وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حسيبة بن بوعلي. الشلف

كلية الآداب و الفنون

قسم اللغة العربيّة

إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليميّ للغة العربية بالشلف

التعليم الابتدائيّ والمتوسط والثانويّ عيّنة.

أطـروحـة مقدّمة لنيل شهادة دكتـوراه في العلوم

التخصص: تعليـميـة اللّغة

إعـــداد

الطالب: **عبد القادر جزولـي**

إشراف

أ.د امحمد بن نبري

المناقشة بتاريخ ..../..../..... من طرف اللجنة المكونة من:

الاسم واللقب : محمّد رزيق	الرتبة : أ.دكتور	جامعة : حسيبة بن بوعلي/الشلف	رئيساً
الاسم واللقب : امحمد بنبري	الرتبة : أ.دكتور	جامعة باتنة 1	مشرفا ومقرراً
الاسم واللقب : يوسف بن نافلة	الرتبة : أ.دكتور	جامعة : حسيبة بن بوعلي/الشلف	عضواً مناقشاً
الاسم واللقب : علي بوشاقور	الرتبة : أ.دكتور	جامعة : حسيبة بن بوعلي/الشلف	عضواً مناقشاً
الاسم واللقب: الحاج بعاش	الرتبة : دكتور	جامعة : خميس مليانة / عين الدفلى	عضواً مناقشاً
الاسم واللقب : محمود فتوح	الرتبة : أ.دكتور	جامعة : تيسمسيلت	عضواً مناقشاً

السنة الجامعية 2023/2022

الإهـداء

إلى الوالد المرحوم عليه سحائب الرحمة وشآبيب المغفرة، الذي لا أجد من الكلمات ما يُعبِّر عن فخري واعتزازي بانتسابي إليه.

و إلى الأم الحنون، التي ما زالت تغمرني بالدّعاء، وتمدُّني بالقُوَّة والثقة بالنفس، ما تجعل حياتي مُفعمةً بالدِّفء.

إلى زوجتي العزيزة، وشريكة الحياة.

إلى أهلي و أصدقائي.

إلى هؤلاء جميعاً أهدي هذه الرسالة العلمية...

كلمة شكر

قال الله ﷻ:

﴿وَلَقَدۡ ءَاتَيۡنَا لُقۡمَٰنَ ٱلۡحِكۡمَةَ أَنِ ٱشۡكُرۡ لِلَّهِۚ وَمَن يَشۡكُرۡ فَإِنَّمَا يَشۡكُرُ لِنَفۡسِهِۦۖ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ ٱللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٞ ١٢﴾. "لقمان:12"

وقال رسوله الكريم ﷺ: ﴿من لم يشكر النّاس لم يشكر الله عزّ وجلّ﴾.

أحمد الله كثيرا على ما أكرمني به من إتمام هذه الأطروحة، والتي أرجو أن تنال رضاه، ثمّ أتوجّه بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى كلّ من:

- الأستاذ الدكتور "امحمد بنبري" حفظه الله وأطال في عمره، لتفضّله الكريم بالإشراف على هذه الرّسالة ، وتكرّمه بنصحي وتوجيهي حتى إتمامها.
- أعضاء لجنة المناقشة الكرام، كلّ باسمه ورتبته ودرجته العلمية، لتفضّلهم بقبول مناقشة هذه الرّسالة.
- المشاركين في بروتوكول المقابلة: رئيس مصلحة التمدرس والامتحانات بمديرية التربية لولاية الشلف "بن فريحة جمال"، ومفتش اللغة العربية للتعليم المتوسط "بربازة الطيب"، ومديري ثانويتين: "عمر دلال الجيلالي"، و "الجيلالي طرايش"، وأستاذتين للتعليم الثانوي:"كريمة مزارعة"، و"قوادري عيشوش".
- المفتشين التربويين والإداريين للمقاطعات في التعليم الابتدائي بالشلف، والأساتذة المشاركين في الاستبيان من المراحل التعليمية الثلاث، ومديري متوسّطتي "أحمد صالح بلقاسم" بالشلف، و"الشيخ الطيب العقبي" بالشطية، والأستاذين الكريمين المشاركين في العمل التجريبي "عيساني معمر"،و "بوحجلة عبد الواحد".
- الأستاذ الكريم والعزيز المسؤول عن التصوير "يحي تيكرنيشت". وكلّ من ساهم في تقديم خدمة لي عن قرب أو عن بُعد.

رموز المصطلحات

(ت.م.ا) " Tic " تكنولوجيا المعلومات و الاتصال.

(DVD) Digital Versatile Disc، أو القرص المتعدّد الاستخدامات الرّقميّ.

Bios هو اختصار لعبارة "Basic System Output Input ؛ ومعناه نظام إدخال البيانات الأساسيّ وإخراجها.

Msinfo32 أحد الأوامر التنفيذية، الذي يقدِّم معلومات عن نظام التشغيل.

X^2 كاي تربيع.

$\sum$ مجمـوع.

O التكرار المُشاهَد.

E التكرار المُتوقَّع حدُوثه.

مُقَدِّمَة

1. إشكالية البحث:

تحتلّ تكنولوجيا المعلومات والاتصال حالياً مكانة كبيرة في حياتنا اليومية، وإنّ استخدامها في مختلف المجالات، رهانٌ اجتماعيّ وثقافي واقتصادي. فبفضلها أصبحت العديد من المؤسسات التعليمية والجامعية في العالَم مجتمعات للمعرفة والمعلومة، تمنح مواطنيها فرصاً مختلفة في ميادين التربية والتجارة والصحّة... الخ.

وفي ظلّ هذا التطوّر التكنولوجيِّ والتدفّق المعرفي للمعلومة، أصبح يُنتظر ـ في الواقع ـ من الفرد تنميةُ كفاءات جديدة، وتطوير نظرة نقدية للتكنولوجيا الحديثة والأنترنت، لاستخدامهما استخداماً مدروساً وفعّالاً. ويمكننا ـ في الحقيقة ـ اعتبارُ إدماج تكنولوجيا المعلومات و الاتصال الحديثة، والتحكّمِ فيها من طرف التلاميذ في ممارساتهم وأنشطتهم التعليمية، معتمداً إلى حدّ بعيد على أساتذتهم ومدرِّسيهم. وحسب الاتحاد الدّولي للاتصالات[1] ، فإنّه يُتوقّع أنّ 4.9 مليار شخص ما يمثّل نسبة **63%** من سكان العالم، يستخدمون الأنترنت في عام **2021**، و هذا بزيادة نسبة تُقدَّر بـ **17%** كانت في عام **2019**، حيث ورد أنّ **782** مليون شخص، يستخدمون الأنترنت خلال تلك الفترة. ومع ذلك، فإن هذا يُبقي **2.9** مليار شخص خارج استخدامها.

في بلدنا الجزائر مثلاً، يُشكِّلُ الأفراد الذين يستخدمون الأنترنت حسب الاتحاد الدّوليّ السابق نسبة **49%** في سنة**2018** ، وسوف تصبح تدريجياً الصفوف الدِّراسية تمثِّل أحسن تمثيل جيلاً جديداً من التلاميذ والمدرِّسين نسمِّيهم مواطنين رقميين؛ وهم مجموعة من الأفراد وِلدوا أثناء أو بعد الإدماج العام لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، وشبّوا معها فاستخدموها في أساليب حياتهم، وتفاعلوا معها في سنّ مبكِّرة، وصاروا يتحكّمون في مفاهيمها تحكّماً جيِّداً. ولقد بيّنت العديد من الدراسات أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليميّ المدرسيّ. والواقع أنّ للإدماج العقلانيّ والذكيّ لهذه التكنولوجيا، آثاراً إيجابية على النجاح المدرسيّ، وعلى تنمية مختلف الكفاءات العرضية، لتسهيل المقاربات البيداغوجية وتفعيلها، مثل: بيداغوجيا المشروع، والتوأمة البيداغوجية.

إذاً في هذا السياق البيداغوجي عموماً، وما يتعلّق باللغة العربية خصوصاً، لا تحتلّ تكنولوجيا المعلومات والاتصال المرتبة الأولى، وليست لها أولوية رئيسة في المناهج الرّسمية في الأطوار التعليمية الثلاثة، عدا ما تقدّمه الوثائق المرافقة لمنهاج اللغة العربية من توجيهات عامّة، وما تقترحه

---

[1] https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx . الزيارة بتاريخ: 2022/02/02.

من وسائل تعليمية، لا تفي بتحقيق الغاية من استخدام هذه التكنولوجيا الحديثة في الفصول الدراسيـة. ومنذ أن أُدخِلت الإصلاحات سنة 2001، يُواجه الأساتذة في المراحل التعليمية الثلاث صعوبات حين تبنّي المقاربات الجديدة، فصار إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال عائقاً يصعب تجاوزه. وفي خضمّ المعلومات البيداغوجية الجديدة، والتغييرات التي أدخِلت على مناهج اللغة العربية، وجدوا أنفسهم لا يمتلكون الكفاءات التي تسهِّل لهم تحسين ممارساتهم البيداغوجية، وتحديثها. وبالاعتماد على ما سبق، يمكن صياغة تساؤلات البحث فيما يلي:

ـ ما هو واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في سياق تعليم اللغة العربية بالشلف في المراحل التعليمية الثلاث. وما هي طرق استخدامها إن وُجِدت. وإلى أيّ حدّ وصل هذا الاستخدام؟.

ـ هل يساهم هذا الاستخدام في تحقيق تعليم ناجحٍ وفعّال، وذلك من منظور الأساتذة والقائمين على العملية التعليمية؟. وهل تعمل هذه الوسائل فعلاً على تنمية القدرات العقلية، والنفسية، والتحصيلية لدى التلاميذ؟

ـ إذا كان الغرض من إصلاح المنظومة التربوية ابتداءً من 2001 ، هو عصرنةُ البرامج والمناهج، وإعادةُ بناء منظومة التعليم، ووضعُ مختلف المشاريع لتدارك التأخّر المسجّل في هذا الميدان، فهنا لابدّ من اتخاذ إجراءات ميدانية تتعلق بـ :

1. تجهيز قاعات خاصّة، وتجنيد مختلف الأدوات والوسائل السمعية البصرية والتكنولوجية.
2. الاستعانة بمدارس ومراكز مصدرين للمعلومة، تؤهِّل موظَّفي قطاع التربية لإدماج واستخدام تكنولوجيا المعلومة في الحقل التعليميّ؟

فعلى الرّغم من النيَّات الحسنة والتغييرات الخفيفة المُدخَلة على محتويات ومضامين منهاج اللغة العربية، فإنّ الطموح السّابق لم يُترجم بصفة ملموسة، ولا تزال كثير من العوائق والصعوبات والمشاكل تحول دون تحقيقه.

ـ هل الاستخدام المُحتشَم لوسائل التكنولوجيا الحديثة، وإدماجُها في تعليم وتعلّم اللغة العربية في المؤسسات والمدارس كافة بالولاية ذاتها، ساهم في تطوير العملية التعليمية التعلّمية، وزاد من التفاعل بين التلاميذ في تبادل المعلومات، والحصول عليها واستيعابها بسهولة فيما بينهم من جهة، وبينهم وبين الأستاذ من جهة أخرى؟

ـ هل اتُّخذت كلّ الإجراءات الجادّة والمشجِّعة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، لسدّ الفجوة الرّقمية بين المؤسسات التعليمية، من حيث تكوين الأساتذة، لاسيّما أنّ هذا المشكل يزداد حدّة في الوقت الحالي أمام العدد الهائل من أساتذة اللغة العربية، الذين لا يحوزون تكويناً تقنياً وبيداغوجياً، يتعلق بإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في ممارساتهم البيداغوجية؟.

وبناءً على هذه التساؤلات المطروحة في هذا البحث، يتمّ وضعُ فرضيات محاولةً لطلب الإجابة على هذه الفرضيات، التي يمكن تحديدها فيما يلي:

2. فرضيات البحث:

الفرضية الأولى:

يتميّز واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وإدماجها في السياق التعليميّ للغة العربية في المؤسسات التابعة للولاية بغياب استراتيجية إعلامية علمية.

الفرضية الثانية:

أغلبية الأساتذة لا يرون أنّ لوسائل وتكنولوجيا التعليم الحديثة دوراً في الرّفع من مستوى تحصيل التلاميذ، وفهمهم لمحتويات البرنامج الدراسيّ.

الفرضية الثالثة:

أغلبية الأساتذة يرون أنّه لا توجد سياسة إعلامية واضحة في المؤسسات التعليمية، حول إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

الفرضية الرابعة:

أغلبية المُربِّين يرون أنّ سبب غياب سياسة إعلامية في المؤسسات التعليمية، يعود إلى إهمال القائمين على التخطيط التربويّ لدور هذه الوسائل في عملية التعليم.

3.دوافع اختيار الموضوع:

وبما أنّ عالَم التدريس الحديث، يعرف تطوراً غير مسبوق لإدماج التقنيات في العملية التعليمية التعلّمية، التي ساهمت في تطوير الممارسات البيداغوجيّة، سواء للمعلّم أم المتعلم، فإنّ ذلك يجعلهما جزءاً من منظور منهجيّ، حيث يُعتبرُ المتعلِّمَ فاعلًا نشطًا؛ أي بمعنى آخر يشارك في بناء معرفته، وهذا من خلال التفاعل مع المعلّم والأدوات التي يستخدمها أثناء تعلّمه، وفي هذا البحث أريد أن أُظهر كيف يمكن لتكنولوجيا المعلومات والاتصال أن تغيّر موقف المعلِّم، فيما يتعلق بالمعرفة التعليمية، وذلك ببنائها مع المتعلّم من خلال عمليات جديدة.

