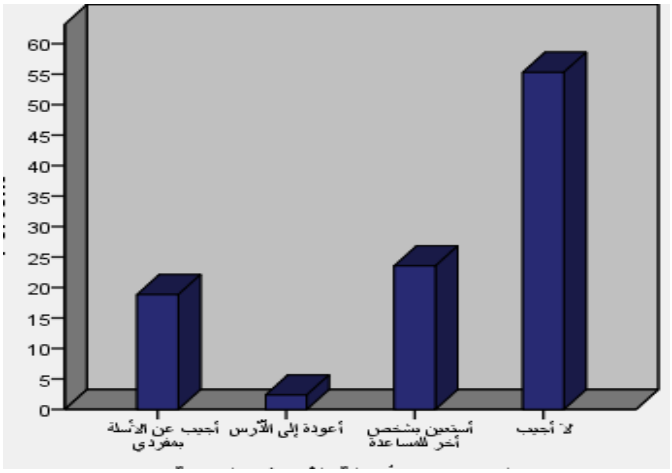
ففي المرحلة الأولى من التعليم بالمراسلة كانت الفروض الكتابية ترسل للمتعلّمين عن طريق البريد، ثمّ يجيب عنها المتعلّم ويعيد إرسالها للهيئة التّدريسية، صحيح أنّ هذه الطريقة تقليدية تستغرق وقتا طويلا في عملية التواصل وربما في بعض الأحيان تضيع الظروف البريدية ولا يحصل المتعلّم على العلامة، ولكن كان المتعلّم يبذل جهدا على الأقل في محاولة الإجابة عن الأسئلة المطروحة وحلّها أو الاستعانة بشخص آخر، ومع تطّور التّعليم عن بعد وتطوّر وسائله تطورت طريقة تقويم المتعلّم حيث أصبح المتعلّم يقوم بتحميل الفروض الكتابية لمادة اللّغة العربيّة وإجاباتها النموذجية من أرضية التّعليم الإلكتروني (المعلام) في فترة زمنية يحدّدها الديوان، وفي أثناء قيام المتعلّم بتحميل هذين الفرضين وتُمنح له علامة تحسب في نقطة المراقبة المستمرة.

✓ **هل تجيب عن أسئلة الفروض الكتابية؟**

الجدول رقم (61): يوضح عدد المتعلّمين الذين يقومون بالإجابة عن أسئلة الفروض الكتابية.

	أجيب عن الأسئلة بمفردي	أعود إلى الدّرس	أستعين بشخص أخر للمساعدة	لا أجيب
التّكرار	16	2	20	47
النسبة	٪15,5	٪1,9	٪19,4	٪45,6
الرتبة	03	04	02	01

الشكل رقم (78): أعمدة بيانية تبيّن عدد المتعلّمين الذين يقومون بالإجابة عن أسئلة الفروض الكتابية.



يكشف لنا الجدول الإحصائي على أنّ 15,5٪ من أفراد العيّنة، أي بتعداد 15 متعلّما من يقوم بتحميل الفروض الإلكترونية ومحاولة الإجابة عنها بمفرده مثل ما هو معمول به في التعّليم الحضوري للتّمرن على طريقة الأسئلة وطبيعتها في الامتحانات وتقييم مستواه، في حين نجد فئة قليلة جدا من المتعلّمين بنسبة 1,9 ٪أي بتعداد 2 (متعلمين) التي تعتمد على الدروس المقررة في الكتاب المدرسي ومحاولة الإجابة عن محتوى الأسئلة لأخذ فكرة عن طبيعة الأسئلة المطروحة فقط على حد تعبير أحد المتعلمين، وجاء الاقتراح الثالث في المرتبة الثانية من حيث الترتيب الذي أجاب فيه المتعلّمون بنسبة 19,4٪، أي بتعداد 20 بأنّهم يستعينون بأفراد آخرين لمساعدتهم على حلّ الأسئلة و شرحها للتّعرف على طبيعتها،

أما الاقتراح الأخير الذي كان في المرتبة الأولى بنسبة 45,6٪، أي بتعداد 47 متعلما من أفراد العيّنة الذين صرّحوا بعدم الإجابة عن أسئلة الفروض الكتابية ويكتفون بتحميلها فقط من أجل الحصول على علامة المراقبة المستمرة، وهذه الطريقة في التقويم تشجّع المتعلّم عن بعد على عدم الاهتمام بالإجابة عن الفروض، والاكتفاء بتحميلها، ونحن نعلم مدى أهمية الفروض والواجبات المنزلية في العملية التّعليمية هي ليست فقط أداة للتّقويم بل تعدّ أداة للتّمرن والتّطبيق.

يختلف التّعليم عن بعد (بالمراسلة) عن التّعليم الحضوري اختلافا شاسعا، فبيئة التّعليم عن بعد تختلف عن بيئة التّعليم الحضوري ومن ثمّ يجب أن تختلف تبعا لذلك عملية التّقويم والامتحانات الخاصة به (وهذا ما رأيناه سالفا). ففي التّعليم الحضوري يقوم المعلّم بإتباع خطوات أو مراحل من أجل الكشف عن مستوى المتعلّم وقدراته ومدى امتلاكه للمهارات المراد إكسابه إياها لاسيما وأنّه في المرحلة النهائية من التّعليم العام التي ستتوج في الأخير بشهادة البكالوريا، من خلال التّقويم التّشخيصي والتّقويم التّكويني ثمّ التّقويم التّشخيصي وذلك بإجراء الفرضين المحروسين، بينما في التّعليم عن بعد يكون التّقويم ذاتي والمتعلّم هو من يقوّم نفسه بنفسه وتمنح له علامة بمجرد تحميل فروض المراقبة الذاتية وأجوبتها، واجتياز الفرض الإلكتروني.

لقد أشارت بعض الدّراسات التّحليلية التي تناولت نتائج البكالوريا في السنوات الأخيرة أنّ من عوامل ضعف مستوى التّحصيل عند المتعلّمين عن بعد وعجزهم عن معالجة مواضيع الامتحانات هو عدم تمرسهم على توظيف مكتسباتهم في حل إشكاليات من خلال أعمال مماثلة لها من قبل. لذا لا بد من التّأكيد على وجوب إجراء الفروض حضوريا لا سيما فروض المراقبة المستمرة.

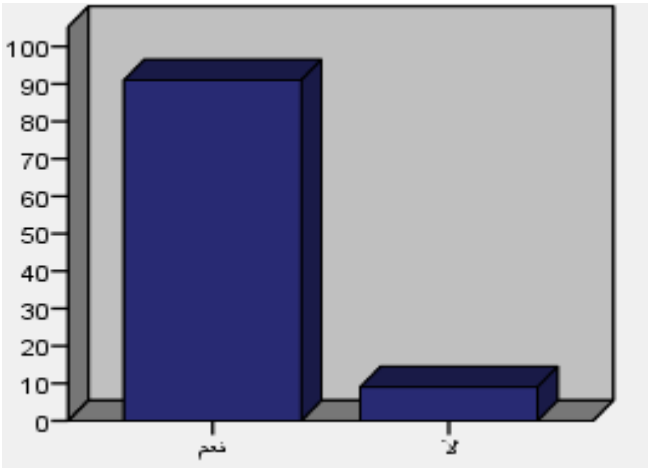
✓ **هل اجتزت الفرض الإلكتروني؟**

الفرض الإلكتروني هو طريقة جديدة لتقييم المتعلّم عن بعد وهو بمثابة امتحان يجتازه المتعلّم بشكل متزامن إلكترونيا، وتعطى له علامة تُضاف إلى الفرضين الكتابيين لاحتساب علامة المراقبة المستمرة.

الجدول رقم (62): يوضح نسبة المتعلّمين الذين اجتازوا الفرض الإلكتروني.

	نعم	لا	إجابات مفقودة
التّكرار	91	09	03
النسبة	٪88,3	٪8,7	٪2,9

الشكل رقم (79): أعمدة بيانية تبيّن نسبة المتعلّمين الذين اجتازوا الفرض الإلكتروني.



يتّضح من خلال الجدول والأعمدة البيانية أنّ الأغلبية من المتعلّمين بنسبة 3,88٪، أي بتعداد 91 متعلما قد اجتازوا الفرض الإلكتروني، وهي عيّنة كبيرة جدا تدل على اهتمام المتعلّم وتفاعله مع التقنية المستخدمة في التّعلم عن بعد، واستحسانه على استخدامها وإقبالهم على اجتياز الفرض الإلكتروني، وهذا الأمر يشجّع على زيادة استثمار وتوظيف تكنولوجيا التّعليم في العملية التّعليمية، في حين عبّرت فئة قليلة من أفراد العيّنة بنسبة 8,7٪، أي بتعداد 9 أفراد من أفراد العيّنة ممن لم يجتازوا الفرض الإلكتروني لأسباب عدة منها: جهله بهذه الإجراءات أو عدم التقيد وعدم المواظبة على الدروس والمواعيد، أو بدافع النسيان في حين لم يجب 3 متعلّمين من أفراد العيّنة على هذا السؤال.

✓ **هل أنت حقا من اجتاز الفرض الإلكتروني؟**

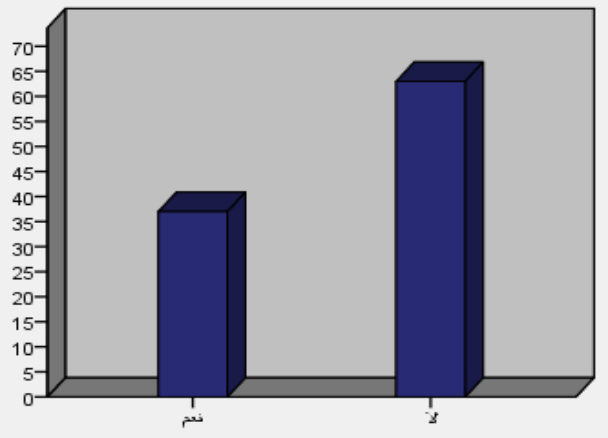
بعد أن تعرفنا على الطريقة الجديدة في تقويم المتعلّمين إلكترونيا توجهنا للبحث حول كيفية إجراء المتعلّم للفرض الإلكتروني الأمر الذي ساقنا إلى التّوجه إلى إحدى المراكز التي

يُجري فيها المتعلم فرضه الإلكتروني، وعند الاطلاع على عملية الإجراء طرحنا هذا السؤال لمعرفة إذا ما كان المتعلّم هو حقا من اجتاز الفرض الإلكتروني.

الجدول رقم (63): يوضح حقيقة الفرض الإلكتروني في التّعليم عن بعد

	نعم	لا	إجابة مفقودة
التّكرار	37	63	03
النسبة المئوية	٪35,9	٪61,2	٪2,9
الرتبة	02	01	03

الشكل رقم (80): أعمدة بيانية تبيّن حقيقة الفرض الإلكتروني في التّعليم عن بعد.



يتّضح من خلال الجدول الإحصائي والشّكل البياني أنّ أغلبية المتعلّمين بنسبة 61,2٪ ،أي بتعداد 63 متعلّما من أفراد العيّنة ليسوا هم من يجتاز أو يجيب عن أسئلة الفرض الإلكتروني، ومن خلال توجهنا لمركز إجراء الفرض الإلكتروني (مقهى الإنترنت) اطلعنا على حقيقة هي أنّ المتعلّم يحضر وثائق التّسجيل لأخذ موعد إجراء الفرض الإلكتروني ومن ثمّ يكلّف ذلك الشخص الذي يعمل في مقهى الانترنت (عون أمن حفظ البيانات) بإجراء الفرض الإلكتروني مقابل أجر معلوم، باعتبار أنّ هذا الفرد لديه خبرة حول طبيعة الأسئلة التي تطرح والتي تُصاغ لكلّ متعلّم بصيغة مختلفة والجواب نفسه في أغلب الأحيان، وحتى أنّ هناك أساتذة يجتازون الفرض عوضا عن المتعلّمين. وفي مقابل ذلك نجد فئة من المتعلّمين بنسبة 35,9٪، أي بتعداد 37 متعلّما من أفراد العيّنة من يجتاز

الفرض الإلكتروني بنفسه، حقيقة وجدنا فئة من هذه العيّنة وحضرنا معهم حصة اجتياز الفرض الإلكتروني، ولكن إجابة المتعلّمين عن الأسئلة تكون بالاستعانة على بعض الأصدقاء. أو الاعتماد على شبكة الإنترنت التي تزخر بكم هائل من المعلومات والبحوث والدّراسات وغيرها من المواد المنشورة على الشبكة والتي تعد مصدرا لينهل منه المتعلّم، وعلى هذا يستطيع المتعلّم الغش أو النقل من هذا الكم الهائل للإجابة عن أسئلة امتحان الفرض الإلكتروني بدلا من بذل الجهد في التّفكير والتركيز واكتساب المعرفة بمفرده، وهذا التوجه يمكن أن يقلل من نوعية وجودة التعليم والتكوين الذي يحصل عليه المتعلّم.

وما يعاب على هذه الطريقة المتّبعة في عملية التقييم أنّه تقييم سطحي لأنّ جل المتعلّمين لا يقومون بتحميل هذه الفروض والإجابة بأنفسهم وإنما يكون من طرف الأولياء أو حتى من طرف عون حفظ البيانات في مقهى الإنترنت الذي يقوم بهذه المهمة عوضا عن المتعلّمين مقابل ثمن معين، وعادة لا يقومون بالإجابة عنها أصلا إلا في القليل النادر، فهذه العملية غير مجدية لتقييم المتعلّم وحصوله على نقطة بمجرد تحميله للفروض وإجاباتها النموذجية، حيث تمنح له (06 نقاط) مباشرة بعد تحميله للفروض والإجابة معا.

إنّ اعتماد الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد على أدوات القياس السطحية أن صح التعبير (الحضور والغياب، وعدد مرات الزيارات، والزمن الذي قضاه المتعلّم في الدخول للمنصة)، هو تقويم سطحي، وهذه الطريقة في التّقويم لا تحيلنا إلى أي شيء متعلّق بمدى نجاح العملية التعليمية أو اكتساب المتعلّم المهارات المطلوبة؛ فنلاحظ أنّ طريقة التّقويم المنتهجة في الديوان الوطني للتعليم والتّكوين عن بعد تهدف إلى تقويم معارف المتعلّم وهذه الطريقة في التّقويم كانت معتمدة من قبل في ظل المقاربة بالمضامين، وليس تقويم الكفاءة. وهذه الطريقة في التقويم التي يعتمدها الديوان الوطني لا تثبت حقا مستوى أداء المتعلّم، بل هي علامات افتراضية _إن صح التّعبير_ لحصول المتعلّم على شهادة المستوى، لذلك يجب إعادة النّظر في طريقة التّقويم المعتمدة قصد تحقيق جودة مخرجات التّعلم، فالعبرة بالكيف (النوع) وليس بالكم.

إنّ الهدف الأساسي من التقويم في نظام التّعليم عن بعد ليس المفاضلة بين المتعلّمين، بل قياس مدى كفاءة المنظومة التعليمية عن بعد في أداء مهمتها باعتبار أنّ

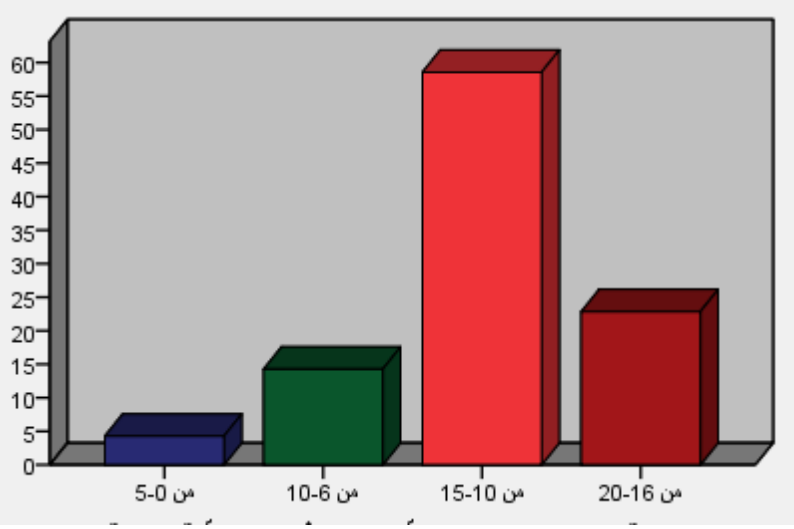
التقويم هو من أهم العناصر التي تضمن الجودة في التعليم، لذا يجب أن يكون الهدف منه هو إشعار المتعلّم بنتيجة جهده وتحصيله ودرجة تأهله للتّقدم إلى المستوى الأعلى، وتحسين مستواه، وليس تقييمه سطحيا من خلال قياس سلوكه لمجرد جمع نقاط للحصول على معدل الانتقال.

✓ **العلامة المتحصل عليها المتعلّم من الفرض الإلكتروني في مادة اللّغة العربيّة.**

الجدول رقم (64): يوضح العلامة المتحصل عليها المتعلّم من الفرض الإلكتروني في مادة اللّغة العربيّة.

العلامة	من 0- 5	من 6- 10	من 10- 15	من 16- 20
التّكرار	3	10	41	16
النسبة	٪2,9	٪9,7	٪39,8	٪15,5
الرتبة	04	03	01	02

الشكل رقم (81): أعمدة بيانية تبيّن الدرجة المتحصل عليها المتعلّم في الفرض الإلكتروني في مادة اللّغة العربيّة.



يظهر جليا من خلال الجدول الإحصائي لنتائج الفرض الإلكتروني التي تحصّل عليها أفراد العيّنة أنّ أغلب المتعلّمين بنسبة 55,3٪ من المجموع قد تحصّلوا على علامة فوق

المتوسط في الفرض الإلكتروني (من 10- 20)، حيث تحصّل 41 متعلّما، أي بنسبة 39,8٪ على علامة (من 10- 15) أي فوق المتوسط وهي علامة جيّدة بالنسبة لمتعلّم متعلّم قد طرد من المؤسسة التّعليمية أو تخرّج من مدرسة محو الأمية، وامرأة ماكثة في البيت، فهو متعلّم بعيد عن المدرسة والبيئة الدّراسية ككل، في حين تحصّل 16 متعلّما، بنسبة 15,5٪ على علامة (20-16) بتقدير جيّد جدا أو ممتاز وهي علامات مرضية جدا، كما نجد فئة قليلة جدا بنسبة 9,7٪، أي بتعداد 10 متعلّمين تحصّلوا على علامة (يساوي أو أقل من 10)، بالإضافة إلى عيّنة من المتعلّمين (03 عناصر)، بنسبة 2,9٪ تحصّلوا على علامة أقل من خمسة، في مقابل ذلك وجدنا 33 متعلّما، أي بنسبة 32٪ لم يجيبوا عن السؤال منهم فئة المتعلّمين الذين لم يجتازوا الفرض الإلكتروني بأنفسهم، ومنهم فئة لم يجتازوا هذا الفرض.

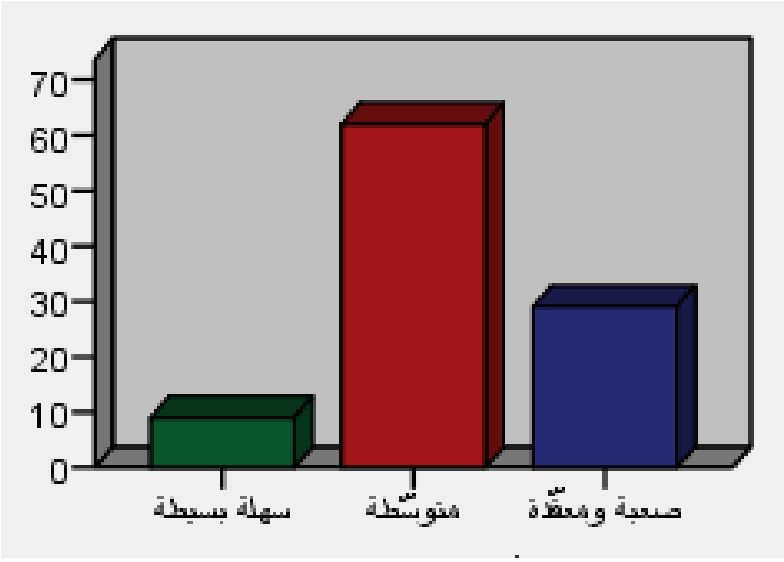
بالعودة إلى ما لاحظناه من خلال مقابلتنا للمتعلّمين وتصريحاتهم وملاحظتنا فيما يخص كيفية إجراء الفرض الإلكتروني هل هذه النتائج تثبت الأداء الحقيقي المتعلّم؟ وهل هذه الطريقة المعتمدة في التّقويم يمكن أن تؤدي إلى تقييم نواتج التّعلّم؟

✓ **كيف وجدت أسئلة امتحان المستوى؟**

الجدول رقم (65): يوضح مدى استحسان المتعلّم لأسئلة امتحان المستوى.

	سهلة بسيطة	متوسطة	صعبة ومعقّدة
التّكرار	9	62	29
النسبة	٪8,7	٪60,2	٪28,2
الرتبة	03	01	02

الشكل رقم (82): أعمدة بيانية تبيّن مدى استحسان المتعلّم لأسئلة امتحان المستوى.



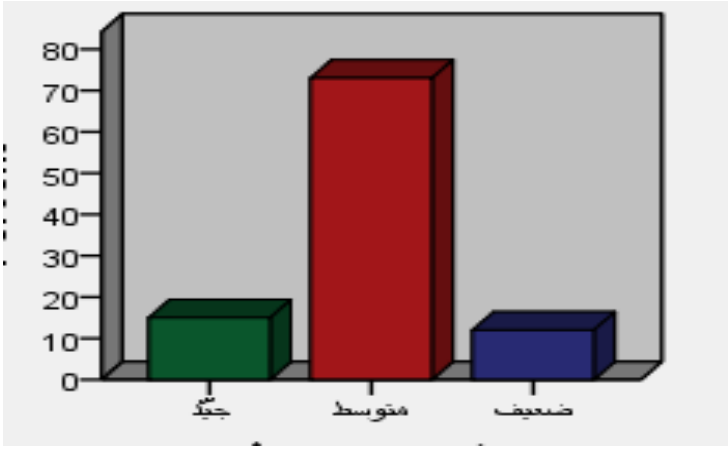
يتبيّن من خلال الجدول الإحصائي أنّ أغلب أفراد العيّنة بنسبة 60,2٪، أي بتعداد 61 متعلّما عبّروا عن استحسانهم لأسئلة امتحان المستوى في مادة اللّغة العربيّة بتقدير متوسط، كون أنّ طريقة طرح الأسئلة في مادة اللّغة العربيّة هي طريقة المعمول بها في كل السنوات في امتحان المستوى من السنة الأولى إلى غاية السنة الثالثة، في حين نجد فئة من المتعلّمين بنسبة 28,2٪ الذين يجدون صعوبة وتعقيدا في أسئلة امتحان المستوى، وفي المقابل نجد 9 من المتعلّمين، أي بنسبة8,7 ٪ أجابوا على أنّ أسئلة امتحان المستوى سهلة بسيطة.

✓ **تقييمك الذاتي لمستواك في مادة اللّغة العربيّة.**

الجدول رقم (66): يمثل التقييم الذاتي لمستوى المتعلّم في مادة اللّغة العربيّة.

	جيّد	متوسّط	ضعيف
التّكرار	15	73	12
النسبة	٪14,6	٪70,9	٪11,7
الرتبة	02	01	03

الشكل رقم (83): أعمدة بيانية تمثّل التقييم الذاتي لمستوى المتعلّم في مادة اللّغة العربيّة.



يتجلى من خلال الجدول الإحصائي لتقييم المتعلّم الذاتي في مادة اللّغة العربيّة أنّ أغلب المتعلّمين اختاروا الاقتراح الثاني (مستوى متوسط) بنسبة 70,9٪، أي بتعداد 73 متعلّما، في حين يرى عددا من المتعلّمين (15 متعلّما) أي بنسبة 14,6٪ أنّ مستواه في مادة اللّغة العربيّة جيّد، في مقابل ذلك ترى فئة من المتعلّمين (12 متعلّما) أي بنسبة 11,7٪ أنّ مستواهم ضعيف. وبالعودة إلى الفقرة السابقة لنتائج المتعلّمين وجدنا أنّ علامات المتعلّمين في مادة اللّغة العربيّة كانت فوق المتوسط تتراوح (20-10)، وأنّ أغلب أفراد العيّنة تحصلوا على نتائج جيّدة جدا فوق (15) وهذا يعني أنّ قياس المتعلّم الذاتي لمستواه لا يتطابق مع نتائج الفقرة السابقة.

و/ تحليل إجابات المحور السادس حول "تجربة الجزائر في التّعليم عن بعد من وجهة نظر المتعلّمين".

حاولنا في المحور الأخير من خلال الفقرات الأخير التي اعتمدنا فيها على طرح مجموعة من الأسئلة المفتوحة لاستطلاع رأي المتعلّم ومحاولة معرفة موقفه من نمط التّعليم عن بعد بالمقارنة مع التّعليم الحضوري، وإذا ما كان يؤيّد أسلوب وطريقة التّعلّم المعتمدة أم انّه يرفض العوائق التي تعيق عملية التّعلّم بالنّسبة له، وما هي الصعوبات التي يراها المتعلّم في هذا النمط من التّعليم التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة، وما هي النقائق، وأهم الاقتراحات من اجل تحسين خدماته وتطويره.

✓ **تحليل إجابات المتعلّمين حول رأيه وتجربته في التّعلّم عن بعد.**

من خلال استطلاع رأي المتعلّمين حول نمط التّعليم عن بعد نجد أنّهم قد أجمعوا على أهميته لكونه:

✓ أسلوب جيّد للتّعلّم وتحسين المستوى.

✓ يتيح فرصة للتّعلّم مرة ثانية لمن تحول ظروفه على مواصلة الدّراسة في التّعليم الحضوري ويمكن من خلاله تحقيق أهداف.

✓ يساعد الأشخاص الذين لديهم ارتباطات وظيفية أو أسرية على التّعلم بحرية مطلقة دون التّقيّد بدوام الحضور.

✓ يُمكّن من رفع المستوى التّعليمي وتحقيق فرص للعمل أكثر وبفضله يمكن من اختيار مجالات متعدّدة في التّكوين المهني.

في حين نجد فئة من المتعلّمين الذين يرون أنّ نمط التّعليم عن بعد جيّد ولكن تتخلله بعض الشوائب التي علقت بالعملية التّعليمية وهي أنّ:

– التّعلّم في نمط التّعليم الحضوري أفضل من التّعليم عن بعد.

– عسر الفهم وعدم الاستيعاب.

– التّعلّم الذاتي والبيئة الاجتماعية والأسرية تعيق عملية التّعلّم عند بعض المتعلّمين.

– البعد عن المحيط المدرسي وغياب المعلّم وغياب الحافز للتّعلّم يعيق عملية التّعلّم والانضباط في متابعة الدروس بشكل منتظم ومستمر.

– التّعليم عن بعد المعتمد على التّعليم الإلكتروني ناجح في الدّول المتقدّمة بينما في الجزائر نجده يقتصر ويركّز على طريقة التواصل دون البحث عن كيفية لتطوير تقديم محتوى تعليمي متميّز عبر الإنترنت.

✓ **تحليل إجابات المتعلّمين حول النقائص التي يراها في عملية التّعلّم عن بعد.**

نلاحظ من خلال استطلاع رأي المتعلّمين في هذه الفقرة أنّ النقائص أو الصعوبات التي تتخلّل عملية التّعلّم في نظام التّعليم عن بعد هي أنّ:

– نقص متابعة المتعلّمين ومرافقتهم وإرشادهم بطريقة جيّدة.

– عدم توفر الدّعم الكافي للمتعلّمين عن بعد.

- عدم توفر شبكة الإنترنت وضعف خدماته التّعليمية.
- صعوبة أو استحالة الدّخول إلى الأرضية الإلكترونية وصعوبة التّواصل مع المعلّمين.
- عدم المداومة على متابعة الدّروس بشكل أفضل.
- طريقة التّقويم المعتمدة في الفرض الإلكتروني كانت مجحفة في حق بعض المتعلّمين لأنّها لا تعتمد على تقنية إلكترونية متطوّرة.
- صعوبة في فهم الدّروس المبرمجة التي لا تحتوي على الشرح الكافي وغياب الوسائل التوضيحية فيها.
- إهمال فئة المتعلّمين عن بعد.
- نسب النّجاح في الامتحانات النّهائية في نظام التّعليم عن بعد قليلة جدا مقارنة مع نسب النّجاح في نظام التّعليم الحضوري.