ومع أنّ البحث يظلّ محدوداً في المجال التطبيقيّ، ويغلب عليه الجانب التنظيريّ، ما يحفِّز الدّارس والباحث لِخوض غماره، مع ما سيعترضه من صعوبات وعوائق، إلاّ أنّ هذا ولّد لديّ رغبة كانت بمثابة الأسباب الكامنة وراء اختيار هذا الموضوع تحديداً. وإذا كان لكلّ بحث منطلقات ذاتية وموضوعية، تحفِّز على رسم الخطوط العريضة للعمل المراد إنجازه. فإنّ هذا العمل مَثَلُهُ كمَثَلِ أيّ عمل أكاديميّ، له أسباب أتمثّلها كما يلي:

1.3. الأسباب الذاتية:

ـ الاهتمام الشخصيّ بمواضيع تعليم وتعلّم اللغة العربية ومشكلاتها، من خلال رصد الممارسات البيداغوجية الصفّيّة، من حيث التخطيط والتنفيذ والتقييم، خاصّة ما تعلّق بإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليميّ للغة العربية.

ـ الرّغبة في تقديم معطيات ومعلومات ميدانية في موضوع الدّراسة، وذلك باستخدام ثلاث أدوات في التحقيق الميدانيّ، وهي: الاستبيان، والمقابلة، والعمل التجريبيّ.

2.3. الأسباب الموضوعية:

ـ إلقاء الضوء على مفهوم تكنولوجيا التعليم الحديثة، وموقع استفادة اللغة العربية منها، وتوضيح الغموض الذي يتلبّس هذا المفهوم، ومفهوم الوسائل التعليمية، والفرق بين الاثنين.

ـ الظرف والمستجدات في الواقع الحاليّ، يسمح بتناول موضوع كهذا، مع توفّر إمكانية تحقيقه، لا سيّما أنّ إدماج تكنولوجيا التعليم الحديثة، تُوليها المناهج المنبثقة من إصلاح المنظومة التربوية، عناية كبيرة وأهمية قصوى، فضلاً عن توافق الموضوع مع اهتماماتي.

ـ وبما أنّ النظم التربوية المعاصرة في وقتنا الحالي، يتضاعف فيها استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم، فإنّ ظهور هذه التقنيات هو أحد الظواهر البارزة في القرن الواحد والعشرين، الذي أحدث ثورة في العديد من مجالات الحياة اليومية والمهنية والاجتماعية، ما جعل التكنولوجيا الرقمية واستثمارها في التعليم قابلة للمقارنة بالثورة الصناعية في العالَم.

4. أهمية البحث وأهدافه:

1.4. أهمّيّة البحث:

لم يعد هناك شكّ في أنّ تعليم وتعلُّم اللغات، أصبح ذا أهمية قصوى، و جزءاً لا يتجزّأ من الحياة المعاصرة. وبما أنّ السياسات التربوية، تعمِد إلى تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية التعلّمية؛ فإنّ هذا البحث جاء:

ـ استجابة لما ينادي به الباحثون من ضرورة دراسة ظاهرة تطبيق (ت.م.ا) في تعليم وتعلّم اللغات عامّة، واللغة العربية على وجه الخصوص، لما لها من أبعاد وآثار إيجابية على المردود المدرسيّ.

ـ إبرازاً لأهميّة الموضوع في عدم اكتفائه باستطلاع مدى إدماج تكنولوجيا الإعلام الحديثة في تعليم اللغة العربية من خلال التحقيق، الذي سيمسّ العيِّنة الميدانية فحسب، وإنّما وضعُ شروط منظَّمَة لاستخدام هذه التكنولوجيا في عملية التعليم، تستعين بها المدرسة الجزائرية، من أجل رفع

مستوى ممارسات الأساتذة البيداغوجية، وتنويع أساليبهم في التدريس، وإخراجهم من التقليدية والنمطية.

ـ إنّ أهميّة هذا البحث، تكمن أيضاً في الموضوع المختار للدراسة. فالاهتمام بتكنولوجيا المعلومات وتوظيفها في مجالات التربية والتعليم، ما فتئ يلقى العناية والتطوّر في الدّول المتقدّمة، وعلى الرّغم من ذلك، لم يُقابَـل ذلك الاهتمام نفسه في المدارس الجزائرية.

ـ أهميّة تكنولوجيا المعلومات و الاتصال، ودورها في نقل المعارف، يحفّز ضرورة الاهتمام بها لتطوير عملية التعلّم، حتى يتوافر الوقت والجهد في هذا العصر، الذي يتميّز بالسّرعة في مجال نقل المعلومات والأفكار، وطريقة ترسيخها.

ـ يكتسي هذا البحث أيضاً أهميّة على المستويين النظري والتطبيقيّ. فمن الجانب النظري، يُعتبر إشارة كبيرة إلى أهمية هذا القطاع، ما يزيد من اعتبـار هـذه الدّراسـة قاعـدة نظريـة معرفيـة للإعـلام المدرسيّ. ومن الجانب التطبيقيّ، فلا تدخل هذه الدّراسة في إطار دراسات وسائل الإعلام المختلفة، وإنما تُركِّز على إحدى المؤسسات المباشرة للتنشئة الاجتماعية؛ وهي المدرسة بقطبيها المعلّم والمتعلّم، لمحاولة الرّفع من مستوى تعليم اللغة العربية، والتحسيس بأهمية وسائل وتكنولوجيا المعلومات داخلها.

ـ وضع توصيات لدعم الإيجابيات ومعالجة السّلبيات، لمواجهة التطورات والتغيرات المتسارعة الاجتماعية والعالَمية.

2.4.أهداف البحث:

وانطلاقا من الأهميّة التي يكتسيها هذا البحث، فإنّ من أهدافه:

ـ تطوير الكفاءات التقنية والبيداغوجية والمهنية للأستاذ مع التلاميذ، ذوي الصعوبات التعلّمية المتعلقة بالمهارات اللغوية الأساسية الأربع (القراءة، الكتابة، التحدّث، الاستماع).

ـ دراسة مدى وقْعِ وتأثير البحث في تنمية الكفاءات التدريسية لدى أساتذة اللغة العربيّة، حين استخدام وإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال من عدمها في نشاطات اللغة العربية، لاستغلال نتائج ذلك، معطيات لتحسين واقع تعليم اللغة العربية، عند وضع برامج التدريس لها.

ـ التعرّف إلى خصائص عيِّنة الدّراسة من حيث (الجنس، السنّ، الخبرة المهنية...)، ومدى تأثيرها في إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليميّ للغة العربيّة.

ـ التعرّف إلى المعيقات التعليمية التي تعيق كلاًّ من الأساتـذة والتلاميـذ والإدارة والبنـى التحتيـة، وتَحُولُ دون الاستخدام المثمر لهذه التكنولوجيات التعليمية الحديثة.

5. المنهج المتبنّى في البحث:

لقد ارتأينا أن يكون المنهج الوصفي التحليلي والإحصائيّ والمـنهج التجريبـي للمـشكلة، بغـرض التعـرُّف على أثـر دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تعليم اللغة العربية، حيث قمنا بتوزيع أفراد العينة إلى مجموعتين: تجريبية و ضابطة، للتأكـد مـن تكـافؤ الفرص التعليمية، ما يساعد على جمع المعلومات والبيانات، وإيجاد وسائل مختلفة لتفسيرها، والرّبط بينها من خلال طرح أسئلة و وضع فرضيات كما سلف ذكره، ثمّ تجهيز تلك البيانات وتحليلها ودراستها في صورة عيّنات إحصائية، ومن ثمَّ استخراج النتائج منها. هذا المنهج هو المناسب لإجراء هذه الدراسة. وقد كان اختيارنا له مراعاة لطبيعة موضوع الدّراسة، والذي يتطلّب الوصف والتحليل والإحصاء في البحث بشقّيه النظري والتطبيقيّ.

6. المنهجيّة المعتمدة في البحث:

بناءً على المنهج الوصفي والإحصائيّ المتبّع، والموافق لطبيعة المادّة، ولأجل فتح مغاليق البحث فيها، كان واجباً علينا الالتزام بنسق منهجيّ، يتبنّى خطة مفصّلة كالآتي: مقدمة متبوعة بتقديم الإطار النظري للبحث، الذي تمّ تقسيمه إلى ثلاثة أبواب، حيث يتفرّع كلّ باب إلى ثلاثة فصول. وإطار تطبيقيّ عرضت فيه منهجية الدراسة، التي يُعتبر التحقيق الميداني العُمدة فيها.

1.7. الإطار النظريّ:

1.1.7. الباب الأوّل:

جاء بعنوان: "تعليم وتعلّم اللغة العربية في الجزائر". وقسِّم إلى ثلاثـة فصول. الفصل الأول منه: مكانة اللغة العربية في المنظومة التربوية، وذلك بالتعريج على نظامها التعليميّ في الجزائر، مع وقفة تحدّثت فيها عن ظاهرة الثنائية اللغوية، وتعليم اللغة العربيّة لغة منشأ. وضمّ الفصل الثاني الحديث عن التعلّم من حيث المفهوم، والأسس، والشروط. أمّا الفصل الثالث والأخير من الباب الأوّل، فتضمّن وصف نظريات التعلّم المشهورة في السياق التعليميّ وتحليلها.

2.1.7. الباب الثانيّ:

خصّصته للبحث في "تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليميّ"، وتفرّع إلى ثلاثة فصول، ممّا يفرض في الفصل الأوّل، ضرورة الوقوف عند المفاهيم المرتبطة بتكنولوجيا التعليم، وتكنولوجيا التربية، والفرق بين مصطلحي التكنولوجيا والتقنيات، وما هو المصطلح الذي تبنّاه البحث، وصولاً إلى التداخل بين تكنولوجيا التربية وتكنولوجيا التعليم. وعُنيَ الفصل الثاني، الذي حمل عنوان: "مستحدثات تكنولوجيا التعليم"، بما صحب ذلك من أثر توظيفها على مجـال التعليـم

بواسطة الحاسوب وتطبيقاته، والبرمجيات التعليمية المختلفة. وذُيِّل الباب الثاني بفصل ثالث أخير وُسِم "بالوسائل التعليمية: تصنيفاتها، وأهميّتها، واستخداماتها"، مع الالتفات إلى نظام الوسائط التعليمية المتعدّدة.

2.7.الإطار التطبيقيّ:

1.2.7.الباب الثالث:

طُبع هذا الباب بالجانب التطبيقيّ، وبحجمه الكمّـيّ، واتخذ التحقيقَ الميدانيّ، الذي اعتمد على ثلاث أدوات "الاستبيان"، و"بروتوكول المقابلة"، و"العمل التجريبيّ" أرضيةً له.

2.2.7. إجراءات التحقيق الميدانيّ:

1.2.2.7. الاستبيان:

يعتمد التحقيق على التحليل المجهريّ للعينة المختارة عشوائياً، والتي تتكون من 10% من عيّنة المجتمع الأصليّ. وتمّ استخدام أداة لذلك وهي "الاستبيان"، الذي تضمّن خمسة أسئلة متدرّجة. عُنيَ السؤال الأوّل منها بمعرفة الخصائص الاجتماعية والديموغرافية للمشاركين، من حيث الجِنس، والسنّ، والأقدمية في التعليم بالسّنوات. أمّا السّؤال الثاني، فيهدف إلى الوقوف عند درجة تعاطي المشاركين مع تكنولوجيا التعليم الحديثة، من حيث امتلاك الحاسوب من عدمه وأسباب ذلك، والرّبط بشبكة الأنترنت من عدمها، وقوّة تدفّقها. وجاء السؤال الثالث ليبحث عن مدى تحكّم المشاركين في تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة، باعتماد شبكة تقييم مستوى هذا التحكّم للبنود التسعة، وباعتماد درجات للرضى متدرِّجة إلى خمس. ويهدف السؤال الرّابع إلى معرفة درجة تواتر استخدام المشاركين لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في أعمالهم وأنشطتهم كافة داخل المؤسسة التعليمية لأغراض بيداغوجية، باعتماد شبكة قياس درجة تواتر هذا الاستخدام. تتكوّن هذه الشبكة من بنود تسعة، وباعتماد درجة للرضى متدرّجة إلى خمس أيضاً. والسؤال الخامس والأخير، يهدف إلى رصد الكفاءات التقنية والبيداغوجية، التي ينبغي تنميتها لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في إطار بيداغوجي. وتتفرّع عنه ثلاثة أسئلة تهتمّ بهذه الكفاءات ومعرفة مدى حيازتها عند الأستاذ(ة).

2.2.2.7. بروتوكول المقابلة :

اخترت ـ للتحقيق بواسطة المقابلة ـ ستة أشخاص، في ثلاث مجموعات: اثنان في كلّ مجموعة، لخبراتهم التي أثبتت جدواها وسهولة الاتصال بهم: اثنان من مديرية التربية (رئيس مصلحة ومفتش)، ومديران، وأستاذتان ينتمون لمرحلة التعليم الثانويّ. والمراد بالبروتوكول في سياق هذا

البحث، هو مجموع المبادئ والأسئلة نصف التوجيهية، التي تستهدف الأشخاص السّابقين لأداء مهامّ محدّدة بواسطة الأجوبة، التي سوف يقدمونها للأسئلة المطروحة.

تتعلّق المقابلات مع المشاركين السابق ذكرهم، أساساً بالقضايا التي تهمّ شؤون السياسات والاستراتيجيات العامّة، لتنفيذ تكنولوجيا المعلومات والاتصال في سياق تعليم وتعلّم اللغة العربية في الجزائر عموماً، وولاية الشلف على الخصوص.