✓ **تحليل إجابات المتعلّمين حول اقتراحاته من أجل تحسين خدمات نظام التّعليم عن بعد وتطويره.**

اقترح المتعلّمون مجموعة من النقاط التي يرون أنّها قد تعمل على تحسين العملية التّعليمية، وتتمثل هذه الاقتراحات فيما يلي:

- إدراج يوم تكويني في بداية كل سنة دراسية لإرشاد المتعلّمين حول كيفية التّعلّم عن بعد.
- تخصيص مركز ولائي خاص بالمتعلّمين في الولاية (ولاية البويرة)، وعقد لقاءات دورية لإرشاد ومتابعة المتعلّمين من قبل أساتذة متخصصين.
- إجراء مقابلات مع المتعلّمين في Skype, Zoom
- تخصيص أساتذة لتقديم حصص الدّعم للمتعلّمين حضوريا (تعليم مكثّف) في الأقسام النّهائية لمساعدة المتعلّمين.
- اجتياز الفروض الكتابية حضوريا.
- الاعتراف بشهادة المستوى في كلّ القطاعات ومعادلتها لشهادة في التّعليم الحضوري لا سيما في التّكوين في معاهد الشبه الطبي.
- توسيع مجال التّواصل عبر الإنترنت وتطويره.
- الاعتماد على دروس كاملة وبرمجتها عبر الانترنت في أرضية التّعليم الإلكتروني.

– تطوير أرضية التّعليم الإلكتروني (المعلام)، وذلك باستخدام برامج تفاعلية مثل: (zoom, Google met)

وما نخلص إليه في الأخير من خلال استقرائنا لردود المستجوبين أن تركيبة العيّنة شملت مستوى السنة الثالثة من التّعليم الثانوي شعبتي آداب وفلسفة ولغات أجنبية في نظام التّعليم عن بعد، وقد كانت إجابات أفراد العيّنة متقاربة إلى حدّ ما في كلّ الفقرات، ففي المحور الأوّل المتعلّق بالبيانات الشّخصية للمتعلّمين أشرنا إلى أنّ التّعليم عن بعد يحوي فئات مختلفة من المتعلّمين من حيث السن والبيئة والخصائص على عكس التّعليم الحضوري الذي يحوي فئة من المتعلّمين في نفس المرحلة العمرية، كما حاولنا في المحور الثاني معرفة مدى استخدام المتعلّم للوسائل التّعليمية والرّقمية في تعلّم مادة اللّغة العربيّة ومدى اعتماده على هذه الوسائل، حيث لمسنا محدودية استعمال الوسائل الرّقمية في التّعلّم وتوظيفها في مجالات أخرى للتسلية عبر مواقع التواصل الاجتماعي وغيرها، وكان الاتجاه العام للمتعلّمين استخدام الوسائل التّعليمية البسيطة التّقليدية في التّعلّم كالكتاب المدرسي والقرص المضغوط.

وأظهرت نتائج المحور الثالث مجموعة من المعطيات التي أفضت مجموعة النتائج وهي أنّ هناك تذبذبا في اهتمام المتعلّم بمتابعة الدّروس والحرص عليها بصفة مستمرة ومنتظمة وهذا راجع إلى نقص الحافز والدّافعية للمتعلّم، وأنّ طريقة التّعلّم في نظام التّعليم عن بعد هي طريقة تلقينية، بينما في التّعليم الحضوري تكون الطريقة حوارية.

إنّ المحتوى التّعليمي المصمّم للمتعلّم في نظام التّعليم عن بعد لا يختلف عنه في التّعليم الحضوري من حيث التصميم

في حين اتّضح من تحليل إجابات المحور الرابع الذي يتعلّق بمدى تفاعل المتعلّمين عن بعد مع المعلّمين عبر منصة التّعليم الإلكتروني اكتشفنا عزوف المتعلّم عن المشاركة في منتديات النّقاش، وجهله بكيفية التّعامل مع أرضيات التّعليم الإلكتروني واستغلالها، ولا يمتلكون معارف في التّعليم الإلكتروني، وأظهرت النتائج في المحور الخامس أنّ طريقة التّقويم المعتمدة في نظام التّعليم عن بعد هي طريقة التّقييم الذاتي الإلكتروني يختلف عن التّقييم في التّعليم الحضوري الذي يشخّص ويقيس أداء المتعلّم طيلة فترة التّعلّم.

3- النتائج الأساسية لتحليل الاستبيان.

من خلال تحليلنا لإجابات أفراد العيّنة استخلصنا مجموعة من النتائج نجملها فيما يلي:

- أغلب المتعلّمين في التّعليم عن بعد في السنة الثالثة ثانوي تتراوح أعمارهم بين (19 سنة و46 سنة) أي أنّهم من فئات بينهم فوارق فردية كالاختلاف في الخصائص النفسية والعقلية، بينما المتعلّمين في التّعليم الحضوري هم من فئة متقاربة في السن لا يتجاوز سنّهم، (21 أو 22سنة).
- عدم مواءمة منهاج مادة اللّغة العربيّة المنصوص عليه من طرف وزارة التّربية في التّعليم الحضوري مع نظام التّعليم عن بعد، وعدم انسجامه مع خصائص نظام التّعليم عن بعد الذي يعتمد على توظيف التّكنولوجيا الرّقمية وبرمجيات تعليمية ودروس محوسبة.
- عزوف المتعلّمين عن المشاركة في حصص المرافقة البيداغوجية، وعدم التواصل مع المعلّمين عبر منتديات النقاش، واقتصارهم على الكتاب المدرسي أو متابعة الدّروس عبر قنوات تعليمية خاصة عبر اليوتيوب، وهذا راجع إلى نقص الدّعم والإرشاد للمتعلّمين من قبل الهيئات التّدريسية، وعدم برمجة وتنظيم دروس شاملة في حصص المرافقة البيداغوجية في الفصول الافتراضية مثل الحصص المعمول بها في التّعليم الحضوري.
- التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم في نظام التّعليم عن بعد يمكن وصفه بالمنعدم، يشهد تراجعا معرفيا لدى بعض المتعلّمين وهذا راجع لغياب الوعي لديهم بأهمية متابعة حصص المرافقة البيداغوجية، وضعف كفاءة المعلّمين والمتعلّمين في استغلال تكنولوجيا التّعليم.
- طريقة التّقويم في نظام التّعليم عن بعد تختلف عن طريقة التّقويم في التّعليم الحضوري الذي يعتمد على مراحل (تشخيصي، تكويني، تحصيلي) في خلال فترة التّعلّم من خلال تقييم الأداء والسلوك والكفاءة والقدرة المعرفية للمتعلّم؛ أما طريقة التّقويم في التّعليم عن بعد فهي تُعنى بقياس سلوك المتعلّم إلكترونيا عن طريق قياس مدى تصفح المتعلّم لمنتديات النّقاش وتحميل فروض المراقبة الذاتية والإجابة النموذجية وتسجيل ذلك تلقائيا واجتياز الفرض الإلكتروني دون قياس أداء المتعلّم الحقيقي.

- لا يمكن تحقيق تكافؤ الفرص في نظام التّعليم عن بعد والتّعليم الحضوري في الوقت الراهن بالاعتماد على التّعليم الإلكتروني أو الدروس عبر الخط، وذلك نظرا لعدة اعتبارات منها: تفاوت الإمكانات المادية للمتعلّمين واختلاف مستوياتهم الاجتماعية، عدم توفر الإمكانيات المادية لدى بعض المتعلّمين (عدم توفر لدى بعض المتعلّمين أجهزة الكومبيوتر، وعجزهم عن دفع تكاليف الإنترنت، ضعف تدفق الإنترنت في المناطق النائية).
- ضعف الحافز والدّافعية لدى المتعلّم عن بعد مقارنة مع المتعلّم في التّعليم الحضوري.

خاتمة

خاتمة: الحمد لله ربّ العالمين، والصّلاة والسّلام على خير خلق الله محمد صلى الله عليه وسلّم، نحمد الله ونشكره على توفيقه لنا في إتمام هذا البحث المتواضع أما بعد:

انبثق بحثنا من إشكالية تدريس اللغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي بين نظامي التّعليم الحضوري الذي يعتمد على اللقاء المباشر بين المعلّم والمتعلّم والتّعليم عن بعد الذي يتّصف بالبعد الجغرافي بينهما، والذي وتتم فيه عملية التّدريس بمعزل عن بيئة التّعلّم ودون الالتزام بوقت محدّد.

عُرف التّعليم عن بعد في الجزائر في شكله الأوّل في التّعليم بالمراسلة إلى جانب التّعليم الحضوري للنهوض بقطاع التّعليم ومحو الأمية آنذاك، فتمّ إنشاء مركز يعمل على تعميم التّعليم عن طريق المراسلة سنة 1969م، وكان يسمى المركز الوطني للتّعليم المعمّم والمتمّم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتّلفزيون، ولعلّ من أهم مزاياه إعطاء فرصة لبعض المتعلّمين الذين لم تسمح لهم الظروف بمزاولة الدّراسة في التّعليم الحضوري، والعمل على نشر وتعميم استعمال اللّغة العربيّة، وهنا لا بد من الإشادة بنتائجه في وجود نماذج من المتعلّمين الذين زاولوا دراستهم عن طريق المراسلة وحققوا نجاحات وتحصّلوا على شهادات ومناصب عليا.

وفي ظل التّطورات التي فرضتها العولمة والثورة الصناعية عملت الجهات الوصيّة على تحويل المركز الوطني للتّعليم المعمّم والمتمّم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتّلفزيون إلى الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد سنة 2001م الذي يعتمد على توظيف التّكنولوجيا في التّعليم، ومن خلال البحث تدريس اللّغة العربيّة بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد توصّلنا إلى بعض النّتائج نوجزها فيما يلي:

- التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد نظامان مختلفان من حيث المفهوم والخصائص والإيجابيات والسلبيات، ولكلّ نمط تعليمي طرق ووسائل تعليمية مختلفة خاصة به؛ حيث تتمثل أهم الفوارق البيداغوجية بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد في الوسائل المُستخدمة في كل نمط تعليمي، وطريقة تقويم المتعلّمين، وطرق التّدريس وتطبيق أحكام الدّرس.

- التّعليم عن بعد هو تعليم مكمّل للتّعليم الحضوري، ولا يمكن أن يكون بديلا عنه، لا سيما أنّ تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي يهدف إلى إكساب المتعلّم المهارات اللّغوية الأربعة التي تستدعي الحضور.
- تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الحضوري لا يزال تقليديا يعتمد في وسائله على الكتاب المدرسي، بينما في التّعليم عن بعد نلمس بدايات تجريبية لاستغلال تكنولوجيا التّعليم في العملية التّعليمية كاعتماده على مرافقة المتعلّمين إلكترونيا وإجراء فروض المراقبة الذاتية والفرض الإلكتروني.
- الاعتماد على المقاربات المنتهجة في نمط التّعليم الحضوري كالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصية في تدريس اللّغة العربيّة عن بعد في مرحلة التّعليم الثانوي نجد أنّها لا تتماشى مع هذا النّمط من التّعليم كونه تعليم يحتاج إلى تبني مقاربات جديدة كالمقاربة التّفاعلية إلى جانب المقاربة التّكاملية.
- تتمثّل صعوبات تدريس اللّغة العربية في نظام التّعليم عن بعد مقارنة بالتّعليم الحضوري في صعوبة تدريس بعض الأنشطة كالتعبير الكتابي والشفهي، وصعوبة فهم دروس القواعد، بالإضافة إلى صعوبة إكساب المتعلّم المهارات الأدائية (النفس حركية).
- نقص التّفاعل المباشر، ونقص الدافعية والتّحفيز وضعف الفهم والاستيعاب في نظام التّعليم عن بعد.
- طريقة التّقويم في نظام التّعليم عن بعد تختلف عن طريقة التّقويم في التّعليم الحضوري الذي يعتمد على مراحل (تشخيصي، تكويني، تحصيلي) في خلال فترة التّعلّم من خلال تقييم الأداء والسلوك والكفاءة والقدرة المعرفية للمتعلّم؛ أما طريقة التّقويم في التّعليم عن بعد فهي تُعنى بقياس سلوك المتعلّم إلكترونيا عن طريق قياس مدى تصفح المتعلّم لمنتديات النّقاش وتحميل فروض المراقبة الذاتية والإجابة النموذجية وتسجيل ذلك تلقائيا واجتياز الفرض الإلكتروني دون قياس أداء المتعلّم الحقيقي.
- استغلال تكنولوجيا التّعليم في تعليم اللغة العربيّة في المرحلة الثانوية سواء في التّعليم الحضوري أو التّعليم عن بعد أصبح ضرورة حتمية لخلق بيئة تعليمية ثرية تقرّب الوقائع التي لا يستطيع المعلّم تبليغها للمتعلّم عن طريق الرموز اللّفظية وذلك من خلال تصويرها بأحدث تقنيات تكنولوجيا التّعليم، وهذا الأمر يستدعي التّخطيط الجيّد لبناء بنية تحتية متينة.

- عدم تقبّل المجتمع لهذا النمط التّعليمي، وغياب الوعي المتكامل بأهميته لدى المتعلّم، باعتباره مشروعا حضاريا يسعى إلى ترقية المجتمع وتطويره وتنمية موارده البشرية يؤثر سلبا في فعاليته، ويصبح في هذه الحالة أداة هدم وتراجع معرفي وثقافي لا أداة بناء.
- التّعليم عن بعد يفقد عملية التعلّم طابعها الإنساني بالمقارنة مع التّعليم الحضوري.
- إنّ نجاح التّعليم عن بعد في الجزائر يتطلّب تفهما من المتعلّم، والتعاون والتجاوب مع هذا النظام لإنجاح التّجربة الكاملة عن بعد.

وفي ضوء ما تمّ التّوصل إليه من نتائج نقدّم مجموعة من الاقتراحات التي قد تساهم في تحسين نظام التّعليم عن بعد والتّعليم الحضوري في الوقت نفسه، وهي:

- توفير البنية التّحتية والعمل على تجسيد وتطبيق التّعليم الإلكتروني في الواقع التّعليمي، و السعي لتعميم خدمات شبكة الإنترنت وتطويرها عبر كامل التراب الوطني، وإنشاء منصّة تعليمية للتّعليم عن بعد المتزامن وغير المتزامن بشكل مجاني لضمان تكافؤ الفرص.
- ضرورة مراجعة تصميم محتوى مناهج اللغة العربيّة وتطوير طرائق تدريسها في نظام التّعليم عن بعد، وبالأخص مع تطور تكنولوجيا التّعليم وخاصة في مرحلة التّعليم الثانوي العام لتقديم دروسا شاملة في مختلف الشعب والسنوات للمتعلّمين عبر الإنترنت بتقنيات عرض فائقة الفعالية وبرامج رقمية.
- التخطيط لرسم سياسة لغوية جديدة لتعليم اللّغة العربيّة عن بعد من طرف أخصائيين في مجال الدّراسات اللّغوية بالتّعاون مع خبراء في مجال الإعلام والاتصال لتطوير طرائق وأساليب تعليمها، مع مراعاة خصائص المتعلّمين عن بعد ومحاولة استقطابهم وطبيعة المادة التّعليمية
- تطوير محتويات المنهاج التربوي باستثمار تكنولوجيا التّعليم ليتماشى وخصائص المتعلّم عن بعد، وذلك باعتماد المحتوى الرقمي للمناهج الذي يتجسّد في الحقيبة التّعليمية الرقمية التي تقدّم للمتعلّم مادة تعليمية ثرية وتسمح له بالتفاعل والتواصل، كما أنّها تتيح له التّعلم في كلّ مكان وزمان دون الحاجة إلى الانترنت لضمان تكافؤ الفرص.
- الاعتماد في تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد على ما توفّره المستحدثات التّكنولوجية الرقمية من صور ورسومات وخرائط مفاهيمية، وفيديوهات بالصوت والصورة.

- برمجة دروس كاملة عبر الخط في حصص المرافقة البيداغوجية مثلها مثل الحصص المعمول بها في التّعليم الحضوري.
- تصميم برامج خاصة بتدريس اللّغة العربيّة عن بعد وتعليم المهارات اللّغوية.
- العمل على اعتماد وتصميم كتاب إلكتروني تفاعلي في تدريس اللّغة العربيّة عن بعد.
- تكوين المعلّمين وتأهيلهم على التّعليم الرقمي سواء في نظام التّعليم الحضوري أو التعليم عن بعد حول أساسيات وتقنيات مرافقة المتعلّمين وذلك لاستغلال التّكنولوجيا في التّعليم، وتطوير أنظمته لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية ثرية.
- ضرورة تنظيم دورات تكوينية للمتعلّمين في بداية السنة الدّراسية وإرشادهم، وتعريفهم بكيفية التّعامل مع أرضية التّعليم الإلكتروني، وأهمية حصص المرافقة البيداغوجية لاستقطاب المتعلّم عن بعد وجذبه نحو التّعلّم.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع.

– المصحف الشريف برواية حفص عن نافع.

I. المصادر والمراجع باللّغة العربيّة:

1. إبراهيم عثمان حسن عثمان، المناهج المعاصرة، دار جامعة الخرطوم للنشر، (د.ط)، 2010م، السودان.
2. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربيّة، مركز الكتاب للنشر، ط2، 2006م، مصر.
3. ابن منظور، لسان العرب، ج 5، ج14، دار صادر، ط3، 2003م، لبنان.
4. أبو حويج مروان، المناهج التّربوية المعاصرة مفاهيمها عناصرها، أسسها وعملياتها، دار الثقافة، (د.ط)، 2006م، الأردن.
5. أحمد الخطيب، الجامعات الافتراضية "نماذج حديثة"، عالم الكتب الحديث، ط1، عمان، 2006م.
6. أحمد توفيق مرعي وأحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، 2000م، الأردن.
7. أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 2009م، الجزائر.
8. أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر، الوسائل التّعليمية والمنهج، دار الفكر، ط1، 2007م، الأردن.
9. أفنان نظير دروزة، النّظرية في التّدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق، ط1، 2000م.
10. امطانيوس نايف ميخائيل، القياس والتّقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط1، 2015م، الأردن.
11. أنو عقل، نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية، ط1، 2001م، لبنان.
12. بدر الخان، استراتيجيات التّعلم الإلكتروني، تر. علي بن شرف الموسوي وآخرون، شعاع للنشر والعلوم، المغرب، ط1، 2005م.
13. بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث "عربي– انجليزي– فرنسي"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، (د.ط)، 2010م، الجزائر.

14. بدران شبل سليمان سعيد، التعليم في مجتمع المعرفة، دار المعرفة، الإسكندرية، 2007م.
15. بلخير شنين، طرق تدريس القواعد النّحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثر، ع13، 2012م، الجزائر.
16. بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية "السنة الثالثة من التّعليم الابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018م، الجزائر.
17. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة، ط1، 2000م.
18. جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتّعليم، دار النهضة العربية، ط1، 2005م، لبنان.
19. جودت أحمد سعادة و عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط7، 2014م، الأردن.
20. حامد عبد السلام الزّهران، علم نفس النمو" الطفولة والمراهقة"، دار المعارف، (د.ط)، 1986م، مصر.
21. حسن شحاتة، اتجاهات حديثة في التّعليم والتّعلم: خبرات عالمية وتطبيقات عربية، دار العالم العربي، ط1، 2016م.
22. حسن شحاتة، المناهج الدّراسية بين النّظرية والتّطبيق، الدار العربيّة للكتاب، ط2، 2001م، مصر.
23. حسن عماد مكاوي، تكنولوجيا الاتصال الحديثة في عصر المعلومات، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1993م، مصر.
24. حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التّعليم، دار القلم، ط8، 1987م، الكويت.
25. حسين محمد حسنين، التّدريس باستخدام طريقة المشروع، الرزمة التّدريبية للمعلّمين في الوطن العربي، دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع، ط1، 2007م، الأردن.
26. حمد السيد علي، موسوعة المصطلحات، دار المسيرة، ط1، 2011م، الأردن.
27. حمدي أحمد عبد العزيز، التّعليم الإلكتروني "الفلسفة– المبادئ– الأدوات– التّطبيقات"، دار الفكر، الأردن، 2008.

28. خالد عزب، وعاء المعرفة من الحجر إلى النشر الفوري، مكتبة الإسكندرية، (د.ط)، 2007م، مصر.
29. خليل ميخائيل معوض، دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف "السلطة والطموح"، دار المعارف، (د.ط)، مصر، 1971م.
30. خيضر عباس جري وآخرون، طرائق التّدريس العامة مفاهيم نظرية وتطبيقية، الدار الجامعية، ط1، 2018م، بغداد.
31. دايف ماير، التّعلم السريع "دليلك المبدع لتصميم وتنفيذ برامج تدريبية أسرع وأكثر فعالية"، تر. علي محمد، إيلاف ترين للنشر، 2008م.
32. رافدة الحريري، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد، دار الفكر، ط1، 2010م، الأردن.
33. رياض بن علي الجوّادي، مفاهيم تربوية حديثة، دار التّجديد للطباعة والنّشر، ط2، 2016م، الرّياض.
34. زبيدة محمد قرني، تخطيط المناهج الدّراسية وتطويرها، المكتبة العصرية، ط1، 2016م، مصر.
35. زكي أبو نصر البغدادي، توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعدّدة في تعليم اللغة العربية، مباحث لغوية كتاب جماعي بعنوان " تعليم اللغة العربية عن بعد الواقع والمأمول، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، 2015م، المملكة العربية السعودية.
36. سامي خيمي، مقدّمة في التّعليم الإلكتروني، منشورات الجامعة الافتراضية السورية، 2018م، (د.ط)، الجمهورية العربية السورية.
37. سعادة جودت إبراهيم وعبد الله محمد ابراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، ط7، 2014م، الأردن.
38. سعد علي زاير وإيمان اسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2014م، الأردن.
39. سعد علي زاير وخضير عباس جري، تصميم التّعليم وتطبيقاته في العلوم الإنسانية، الدار المنهجية، ط1، 2020م، الأردن.
40. سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة، الدار المنهجية، ط1، 2015م، الأردن.

41. سعيد حليم، علاقة المتعلّم بالأستاذ في ظل المستجدات التّربوية، أفريقيا الشرق، (د.ط)، 2012م، المغرب.
42. سميح محمود مصطفى، التّعليم الإلكتروني، دار البداية ناشرون وموزعون، ط1، 2012م.
43. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التّدريس، المركز الإسلامي، (د.ط)، 2010م، (د. بلد).
44. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التّعليمي والتّدريس الفاعل، دار الشروق، ط1، 2006م، عمان.
45. شوقي حساني محمود، تطوير المناهج "رؤية معاصرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، 2009م، مصر.
46. شوقي حساني محمود، تقنيات وتكنولوجيا التعليم "معايير توظيف المستحدثات التكنولوجية وتطوير المناهج"، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، 2012م، مصر.
47. صبري الدمرداش، أساسيات تدريس العلوم، دار المعارف، ط2، 1997م، مصر.
48. صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدّراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، (د.ط)، 2000م، المملكة العربية السعودية.
49. طارق عبد الرؤوف عامر، التّعليم عن بعد والتّعليم المفتوح، دار اليازودي، عمان، (د.ط)، 2007م.
50. طه حسين الدّليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديث، ط1، 2009م، الأردن.
51. طوني بيتس، التكنولوجيا والتّعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، تر. وليد شحادة، مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية، ط2، 2007م.
52. عباس مصطفى صادق، الإعلام الجديد المفاهيم والوسائل والتطبيقات، دار الشروق للنشر والتوزيع، (د.ط)، (د.ت)، الأردن.
53. عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون، المقدّمة، ج2، تح. عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، ط1، 2004م، دمشق.

54. عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، أسس بناء المنهج وعناصره، ج1، (د.ط)، 2008م، مصر.
55. عبد العزيز شرف، المدخل إلى علم الإعلام اللغوي، منتدى سور الأزبكة، (د.ط)، (د.ت)، مصر.
56. عبد العظيم صبري عبد العظيم، استراتيجيات طرق التّدريس العامة والإلكترونية، دار الكتب المصرية، ط1، 2015م، مصر.
57. عبد القادر لورسي، المرجع في التّعليمية "الزاد النفيس والسّند الأنيس في علم التّدريس"، جسور للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2016م، الجزائر.
58. عبد الكريم غريب، مستجدات التّربية والتّكوين، منشورات عالم التربية، (د.ط)، (د.ت).
59. عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية "مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي، ط1، 1994م، المغرب
60. عبد اللطيف بن حسين بن فرج، طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2005م.
61. عبد الله بن حميد بن سالم الخروصي، التّكامل في التّعليم المدرسي (المنهج_ تكوين المعلم_ التقويم التّربوي_ انجازات المتعلّمين)، دار المسيرة، ط1، 2014م، الأردن.
62. عبد الله زيد الكيلاني وفاروق فارع الروسان، التّقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة، ط4، 2014م، الأردن.
63. عقيل الشمري وآخرون، تعليم اللغة العربية عن بعد: الواقع والمأمول، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1، 2010م، الرياض.
64. عقيل بن حامد الزماي الشمري، التّعلم عن بعد: أسس ومبادئ تصميم البيئة التّعليمية المثلى من منظور اللسانيات النّفسية لاكتساب اللغة الثانية، مباحث لغوية كتاب جماعي بعنوان " تعليم اللغة العربية عن بعد الواقع والمأمول، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، 2015م، المملكة العربية السعودية.
65. علاء الدين محمد عفيفي، الإعلام وشبكات التواصل الإجتماعي، دار التّعليم الجامعي، ط1، 2015م، مصر.
66. علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التّدريس، (د. دار النشر)، ط2، 1997م، ليبيا.

67. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الشواف، (د.ط)، 1991م، مصر.
68. علي الجارم ومصطفى أمين، النّحو الواضح في قواعد اللّغة العربيّة، ج1، (د.دار نشر)، (د.ط)، 1983م.
69. عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التّعلم، دار الشروق، ط1، 2010م، الأردن.
70. عمر أحمد همشري، مدخل إلى التربية، دار صفاء للنشر والتوزيع،(د.ط)، 2001م، الأردن.
71. فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، (د.ط)، 2004م، مصر.
72. فاطمة بنت قاسم العنزي، التّجديد التّربوي والتّعليم الإلكتروني، دار الراية، ط1، 2011م الأردن.
73. فراس إبراهيم، طرق التّدريس ووسائله وتقنياته "وسائل التّعلم والتّعليم"، دار أسامة للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2005م، الأردن.
74. فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النّحوية والصرفية والإملائية، دار اليازودي العلمية، (د.ط)، 2006م، الأردن.
75. كمال عبد الحميد زيتون، تكنولوجيا التّعليم في عصر المعلومات والاتصالات، عالم الكتب، ط2، 2004، مصر.
76. لي آيزر شلوسر ومايكل سيمونسون، التّعليم عن بعد ومصطلحات التّعليم الإلكتروني، تر. نبيل جاد عزمي، مكتبة بيروت مسقط، لبنان، ط2، 2015م.
77. ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، المدخل للمناهج وطرق التّدريس، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، ط1، 2009م، مصر.
78. ماهر إسماعيل صبري، مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التّدريس، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج3، ع2، 2009م.
79. ماهر إسماعيل صبري، من الوسائل التّعليمية إلى تكنولوجيا التّعليم، ج1و2، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، (د.ط)، 2009م، مصر.
80. مجد هاشم الهاشمي، تكنولوجيا الاتصال التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2007م، الأردن.

81. مجدي معمر وآخرون، القياس والتّقويم في التّكنولوجيا، الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي، 2004م، فلسطين.
82. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدّولية، ط4، 2001م، مصر.
83. محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، (د.ط)، 2009م، الأردن.
84. محضار أحمد حسن الشهاري، طرائق تدريس الحاسوب، (د.دار نشر)، ط1، 2018م، (د.بلد).
85. محمد الدّريج، تحليل العملية التّعليمية وتكوين المدرسين " أسس ونماذج وتقنيات"، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ط2، 2004م، المغرب.
86. محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، دار المسيرة للطباعة والنشر، ط1، 2011م، الأردن.
87. محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصّحاح، مكتبة لبنان،(د.ط)، 1986م، لبنان.
88. محمد داود الربيعي، المناهج التّربوية المعاصرة، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2016م، الأردن.
89. محمد عبد الحميد وآخرون، منظومة التعليم عبر الشبكات، عالم الكتب، مصر، ط1، 2005م، مصر.
90. محمد عبد القادر أحمد، طرق التّدريس العامة، مكتبة النّهضة المصرية، ط8، 1999م، مصر.
91. محمد عبد الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب، ط1، 2016م، اليمن.
92. محمد عطا مدني، التّعلم من بعد، أهدافه، وأسسه، وتطبيقاته العلمية، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2007م.
93. محمد عطية خميس، تكنولوجيات إنتاج مصادر التّعلم، دار السحاب للنشر والتوزيع، ط1، 2006م، مصر.
94. محمد عيسى الطيطي وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائل التّعليمية، دار عالم الثقافة، (د.ط)، 2008م، الأردن.