3.2.2.7.العمل التجريبيّ :

قدَّمت في أوّل الأمر المشروع وأهدافه، واقترحت عيِّنة المتعلّمين التمثيلية، والحالة السياقية للمؤسّستين التعليميتين المعنيتين بالعملية، ثمّ فصَّلت الحديث في تنفيذ العمل التجريبيّ من خلال تقديم الأدوات، والموارد المختارة للمتعلِّمين الخاضعين للعمل السابق (الفوج التجريبيّ)، و(الفوج الضابط)، فضلاً عن التنظيم التعليميّ للدّرسين اللذين سيقدِّمهما الأستاذان. وأخيراً اقترحت وبالتنسيق مع الأستاذين بروتوكول العمل التجريبيّ، المتمثّل في سيناريو بيداغوجيّ، الذي سيطبقانه في سياق تجريبيّ وضابط، مدعوم بتصوير الدّرسين؛ يُستخدم في الأوّل وتُدمَجُ فيه تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وفي الدّرس الثاني لا تستخدم فيه التكنولوجيات الحديثة. وكان الدّرسان بعد مرحلة التصوير متبوعين بتقييم إلزاميّ عبارة عن رائز (Test)، يُمتَحن فيه التلاميذ، لقياس تغذيتهم الرّاجعة ولتحديد رؤىً جديدة، وذلك بمراعاة علاقة الارتباط بين احتياجات المتعلِّمين، والعمل التجريبيّ، وتصوّر البحث في إطاره النظري والمنهجيّ، بالإضافة إلى الملاحظات، التي تمّ استنتاجها في العملية التجريبية المُمارَسة، من أجل دمج أفضل لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في الصفوف التعليمية لمادّة اللغة العربيّة.

وفي الأخير ذيّلت متن هذا البحث بملحق تضمّن مستندات ووثائق لإطلاعِ أعضاء اللجنة عليها والقارئ عموماً، و تمّ ترتيبها وفق النّسق الآتي:

① فهرس الأعـــلام.

② فهرس الجداول و الأشكال والصور.

③ فهرس أدوات البحث (الاستبيان، وبروتوكول المقابلة، والدّرسين التعليميين).

④ ألبوم صور (المؤسّستان ـ القسمان ـ الفوجان).

8. الدراسات السابقة لموضوع البحث:

ولأنَ تكنولوجيا المعلومات والاتصال، تُسهِم في صناعة العقل البشريّ، فقد تمّ إدماجها في قطاع التعليم، وكان ذلك محور العديد من البحوث والدراسات، التي سيتمّ ذكر أهمّها. وعلى أهمّيتها فإنّها تختلف عن دراستنا الحالية من حيث الأهداف والأدوات المعتمدة، وكلّها تعتمد معايير ترتيب

المؤشرات حسب الأولوية الواردة في الدليل لقياس تكنولوجيا المعلومات والاتصال[2] في التعليم من حيث نسبة الصفوف والحقول التعليمية التي تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصال وسيلة مساعدة في التدريس، ومن حيث متوسط عدد الساعات الأسبوعيّ لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الصفوف الدراسية، وفقاً لتوصيات المنهاج التعليميّ، وأيضاً من حيث نسبة الإنفاق الحكومي الجاري على تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم من مجموع الإنفاق الحكومي، ومن حيث البنية التحتية المتعلقة بنسبة المؤسسات التعليمية المزودة بخدمة الأنترنت، والتي تستخدم الحاسوب وسيلة مساعدة في التدريس، والنسبة التي يملكها المعلّمون والأساتذة، والمتاحة للأغراض التربوية والتعليمية، وغيرها من المعايير والمؤشرات.

ومن البحوث والدراسات، أذكر:

ـ رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير. إعداد "حليمة الراحي" . جامعة منتوري. قسنطينة حول التعليم الإلكتروني بالجامعة الجزائرية. مقومات التجسيد، وعوائق التطبيق تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلميّ. 2012/2011.

ـ دراسة عن مستحدثات تكنولوجيا التعليم وتطبيقاتها، التي تسمح بتفريد المواقف التعليمية وإثرائها من خلال تغذيتها بعدّة مصادر وبدائل متباينة، وتطبيقها بواسطة البرمجيات والحاسوب والأنترنت، من تأليف عوَض حسين التودري. "جامعة أسيوط". جوان 2009 ، من دون أن يطعِّم الباحث ذلك من الميدان التطبيقيّ.

ـ دراسة عن تأثير تكنولوجيا الإعلام والاتصال على العملية التعليمية في الجزائر (مادّة الفيزياء نموذجاً). إعداد إبراهيم عمر يحياوي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة سطيف. 2016 .

ـ المرصد الوطني لمجتمع المعلومات بالجزائر. قياس النفاذ إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بقطاع التعليم بالشرق الجزائري: ولايات قسنطينة، عنابة، سطيف نموذجا. إعداد علوي هند. أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم المكتبات. تخصص إعلام علمي وتقنيّ. جامعة منتوري. قسنطينة. 2008/2007 .

ـ دراسة صادرة في عمان عن تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. وهي محاولة من الباحث "محمد محمود الحيلة". كلية التربية. جامعة اليرموك. 1998. جاءت هذه الدراسة لتوضِّح الفرق بين مصطلحي "التكنولوجيا والتقنية"، مستفيداً من خبرته الميدانية في مجال تكنولوجيا التربية، حيث استهلّ مؤلَّفَه بإطلالة نظرية، وضّح فيها مفهوم التقنيات التربوية (تكنولوجيا التربية)، ثمّ عرّف مفهوم التقنيات التعليمية (تكنولوجيا التعليم)، داعماً ذلك بأسلوب توضيحيّ. وغير ذلك من الدراسات الكثيرة.

---

[2] دليل لقياس تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم. وثيقة تقنية رقم 2. اليونسكو. 2009. ص 29 . 30.

كانت تهدف هذه الدراسات وغيرها إلى بيان فاعلية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال ودمجها في الممارسات التعليمية، وفي تنمية العمليات المعرفية، دون تجريب ذلك. وأكّدت في نتائجها زيادة التحصيل العلميّ للتلاميذ، والتجديد في أساليب التدريس لدى الأساتذة. كما أكّدت الآثار الإيجابية المختلفة في العملية التعليمية التعلمية.

اعتمدت في هذا البحث على مصادر ومراجع مختلفة، احتوت على مادة ثرية رجعت إليها، وتنوّعت هذه المادّة أثناء الاقتباس من مصادر لغوية تارة ومراجع مختلفة مناسبة للبحث. أتاحت هذه المصادر والمراجع لي تحديدَ المعاني اللغوية المقصودة من الألفاظ وما يُراد منها في اللغة، وتفسير المقصود بها، وما يُستفاد من ذلك في اللغة، لشرح المصطلحات وتوضيح مفاهيمها. واشتملت هذه المصادر على تعاريف لغوية واصطلاحية، شملت معانيّ متعدّدة. ومن أمثلة بعض هذه المصادر:

ـ أوّلها القرآن الكريم بالرسم العثماني الموافقِ لمصحف المدينة النبوية برواية حفص عن عاصم، من حيث الرسم وعلامات الوقف.

ـ تاج اللغة وصِحاحِ العربية ل الجوهريّ (ت339 هـ). ولسانِ العرب ل ابن منظور محمد بن جلال الدين مكرَّم (ت 711 هـ) ، والقاموسِ المحيط للفيروزأبادي محمد بن يعقوب (ت817هـ) وغيرها.

أمّا ما تعلّق بتحديد المفاهيم الاصطلاحية العلميّة في هذا البحث، والتي بيّنت بإيرادها الخصائص الوظيفية والبنائية لهذه المفاهيم، سواء تعلّق الأمر بتلك الخصائص البنائية التي تشكّل المفهوم، والتغيّرات التي تصيب خواصّ تلك الموادّ الاصطلاحية، لاسيما مصطلحات "التكنولوجيا"، و"التقنية"، وغيرها، أم الخصائص الوظيفية، التي تشير إلى وظيفة ذلك المفهوم في السياقات المختلفة. وفي ذلك الموضوع تعدّدت المصادر والمراجع إلى معجمية وموسوعية وعلمية، حيث حدّدت المعاني الكبرى للمصطلحات بمختلف حقولها.

أمّا المراجع فتعتبر مهمَّة؛ لأنها أوعية ضمّت أهم المعلومات والمعارف المتصلة، سواء بوضعية اللغة العربية ومكانتها في المنظومة التعليمية، أم بمفهوم التعلّم، وأسسه، وشروطه، أم بالمفاهيم المرتبطة بتكنولوجيا التعليم ومستحدثاته، أم بالوسائل التعليمية وتصنيفاتها واستخداماتها. هذه المعلومات والمعارف كنت في أمسّ الحاجة إليها لإثراء هذا البحث بشكل منهجيّ وموضوعيّ.

وتنوّعت هذه المراجع التي اعتمدت عليها، فهي تارة كانت عبارة عن دراسات علمية سابقة، أو أبحاث، أو مجلات علمية، ورقية أو الكترونية، أو وثائق رسمية. حيث امتازت بأنها أجابت عن كمٍّ كبيرٍ من الاستفسارات التي احتجْتُها في غمار هذا البحث، وامتازت أيضاً بدقّة معلوماتها الفكرية الشاملة في إعدادها، حيث أعان اللّجوء إلى هذه المراجع اكتشافَ عدد لا بأس به من البحوث

الضمنية، التي سهّلت الوصول إلى كمّ المعلومات الكبيرة التي بداخلها، ممّا أسهم في سهولة الحصول عليها في أسرع وقت وأقل جهد.

1. إطلالة تاريخية :

تُشكِّل اللُّغات السّامية مجموعة من اللّغات المحكيّة[*] منذ العصور القديمة في الشّرق الأوسط وشمال أفريقيا ، وتسمّى هذه اللّغات " السّامية "، في إشارة إلى " سام " ابن النّبيّ نوح ، وهي أحد فروع عائلة اللّغات الأفروآسيوية. إنّ أصول هذه اللّغات وتوسّعها الجغرافيّ ، سواء من آسيا إلى أفريقيا ، أم من أفريقيا إلى آسيا غير مؤكّـدة [3] .

وقد تمّ إثبات وجود لغات سامية قديمة منذ أربعة آلاف عام. وإنّ اللّغة السّامية المعاصرة الأكثر انتشاراً هي اللّغة العربيّة، التي يتحدّث بها أكثر من 450 مليون فرد ، وهي اللّغة الدينيّة لأكثر من مليار مسلم في العالم . وهي من ناحية أخرى لغة الشعر المستخدمة من قِبل قبائل ما قبل الإسلام ، وقد فرضت نفسها مع بداية الوحي القرآنيّ ، الذي منحها وضع اللّغة المقدّسة .

إنّ طابعها وجمالها الفريدين، شكّلا إعجاب المسلمين، بما يتجاوز الفوارق العرقيّة و الجغرافيّة. ولكنّ ميلاد تاريخها الحقيقيّ، جاء بعد بروز أحداث تاريخية مختلفة : منها الفتوحات الإسلاميّة ، والازدهار العلميّ ، ومحاولات الإصلاح النحويّ ، أو التكيّف مع العالَم الحديث . تنتمي اللّغة العربيّة إلى عائلة اللّغات الأفروآسيوية ، التي تتكوّن من أكثر من ثلاثمائة لغة ، بعضها انقرض ، وبعضها تمّ استخدامه لغة ثانوية . والعربية والعبرية هما المثالان الرّئيسان للّغات السّامية الحيّة .

إنّ أقدم مثال معروف للّغة العربيّة المسجّلة هو نقش موجود في الصّحراء السّوريّة يعود إلى القرن الرّابع الميلاديّ [4] ، حيث تتابعت الهجرات إلى العراق والشام ، و صار الهلال الخصيب مقسّماً إلى دويلات وممالك ، خفّت الهجرة من الجزيرة ، التي ازدحمت بمن فيها من القبائل التي توزّعت في الأرجاء الجنوبية والشرقية والشمالية منها ، وظلّت تتكلّم العربيّة لاستمرار اتصالها بوطنها .

ومع انتشار الإسلام ، ظهرت لهجات مختلفة وتأديات متباينة في نطق القرآن الكريم ، حتّى تمّ الانتهاء من عملية للتدوين في عهد الخليفة الراشديّ الثالـث عثمـان بـن عفّـان ﷺ .

وفي منتصف القرن السّابع الميلادي، ومع تحوّل عدد متزايد مـن غير النّاطقيـن بالعربيّة إلـى الإسلام ، أصبح القرآن أهمّ حلقة وصل بين المسلمين العرب وغير العرب ، الذين بجّلوا محتواه وأعجبوا بجمال لغته ، وتأثروا بخصائص أسلوبه ، وبالقيم الإيجابية التي حملها للناس ، والمبادئ التي روّج لها ، ما جعل قلوب الأفراد من غير الناطقين بالعربية ، يتعلّمون هذا الكتاب المعجز الذي أنزل للناس كافّـة.

---

[*] اللغة المحكية: هي اللغة التي تُستمدّ من كلّ مَن يتكلّمها ، فمصدرها ليس واحداً أو مُتّفقاً عليه بين مستخدميها .

[3] كيس فرستيغ .اللغة العربية : تاريخها ومستوياتها وتأثيرها . ترجمة . محمد الشرقاوي . المجلس الأعلى للثقافة . ط1. القاهرة.2003 . ص37 . 38 (بتصرف) .

[4] عبد الرحمن أحمد البوريني. اللغة العربية أصل اللغات كلّها . دار الحسن للنشر والتوزيع . الطبعة الأولى 1998 . ص 48 .

بعد هذه الحِقبة ، بدأت فترة من الانخفاض في القرن الحادي عشر نتيجة عوامل عدّة ، منها بداية الحروب الصّليبيّة ، والاضطرابات السّياسيّة في إسبانيا ، والفتوحات العثمانية ، والغزوات المغوليّة في الشّرق ، والانقسامات الدّاخلية داخل الدولة الإسلامية ، ما عرفت معه اللّغة العربيّة فترة ركود نسبيّ ، على الرّغم من أنّ مكانتها نأت بها عن أن تكون مهدّدة .

تتميّز اللّغة العربيّة مثل باقي اللّغات السّامية ، باستخدام عناصر بُنوية للحصول على الكلمات من جذور مجرّدة ، تمثّل المفاهيم الدّلالية أو معاني محددّة عامّة . وتتكوّن هذه الجذور بشكل عام من ثلاثة أحرف ساكنة ، والتي تشكّل الوحداتِ الأساسيّةَ لتشكيل العديد من الكلمات المشتقّة من هذا الجذر .