95. محمد محمود الحيلة وتوفيق أحمد مرعي، تكنولوجيا التّعليم بين النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة، ط4، 2004م، الأردن.
96. محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية، دار المسيرة، ط1، 2001م، الأردن.
97. محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التّعليمي، دار المسيرة للنشر، ط1، 2004م، عمان.
98. محمود أحمد عمر وآخرون، القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2010م، الأردن.
99. محمود داود الربيعي، المناهج التّربوية المعاصرة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط1، 2016م، الأردن.
100. محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللّغة العربيّة والتّربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مؤسسة الكتب الجامعية، ط7، 1998م، الكويت.
101. محمود عبد الحليم منسى وآخرون، المدخل إلى علم النّفس التربوي، (د.ط)، 2001م.
102. محمود علي السمان، التّوجيه في تدريس اللّغة العربيّة، دار المعارف، (د.ط)، (د.ت)، مصر.
103. محي الدين توق ويوسف قطامي، أسس علم النفس التربوي، دار الفكر، ط 3، 2003م.
104. مركز نون للتأليف والتّرجمة، التّدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثّقافية، ط1، 2011م، لبنان.
105. مروان أبو حويج، المناهج التّربوية المعاصرة مفاهيمها عناصرها، أسسها وعملياتها، دار الثقافة، 2006م، الأردن.
106. مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التّدريس الحديثة، دار غيداء للنشر والتّوزيع، ط1، 2011م.
107. منصور حسن الغول، مناهج اللّغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثّقافي، (د.ط)، 2008م، الأردن.

108. ميسون شهاب وآخرون، مهارات الحوار في الطفولة المبكرة "دليل للمدربين والميسرين العاملين في الطفولة المبكرة"، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، (د.ط)، 2015م، بيروت.
109. ناصر الشافعي، فن التّعامل مع المراهقين "مشكلات وحلول"، دار البيان، ط1، 2009م.
110. نايف سليمان، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط2، 2003م، الأردن.

II. المراجع باللّغة الأجنبية:

1. Borje Holmberg, distance education in essence, 2nd edition, bibliotheks und informations system der universitat Oldenburge, 2003, p13.
2. garrison randy, three generations of technological innovation in distance education, distance education. 6(2), Available online: www.c3l.univ-oldenburg.de/cde/media/readings/garrison85.pdf
3. Heydenrych. J.F, Prinsloo.P, Revising The Five Generations of Distance Education: Quo Vadis?, Progressio, N° 32(1), South Africa: Unisa Press.2010, Available on: www. Umkn-dsp01.unisa.ac.za/…/five_generation.pdf, p 08, 09.
4. Jim Taylor, Fifth Generation Distance Education, Journal of Instructional Science and Technology, Volum 14, N°01, University of Southern Queensland, Austalia, 2001, P03.
5. Laurie C. Blondy, Evaluation and Application of Andragogical Assumptions to the Adult Online Learning Environment, Journal of Interactive Online Learning, Volume 6, 2007, P 126.
6. Michael Moore,Gerg Kearsley, Distance Education: A System View Of Online Learning U.S.A: Wads worth Cengage Learning, 2012, 3erd Edition, P02.
7. See Syrian Virtual University, Available at : www.svuonline.org/images/upload/File/Prospectus.pdf, Accessed in: 04/08/2019.
8. UNESCO, Open and Distance Education: Trends, policy and Strategy, considerations, UNESCO, 2002, Available on: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463e.pdf
9. V.k. Rao, distance education, A.P.H publishing corporation, new delhi, 2007, available online: www.Books.google.com, p 02.

III. المجلات:

1. الأخضر عوا ريب وإسماعيل الأعور، التّقويم في إطار المقاربة بالكفايات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج3، عدد خاص: ملتقى التّكوين بالكفايات في التربية، 2011م، الجزائر.
2. إسماعيل بوزيدي، تعليمية النّص: نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية _كتاب لغتي الوظيفية للسنة الثانية من التّعليم الابتدائي_، مجلة الممارسات اللغوية، مج4، ع 2، 2016م، الجزائر.
3. إسماعيل صالح الفرا، التّعليم عن بعد والتّعليم المفتوح الجذور والمفاهيم والمبررات، المجلة الفلسطينية للتّربية المفتوحة عن بعد، مج1، ع1، جامعة القدس المفتوحة، 2007م.
4. بتول غانم، التّعليم الذاتي بالحقائب التّعليمية، مجلة ينابيع، ع1، منشورات دائرة العلاقات العامة، جامعة القدس المفتوحة، 2010م.
5. بدر بن عبد الله الصالح، التّعليم الجامعي الافتراضي: دراسة مقارنة لجامعات عربية وأجنبية افتراضية مختارة، مجلة كليات المعلّمين، مج 7، ع1، جامعة الملك سعود، 2007م، الرياض.
6. بدر بن عبد الله الصالح، التصميم التّعليمي وتطبيقه في تصميم التّعلم الإلكتروني عن بعد، عنوان فصل من كتاب " التّعليم عن بعد بين النّظرية والتّطبيق، إصدار مجلس التّعاون لدول الخليج العربيّة، جامعة الكويت، 2005م.
7. حامد الفواعرة، رأفت الشرمان، جودة أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني من منظور المتطلبات الاجتماعية للهندسة البرمجية، المجلة العربية الدولية للمعلوماتية، المجلد1، ع1، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2012م، الرياض.
8. الحبيب بن بلقاسم، توظيف الوسائط المتعدّدة في التعليم: مقاربة اتصالية، مجلة الآداب، جامعة الملك سعود، مج.30، ع 2، 2018م، الرياض.
9. حسن الباتع محمد عبد العاطي، التّعلم النقال في التّعليم الجامعي... بين التأييد والمعارضة، مجلة التعليم الإلكتروني، ع 17، 2016م.
10. حنان خليل، نظم إدارة المقررات التعليمية عبر الانترنت، مجلة التعليم الإلكتروني، ع3، 2009م، متاح عبر الرابط:http://emag.mans.edu.eg/digitalcopy/2 .

11. خالد الأنصاري، الرائز التّشخيصي في ضوء الإمكان التّكنولوجي مكوني القراءة وعلوم اللغة نموذجا، مجلة مسالك التربية والتّكوين، مج 2، ع 2، 2019م، المغرب.
12. خالد محمد حسين اليوبي، فاعلية المواقع الإلكترونية في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، مجلة الأثر، ع 29، جامعة قاصدي مرباح _ورقلة_، 2017م، الجزائر.
13. رانيا وجيه حلمي، مقرر إلكتروني لتنمية التّحصيل المعرفي والدافعية للتّعلم لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة، مجلة الطفولة، ع 29، 2018م.
14. ربيعة عطاوي وعبد الحميد تحريشي، بناء وضعية تعليمية تعلّمية وفق إستراتيجية المقاربة بالكفاءات، الأكاديمية للدّراسات الاجتماعية والإنسانية، ع 20، 2018م، الجزائر.
15. رجاء محمد ديب الجاجي وآخرون، بناء مقياس حب التّعلّم للبالغين، المجلة الدّولية لتطوير التّفوق، مج 10، ع 18، 2019م، اليمن.
16. سارة تيتيلية وشهرزاد بوعالية، تصميم أساليب تقويم التّعليم الإلكتروني بالجامعة الجزائرية: واقع التطبيق ومميزات الاستخدام منصة التّعليم الإلكتروني موودل بجامعة سطيف 2 نموذجا، مجلة العلوم الاجتماعية، مج7، ع 28، 2018م، الجزائر.
17. سعد محمد عثمان الشحات، أثر اختلاف نمطي التفاعل الإلكتروني (المتزامن/وغير المتزامن) في التعلم عبر الويب على تحصيل طلاب كلية التربية بدمياط ودافعيتهم للإنجاز الدراسي واتجاهاتهم نحو المقرر، مجلة بحوث عربية في مجلات التربية النوعية، ع3،، جامعة دمياط، 2012م.
18. سميرة وعزيب، تعليمية النّص الأدبي في مرحلة التّعليم الثانوي وفق المقاربة النّصية –السنة الأولى أنموذجا– مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مج 08، ع 2، 2019م، الجزائر.
19. سناء عبد الكريم الخناق، المعوقات والتحدّيات التي تواجه التعليم الافتراضي الجامعي _التجربة الماليزية والعربية_، مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية، ع 11، 2012م، الجزائر.
20. سهل ليلى، دور الوسائل في العملية التّعليمية، مجلة الأثر، ع 26، 2016م، جامعة قاصدي مرباح –ورقلة–، الجزائر.
21. ضياف زين الدين، أبعاد التّدريس بمقاربة الكفاءات، مجلة منتدى الأستاذ، ع3، 2007م، الجزائر.

22. طلبة عبد العزيز، التّصميم التّعليمي لبرمجيات التّعليم لإلكتروني، مجلة التّعليم الإلكتروني، ع 16.
23. عايد حمدان سليمان الهرش، الحاسوب وتعلم اللغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية، ع 12، جامعة منتوري قسنطينة، 1999م، الجزائر.
24. عائشة العيدي ومسعودة العيدي، تصميم المناهج في التّعليم الإلكتروني وتطبيقاتها البيداغوجية بالجامعة الجزائرية (دراسة تحليلية)، مجلة البيداغوجيا، مج1، ع1، 2019م، الجزائر.
25. عبد الكريم قرشي، أهمية وضرورة الوسائل التّعليمية في التّدريس، مجلة العلوم الإنسانية، ع11، جامعة الإخوة منتوري _قسنطينة_، 1999م، الجزائر.
26. فايز علي الأسود، عصام حسن اللوح، درجة امتلاك طلبة جامعة القدس المفتوحة لمهارات التّعلم الإلكتروني المتعلّقة بالموودل والصفوف الإفتراضية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج4، ع14، 2016م.
27. فياض عبد الله علي وآخرون، التّعليم الإلكتروني والتّعليم التّقليدي –دراسة تحليلية مقارنة، ع 19، كلية العلوم الاقتصادية الجامعة، 2009م، بغداد.
28. كريمة أوشيش، أثر الثنائية اللّغوية (العامية _ الفصحى) في استعمال التّراكيب حسب التّحريّات التي أجريت في الطور الثالث من التّعليم الأساسي، مجلة اللسانيات، ع8، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللّغة العربيّة، 2003م، الجزائر.
29. لونيس علي وجقبوب دلال، إدارة الوقت وعلاقتها بالقيادة الإبداعية لدى مديري الثانويات –دراسة ميدانية بولاية سطيف–، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، ع 17، 2013م، الجزائر.
30. محمد خليل إبراهيم، دراسة مقارنة لأثر الطريقتين الاستقرائية والقياسية في تحصيل طلاب الصف الأوّل المتوسط في مادة العلوم، مجلة كلية التربية الأساسية، ع 71، الجامعة المستنصرية، 2011م.
31. محمد عبد الهادي بدوي، فعالية برنامج مقترح في التّعليم الإلكتروني لتنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية والاتجاه نحو التّقويم الإلكتروني لدى طلاب الدّراسات العليا، المجلة الدّولية التربوية المتخصصة، مج 3، ع 5، 2014م، مصر.

32. محمد محمد عبد الهادي بدوي، التعليم الإلكتروني وأنظمة إدارة التعلم البلاكبورد blackboard كنظام إدارة للتعلم، مجلة التعليم الإلكتروني، ع7، 2011م.
33. نرجس زكري وشهرزاد نوار، استخدام المقررات الإلكترونية في التّعليم عن بعد بالنظام الجامعي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج3، ع6، 2011، عدد خاص: الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التّعليم العالي، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة–.
34. نصر الدين البراوي، مشاكل المراهقة، مجلة التّكوين والتربية "همزة الوصل"، ع3، وزارة التّعليم الابتدائي والثانوي "مديرية التّكوين والتربية خارج المدرسة" ، 1974م، الجزائر.
35. نور الدين مصطفى وصفية مطهري، الوسائل التّعليمية الحديثة وأهميتها في تدريس اللغة العربية في التطور الثانوي، مجلة جسور المعرفة، ع 10، 2017م، الجزائر.
36. وسيلة بن عامر وصباح ساعد، مشكلات توظيف آليات التّقويم المستمر في العملية التّعليمية من وجهة نظر المعلّمين، مجلة العلوم النفسية والتربوية، مج 7، ع2، 2018م، الجزائر.

IV. الرسائل الجامعية:

1. إخلاص حسن السيد عشرية، أثر برنامج ذاتي مقترح لمنهج الخبراء بمرحلة التعليم قبل المدرسي على تنمية الذكاءات المتعدّدة: حالة مؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص، إشراف. كبشور كوكو قمبيل، أطروحة دكتوراه، جامعة الخرطوم، السودان، 2009م.
2. أوطيب عقيلة، التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال في التعليم "دراسة وصفية تحليلية للتعليم عبر الإنترنت"، رسالة ماجستير، إشراف: بوعجيمي جمال، جامعة الجزائر، 2007م.
3. بن سي مسعود لبنى، واقع التّقويم في التّعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات _دراسة ميدانية بولاية ميلة_، رسالة ماجستير، إشراف. عزوز لخضر، جامعة منوري _قسنطينة_، 2008م، الجزائر.
4. تركي بن فيصل بن تركي الفهيد، واقع استخدام التّعليم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلّمي العلوم بمنطقة القصيم، رسالة

ماجستير، إشراف. ناصر بن عبد الله ناصر الشهراني، جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السعودية، 2015م.

5. رحاب عبد العزيز المخضوب، تقويم تجربة الجامعة العربيّة المفتوحة في تصميم برنامج التّعليم عن بعد بمدينة الرّياض، إشراف. بدر بن عبد الله الصالح، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، المملكة العربيّة السعودية، 2009م.
6. سعيد بن فرحات، مدى استجابة مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة TQM في ضوء آراء الأساتذة، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر _باتنة_، 2016م، الجزائر.
7. سميرة رجم، نحو مقاربة تواصلية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، أطروحة دكتوراه، إشراف. يمينة بن مالك، جامعة الإخوة منتوري. قسنطينة، 2016م، الجزائر.
8. شادي عبد الله أبو عزيز، معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل والتّكنولوجيا في التّعليم بمراكز الإنتاج بغزة، إشراف. محمد عبد الفتاح عسقول، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، 2009م، فلسطين.
9. صباح براهمي، منظومة الإنترنت في المؤسسة الجامعية وعلاقتها بنظام التّعليم عن بعد –دراسة ميدانية بجامعة الحاج لخضر باتنة–، إشراف. عوفي مصطفى، أطروحة دكتوراه علوم في علم الاجتماع تنظيم وعمل، جامعة الحاج لخضر "باتنة"، الجزائر، 2015م.
10. عبد الكريم بن محمد، تدريس اللغة العربية في مرحلة التّعليم الثانوي العام –مقاربة نصية–، إشراف. نواري سعودي، أطروحة دكتوراه، 2017م، جامعة محمد لمين دباغين سطيف.
11. العطوي آسيا، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التّعليم الابتدائي –دراسة ميدانية بولاية سطيف_، إشراف. بوعبد الله لحسن، جامعة فرحات عباس (سطيف)، 2010م، الجزائر.
12. فنطازي كريمة، العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس، أطروحة دكتوراه، إشراف: لوكيا الهاشمي، جامعة الإخوة منتوري " قسنطينة"، 2002م، الجزائر.

13. لكحل وهيبة، الاتصال البيداغوجي، أستاذ–طالب " محاولة لدراسة بعض العوامل البيداغوجية والنفس واجتماعية"، رسالة ماجستير، إشراف. بوفولة بوخميس، جامعة باجي مختار. عنابة، 2012م، الجزائر.
14. محمد بن صنت بن صالح الحربي، مطالب استخدام التعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الممارسين والمختصين، إشراف عبد الحكيم موسى مبارك، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السعودية، 1428هـ.
15. محمد بن عبد الله بن محمد الغامدي، فاعلية استخدام البث الفضائي المباشر والموجه في تدريب الطلاب عن بعد في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، إشراف. عبد المهدي عبد الجراح، 2006م، الأردن.
16. مروة حمود محمد قدحة، تصميم مقرّر إلكتروني مقترح للإدارة الصفية وفق نظام التّعليم عن بعد لطلبة كلية التربية جامعة الحديدة في ضوء الكفايات الأساسية، رسالة ماجستير، إشراف. حسن عمر المطري، جامعة الحديدة، 2019م، اليمن.
17. مشاعل عبد العزيز عبد الكريم، واقع استخدام التّعليم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، إشراف. بدر بن عبد الله الصالح، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1429هـ.
18. مها بنت عمر بن عامر السفياني، أهمية واستخدام التّعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات التربويات، رسالة ماجستير، إشراف. نوال بنت حامد ياسين، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2008م.
19. نهى محمود محمد عوض، أسباب عزوف طلبة الصف الأوّل الثانوي عن الالتحاق بالفرع العلمي في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها، رسالة ماجستير، إشراف. فؤاد علي العاجز، الجامعة الإسلامية– غزة، 2011م، فلسطين.

V. المواقع والرّوابط الإلكترونية:

1. إسماعيل محمد إسماعيل حسن، إعداد المعلّم في مجال التّعليم الإلكتروني، مجلة التّعليم الإلكتروني، ع 03، 2009م، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية، وحدة التّعليم الإلكتروني، 2016م، متاح عبر الموقع الإلكتروني: http://emag.mans.edu.eg/digitalcopy/2.

2. الأمم المتحدة –اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، تعزيز قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمواجهة تحديات اقتصاد المعرفة، بيت الأمم المتحدة، 2011م، لبنان، متاح عبر الرابط:. www.escwa.un.org/information/publications/edit/upload/E_ESCWA_ICTD_11_2_a.pdf

3. الجامعة الافتراضية التونسية، مأخوذ من الموقع الإلكتروني: .www.uvt.rnu/uvt/index.php/fr/avt/presentation

4. جامعة القدس المفتوحة، نشأة الجامعة التاريخية، مأخوذ من الموقع الإلكتروني: .www.qou.edu/arabic/index/jsp?pageId+4

5. جمال جمعة عبد الرحيم، تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، (ط1)، 2008م، متاح عبر الرابط: .https://www.alkutba.gov.jo/readPdf.php

6. جميل حمداوي، المراهقة خصائصها ومشاكلها وحلولها، المغرب، متاح عبر الموقع: .https://www.noor-book.com

7. خالد خميس السر، أساسيات المناهج التّعليمية، (د. دار نشر)، 2018م، فلسطين، متاح عبر الموقع: https://www.researchgate.net/publication/337389504.

8. الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، البث التجريبي التوضيحي حول طريقة اختيار موعد إجراء الفرض الإلكتروني عبر الإنترنت،www.onefd.edu.dz .

9. ريما سعد الجرف، المقرر الإلكتروني، ورقة بحثية مقدّمة للمؤتمر الثالث عشر بعنوان" مناهج التّعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية الكبرى"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التّدريس، 2001م، متاح عبر الرابط: https://www.researchgate.net/publication/280545760

10. سعيد غني نوري، استراتيجية حل المشكلات، متاح عبر الرابط: https://www.researchgate.net/publication/332182692_astratyjyt_hl_almshklat_alastadh_aldktwr_syd_ghny_nwry_Ghanisaeiduomisaneduiq_

11. عوض حسين التودري، المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلّم، الرياض، 2004م، متاح عبر الموقع الإلكتروني: http://www.reseachgate.net/publication/277096726

12. فرج المبروك عمر عامر، طرائق التّدريس العامة "طريقة إلى النجاح في مهنة التّدريس"، متاح عبر الرابط: https://books.google.com
13. فلسطين محمد الكسجي، الجودة في التّعلم عن بعد، دار أسامة للنّشر والتوزيع، متاح عير الخط: https://www. books.google.dz.
14. لطفي البكوش، دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التّعليمية قراءة تحليلية نقدية للكتاب المدرسي "كتاب التّفكير الإسلامي السنة الثانية ثانوي نموذجا"، مجلة أصول الدين، تونس، متاح عبر الرابط: www.scribd.com.
15. محمد وطاس، أهمية الوسائل التّعليمية في عملية التّعليم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، (د.ط)، الجزائر، متاح عبر الرابط: https://books.google.dz.
16. مركز الدّعم الفني وتنمية الموارد، القاموس التنموي الشامل "نحو ثقافة تنموية للجميع"، (د.ط)، 2005م، متاح عبر الرابط: http://help-curriculum.com.
17. مصطفى عبد السميع محمد، الخطة العربيّة للتعليم عن بعد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2006م، متاح عبر الرابط:
http://www.alecso.org.tn/images/stories/educationkhottat20%tazir20%taali m%202008/khott_tatouir_talim_2 .pdf
18. نبيل جاد عزمي، كفايات المعلّم وفقا لأدواره المستقبلية في نظام التّعليم الإلكتروني عن بعد، المؤتمر الدّولي للتّعليم عن بعد، عمان، 2006م، متاح عبر الموقع الإلكتروني:
https://www.researchgate.net/publication/338371927
19. نورا الشامخ، التّقويم في التّعليم، شبكة الألوكة، 2018م، المملكة العربية السعودية، متاح عبر الرابط: www.alukah.net
20. وزارة التربية الوطنية، المبادئ والأهداف العامة للتربية وتنظيم المسار الدّراسي، مشروع إعادة تنظيم التّعليم والتّكوين ما بعد الإلزامي، 2005م، متاح عبر الرابط: https://www.education.gov.dz.
21. ياسر شعبان عبد العزيز" .السمات الشخصية للمعلم والطالب والمهارات المتطلبة في بيئة التعلم الإلكتروني، مجلة التعليم الإلكتروني، العدد الثاني، جمهورية مصر العربية : جامعة المنصورة، وحدة التعليم الإلكتروني، متاح عبر الموقع الإلكتروني:
http://emag.mans.edu.eg/digitalcopy/2.

22. يسمينة بن عمار، واقع التعليم العالي في الجزائر في ظل التكنولوجيا الحديثة تحدّيات... وآفاق، المجلة العلمية " أهرام"، متاح عبر الموقع: http://www.ahramg.com.

VI. أعمال الملتقيات والمؤتمرات:

1. إبراهيم بن عبد الله المحيسن، التعليم الإلكتروني... ترف أم ضرورة؟، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، 2003م.
2. أحمد إبراهيم احمد وآخرون، التقويم التربوي الشامل "رؤية لطلاب التّعليم المفتوح"، ورقة بحث مقدّمة للمؤتمر العلمي بجامعة بنها: التّعليم المفتوح: الواقع والمأمول، 2012م، مصر.
3. أل محي عبد الله يحي، الجودة في التّعليم الإلكتروني: من التّصميم إلى استراتيجيات التّعليم، ورقة عمل مقدّم إلى المؤتمر الدّولي للتّعلم عن بعد، 2006م، عمان.
4. جمال على الدهشان، الجامعة الافتراضية أحد الأنماط الجديدة في التعليم الجامعي، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر القومي الرابع عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي: " أفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي"، جامعة عين شمس، 2007م، مصر.
5. الجوهر مودر، تجربة المركز الوطني للتعليم عن بعد (CNED) بفرنسا، ورقة عمل مقدّمة للملتقى الدّولي حول: التعليم عن بعد بين النظرية والتّطبيق "التجربة الجزائرية أنموذجا" مخبر الممارسات اللّغوية، الجزائر، أيام 15، 16، 17 نوفمبر 2016م.
6. حسيبة لعربي، التّجربة الجزائرية في التّعليم عن بعد بين الواقع والمأمول –جامعة التّكوين المتواصل (UFC) أنموذجا–، أعمال الملتقى الدّولي: التّعليم عن بعد بين النّظرية والتّطبيق– التّجربة الجزائرية أنموذجا– مخبر الممارسات اللّغوية، الجزائر، أيام 15، 16، 17 نوفمبر 2016م.
7. السعيد سليمان عواشرية، قراءة في المنطلقات والأصول الفلسفية للتعليم عن بعد –دراسة تحليلية–، أعمال الملتقى الدولي "التعليم عن بعد بين النّظرية والتّطبيق –التّجربة الجزائرية أنموذجا–، مخبر الممارسات اللّغوية، الجزائر، أيام 15، 16، 17 نوفمبر 2016م.
8. سهيل كامل عبد الفتاح كِلاَّب، التّعليم عن بعد في الجامعات العربيّة بين صعوبة الاعتراف وواقع التّطبيق، الملتقى الدّولي التّعليم عن بعد بين النّظرية والتّطبيق –التجربة

الجزائرية أنموذجا- مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، 2017م.

9. شبل بدران الغريب، التّعليم الجامعي المفتوح والديمقراطية -علاقة غائبة-، بحث مقدّم لمؤتمر العلمي بجامعة بنها "التّعليم المفتوح: الواقع والمأمول، 2- 3 يوليو 2012م، مصر

10. صلاح عايد الشرهان، التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الوطن العربي: نحو التطوير والإبداع، وقائع المؤتمر الرابع عشر للوزراء" تطوير التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الجامعات العربية"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2005م، تونس.

11. عبد الله بن عبد العزيز الموسى، التّعليم الإلكتروني: مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه، ورقة عمل مقدّمة لندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، 2002م.

12. علي بن شرف الموسوي، التجارب العربيّة في التّعليم المفتوح والتّعليم عن بعد - دراسة نظرية تحليلية-، وقائع المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. الرياض 2014م، حول: " تطوير التّعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الجامعات العربيّة"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 2015م.

13. فاروق سلطاني، مناهج المقاربة النّصيّة وفاعليتها في التّعليم لمرحلة المقاربة بالكفاءات ورهان العصرنة، ورقة عمل مقدّمة للمؤتمر الدّولي الأوّل: لجودة التّعليم وتجدد البرامج التّعليمية في ظل التّحديات المعاصرة، المدرسة السعودية في الجزائر، 2018م، الجزائر.

14. ونوغي إسماعيل، حدّ التّعليم عن بعد، أشكاله ومبرراته، الملتقى الدولي حول "التّعليم عن بعد بين النّظرية والتّطبيق -التّجربة الجزائرية أنموذجا-، مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، 2017م.

VII.نصوص قانونية ووثائق تربوية:

1. الإدارة العامة للتّدريب والأبحاث، خصائص النمو وتطبيقاتها التربوية، وزارة التربية والتّعليم، 1435هـ، المملكة العربية السعودية.

2. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الفصل الثاني "التنظيم والعمل، المرسوم التّنفيذي رقم 01-288 مؤرخ في 6رجب عام 1422هـ، الموافق لـ24 سبتمبر

2001م. يتضمن تعديل القانون الأساسي للمركز الوطني للتّعليم المعمّم والمتمّم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتّلفزيون.

3. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، القرار الوزاري المؤرخ في25محرم 1399هـ، الموافق لـ25 ديسمبر 1978م. يتعلّق بكيفيات تسليم شهادات المستوى من قبل المركز الوطني للتّعليم المعمّم والمتمّم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتّلفزيون.

4. الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، ع 43، 18 أكتوبر 1983م.

5. الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، دليل الأستاذ المرافق، وزارة التربية الوطنية، الإصدار الأول، الجزائر، 2018م.

6. الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، دليل المتعلّم عن بعد، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، الإصدار الأول، 2018م.

7. راضي المهيري وآخرون، التّعلمات الإختيارية "التّعلم بطريقة مغايرة"، الوثيقة البيداغوجية، المركز الوطني البيداغوجي، 2004م، تونس.

8. رحيمو بخات وآخرون، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مديرية تكوين الأطر (قسم استراتيجيات التكوين)، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2006م، المغرب.

9. الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي (شعبة آداب وفلسفة)، الجزائر.

10. فضيلة مقران وآخرون، محاضرات في علم النفس التربوي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة التكوين المتواصل، 2008م.

11. اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام لمناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2016م، الجزائر.

12. اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج" معدّلة وفق القانون التّوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008م، 2009م، الجزائر.

13. معهد البحوث والاستشارات، الجامعات الالكترونية، الإصدار الثامن، 1426هـ، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

14. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وحدة النظام التربوي، وزارة التربية الوطنية، 2005م، الجزائر.

15. الميثاق الوطني، الجريدة الرسمية، العدد7، الأحد 7 جمادى الثانية عام 1406 هـ الموافق 16 فبراير سنة 1986م، الجزائر.
16. وزارة التربة الوطنية، النشرة الرسمية للتربة الوطنية " التقويم والقبول والتوجيه في النظام التربوي"، ج2، عدد خاص، المديرية الفرعية للتوثيق "مكتب النشر"، 2010م، الجزائر.
17. وزارة التربية الوطنية والتعليم، وثيقة منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التّعليم الثانوي جذع مشترك آداب وعلوم، 2005م.
18. وزارة التربية الوطنية، الدّليل المنهجي للإرشاد المدرسي، المنشور الإطار رقم 1156 بتاريخ 05/ 05/ 2014م، 2015م، الجزائر.
19. وزارة التربية الوطنية، القرار رقم 10 المؤرخ في 25 مارس 2005م المتضمن ترسيم البرامج الجديدة للسنة الأولى ثانوي.
20. وزارة التربية الوطنية، الكتاب المدرسي (اللغة العربيّة وآدابها السنة الثالثة من التّعليم الثانوي للشعبتين (آداب وفلسفة/ لغات أجنبية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
21. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 05/0.0.3/268 الصادر بتاريخ 03/ 08/ 2005م، والمتضمن التّدابير التّربوية والبيداغوجية المرافقة لتنصيب السّنة الأولى ثانوي.
22. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 328/ 0.0.3/ 13 بموضوع التّقويم التّشخيصي ودعم المكتسبات القبلية، المؤرخ في 31 جويلية 2013م، مدرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجزائر.
23. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية القانون التّوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008م، عدد خاص، 2009م، الجزائر.

فهرس الموضوعات.

مقدّمة..... أ-هـ.

مدخل: الجذور التاريخية للتّعليم عن بعد.....**11**.

أولا: نبذة تاريخية لنشأة التّعليم عن بعد في العالم.....11.

ثانيا: نبذة تاريخية عن نشأة التّعليم عن بعد في الجزائر.....31.

ثالثا: تقديم الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد .....34.

الفصل الأوّل: التعليم عن بعد: مفهومه، أهدافه، مقوماته، نظرياته .....**41**.

المبحث الأول: التّعليم عن بعد المصطلح والمفهوم..... 42.

المبحث الثاني: نظريات التّعليم عن بعد.....58.

المبحث الثالث: فلسفة نظام التّعليم عن بعد.....78.

المبحث الرابع: مبررات الأخذ بنظام التعليم عن بعد.....81.

المبحث الخامس: أهداف نظام التّعليم عن بعد.....85.

المبحث السادس: خصائص التّعليم عن بعد.....88.

المبحث السابع: مقوّمات نظام التّعليم عن بعد.....91.

المبحث الثامن: التعليم الإلكتروني كأحد أنظمة التّعليم عن بعد:.....109.

الفصل الثاني:. التّعليم الثانوي: مفهومه، أهدافه، وخصائصه.....**121**.

المبحث الأوّل: مدخل نظري لنظام التعليم الثانوي.....121.

المبحث الثاني: الخصائص العامة للمتعلّم في المرحلة الثانوية.....127.

المبحث الثالث: المناهج التربوية المعاصرة.....136.

المبحث الرابع: تعليمية اللغة العربيّة في الطور الثانوي.....157.

الفصل الثالث: المناهج التربوية المعاصرة وعناصرها بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد ..... **181**.

المبحث الأوّل: الأهداف التّعليمية.....183.

المبحث الثاني: المحتوى التّعليمي..... 195.

المبحث الثالث: طرائق التّدريس.....213.

المبحث الرابع: الوسائل التّعليمية مفهومها ومسمياتها.....237.

المبحث الخامس: التّقويم .....272.

الفصل الرابع: تدريس اللّغة العربية بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد (دراسة تطبيقية ميدانية).....292.

المبحث الأول: تحليل الاستبيان الموجه للمعلّمين في التّعليم الحضوري.....293.

المبحث الثّاني: تحليل الاستبيان الموجه للأساتذة المرافقين في الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد..... 337.

المبحث الثالث: تحليل الاستبيان الموجه للمتعلّمين عن بعد..... 374.

خاتمة .....423.

قائمة المصادر والمراجع .....428.

الملاحق .....1-15.

فهرس المحتويات .....453.

الملاحق

الملحق رقم 01:

1- خطوات حول كيفية التسجيل وإجراء الفرض الإلكتروني.

01

02

3

04

05

6

07

08

09

10

11

12

13

14

15

18

17

16

2- المراكز الولائية والجهوية التابعة للديوان الوطني للتّعليم والتكوين عن بعد.

الملحق رقم 02.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية الآداب واللغات
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⴰⴽⵍⵉ ⵎⵓⵃⴻⵏⴷ ⵓⵍⵃⴰⵊ - ⵜⵓⴱⵉⵔⴻⵜ -
Faculté des Lettres et des Langues

استبيان موجه لأساتذة اللّغة والأدب العربي في الثانوي.

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

في إطار إنجاز دراسة حول "تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية بين التّعليم النّظامي والتّعليم عن بعد (بالمراسلة) –دراسة مقارنة–. ولغرض جمع المعلومات لإعداد هذه الدّراسة نضع بين أيديكم هذا الاستبيان آملين الإجابة عن أسئلته بدقة وبكل موضوعية، وهذا كله من أجل خدمة وتطوير التّعليم الحضوري والتعليم عن بعد، وإثراء إطاره الخدماتي.

لذا يشرفنا أن تقوموا بمساعدتنا في إنجاز هذا العمل ونحيطكم علما أنّ معلومات هذا الاستبيان لا تستعمل إلاّ لغرض علمي بحت.

وشكرا مسبقا على تعاونكم.

أولا: البيانات الشّخصية:

✓ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

✓ السن: ☐ سنة.

✓ الخبرة في التّدريس: 1–5 سنوات ☐ 6–10 سنوات ☐ 11–15 سنة ☐

16–20 سنة ☐ 21 سنة فما فوق ☐

ثانيا: تدريس اللّغة العربية في مرحلة التّعليم الثانوي:

✓ ما هي طرق التّدريس التي تعتمدها في تدريس مادة اللغة العربية؟

– طريقة الإلقاء ☐ طريقة المشروع ☐

– الطريقة الحوارية (المناقشة) ☐ طريقة حل المشكلات ☐

– الطريقة الاستنباطية ☐ الطريقة المعدّلة ☐

– طرق أخرى تُذكر:.....

✓ ما هي الوسائل التّعليمية التي تستعين بها في تقديم الدّرس؟ السبورة ☐ الكتاب المدرسي ☐

دليل المعلّم ☐ الصور ☐ الحاسوب ☐

القصص ☐ وسائل وأجهزة إلكترونية ☐

وسائل أخرى:.....

✓ ما هي طريقة التقويم المعتمدة في التّعليم الحضوري؟

.....

.....

.....

✓ ما هي أهم الأساليب التي تعتمد عليها في التّقويم المستمر؟

المواظبة والتحضير المستمر ☐ المشاركة والتفاعل داخل الصف ☐ علامة الفروض والاختبارات ☐

أساليب أخرى تذكر:.....

.....

.....

ثالثا: استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس اللّغة العربية في مرحلة التّعليم الثانوي.

✓ هل استخدام الوسائل التّكنولوجية في تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية أمر؟

ضروري ☐ غير ضروري ☐

✓ استخدام الوسائل التّكنولوجية في تّدريس اللّغة العربيّة:

– يكون مدعما لعملية التّدريس ☐

– يساعد على فهم المادة التّعليمية واستيعابها ☐

– ليس له تأثير على المتعلّم والمادة التّعليمية ☐

رابعا: واقع تجربة تّعليم اللغة العربية عن بعد في الجزائر في ظل جائحة كورونا:

✓ حسب رأيكم تفاعل المتعلّم مع نظام التّعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا كان:

كبيرا ☐ متوسطا ☐ ضعيفا ☐

لماذا في رأيكم؟:.....

.....

✓ ما مدى استجابة المتعلّم للدروس المقدّمة عن بعد في مادة اللّغة العربيّة في ظل جائحة كورونا؟

كبيرة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

لماذا في رأيكم؟:.....

.....

✓ هل الدروس المقدّمة عن بعد كانت كفيلة لتعويض النقص والانقطاع عن الدّراسة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة ب"لا" ماالسبب في ذلك:.....

.....

✓ ما رأيكم في طريقة تقديم الدروس عن بعد (في ظل جائحة كورونا) مقارنة مع التّعليم الحضوري؟

ملائمة ☐ نوعا ما ☐ غير ملائمة ☐

إذا كانت غير ملائمة ما هي النقائص التي تراها حسب رأيكم:.....

.....

.....

✓ هل استفاد المتعلّم حقا من الدروس المقدّمة عن بعد؟ نعم ☐ لا ☐

علل إجابتك:.....

.....

.....

✓ ما هي الصعوبات التي يواجهها المتعلّم عن بعد؟

- صعوبة الفهم والاستيعاب ☐
- صعوبة التعامل مع الوسائل التكنولوجية الحديثة ☐
- نقص الوعي باستثمار الوسائط الإلكترونية في التّعلم ☐
- عدم إمكانية التواصل مع المعلّم ☐
- انعدام التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم والمتعلّمين فيما بينهم ☐
- صعوبات أخرى تُذكر:.....

.....

.....

✓ تراجع مستوى التّحصيل لدى المتعلمين في ظل جائحة كورونا مردّه إلى:

- اضطراب التّكيّف ☐
- نقص المهارات لدى المتعلّمين في التّعامل مع منظومة التّعليم عن بعد ☐
- عدم الاقتناع بجدوى التعليم عن بعد ☐
- نقص الخبرة لدى المعلّمين في أساليب التّعليم عن بعد ☐
- عدم توفر الدّعم الفني الكافي وضعف البنية التّحتية ☐
- اقتناع كل من المعلم والمتعلّم أنّ أفضل طريقة للتّعليم والتّعلم هي طريقة التعليم المباشر (وجها لوجه). ☐
- عوامل أخرى:.....

.....

خامسا: بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد:

✓ تجاوب المتعلّم مع المعلّم يكون أكثر في: التّعليم الحضوري ☐ التّعليم عن بعد ☐

لماذا:.....

.....

.....

✓ هل يمكن أن يكون التّعليم عن بعد: بديلا عن التّعليم الحضوري؟ ☐ مكمّلا له؟ ☐

لماذا في كلتا الحالتين:.....

.....

.....

✓ فيم تتمثل الفوارق البيداغوجية بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد (بالمراسلة) حسب رأيكم؟

✓ تقييمكم للتعليم عن بعد في الجزائر: جيّد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

✓ كيف ترى طريقة تّعليم اللّغة العربية في نظام التّعليم عن بعد مقارنة مع طريقة تعليمها في التّعليم الحضوري؟

.....

.....

.....

✓ هل نستطيع القول أنّ التّعليم عن بعد في المدرسة الجزائرية؟

حقّق نجاحا وفاعلية كبيرة ☐ لم يحقّق الأهداف المرجوة ☐ يشهد نقصا وضعفا كبيرين ☐

✓ ما واقع التّعليم عن بعد في المدرسة الجزائرية _حسب رأيكم_؟

.....

.....

.....

✓ ما هي العوائق التي تواجه تّعليم العربيّة عن بعد في المدرسة الجزائرية في نظركم؟

.....

.....

.....

✓ ماذا تقترحون لتطوير هذا النّمط من التّعليم (التّعليم عن بعد)؟

.....

.....

.....

الملحق رقم 03.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية الآداب واللغات
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⴰⴽⵍⵉ ⵎⵓⵃⴻⵏⴷ ⵓⵍⵃⴰⵊ - ⵜⵓⴱⵉⵔⴻⵜ -
Faculté des Lettres et des Langues

استبيان إلكتروني موجه لأساتذة اللّغة العربيّة المرافقين في المراكز الولائية التابعة الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد.

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

في إطار إنجاز دراسة حول "تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية بين التّعليم النّظامي والتّعليم عن بعد (بالمراسلة) –دراسة مقارنة–. ولغرض جمع المعلومات لإعداد هذه الدّراسة نضع بين أيديكم هذا الاستبيان آملين الإجابة عن أسئلته بدقة وبكل موضوعية، وهذا كله من أجل خدمة وتطوير هذا النمط من التّعليم، وإثراء إطاره الخدماتي.

لذا يشرفنا أن تقوموا بمساعدتنا في إنجاز هذا العمل ونحيطكم علما أنّ معلومات هذا الاستبيان لا تستعمل إلاّ لغرض علمي بحت.

وشكرا مسبقا على تعاونكم.

أسئلة الاستبيان:

أولا: المعلومات الشّخصية.

- ✓ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- ✓ الشهادة المتحصّل عليها: ليسانس ☐ ماستر ☐ أستاذ التّعليم الثانوي ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐
- ✓ الخبرة في التّدريس: 1–5 سنوات ☐ 6–10 سنوات ☐ 11 سنة فما فوق ☐
- ✓ سنوات العمل في نظام التّعليم عن بعد: 1–5 سنوات ☐ 6_10 سنوات ☐ 11سنة فما فوق ☐
- ✓ هل تلقى الأساتذة تكوينا خاصا بطرق التّدريس في نظام التّعليم عن بعد؟ نعم ☐ لا ☐

ثانيا: تدريس اللّغة العربية عن بعد في مرحلة التّعليم الثانوي.

- ✓ هل يجد الأساتذة صعوبة في تقديم الدروس عبر الأرضية الإلكترونية؟ نعم ☐ لا ☐
- ✓ ما هي طرق التّدريس التي تعتمدها في تدريس اللغة العربية عن بعد؟

الطريقة الحوارية (المناقشة) ☐ طريقة التّعلّم التعاوني والتشارك ☐

طرق أخرى تذكر:.....