عانت الكتابة العربية في فترة ما قبل الإسلام من عدد من أوجه القصور، بما في ذلك عدم ظهور رسم لبعض الحروف؛ كالنّون السّاكنة في التّنوين، وبعض حروف المدّ السّاكنة في ذيل الكلمات، وغياب أي نظام دلالة على الحروف المتحرّكة. فالنّظام الحاليّ هو نتيجة لإصلاحات رئيسة ، تمّ تقديمها عندما اعتُبِر نظام الكتابة غير ملائم كأداة لتسجيل القرآن الكريم وحفظه . أعطت هذه العلاقة الوثيقة بالقرآن وضعًا مقدّسًا للكتابة ، التي وُلدت بشكل متواضع ، سمح ذلك بتطوير شكل فنيّ فريد لا يضاهيه أيّ تقليد خطّيّ آخر.

وَجدَ ـ مع انتشار الإسلام ـ الكثيرٌ من غير العرب أنفسَهم ، يتعلّمون العربيّة لقراءة القرآن ، وهكذا اِعتَمدَت العديدُ من اللّغات التي تقع في نطاق تأثير اللّغة العربية عبر الإسلام الحرفَ العربيّ، وكان الجزء الأكبر من هذه اللّغات ذا أصل غير ساميّ ، مثل : الفارسيّة ، ولغة الباشتو ، والكشميرية ، والأوردو ، والسّندية ، والملايو وغيرها ...

فاللّغة العربيّة الفصحى الحديثة ، هي اللّغة العربيّة مع بعض التّغييرات ، والعديد من الإضافات من المفردات الحديثة ، هي لغة تواصل مكتوبة بين أفراد العالَم النّاطق بالعربيّة، والمعلّمين و المتعلّمين المتحاورين باختلاف مستوياتهم ، فإنّها بذلك تميل إلى استخدام ما يعرف أحيانا باسم "عربية التّعليم المنطوقة"، وهي خليط من العامّية والفصحى المعاصرة العربيّة، وسيأتي الحديث عن موضوع ظاهرة الثّنائية اللّغويّة لاحقاً في هذا الفصل .

كان المعلّمون والصِّحافيون في ممارساتهم اللّغوية، أكثر براغماتية وليبرالية في استخدامهم للاقتراض من اللّغات الأجنبيّة . وقد أدّى ذلك إلى اعتماد عدّة كلمات لنفس المفهوم ، وإمكانيّة قبولهم في الاستخدام اليوميّ لهذه الكلمات ، والتي ربّما لم تكن معتمدَةً رسميًا من المجاميع اللّغوية . فبالإضافة إلى آلاف الكلمات العربيّة الأجنبيّة، التي أصبحت الآن جزءاً من اللّغة العربيّة المعاصرة.

إنّ اللّغة العربيّة لغة الإسلام ووسيط للثّقافة والتّعلّـم على مدى خمسة قرون، فإنّها تكون قد تلامست مع العديد من اللّغات الأخرى. فاللّغـات الآسيوية والأفريقية، مثل: الأردية والتركية والفارسية، تقترض عدداً كبيراً من الكلمات العربية في مختلف المناحي والجوانب الثّقافيّة، وخاصّة تلك المتعلّقة بالإسلام.

ومع بداية القرن الحادي والعشرين ، ظهرت لغة عربية فاغتنت بالمفردات الجديدة بعد قرنٍ من النّضال والنّمو ، الذي أدخل عدداً من التّغييرات والإصلاحات . فالجدال في جدوى اللّغة العربيّة على أنّها وسيلة للاتّصال والتّعليم والتّكنولوجيا متوقّف . وقد تمّ قبولُ اللّغة العربيّة المعاصرة، باعتبارها رابطة مشتركة وموحّدة بين العرب، بما يتجاوز تنوّعهم في الوضع الاقتصادي ، والحقائق السياسيّة ، والمعتقدات الدّينية والطّموحات الوطنيّة .

أدّى إصلاح التّعليم الابتدائيّ في 16 أفريل عام 1976 بمرسوم رئاسيّ إلى إنشاء مدرسة العلوم التّطبيقيّة الأساسيّة، التي دخلت حيّز التّنفيذ في عام 1980. وقد ساهم هذا الإصلاح في تعميم اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائيّ، وتقليص اللّغة الفرنسيّة إلى مرتبة اللّغة الثّانية الأجنبية، ولامس الإصلاح أيضاً التّعليم الثّانوي بالسرعة نفسها ، ثمّ تمّ تدريس اللّغة الفرنسيّة في السّنة الرّابعة ، واللّغة الإنجليزية في مرحلة التّعليم الإكمالي . وبعد أكثر من 25 سنة من إنشاء التّعليم الأساسيّ، دفع هذا الحكومة آنئذٍ إلى إجراء إصلاح عميق لنظام التّعليم (اعتمده مجلس الوزراء بتاريخ 30 أبريل 2002). وهكذا تمّ تبنّي هذا التّغيير من خلال مراجعة البرامج على جميع المستويات التّعليميّة ، وبدأ تنفيذها التّدريجي في بداية العام الدراسيّ سنة 2003 .

ومن السِّمات الرّئيسة لهذا الإصلاح هو التّركيز على التّعليم المبكِّر للّغـات الأجنبيّة، و بالتّالي ـ ووفقا للبرنامج الجديد ـ يتمّ تدريس اللّغة الفرنسية لغة أجنبية أولى من السّنة الثّانية من التعليم الابتدائيّ. وبفعّالية جرى التّنفيذ في العام الدِّراسي من سنة 2004 أمام مرأى ومسمع اللّغة العربية الرسميّة. وبداية من عام 2006، شهد تأخر اللغة الفرنسيّة إلى السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ، وكانت النّتائج الأولى لإعادة كتابة المناهج واضحة، و لم تتوافق بالضّرورة مع النتائج المتوقّعة.

إنّ الإصلاح الحالي للنّظام التّعليمي الجزائري، يأتي في الوقت المناسب لإضفاء نَفَس جديد على تعليم اللغة العربيّة، والسّماح لها برؤية الآفاق المستقبلية الواعدة بمنظار التّجديد. وفي الواقع ـ وعلى الرّغم من أنّ الجزائرـ كانت مستعمرة من قِبل فرنسا ، إلّا أنّها رفضت دائماً ولأسباب تاريخية ، الاعتماد على دول الفرانكفونية .

إنّ أنساق اللغة العربية الموجودة في الجزائر إن بصفة رسميّة؛ كاللّغة العربية، أو اللّغات الأجنبيّة، تعطي الأمل لإمكانية التّوفيق بين الوحدة الوطنية والهوية الثّقافية والحداثة.

2.النّظام التّعليمي للّغة العربيّة في الجزائر :

1.2.مفهوم النظام التعليمي:

قبل أن نخوض الحديث عن موضوع النّظام التّعليميّ، نقف هنيهة لنتحدّث عن مفهوم النّظام والنّسق، الذي سيساعدنا لاحقاً على تذليل مفهوم النّظام التّعليميّ والتّربويّ، ومفهوم المنهاج.

« نظم نظما ونظاماً: اللؤلؤ وغيره: ألّـفه وجمعه في سلك. ومنه نظم الشعر. والنظام : الخيط يُنظَم به اللؤلؤ أو غيره . ج . نظم »[5] .

« النظام هو أيّ تصميم يتكوّن من مجموعة من العناصر أو الوحدات المترابطة ، التي يتفاعل بعضها مع بعضها الآخـر ، من أجل تحقيق أهداف محدّدة » [6] .

يعرِّف سوسير "النظام" « بوصفه نسقاً من العلامات ؛ وذلك يعني بأنّ كلّ علامة تختصّ بعلاقات ، تقيمها مع علاقات أخرى . تأخذ العلاقات مظهرين : علاقات تركيبية وعلاقات ترابطية » [7] .

نخلص من هذه التعاريف إلى أنّ مفهوم النظام هو مجموعة الأشياء المترابطة والمتكاملة بعلاقات ذات صفات موحّدة ومتجانسة، تمثل أجزاءه لكونها ذات خصائص أساسية، تؤلّف ذلك النظام. ويقابل مفهوم النظام النسق، وهذا الأخير أعمّ وأشمل من مفهوم النّظام، حيث الأوّل تتعدّد دلالاته وتكثر معانيه، لتشمل كلّ الفنون والعلوم، ليُتوسّل بمقدِّمات قضاياها للوصول إلى نتائج قطعيّة . أمّا الثّاني فهو ما يُعزّز علاقات التركيب و التّرابط والتّكامل بين أشياء مادّية لها خصائص موحّدة ومتجانسة .

أمّا النظام التعليميّ فهو مجموعة كاملة من الموادّ والاختبارات والعناصر المباشرة وغير المباشرة، والمطلوبة للوصول إلى تحقيـق الغايات المرجـوّة فـي وحـدة تعليميـة، أو مقـرّر، أو منهـاج، وذلـك بمصاحبة الأنشطة والعمليات المساندة لتشغيل ذلك النّظام.

أمّا النّظام التّربويّ : فهو مجموع القواعد والتّنظيمات والإجراءات ، التي تتّبعها الدّولة في تنظيم انعكاس الفلسفة الفكريّة والسّياسية السّائدة ، سواء أكانت مصرّحاً بها أم لا .

فالنّظام عموماً هو عبارةٌ عن مجموعةٍ من المكوّنات التي ترتبط معاً داخل محيطٍ مشتركٍ بينها، ويقوم كلٌّ منها بوظيفةٍ محدّدةٍ مكمّلةٍ لوظائف بقيّة مكوّنات النّظام، وتتّصل هذه المكوّنات معاً بتوفّر بيئةٍ مناسبةٍ؛ لتُنتِج في النّهاية مخرجاتٍ مستهدفةً. وبالإمكان معرفة مدى نجاح النّظام من خلال التّغذية الرّاجعة التي يمكن الحصول عليها من النّتائج . فالنّظام أيّاً كان نوعه تعليميّاً أو تربوياً ، هو

---

(5) .أحمد رضا: معجم متن اللغة العربية . المجلّد 5 . دار مكتبة الحياة . بيروت .1960 . ص 491 .

(6) أ.د. حسن شحاتة . أ.د. زينب النجار. أ.د. حامد عامر: معجم المصطلحات التربوية والنفسيّة . . الدار المصرية اللبنانية . القاهرة . ط1 . 2003 . ص 313 .

(7) ماري نوال غاري: المصطلحات المفاتيح في اللسانيات . ترجمة . عبد القادر فهيم الشيباني . الجزائر . ط1 . 2007 . ص106 .

ذلك الإطار الذي يضمّ عناصر العمليّة التعليميّة ومكوّناتها ، سواءً كانت هذه المكوّنات والمتغيّرات حيّةً ، مثـل : التّلاميـذ، والمعلّميـن والهيئـة الإداريّـة، والعاملين كافّـةً، أم مكوّنـات و متغيّرات غير حيّة، مثل: المناهج، والمقرّرات، والمباني، والأهداف والغايات. كما يدخل ضمن مفهوم النظام التّعليميّ العلاقات الوظيفيّة، التي تربط هذه المكوّنات معاً، وكلّ ما يحدث بين هذه المكوّنات بسبب العلاقات التي تربطها معاً؛ لتأدية وظائف معيّنةٍ، وتحقيق أهدافٍ محدّدةٍ مسبقاً . كما يمكن تعريف النظام التعليميّ بأنّه: مجموعة المبادئ والقيم التي توجّه العمليّة التعليميّة إلى طرقٍ مختلفةٍ؛ لتحقيق أهدافٍ محدّدةٍ مسبقاً.

ويمتلك النّظام التعليميّ عدّة عناصر لا بدّ من التأكّد من وجودها في النّظام للتمكّن من إطلاق لفظ النّظام التّعليميّ عليه، وهذه العناصر هي:

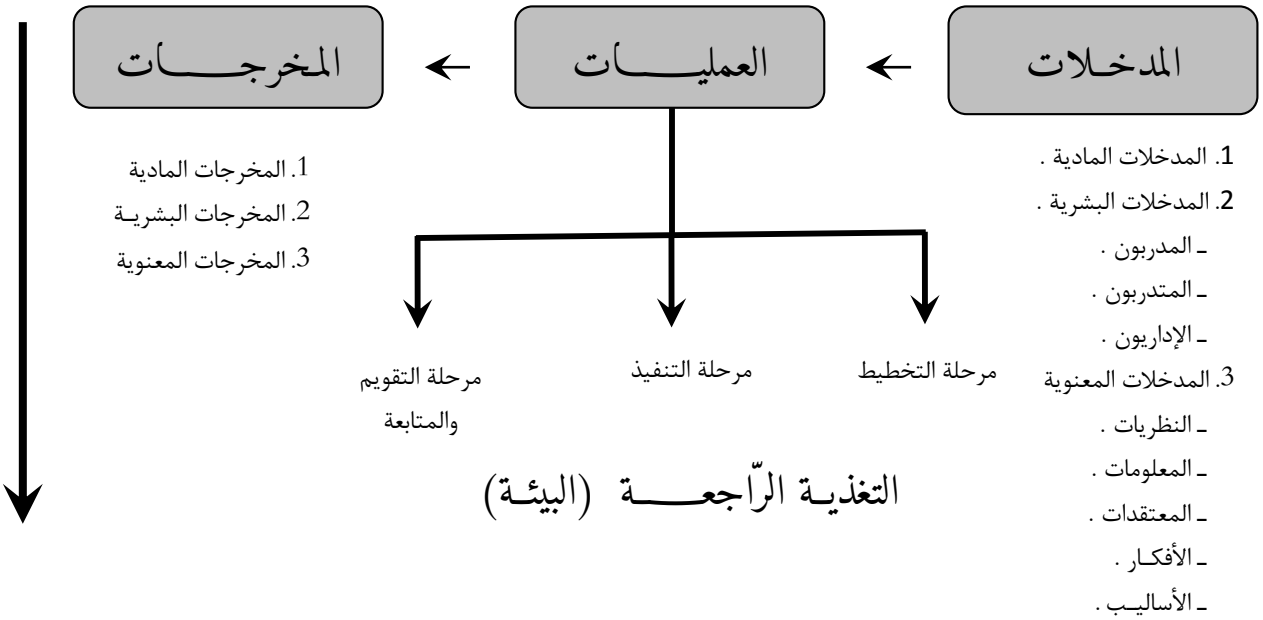
ـ المرجعيّة : وهي عبارة عن مجموعة المبادئ والقوانين التي لا بدّ من توفّرها في النّظام التّعليميّ ؛ حيث يُرتكَز عليها في تحديد الأهداف التّعليميّة وتوجيهها بشكلٍ عام .