✓ ما هي الوسائل التّعليمية الأكثر فاعلية التي يمكن اعتمادها في تدريس اللغة العربية عن بعد في المرحلة الثانوية _حسب رأيك_؟. قنوات اليوتيوب ☐ الدروس المتلفزة ☐ منتديات النقاش ☐

التّعلّم عن طريق الكتب المطبوعة ☐ التّعلّم بالقرص المضغوط ☐

وسائل أخرى:.....

.....

.....

✓ هل طرائق التّدريس المتّبعة في نظام التّعليم عن بعد تتوافق مع المحتوى التعليمي المُقدّم (الذي صُمّم لتلاميذ التّعليم الحضوري)؟ نعم ☐ لا ☐

– لماذا في كلتا الحالتين:.....

.....

...

✓ ما رأيكم في طريقة تقديم الدروس في نظام التّعليم عن بعد مقارنة مع التّعليم الحضوري؟

ملائمة ☐ نوعا ما ☐ غير ملائمة ☐

✓ هل المحتوى التّعليمي لمادة اللغة العربية المصمّم لتلاميذ التّعليم الحضوري يتناسب وحاجيات المتعلّم في نظام التّعليم عن بعد؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا؟:.....

.....

.....

✓ ما هي الخطوات التي تعتمدونها في تقديم (أو شرح) درس عبر الأرضية الإلكترونية؟

.....

.....

.....

✓ هل يعتمد تصميم الوحدات التعليمية عبر الأرضية الإلكترونية على مراعاة:

المحتوى التّعليمي ☐ خصائص المتعلّمين في كل مرحلة تعليمية ☐ الأهداف البيداغوجية ☐

✓ ما هي الصعوبات التي تواجه المتعلّم عن بعد؟

– صعوبة الفهم. ☐

– اضطراب التّكيّف. ☐

– نقص الوعي بطريقة التّعلّم الحديثة. ☐

– نقص الوعي بكيفية استثمار الوسائط الإلكترونية في التّعليم عن بعد. ☐

– نقص التّفاعل والتواصل بين المعلّمين والمتعلّمين والذي أدى إلى نقص الدّافعية. ☐

– نقص التّحفيز في نظام التّعليم عن بعد. ☐

ثالثا: مدى تفاعل المتعلّمين عن بعد مع المعلّمين عبر منصة التّعليم الإلكتروني (المعلام) في مادة اللّغة العربيّة.

✓ ما هو نمط التّعليم الأكثر استخداما من قبل الأساتذة والمتعلمين في نظام التّعليم عن بعد؟

التعليم المتزامن ☐ التّعليم غير المتزامن ☐ كلا النمطين ☐

✓ ما هي الوسائط الأكثر استخداما في التواصل بين الأساتذة والمتعلّمين في نظام التّعليم عن بعد؟.

منتديات النقاش ☐ المعلام ☐ غرف المحادثة والدردشة ☐

صفحة الديوان عبر الفايسبوك ☐

✓ حسب رأيكم هل يتجاوب المتعلمون مع الأستاذ أكثر في؟

التعليم الحضوري ☐ التّعليم عن بعد ☐

لماذا؟:.....

.....

.....

✓ ما مدى تجاوب المتعلّم في نظام التّعليم عن بعد؟ كبير ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

رابعا: التّقويم في نظام التّعليم عن بعد.

✓ ما رأيكم في طريقة تقويم المتّعلم في نظام التّعليم عن بعد؟

.....

.....

.....

✓ هل هذه الطريقة في التّقويم تثبت حقا المستوى الحقيقي للمتعلّم؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا في كلتا الحالتين:.....

.....

.....

خامسا: بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد.

✓ هل يمكن أن يكون التّعليم عن بعد: بديلا عن التّعليم الحضوري؟ ☐ مكمّلا له؟ ☐

لماذا في كلتا الحالتين:.....

.....

.....

✓ كيف وجدتم نمط التّعليم عن بعد مقارنة مع نمط التّعليم في نظام التّعليم الحضوري؟

.....

.....

.....

✓ فيم تتمثل الفوارق البيداغوجية بين التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد –حسب رايكم–؟

.....

.....

.....

سادسا: واقع التّعليم عن بعد في الجزائر.

✓ تجربة التّعليم عن بعد كانت ناجحة خلال فترة جائحة كورونا: موافق بشدة ☐ موافق ☐

محايد ☐ غير موافق ☐ غير موافق بشدة ☐

✓ ما هي الصعوبات التي تواجه تطبيق نظام التّعليم عن بعد في الجزائر _حسب رأيكم_؟

.....

.....

.....

✓ ما هي النقائص –حسب رأيكم– في هذا النمط من التّعليم؟.

.....

.....

.....

✓ ماذا تقترحون لتطوير هذا النّمط من التّعليم؟.

.....

.....

.....

الملحق رقم 04.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية الآداب واللغات
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⴰⴽⵍⵉ ⵎⵓⵃⴻⵏⴷ ⵓⵍⵃⴰⵊ - ⵜⵓⴱⵉⵔⴻⵜ -
Faculté des Lettres et des Langues

استبيان موجه للمتعلّمين عن بعد.

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

في إطار إنجاز دراسة حول "تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية بين التّعليم النّظامي والتّعليم عن بعد –دراسة مقارنة–. استكمالا لمتطلبات الحصول على شهادة الدّكتوراه الطور الثالث في تخصص "علوم اللّغة وتحليل الخطاب"، بجامعة أكلي محند اولحاج (البويرة).

ولغرض جمع المعلومات لإعداد هذه الدّراسة نضع بين أيديكم هذا الاستبيان آملين الإجابة عن أسئلته بدقة وبكل موضوعية، وهذا كله من أجل خدمة وتطوير هذا النمط من التّعليم، وإثراء إطاره الخدماتي.

لذا يشرفنا أن تقوموا بمساعدتنا في إنجاز هذا العمل بالإجابة عن الأسئلة، ونحيطكم علما أنّ معلومات هذا الاستبيان لا تستعمل إلاّ لغرض علمي بحت.

وشكرا مسبقا على تعاونكم.

أولا: البيانات الشّخصية.

- ✓ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- ✓ السن: ☐
- ✓ التخصص: آداب وفلسفة ☐ لغات أجنبية ☐
- ✓ المهنة: .....
- ✓ ما هو المستوى الدّراسي الذي انقطعت فيه عن الدراسة؟ .....
- ✓ هل كان انقطاعك عن الدّراسة:

بمحض إرادتك	رسوبك وفشلك في الدّراسة	فصلك من الدّراسة	أسباب مادية واجتماعية.	المرض

- ✓ تسجيلك في التعليم عن بعد كان:

من اختيارك ورغبتك في مواصلة التّعلّم	أحد شجعك من الأهل والأصدقاء.

- ✓ ما هو هدفك من استكمال الدّراسة؟

تحصيل المستوى الثانوي (الثالثة ثانوي)	الحصول على شهادة البكالوريا	الحصول على شهادة البكالوريا واستكمال الدّراسة للحصول على شهادات عليا

ثانيا: المتعلّم واستعمال الوسائل التّعليمية والرقمية في تعلّم اللّغة العربيّة عن بعد.

✓ ما هي الوسيلة التّعليمية التي تعتمدها في دراستك لمادة اللّغة العربيّة؟

الكتاب المدرسي	القرص المضغوط	الأرضية الإلكترونية	الأرضية الإلكترونية والقرص المضغوط	الكتاب المدرسي والأرضية	قنوات تعليمية عبر اليوتيوب

✓ هل أنت مسجل في مدرسة خاصة للاستفادة من دروس خصوصية في مادة اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

ثالثا: المتعلّم وتعلم اللّغة العربيّة عن بعد.

✓هل خصصت وقتا لدراسة مادة اللغة العربيّة؟ نعم ☐ لا ☐

✓ ما هو الحجم الساعي الذي تخصصه لمادة اللّغة العربيّة؟

يوميا	أسبوعيا	شهريا

✓ كيف وجدت المحتوى التّعليمي المقرر في مادة اللغة العربية هل هو:

سهل	صعب نوعا ما	معقّد يصعب فهمه

✓ هل تواجه صعوبات أثناء مراجعتك وتحضيرك للدروس في مادة اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

✓ ما هي النشاطات التي تجد فيها صعوبة؟

فهم النصوص وتحليلها.	قواعد اللغة.	نشاطات البلاغة.	العروض.

✓ أثناء تحضيرك للدروس هل:

تجيب عن كل الأسئلة بمفردك	تستعين بالإجابة النموذجية من حين لآخر	تطّلع على الإجابة النموذجية مباشرة	تستعين بشخص آخر لمساعدتك.

رابعا: مدى تفاعل المتعلّمين عن بعد مع المعلّمين عبر منصة التّعليم الإلكتروني (المعلام) في مادة اللّغة العربيّة.

رقم الفقرة	الفقرات	التّقديرات				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أتابع كل الدروس بشكل متواصل عن طريق أرضية التّعليم الإلكتروني (المعلام).					
2	أتواصل مع الأساتذة عبر أرضية التّعليم الإلكتروني بصفة منتظمة ومستمرة.					
3	أشارك في منتديات النّقاش باستمرار.					
4	استفدت من تواصلك ومناقشتك مع الأساتذة والمتعلّمين في أرضية التّعليم الإلكتروني.					
5	طريقة التواصل والتّفاعل مع المعلّم عبر أرضية التّعليم الإلكتروني أفضل من التّعليم الإلكتروني.					

خامسا: التّقويم في نظام التّعليم عن بعد.

✓ هل تُحمل فروضك الكتابية دائما وتجيب عنها؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا في كلتا الحالتين:.....

.....

✓ هل تجيب عن أسئلة الفروض الكتابية

- بمفردك دون العودة للدرس ☐
- أنّك تستعين بشخص آخر لمساعدتك ☐

✓ هل اجتزت الفرض الإلكتروني؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة ب "لا" لماذا:..... .

✓ هل أنت حقا من أجاب عن أسئلة امتحان الفرض الإلكتروني؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة "لا" لماذا: ..... .

✓ ما هي العلامة التي تحصلت عليها في الفرض الإلكتروني في مادة اللغة عربية؟ ☐

✓ كيف وجدت أسئلة امتحان المستوى في مادة اللغة العربية؟

سهلة بسيطة	متوسطة الصعوبة	صعبة ومعقّدة

✓ خلال تقييمك الذاتي مستواك في اللغة العربية:

جيّد	متوسط	ضعيف

سادسا: "تجربة الجزائر في التّعليم عن بعد من وجهة نظر المتعلّمين".

✓ ما رأيك في هذا النمط من التّعليم؟ .

.....

.....

.....

✓ ما هي النقائص –حسب رأيك– في هذا النمط من التّعليم؟.

.....

.....

.....

✓ ماذا تقترح لتطوير هذا النّمط من التّعليم؟.

.....

.....

.....

الملحق رقم 05.

أسئلة المقابلة.

1. متى تمّ إنشاء المركز الجهوي للتّعليم والتّكوين عن بعد بتيزي وزو؟.
2. ما هي مصالح المركز؟ وما هي مهام كل مصلحة؟.
3. ما هي الوسائل المعتمدة في التّعليم عن بعد؟ أو بتعبير آخر ما هي مراحل تطوّر طرق اشتغاله؟.
4. من المكلّف بتصميم المحتوى التّعليمي في نظام التّعليم عن بعد؟.
5. هل المنهاج نفسه في التّعليم عن بعد والتّعليم الحضوري؟.
6. هل يمكننا القول بأنّ التّعليم بالمراسلة هو تعليم نظامي موازي للتّعليم الحضوري؟.
7. ما هي طرق التّقويم المعتمدة في نظام التّعليم عن بعد؟.
8. هل شهادة المستوى التي تمنح للمتعلّمين هي شهادة رسمية معترف بها مثلها مثل الشهادة في التّعليم الحضوري؟.
9. ما هي طريقة التّسجيل في التّعليم بالمراسلة؟ وكيف يتم الاتصال بين المتعلّم والمركز؟.
10. هل تقدّمون حصص الّدعم للمتعّلمين حضوريا؟.

الملخّص باللّغة العربيّة:

يناقش هذا البحث الموسوم بـ: تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية بين التّعليم النّظامي والتّعليم عن بعد (بالمراسلة) _دراسة مقارنة_، قضية تدريس اللّغة العربيّة في نظامين مختلفين من حيث البيئة والخصائص وهما التّعليم الحضوري والتّعليم عن بعد (بالمراسلة)، حيث حاولنا تسليط الضوء على واقع تّدريس اللّغة العربيّة عن بعد في الجزائر، وكذا التّعريف بالتّعليم الحضوري في مرحلة التّعليم الثانوي، والكشف عن واقع المناهج التربوية وتعليمية اللّغة العربيّة في هذه المرحلة؛ لمعرفة مدى نجاعة التّعليم عن بعد (المراسلة) المدعّم بالتّكنولوجيا مقارنة مع التّعليم الحضوري الذي يعتمد على اللقاء المباشر بين المعلّم والمتعلّم، محاولين بذلك اقتراح إستراتيجية لتحسين تعليم اللّغة العربية في ظل التّكنولوجيا الحديثة في كلا النّظامين.

ومن أهم ما توصلنا إليه هو: أنّ تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثانوي العام لا يزال تقليديا سواء أ في التّعليم الحضوري أو التّعليم عن بعد الذي لا يزال في بداياته ولم يصل لمرحلة الكمال في استثمار تكنولوجيا التّعليم لخلق بيئة تعليمية تفاعلية ثرية.

Summary in English:

This research entitled: The teaching of the Arabic language in secondary school between formal education and distance education (by correspondence) _comparative study_, addresses the question of the teaching of Arabic in two different systems in terms of environment and characteristics, namely face-to-face teaching and distance learning (by correspondence), where we have tried to shed light on the reality of distance learning of Arabic in Algeria, as well as the definition of school attendance in the secondary cycle, and the unveiling of the reality of school methods and the teaching of the Arabic language at this stage; discover the effectiveness of distance education (by correspondence) supported by technology compared to face-to-face education which depends on the direct encounter between the teacher and the learner, trying to propose a strategy to improve the teaching of the Arabic language in the light of modern technology in both systems.

Among the most important findings we have reached: that the teaching of Arabic language at the level of general secondary education is still traditional, whether in face-to-face teaching or distance learning, which is still in its infancy and has not reached the stage of perfection in investing in educational technology to create a rich interactive learning environment.