ـ الأهداف : هي مجموعة النّتائج المتوقّعة، والغايات التي يصبو النّظام التّعليميّ لتحقيقها، من خلال وضع خطط عملٍ مسبقةٍ ضمن الموارد المتاحة، ولا بدّ من وجود الأهداف للنّظام التّعليميّ ؛ لتوجيه العملية التّعليميّة كاملةً إلى الاتّجاه الصّحيح .

ـ البيئة : وهي مجموع الشروط المادّية والظروف، التي تحيط بالشّخصية المستهدَفة في النّظام التّعليميّ ، سواءً التّلاميذ أم المجتمع المحليّ ، وتُعدّ العلاقة بين المتعلّم والبيئة علاقةً متبادلة ؛ إذ يؤثّر كلّ طرفٍ في الآخر إيجابياً أو سلبياً .

ـ الأفكار والمؤثّرات؛ كالعقيدة فهي المؤثر الأوّل في النّظام التّعليميّ، حيث يُبنى هذا النّظام ، وتوضع أهدافه لتكون النّتائـج متوافقـةً مع هذه والعقيدة .

ـ الأفكار السّائدة في المجتمع : يعتمد النّظام التّعليميّ على أفكار أفراد المجتمع وتصوّراتهم ، فإذا كانت هذه الأفكار والعادات إيجابيةً ، فإنّ النّظام التّعليميّ يكون سليماً ، بينما لو كانت هذه الأفكار سلبيةً ، لأدّى ذلك إلى وجود نظام تعليميّ هدّام وفاسد . ولعلّ الخطّاطة الآتية خير ما تمثّل النّظام التّعليميّ ومكوّناته ومرجعياته.



والمنهاج هو جزء من هذا النظام، ومظهر من مظاهر هذا التّخطيط. ويرجع مصطلح المنهاج في الأصل إلى اللغة اللاتينية ؛ ومعناه مضمار السباق ، والذي كان يُقام من وقت لآخر في العصور اليونانية والرومانية . ومع مرور الوقت، نحوّل إلى مقرّر دراسيّ تدريبيّ ، فأطلقت كلمة "المنهاج" على مقرَّرات الدراسة أو التّدريب ؛ ومعنى ذلك أن المنهاج فى الأصل اللاتينى يعنى الطّريقة التي ينتهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معيّن ، وكأنّ المنهاج يشبه الأرض المُعدّة المخطّطة التي يستخدمها المتعلّمون فى سباقهم للوصول إلى خطّ النّهاية . وهو الشهادة الدّراسيّة .

ومنهم من يرى أنّ المنهج والمنهاج فى اللّغة لفظان مشتقّان من النّهج ، وهو الطّريق الواضح . يقول الحقّ تبارك وتعالى :﴿ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَآءَهُمْ عَمَّا جَآءَكَ مِنَ ٱلْحَقِّ ۚ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ۚ ﴾[8]. فالمنهج لغويّاً، يعني وسيلة محدّدة للوصول إلى غاية محدّدة.

ويعرَّف أيضاً: بأنّه « مقرَّر الدراسة، ومخرجات التعلّم المقصودة، وفرص التعلّم المخطّط لها، وخبرات التعلّم الحقيقيّة... فهو مجموعة من الفرص التّعليميّة المخطّط لها أو المقصودة، التي يتعرّض لها المتعلّم سواء مع الأشخاص، أو الأشياء المحيطة به، لكي يكتسب بعض المعارف والقيم، ويتمّ التّنظيم لتلك العمليّة من حيث الزّمان والمكان»[9].

وقد يرتبط المنهاج بمداخل محدّدة، وتتمثّل في الغايات، سواء أكانت هذه الغايات صريحة مُعلناً عنها أم ضمنيةً، تجسّدُها المبادئ والمُثل العليا والقيم والأهداف العامّة، الموثّقة في شكل توجيهات

---

[8] سورة المائدة : الآية : 48 .

[9] حسن شحاتة: تصميم المناهج وقيم التّقدّم في العالم العربيّ :. الدار المصرية اللبنانية . ط 1 . 2008 ص 16.

رسميّة على الصّعيد الوطنيّ، ويسمّى المنهاج المستهدف. فعلى سبيل المثال، يسمح التّركيز على المنهاج المستهدف، أن يُجيب الفرد على السّؤال التالي: " ما المُتوقّع أن يتعلّمه تلاميذ الرِياضيات والعلوم ؟ " . وقد يستهدف المنهاج النشاط مدخلاً يستهدف المتعلّم ، ويجري تخطيطه على أساس مبدإ الفعّالية، الذي يتطلّب من المتعلّم أن يكون فاعلاً ومنفعلاً ، ويسعى بالكشف عن المعرفة بنفسه ، ويتم تنظيم منهاج النّشاط في اتّجاهين :

الأوّل : يركِّز على ميول واهتمامات وحاجات المتعلّمين .

الثاني : فيتمّ فيه التّركيز على مواقف اجتماعية مرتبطة بحياة المتعلّمين (مجالات حياتية) [10] .

2.2. في العهد العثمانيّ :

كان ـ في ظلّ الدّولة العثمانية ـ نوعان فقط من المدارس : المدارس الابتدائية التقليدية الدينية ، والمدارس الابتدائية العليا .

ففي المدارس الابتدائية ، يمكن للبنين فقط الالتحاق بها ، وكانت هذه في الأساس دينية وتركِّز على تدريس القرآن . وكان في هذه المدارس معلّم ، ويدعى حارس المعرفة الإسلامية ، الذي يقوم بتدريس أساسيات القرآن ، وكانت من أولويات التّعليم على هؤلاء الطّلاب دراسة تعاليم دينهم وواجباتهم الشّرعية ، كقراءة القرآن وتعلّم كتابة " الأبجدية العربيّة ". وبشكل عام يصل هؤلاء الطّلاب إلى حفظ آيات لا حصر لها من القرآن عن ظهر قلب و باللّغة العربيّة . حتّى وإن كان بإمكانهم قراءة وتعلّم اللّغة العربيّة القرآنية ، فقد كانوا يجدون صعوبة في كتابة اللّغة العربيّة ، لأنّ رسم الأبجدية العربية غير ملائم تمامًا لصوتيات اللّغة التّركية ، فكان عدد قليل من الطّلاب قادرين على التّحدث بالعربيّة . وتعلُّمُهم يتوقّف فقط على قراءة وتلاوة ما تيسّر من النّصوص الدّينية .

يستكملُ هذا التّعليم الأوليّ مدّة سنتين أو ثلاثاً أو أربعَ سنوات، حسب ما يُتوفّر عليه من حاجيات مالية للوالدين. كان الطّلاب يمارسون تعلّمهم للّغة العربية باعتماد ذاكرتهم بشكل أساسيّ ،وكان عليهم الاحتفاظ بعدد كبير من المفردات والصّيغ المفيدة لهم خلال حياتهم اليوميّة والاجتماعيّة ، وحتى لو كانت هذه المؤسّسات التّعليمية مفتوحة للجميع ، فإن نخبة صغيرة من الذّكور يمكن لهم أن يستفيدوا من هذا التّعليم ، حيث كان عليهم أن يدفعوا ـ مقابل خدمات يقدّمها لهم سيّدهم ـ علاوة على ذلك . ولم تكن المدارس في العديد من القُرى موجودة ، ولم

---

[10] محمد الدريج ، جمال الحنصالي ، علي الموسوي ، سالم عمار ، علي سعود حسن ، محمد الشيخ حمود: معجم مصطلحات المناهج و طرق التدريس . المنظمة العربية للتّربية والثقافة والعلوم (Alesco) . الرباط . 2011 . ص 14 .

يذهب ـ لذلك السّبب ـ معظم الأطفال إليها ، فأصدر " السّلطان محمود الثانيّ " (من عام 1808 إلى 1839) في عام 1824 م قراراً بإجبار الآباء على إرسال أطفالهم إلى المدارس الابتدائيّة ، في حين أن معرفة ما هو معلوم في الدّين الإسلاميّ هي ضرورة أساسية ، لذلك فإنّ غالبية النّاس كانوا لا يرسلون أطفالهم ما بين سنّ الخامسة أو السّادسة إلى المدرسة ، ويفضّلون لهم تعليما مهنيّاً وحرفيّاً ، للاستفادة من امتياز ماليّ . وكان هذا الوضع سبباً في انتشار الأمّية على نطاق واسع في الدّولة العثمانية ، بالإضافة إلى الجهل الدينيّ .

يصنّف "طاشكبرى زاده" تعليم وتعلّم اللّغة العربية إلى قسم العلوم الخطيّة [11] ، التي تضمّ علم أدوات الخطّ ، وعلم قوانين الكتابة ، وقد كان المدرّس أو الشّيخ الرّكن الأساس في التّعليم الإسلاميّ ، ولا بدّ لكلّ طالب متعلّم أن يحصل على معارف عامّة في العلوم الدّينية والرّوحية .

ولقد تأسّست أوّل مدرسة عثمانية في إزنيق[*] خلال عام 1313 م ، وكانت اللّغة العربيّة تُدرّس في مجموعة "مـدارس الخارج" ضمن أصول المعارف ، « وكانت تمثّل المدارس الخارجيّة والابتدائيّة أدنى المستويات ، لاضطلاعها بتدريس اللّغة العربية من نحو وصرف ، ومنطق وعقيدة ، وفلك وهندسة وبلاغة. وقد اشتهرت هذه المدارس باسم آخر هو "مدارس التّجريد" ، وذلك نسبة إلى شرح الجرجانيّ على كتاب "التجريد" لنصير الدّين الطّوسيّ [*] ، الذي كان المرجع الأساس في هذه المدارس . كما عُرفت هذه المدارس باسم آخر هو "مدارس العشرين" ؛ وذلك لأنّ راتب المدرّس فيها كان عشرين أقجة في اليوم » [12] .

اخترقت عشرات الآلاف من الكلمات العربية اللغة الإدارية خلال الفترة العثمانية، وكذلك اللغة التركية العاميّة، إذ قاومت عدّةُ آلاف من هذه الكلمات ذات الأصل العربيّ الاستيعاب الثقافيّ تحت تأثير الهيمنة السياسية والديموغرافية للشعب التركـيّ، ورومنـة أبجدياتهـا منـذ عشرينيـات القـرن الماضي، ما أبعد معنى هذه الكلمات عن الأصل[13].

كانت المؤسسات الثقافية تحتضن تعليم وتعلّم اللغة العربيّـة فـي العهـد العثمانـي، وكانـت هـذه

---

[11] طاش كبري زادة .مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم .. (الشعبة الأولى) في العلوم المتعلقة بكيفية الصناعة الخطية . علم أدوات الخط . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان . الطبعة 1 . 1985 المجلد 1 .. ص 85 – 86 .

[*] إزنيق : مدينة تركية ، تقع بالقرب من مدينة نيقية التاريخية في أقصى شمال غرب الأناضول وتتبع لمحافظة بورصة .يبلغ عدد سكان مدينة إزنيق حوالي 15000 نسمة ، تقع بالقرب من بحيرة إزنيق .

[*]د.عباس سليمان. نصر الدين الطوسي .كاتب قلعة الموت .. دار المعرفة الجامعية . مصر . 1995 . ص 16-19

[12]خليل إينالجيك .تاريخ الدّولة العثمانية من النّشوء إلى الانحدار : ترجمة محمد . م . الأرناؤوط . دار المدار الإسلامي . ط1 . 2002 . ليبيا . ص 258 .

[13] انظر على سبيل المثال لا الحصر كلمة "أوقاف" تُكتب:" evkaf "، و تُنطق "أوكاف" ، وكلمة "أوقية"، تُكتب " okkAkiyya " ، وتنطق أُكًا. ، وكلمة "أولياء" ، تكتبُ "evliya"، وتنطق "أوليا": المتقربون إلى اللّه تعالى من عباده الصّالحين، وغيرها من الكلمات. د. سهيل صابان حقي. معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية . مكتبة الملك فهد الوطنية. الرياض. ط1. 2005. ص 50.

المؤسسات، لا تكاد تخرج عن المسجد والمدرسة والزّاوية والمكتبـة، وكانت تغذّي هذه المؤسسـات جميعاً هيئةُ الأوقاف ، التي تعتبر من أهمّ مظاهر الحضارة الإسلاميّة .

كانت المدارس الإسلامية أساس التّعليم في العهد العثمانيّ، وتطوّرت هذه المدارس بشكل دائم مع مرور الزّمن. وكان يتمّ تفتيش المدارس الإسلاميّة في كل البلاد، التي تحت حُكْم الدّولة العثمانية من قِبَل العلماء وفقا لأحكام الدّين الإسلاميّ. وكان الكادر التعليميّ يتمثّل في المدرّس ، الذي هو الشّخص الأكاديميّ الأساس في التعليم المدرسيّ ، وكان له مكانة رفيعة في المجتمع العثمانيّ ، وهي المكانة التي بوّأها الدّين الإسلاميّ للمعلّم .

وكان أوّل مدرِّس جرى تعيينه عند العثمانيين في مدرسة " الغازي أورخان" هو العالِم الشّهير "داوود القيصريّ"[14]. وفي بداية عهد الدّولة العثمانية ، كان يُعيّن أكثر من مدرّس على بعض المدارس الكبيرة ، تبعاً لمذاهب السّنة الأربعة . وكانت طريقة تعيين المدرّسين ، وأيّام عملهم ورواتبهم وغير ذلك في البداية منوطاً بقاضي العسكر وحده ، وابتداءً من أواخر القرن السادس عشر، أصبح تعيينُهم منوطاً بشيخ الإسلام ، وكل ذلك تبعاً لما جاء في وقفيات المدارس بعد تصديق القاضي عليها ، وكانت تنصّ كلّ وقفية من وقفيات المدارس على ضرورة التزام المدرّسين بإلقاء دروسهم بانتظام ، عدا أيّام العطل ، وكان المدرّسون في العهود الأولى من عمر الدّولة العثمانية ، يعملون في المدارس التي عيِّنوا عليها مدى الحياة . غير أنّ زيادة عدد المدارس ، وتكاثـر عـدد الخرِّيجين فيما بعد ، جعلهـم يقرّرون للتعيين مدّة محدّدة يقضيها المدرّس ، ووضعوا امتحاناً للمتقدِّمين ، يجري قبولهم بعد اجتيازه [15]. نظراً لبعض التطوّرات التّقنية التي كانت تواجه مناحي الحياة في الدّولة العثمانية، شعرت أنّها بحاجة إلى نقل العلوم والفنون عن أوروبا. وبسبب توازن القوى بينها وبين الأوروبيّين، دبّ الاختلال لغير صالـح العثمانيين، نتيجة للتقدّم السّريع الذي أحرزته أوروبا اعتباراً من القرن الثامن عشر.

ولحلحلة الوضع ، شرعت في النّقل عن العلوم الغربيّة بشكل انتقائي ، ومن ثمّ بدأ التّدرّج في الانتقال من علوم الإسلام إلى علوم الغرب في المؤسّسات العلميّة والتّعليميّة ، فصار يُتناول العلم والتّعليم عند العثمانيين من خلال مرحلتين ، إحداهما مرحلة التّقليد الإسلاميّ (العهد الكلاسيكي) ، والثّانية مرحلة التّقليد الغربيّ (عهد التّجديد) [16] .

كان التّعليم لحقبة طويلة في هذه الفترة ، تتعهّده مؤسسات رسمية وغير رسميّة ، وكانت المعاهد والمدارس هي أهمّ تلك المؤسسات ، كونها المورِدَ الأوّل للأنشطة العلمية منذ قيام الدّولة

---

[14] طاش كبري زادة. الشقائق النعمانية في علماء الدولة العثمانية .. دار الكتاب العربي . بيروت . لبنان . ط 1975 . ص8

[15] أكمل الدين إحسان أوغلى . الدولة العثمانية تاريخ وحضارة ج1 : ترجمة : صالح سعداوي . استانبول . 1999 . ص291 .292 .

[16] الدولة العثمانية تاريخ وحضارة . ج2 . ص 441 .

حتى الربع الأول من القرن العشرين. وبفضلها تحققت المساواة التعليمية، وتجسّد مبدأ تكافؤ الفرص بيـن الأفراد وطبقات المجتمع المختلفة. و إلى جانب هذه المدارس، التي كانت تنحو منحـىً تقليديّـاً كلاسيكيّـاً.

«وكان يرتكز نظام هيكلها التعليميّ من حيث تاريخ قيامها على أساس حقوقيّ ، قام الفقهاء بتعريفه وتفسيره ورعايته. ومن حيث الشكل والتنظيم ، فإنّ الفقه وكافة المجالات المساعدة له ، هي التي يُعترف لها بالأولوية في عملية التعلّم التي تجري في المدارس . بينما وُضعت العلوم العقلية ـ في المقابل ـ خارج برامج التدريس» [17]. ظهرت مدرسة " الأندرون"[*] كنظام تعليميّ ثان ، يختلف عن المدرسة العادية في الهدف وأسلوب التكوين ، ونوعية البشر .

« ومدرسة الأندرون هي مؤسّسة تعليميّة تحتلّ مكانها داخل تشكيلات القصر العثماني ، وتتولّى تنشئة النخبة من المتخصصين ، الذين يتقرّر لهم تولّي شؤون الإدارة في الإمبراطورية ... وأصبحت مدرسة الأندرون هي المؤسسة التعليمية الأصيلة الثانية خارج نطاق المدارس الأخرى المنتشرة في أنحاء البلاد» [18].

كان النظام التعليمي المتّبع في الدولة العثمانية، يقوم أيضاً على جمع الصّبية من أبناء العائـلات المسيحية، إلى جانب العائلات التركيّـة المُسلمـة، وكانـوا يلقّنـون التعليـم المناسـب فـي الثكنـات والسّراي، ليوزّعوا بعد ذلك على الثكنات العسكرية المختلفة بعد التخرّج، ومَن كان يُبدي استعداداً وفطنة وذكاءً يُلحق بـ " الأندرون"، حتى ينال قدراً رفيعاً من التعليم . وكانت الموادّ الدّراسية التي يدرسونها هي اللغة الفارسية والبلاغة والشعر والفلسفة والتاريخ ، إلى جانب علوم القرآن والحديث والكلام والخطّ واللغة العربيّة . والفرق الكامن بين التّعليم في " الأندرون" ، والتعليم في المدارس العادية ، هو أنه في الأوّل نظام تطبيقيّ للمهارات والفنون والمعارف المختلفـة فـي سراي " طـوب قابي". وكانـت مدرسـة " الأندرون" تتولّى تنشئة القسم الأعظم مـن صفـوة الرّجـال الذيـن اضطلعوا بالوظائف الإدارية، والمسؤوليات السامية في الدولة حتى نهايتها [19].

---

[17] المرجع السابق . ص 450 - 451 .

[*] اسم أطلق على القسم الذي يبدأ من الباب الثالث من أبواب قصر طوب قابي ، وهو باب السعادة ، ويشمل غرف العرض ، والغرفة الكبيرة والخزينة الهمايونيّة ، والمستودعات ، وغرف الأمانات المقدّسة ، والمطبخ السلطاني ، ثم الباب الذي يؤدّي إلى الحَرَم السلطاني . والدّور الذي كانت تؤدّيه أكاديمية الأندرون، لا يقلّ أهمّية عن الدّور الذي كانت تؤدّيه اليوم كليات العلوم الإدارية . د. سهيل صابان حقي: المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية التاريخية . مكتبة الملك فهد الوطنية. الرياض. سنة 2000 . ص 40

[18] المرجع السابق . ج2 . ص 473 .

[19] المرجع السابق ص 507 .

و نخلص ممّا سبق أنّ تعليم اللغة العربية وتعلّمها في هذه الحقبة، لم يكن حظه حظاً سيّئاً، بل كان يأخذ مبدأ التدرّج الخطيّ في الصفّ الرّابع والثالث مع اللغة الفرنسيّة. ولم تنل اللغة العربية في الصّفوف الأخرى المتبقية حظاً كبيرا في برامج التعليم، حيث كان تعلّمها يقتصر على تحصيل مكتسبات مختلفة، يواظب الطّالب على امتلاكها ودراستها وتمثّلها في كتب اللغة العربية بمختلف فروعها، من صرف ونحو ومنطق في الترتيبات الثلاثة الأولى، والحديث والتفسير في الترتيبين الأخيرين، وبينهما علوم أخرى؛ كآداب الحديث والوعظ، والبلاغة والكلام والحكمة، والفقه والفرائض والعقائد، ثمّ يُوجّه الطالب في المستويات المتقدّمة إلى المحتويات المتعلقة بمهارات الحياة الفردية منها والاجتماعية .

3.2.في الحقبة الاستعمارية:

تضاربت أقوال المؤلّفين والمعلّقين على تجربة التّعليم في الجزائر عموماً، وتعليم اللّغة العربية خصوصاً في الحقبة الاستعمارية، وعلى مَن تقع مسؤولية الجهل المُطبق على أفراد الشّعب الجزائريّ خلال القرن الماضي. حيث يعزو بعضهم ذلك إلى رفض الجزائريين إرسال أولادهم إلى المدارس تعصّباً منهم ضدّ الفرنسيّين. ويَنسِبُ فريق آخر التّقصيرَ إلى الحكومة الفرنسيّة، وإدارتها في الجزائر. ومنهم مَن بلغ به الشّطط إلى اعتبار الجزائريين، غير قابلين للتعلّم أصلاً على الرغم من جهود الفرنسيّين. وهناك مَن يرى أنّ استيلاء الفرنسيّين على الأوقاف، قضى على التّعليم برمّته. و على الرغم من تعدّد الآراء في الموضوع الحسّاس، فإلى مَن يا تُرى تَؤُولُ مسؤولية الجهل الذي خيّم على عقول الجزائريّين، وجثم على صدورهم قرابة ستين سنة ونيّف .

يعزو الدكتور "أبو القاسم سعد الله" ذلك، وكما يُفهم من الكتابات الفرنسيّة إلى التحوّل الذي بدأ في العشرية الأخيرة من القرن الماضي (1830 ـ 1900)، والذي جاء عن تفضّلٍ وتكرّمٍ من فرنسا ، وعلى أنّه عمل إنسانيّ تجود به نحوَ "رعاياها" الجزائريين ، وكان هذا التحوّل أيضاً لمصلحة فرنسا ، وتمشّيا مع سياسة الدّولة الاستعماريّـة [20]. لكنّ هذا التكرّم والتفضّل، كان ينطوي على خداع دفين ومكر شائن، لجأت إليه فرنسا لمحو آثار العقيدة وطمس معالم الثقافة الجزائرية من خلال إجراءات كثيرة؛ منها تجهيل الشعب، ومحاولة تنصيره، و الاستيلاء على الأوقاف الإسلامية، باعتبارها الرّاعي والممونّ الرّئيس للنشاطات الدينية والتعليمية. وفي نفس الوقت تشكل عائقاً كبيراً في وجه المخطط الاستعماريّ[21].

ويسمّي "الشيخ محمد البشير الإبراهيمي" الأميّة التي تفشّت في أوساط الشعب الجزائري نقيصةً

---

[20] أبو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي ج3 . دار الغرب الإسلامي : ط1 . 1998 . ص 279 .

[21] عمورة عمار: موجز في تاريخ الجزائر. دار ريحانة للنشر والتوزيع . القبة . الجزائر . ط1 . 2002 . ص 124 .

،وهي لا تفشو في أمّة، وتشيع بين أفرادها إلاّ فتكت بها، وألحقتها بأخسّ أنواع الحيوانات، ومكّنت فيها للجهل والسّقوط والذلّة والمهانة والاستعباد. ويستنتج الآثار السيئة التي تنشأ عن الأمية، وهي تعطيل المواهب والقوى، مع الفرق العظيم بين تعطيل وظائف أجزاء الجسم، وبين تعطيل أجزاء الأمّـة[22]. وكان إدخال الأهالي للدّيانة المسيحية واجباً مقدّساً عند الاستعمار، فحالت بينهم وبين القرآن، وأدخلت في عقول الصّبيان تعاليم جديدة، ألا وهي تعاليم الإنجيل. وتطبيقاً لهذا المنهج ، أقامت عـدّة مراكـز ودور للأيتـام الجزائريين، فأسّـس الاستعمـار جماعـة "الآبـاء البيـض"، واستغلّ"لافيجري" المجاعة التي حلّت بالجزائريين سنتي1867 ـ 1868، فجمع حوالي 1752 طفلاً، تتراوح أعمارهم بين الثامنة والعاشرة لتنصيرهم. ولتسهيل هذه الدّعوة، قامت بمحاربة مقوّمات الشخصية الجزائرية، وعلى رأسها الدّين الإسلاميّ، وتعليم اللغة العربية، وتشويه المحاكم، والمعاهد التعليمية. وسلكت فرنسا في ميدان التعليم سياسة إقصاء اتجاه أبناء الجزائر، تعتمد على التجهيل والأميّة، حيث لم تسمح لهم بالتعليم إلاّ في حدود ضيقة للغاية. كما كان لقضاء الاستعمار على معظم المعاهد الإسلامية والمكتبات، التي كانت موجودة في العهد التركيّ أثرٌ في ارتفاع نسبة الأميّة بين الجزائريين إلى99 % بين النساء، و95 % بين الرّجال. وتقلّص عدد المتمدرسين من الجزائريين بشكل رهيب، مقارنة بالتلاميذ الأوروبيين المتمدرسين في جميع مراحل التعليم . فقبل عام 1914، لم يتجاوز عدد الجزائريين سوى 150 طالباً ، ولم يتحصّل خـلال هـذه السنـة إلاّ 12 جزائريّاً على شهادة الليسانس في الجامعة. وسلكت فرنسا في تعليمها للجزائريين منهج الفرنسة، وذلك بإحلال الفرنسية محلّ اللغة العربيّة[23].

كان التعليم المسجديّ في هذه المدارس والمعاهد، لا يزال يُلقى في المسجد تحت إشراف جمعية العلماء ، وكانت تقوم به مساجدها ونواديها التي أسّستها عن طريق التعليم . وفي جامع الأزهر ، وجامع الزيتونة ، وجامع القرويين عن طريق بعثات التكوين .

وكان تعليم اللغة العربية تتلقّفه هذه المساجد، فكان الطلاّب يتلقّون معارف موجودة في كُتُب معيّنة في العلوم اللسانية؛ من قواعد، ولغة، وأدب. وبدأ هذا التّعليم على يد إمام النهضة "الشيخ عبد الحميد بن باديس" لمدّة خمس وعشرين سنة. وبعد وفاته أسند هذا التّعليم إلى الشيخ العربي التبسّي، فقام هو وأعوانه به خير قيام ، فكان الطالب لا يرحل إلى المعاهد الثلاثة، حتى يستكمل التّعليم الابتدائيّ في وطنه بجميع مراحله، وفي مكاتبه ومدارسه وزواياه، استعداداً للتّعليم الثانويّ. ولم تقف سياسة فرنسا الاستعمارية مكتوفة الأيدي أمام واقع تعليم اللغة العربية ، بل قامت الإدارة الفرنسيّة بهدم وتدمير كلّ المدارس ، التي كانت قائمة في ذلك العهد ، وكلّ شيء له علاقة بالتعليم

---

[22] أحمد طالب الإبراهيمي: آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي.. (1929 . 1940). ج1. دار الغرب الإسلامي. بيروت. ط1 . 1997. ص. 202

[23] موجز في تاريخ الجزائر . ص 126 .

الديني ، وتعليم اللغة العربية ، فصادرت الأوقاف ، ونفت العديد من العلماء إلى الخارج ، وحوّلت المساجد إلى كنائس للنّصارى ؛ كما حدث مـع مسجد " كتشاوة " بالعاصمة ، حيث تمّ تحويله إلى كنيسة عُرفت باسم "كنيسة سان فيليب" ، فتوقّف التعليم التقليديّ عن أداء مهمّته لظروف الحرب من جهة ، وهجرة المعلّمين ، أو نفيهم من جهة ثانية ، فقامت بتخريب المدارس الثانوية ، وهي التي كان يتخرّج منها العلماء ، وغادر المتعلمون الزّوايا القريبة من مراكز الاحتلال مع الأساتذة، واكتفوا بأداء الشّعائر الدّينية ، من دون تعلّم علوم اللغة العربية ، والعلوم الأخرى ، وانتقلوا إلى أماكن غير محتلّـة [24] .

وُضع التعليم عموما، وتعليم اللغة العربية خصوصاً تحت إجراءات شديدة بسبب القرارات ، التي تنص على عدم السّماح لأيّ معلّم جزائريّ أن يفتح مدرسة لتعليم اللغة العربية ، من دون الحصول على رخصة من عامل العمالة ، أو الضبّاط العسكريّين في المناطق العسكرية بشروط ، ومن بين الإجراءات المشدّدة ، صدور قانون 8 مارس 1938 المشؤوم ، الذي اعتبر اللغة العربية في الجزائر لغة أجنبية، ويُمنع تعليمها في المدارس. إنّ قرار 8 مارس 1938 ، هو القرار الجائـر الذي أصدره رئيس مجلس وزراء فرنسا ، "كميل شوطون" Camille Chautemps[25] ، والذي حمل المرسومُ اسمَهُ. والهدف منه تضييق دائرة التعليم العربي الحرّ ، ومنع العلماء من التدريس ، حيث نصَّ القـرار على إغلاق المدارس العربية الحرة التي لا تملك رخصة العمل ، ومنع كلّ معلّم تابع للجمعية من مزاولة التعليم في المدارس المرخصة ، إلا بعد أن يتحصل على رخصة تعليم تقدّمها له السلطات المعنية . والواقع أنها شدّدت من الإجراءات التعسّفية لتقف حاجزا حقيقيّاً أمام المدارس، التي لم تكن لها رخص تسمح لها بمزاولة نشاطها ؛ لأن الإدارة الفرنسية رفضت أن تمنح لها الرخص ، على الرغم من العديد من الطلبات التي سبق أن تقدمت بها . ومن بين العراقيل التي وضعتها الإدارة الفرنسية في وجه المعلمين المنتسبين إلى جمعية العلماء ، أنها تشترط على كل من يتقدّم بطلب للحصول على رخصة الموافقة لممارسة التعليم ، إتقانه اللغة الفرنسية ، وهو الشرط الذي يفتقر إليه معظم معلّمـي المدارس التابعين لأعضاء الحركة الإصلاحية، ويُعدُّ شرطاً تعجيزياً يفضي في النهاية إلى المنع، لا محالـة[26] .

---

[24] آسيا بلحسن رحوي. مجلة دراسات نفسية وتربوية . مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية . المقال : وضعية التعليم الجزائريّ غداة الاحتلال الفرنسيّ . جامعة مولود معمري . تيزي وزو . العدد : 7 . ديسمبر 2011 . ص 60 . 61 .

[25] كميل شوتون: المولود في باريس في 1 فبراير 1851 ، وتوفي في واشنطن في 1 يوليو 1963 . هو سياسي فرنسي ، ترأّس عدة مرات مجلس وزراء فرنسا ، في ظل الجمهورية الفرنسية الثالثة .

[26] ماذا يمثل قرار 8 مارس 1938م الفرنسي في نظر ابن باديس؟. 2015/8/2 . انظر الموقع: http://www.oulamadz.org/. الزيارة بتاريخ:9 جوان 2018.

ومن مظاهر الاهتمام بتعليم وتعلّم اللغة العربية ، في ظلّ الظروف الصعبة ، الاهتمامُ الكبيرُ بالكتاب المدرسيّ ، والحرصُ على حسن اختياره وانتقائه . وكانت الكتب المدرسيّة المستعملة في الجمعية في غالبيتها مصرية، إلى جانب بعض الكتب من لبنان، وتونس، والمغرب. ومن بين هذه الكتب : " المحفوظات المدرسية للهراوي" ، " النحو الواضح " الابتدائي الأول والثاني ، " دروس في التاريخ الإسلاميّ " للخياط ، " القراءة واللغة العربية"[27] . وكان الاستعمار يهدف من وراء ذلك كلّه بناء نشء مُـوالٍ لفرنسا، يقاوم ما غرسته مدارس العلماء في نفوس تلاميذها أنّ : الجزائر كانت وطنَهم ، والإسلام دينهم ، والعربية لغتهم.

4.2.عهد الاستقلال :

بعد الرحيل الهائل للفرنسيين في أعقاب حصول الجزائر على استقلالها في عام 1962م، وجدت نفسها تعاني عجزاً كبيراً من المدرّسين عامّة، ومدرسّي اللغة العربية خصوصاً؛ لأنّ نظام التعليم كان مستوحىً من النظام التعليميّ الفرنسيّ، ومعظم المعلّمين جاءوا من فرنسا، وكانـت اللغـة الفرنسيّة هي اللغة الرئيسة للتعليم، وتُدرّس لغة ثانية بعد الاستقلال، فكان لزاماً على الحكومة النّظر في النظام التعليمي من أجل تعزيز تعليم اللغة العربية والثقافة عموماً.

اعتمدت السّلطات ـ لمواجهة هذا الوضع ـ نظامًا لتجنيد "متدرِّبين" ذوي مستوىً متواضع مطلوب، وهو مستوى السنة السابعة فما فوق، كما تمّ توظيف العديد من المعلّمين بهذه الطريقة بعد إكمال المسابقات بنجاح باللغتين العربية والفرنسية. في حين أنه كان من الصّعب العثور على مرشَّحين يستوفون معايير المستوى باللغة الفرنسية من الناحية الأخرى، وتمّ أيضاً توظيف عدد كبير من مدرّسي ومعلمي القرآن الكريم، حيث لم يشترط فيهم إلا معرفة القراءة والكتابة.

كان على الطاقم التدريسي، الذي تم إنشاؤه بهذه الطريقة، مسؤولية تعليم اللغة العربية قبيل الاستقلال، في ظلّ الصّراع بنوعيه الذي واجهته، وتواجهه اللغة العربية، سواء مع العامّيّة أم الفرنسية ، الذي يرجع إلى الاستعمار الفرنسيّ . ورغم أنّ الجزائر حصلت على استقلالها، إلاّ أنّها لم تتمكّن من الاستقلال عنها لغويّاً. فاللّغة الفرنسيّة تفوق العربية الفصحى استعمالاً، لعوامل اجتماعية، وثقافية. إذ أصبح الحديث باللّغة الفرنسية مرتبطاً بالحداثة والتطوّر في الذّهنية الجزائرية [28].

كان التعليم الرّسمي الابتدائي والثانويّ في القطر الجزائريّ، ينقسم إلـى تعليـم رسمـيّ، و تعليم حرّ، يُلقّن التلاميذ فيه العلوم الأوّليّة، التي تؤهّلهم للشهادة الابتدائيّة، وكان يُقبَل فيها أبناء

---

[27] أحمد بن داود . المقاومة الثقافية للاستعمار الفرنسي في كلّ من الجزائر والمغرب من خلال التعليم (1920 . 1954) . جامعة أحمد بن بلة . وهران . كلية العلوم الإنسانية والحضارة الإسلامية. قسم التاريخ وعلم الآثار. ص 113.

[28] نصيرة زيتوني .واقع اللغة العربية في الجزائر . مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) . المجلد 27 (10) 2013 . ص2159 . وانظر أيضاً: أبو القاسم سعد الله تاريخ الجزائر الثقافي ج10 . (1954 . 1962) . ص 51.

الأوروبيين، إلى جانبهم أبناء المسلمين، وكان التّعليم فيها فرنسيّا بحتا. أمّا الجهات المأهولة بأغلبية إسلامية، فكانت تتعلّم في مدارس، تدعى " المدارس الفرنسية العربية "، وليس لتعليم العربية فيها نصيب. أمّا التعليم الثانويّ ، فكان مجّانياً في معاهد ، أهمّها في : الجزائر، وقسنطينة ، ووهران . أمّا التّعليم في " الكوليج " فكان يوجد في : الجزائر ، والمدية ، والبليدة ، وقسنطينة ، وعنّابة، وسكيكدة ، وسطيف ، ومستغانم ، وتلمسان ، وسيدي بلعباس . وكانت جميع هذه المدارس، تؤهّل لشهادة البكالوريا في وجه الطلبة النّاجحين ، ويختَار الطّالب فيها اللّغة العربيّة الفصيحة واللغة العربيّة الشّعبيّة لغة أولى ، أو لغة ثانية [29].

كان ـ في أعقاب الاستقلال ـ الهدف الرئيس للسلطات الجزائرية على المستوى اللغوي، هو استعادة المكانة التي فقدتها اللّغة العربية، فشرعت في سياسة التعريب، التي كانت تهدف إلى إعادة جميع حقوق اللغة العربية، وإعلانها لغة وطنية ورسمية . أمّا بالنسبة للّغة الفرنسية، فهي تُمنح وضعَ اللغة الأجنبية الأولى أو الثانية. ونتيجة لذلك، وُضعت سلسلةٌ من الإصلاحات لتنظيم تعلّمها؛ أي اللغة العربيّة . ولكن منذ أن قرّرت الدولة تعريب نظام التعليم، تم تقليص مكانة اللغة الفرنسية في المدارس. و يمكننا القول إنه مع كل إصلاح، يضيق مكان هذه اللغة، ويُعطى حجماً يقدّر بساعة كلّ أسبوع ؛ أي من 15 ساعة في الأسبوع إلى 11 ساعة خلال ثلاث سنوات من المستوى الثاني (الابتدائي) وتسع ساعات في الأسبوع خلال السنوات الثلاث من المستوى الثالث (المرحلة الثانوية) .

إنّ سياسة التعريب هي جزء من عملية استرجاع الهوية العربية الإسلامية، التي يجب على الجزائريين الاعتزاز بها ، في الجزائر المستقلة ، و هذا ما جعل الرئيس الأول "أحمد بن بلة"[30] يلقي خطاباً في عام 1963 م ، ووردت هذه العبارة في قوله : " نحن عرب وعرب وعشرة ملايين عربي[...] لا مستقبل في هذا البلد إلاّ في العروبة ".

ينقسم النظام التعليمي الجزائري إلى عدة مستويات: التعليم التحضيري، والتعليم الأساسي (الابتدائيّ، المتوسط)، التعليم الثانوي، المهني، والتعليم العالي في نهاية المطاف. ويجب على المرء أيضا أن يأخذ في الاعتبار التكوين المستمر الذي تقدمه جامعات التعليم المستمر. وإذا نظرنا بعين المتأمّل إلى واقع تعليم اللغة العربية بُعيد الاستقلال، وجدناه يتأرجح بين القوانين التشريعية

---

(29) أحمد توفيق المدنيّ :جغرافية القطر الجزائريّ للنّاشئة الإسلامية . مطبعة الشريفي . 1948 . ص 88 . 89 .

(30) أحمد بن بلّة : 25 ديسمبر 1916 . 11 أبريل2012 . أول رؤساء الجزائر بعد الاستقلال، من 15 أكتوبر 1963 إلى 19 يونيو، .1965 ناضل من أجل استقلال البلاد عن الاحتلال الفرنسي، وشارك في تأسيس جبهة التحرير الوطني في عام 1954 واندلاع الثورة التحريرية.، فاعتبر رمزاً و قائدا لثورة أول نوفمبر. وزعيمها الروحي . وبعد الاستقلال أصبح أول رئيس للجزائر المستقلة ، حتى انقلب عليه وزير الدفاع هواري بومدين.

الصّادرة في تلك الفترة [31] ، وبين التشريع الاستعمالي و الممارساتي في المرحلة ذاتها . ففي عام 1962، كان على الدولة الجزائرية الحديثة العهد بالاستقلال، أن ترقى إلى مستوى التحدّي المتمثّل في النجاح في السياسة التعليمية في الجمهورية الشابّة ، من خلال الاستجابة لطموحات و آمال الأسر الجزائرية في رؤية مئات الآلاف من الأطفال والشباب الجزائريّين ، الذين يرتادون لأوّل مرّة أبواب المدرسة ، و أن يكون الانتقال في هدوء من مدرسة موروثة عن السلطة الاستعماريّة ، إلى مدرسة جزائريّة تؤسّس لسيادة جديدة ، و تحمي كل خصائص الهوية الوطنية ومكوّناتها ، والتي منها ضمان تعليم اللغة العربية لغة رسمية لكافة أبناء الوطن . وفي الوقت نفسه وضع الأسس لمدرسة حديثة من شأنها ، تخريج أجيال مشبّعين بالعلم والمعرفة .

فكان موضوع الانتقال من مدرسة فرنسية حصرية ، يتم تدريس اللغة العربية فيها كلغة فقط، إلى مدرسة تتحدث العربية بشكل حصريّ ، و تُدرّس فيها اللغة الفرنسية لغة أجنبية ، مرورا بمرحلة انتقالية خلال سنوات قليلة إلى مدرسة ثنائية اللغة ، تكون اللغة العربية هي اللغة الرسمية ، واللغة الفرنسية لغة أجنبية . وبهذه الطريقة تكون الدولة الجزائرية هي الفاعل الرئيس ، على الرغم من أنه ـ وفي جميع مراحل العملية تقريبًا ـ تَعَرّض تعليم اللغة العربية لمضايقات من قِبل جهات مقاومة فاعلة في المجتمع. من هذه المضايقات أنّ اللوبي الفرانكفوني بالجزائر ، يعتبر تعريب ثلاثة ميادين خطّاً أحمر :" إدارة الدولة الجزائريّة ، والاقتصاد ، وتعليم العلم و الثقافة بالجامعة ".

5.2.بدايات تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية :

لقد تمّ خلال السنوات الثلاث الأولى من الاستقلال، اتخاذ قرارات جريئة لاستعادة اللغة العربية سيادتها في المنظومة التعليمية، مع الحفاظ على نمط هيكلة المدرسة الموروثة من الحقبة الاستعماريّة. و لقد تمّ تكريسها من قبل الدستور، الذي يَعتبرُ اللّغة العربية هي اللغة الوطنية والرّسمية للدولة، ويكلّف مسؤولو التعليم عصرئذ، بالعمل على ازدهارها، وتعميم استعمالها في الميادين العلمية والتكنولوجيّة[32]. ولكن لم يكن من الممكن تغطية احتياجات المعلّمين والأساتذة في مواجهة العجز المسجّل، فاستعانت الدّولة بالبلدان العربية الشقيقة لإرسال المعلّمين المتعاونين ،من المدرّسين الفرنسيين والمصريين والسّوريين والعراقيين للالتحاق بالمدرسة. ساهم هذا التعاون المزدوَج في خلق صورة متناقضة لفئتي المتعاونين من فرنسا والدول العربية، وبالتالي ازدواجية التمثيل اللّغويّ في منظومة التعليم الجزائرية.

---

[31] انظر القانون رقم : 14 . 08 ، المؤرّخ في 13 شوال 1435 ، الموافق لـ 09 أوت 2014 . الجريدة الرسمية . العدد 49 . (السنة الواحدة والخمسون) ، الموافق لـ 20 أوت 2014 . الذي يعدل ويتمّم الأمر 70 . 20 المؤرخ في 19 فيفري 1970 ، المتعلق بالحالة المدنية ، واشترطت المادة 37 منه تحرير كافة العقود باللغة العربية .

[32] انظر الدستور : الباب 1 . الفصل 1 . المادة الثالثة . مارس 2016 . ص 3 .

وفي ظل هذا السياق اللّغوي والثقافي ، تعالت الحاجة إلى إصلاح في مجالات مختلفة، وبخاصة في مجال تعليم اللغة العربية ، لتحقيق الأهداف المتوخاة من تطوير التعليم في مراحلـه المتعدّدة ؛ لأنّ إغفال عدد من الحقائق الموضوعية التي تحكم التطوير ، وتحدّد آفاقه وأساليبه ، وفي الوقت نفسه إهمال المسيرة التاريخية للتّعليم ، هي بمثابة الرّحم الحاضنة ، التي تتشكّل فيها المقومات ، وتتبلور داخلها الخصائص والسّمات ، مع أنّ من المقرّر علمياً أنّ التحليل الدقيق لهذه الحقائق ، يمثّل نقطة البدء في أيّ رؤية علمية للإصلاح . وبترُ مقولات الإصلاح عن ظروفها المحيطة بها كقفز في فراغ، لا يحقّق شيئاً جاداً[33] . ولتحقيق هذا الإصلاح، تمّ الحفاظ على المؤسسات التعليمية الفرنسية المختلفة في المدن الكبيرة، ورُحّب بالأطفال من جميع الجنسيات. بالإضافة إلى ذلك، استغلّت الحكومة المؤسسات الدينية المسيحية، التي كانت تمتلك مدارس تعليمية، ففتحتها للأطفال الجزائريين دون تمييز. لكنّ عملية التعريب، تُفهـم على أنّهـا انتعاش اللغة العربية لتتبوّأ مكانها الكامل في الدولة . لقد كانت هذه المرحلة التعليمية الموروثة من النظام الفرنسيّ، تخصّ مَن هو في سنّ يتراوح ما بين ستّ سنوات، إلى أربع عشرة سنة كاملة، تمتدّ على ثمان سنوات ، ابتداءً من السّنة التحضيرية، إلى شهادة التعليم الابتدائيّ، ثمّ يتقدّم التلميذ إلى امتحان القبول في القسم الخاصّ؛ أي السنة الرّابعة من التعليم الأساسي الذي يمتدّ إلى أربع سنوات. ويصف الأستاذ محمّد الطاهر زرهوني بأسلوب تقريريّ وضعية تعليم اللغة العربية، فيقول. « وكان تعليم اللغة العربية في هذه الفترة؛ التي تسمّى فترة الانتقال والتحدّي الأكبر، بداية من أكتوبر 1962م. فاتخذت وزارة التربية آنذاك قراراً، يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية، بنسبة سبع ساعات في الأسبوع [...] وقد تمّ التوظيف على أساس ذلك في جميع المدارس، وكان في الأحياء الشعبيّة بنسبة ثلاث ساعات أسبوعياً. فتمّ توظيف 3452 معلّماً للعربية، و 16450 للغة الأجنبية، منهم عدد كبير من الممرّنين. وكان الممرّن أحياناً له مستوى السّنة الرّابعة متوسط، وكان التوظيف في البداية بدون امتحان؛ لأنه كان هناك فراغ كبير، وكان يجب أن يُسدّ هذا الفراغ في أقرب وقت ممكن، حيث كانت طلبات الجزائريين كثيرة » [34].

ومن الإجراءات الفورية المتخذة، وضع إطار وطنيّ جزائريّ، يعيد الاعتبار للغة الوطنية، والتربية الوطنية، والتربية الأخلاقية، والمدنية، والتاريخ، والجغرافيا وغيرها. وتمثّلت تلك الاختيارات في التعريب والجزأرة، وديمقراطية التعليم، والتكوين العلمي والتكنولوجيّ. فتمّ تدريس اللغة العربية، وتعميمها على جميع المدارس الابتدائية، ودعمها بتعليم منطقيّ، وبتوقيت خمس عشرة ساعة

---

(33) علي أبو المكارم . التعليم والعربية (رؤية من قريب). دار الهاني للطباعة والنشر . ط 1 . 2006 . ص 19 .

(34) محمد الطاهر زرهوني :وضعية التعليم في الجزائر أثناء السّنة الأولى من الاستقلال (التحدّي الكبير) . منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة . ماي 2005 . ص 11 .

أسبوعيّاً، يتعلّم التلاميذ بالعربية كلّ الموادّ المبرمجة في السنة الأولى ابتدائيّ. وكان توقيت السّنوات الأخرى، يحتوي على ثلاثين ساعة أسبوعياً، منها عشر ساعات للغة الوطنية، ثمّ أصبح توقيت اللغة العربية، يتراوح حسب السّنوات ما بين خمس عشرة ساعة وعشرين ساعة في الأسبوع ، ما عدا الأقسام النهائية، التي حافظت على عشر ساعات للعربيّة، وعشرين ساعة للفرنسيّة. وفيما يلي جدول يبيّن إحصائيات التأطير خلال السّنة الأولى من الاستقلال.

التعليم الابتدائيّ [35]

النوع	السّلك	جزائريون	أجانب	المجموع
اللغة العربية	ـ معلّمون	161	04	165
	ـ مساعدون	1547	83	1630
	ـ ممرّنون	1634	23	1657
المجموع 1		3342	110	3452
اللغة الفرنسيّة	ـ معلّمون	856	2265	3121
	ـ مساعدون	3643	4093	7736
	ـ ممرّنون	4855	744	5599
المجموع 2		9354	7102	16456
المجموع العام 1 ، 2		12696	7212	19908

فالمتأمّل في هذه المعطيات الإحصائية، يتبيّن له حاجة الحكومة الملحّة للتأطير الأجنبيّ باللغة الفرنسيّة، مقارنة باللّغة العربيّة. فالعدد يتضاعف في الأوّل بأضعاف كثيرة، مقارنة بالعدد في اللغة العربية في جميع الأسلاك الثلاثة (معلّمون، مساعدون، ممرّنون). وهذا يدلّ على العجز الكبير في مدرّسي اللغة من جهة، ومن جهة ثانية حداثة الحكومة، التي خرجت من إرث استعماريّ، كبّل الشعب الجزائريّ بسلاسل الجهل والفقر والمرض، فكان لزاماً عليها آنئذ الاستعانة بالتأطير الأجنبيّ مؤقتا لتغطية النقص، وسدّ فجوة الفراغ الرّهيبة، التي عرفتها طيلة قرن وثلاثين سنة من الاستعمار ، فشرعت في تعريب وجزأرة المدرسة الجزائرية ، على غرار دول المغرب العربي المستعمَرة من قبل فرنسا .

استمرّ الاستعمار في الجزائر 130 سنة؛ أي من 1830م إلى 1962م. وفي تونس أربعاً وسبعين سنة؛ أي من 1881 إلى 1955م، وفي المغرب ثلاثاً وأربعين سنة؛ أي من 1912 إلى 1956م.

[35] المرجع السابق : ص 14 . 15 .

ومن اللافت للنظر أنّ المغرب، الذي دام فيه الاستعمار مدّة أقصر، اشترك مع هذه الدول الثلاث ـ بعد الحصول على استقلالها ـ في إصدار الحكومة سلسلة من النصوص التشريعية، التي تُحكّم سياسة التعريب في عديد قطاعات الدّولة والإدارة والمدرسة.

وفي ظلّ هذا السياق التاريخي والثقافي، نجد أبناءها الناطقين بالعربية، يعيشون انهزاما نفسيا أمام الزحف اللغوي الداهم؛ فتراهم يستسلمون للّغات الأجنبية، فتكوّنت لذلـك جبهـة تنادي بإبقاء العربية لغة دين لتبقى بعيدة عن العلم. كما نشأ تيار يعاديها وينادي بإبقاء اللغة الفرنسية على أساس أنّها المَكسَب الذي لا يُتسامح فيه. وهكذا منحوا الفرنسية الازدهار بتجميد العربية، عكس ما يحدث في جميع الأمم حيث اللغة الوطنية هي كل شيء، وهي اللّغة المقدّسة من قبل الجميع، وهذا كلُّه بسبب العجز والتقصير في تنمية اللغة العربيّة [36] ، وترك الاستعمار أذيالا له يدافعون عن مشروعه التغريبيّ. أكّد صدور الميثاق الوطني المبادئَ الثلاثة للسياسة الجزائرية في جميع المجالات: الدمقرطة والتعريب و الجزأرة. إنها تشكّل أساس المدرسة الجزائرية الأساسية، التي أقيمت في خريف عام 1976. (أمرية 16 أفريل) [37] .

ويَعتبرُ الأستاذ عبد القادر فوضيل: أنّ الفرنسة ضرب من التجهيل، ولا تعني تغييـر أداة الخطاب لدى الجزائريين من لغة عربية إلى لغة فرنسية، كما لا تعني التّركيز على تعليم الفرنسيّة وحدها ؛ إنما تعني فرنسة الروح والفكر والشعور ، بحيث يصبح إحساسُ الفرد المتعلّم بعروبته وإسلامه ووطنه شبهَ منعدم؛ لأنّ الاستعمار زرع فيه إحساساً آخر ، فتصبح الهويّة بالنسبة للجزائريّ مجرّد بطاقة تعريف ، تُستخرج من مصالح الحالة المدنيّـة، ولا علاقة لها بالوطن، أو اللغة، أو الدّين ومن ثَمّ ، فالانتماء الذي تكرّسه الفرنسيّة ، هو الانتماء الثقافيّ واللّغويّ [38].

ولأجل وضع حدّ لتكريس الفرنسيّة، انطلقت الدّولة الجزائرية في تعريب المراحل الأولى من التعليم الابتدائيّ، حيث تقرّر تعريب السّنة الأولى منه سنة 1965م، ثمّ تتابعت العمليّة، فكان تعريب السّنة الثانية كاملاً سنة 1967م، وهكذا بدئ في التعريب المرحليّ شيئاً فشيئاً، حيث عُرّبَت السّنوات الأخرى من المرحلة نفسها تعريباً كاملاً، ليُعمّم ذلك على الأدب والموادّ الاجتماعية ، فعرّبت كلّها إلى اللّغة العربيّة في نهاية هذه المرحلة الأولى سنة 1970 .

---

[36] حسنية عزّاز. اللغة العربية في الجزائر بين التعريب والفرنسة . مجلة عود الندّ . . العدد 8 . 2018 . في الموقع التالي : https://www.oudnad.net/spip.php?article1950&lang=ar . الزيارة بتاريخ : 3 جويلية 2018 .

[37] انظر الأمر رقم : 76 - 35 ، المؤرخ في 16 أفريل 1976 ، (المادة7) والمتعلقة بتنظيم التربية والتكوين ، وبمجانية التعليم ، وإجباريته وتعريبه (المادة 5) .

[38] عبد القادر فوضيل .محنة اللغة العربية في فترة الاحتلال الفرنسيّ ، ومعاناتها بعد الاستقلال . مجلة اللغة العربية . المجلس الأعلى للغة العربيّة . ص 255.

1. الطور الابتدائي: فمن ضمن المناهج العربيّة [39]، نذكر على سبيل المثال لا الحصر كتاب التلميذ ، وكتاب المعلّم ، والبرامج والمناهج للسنة الأولى (Cp1) .

1.1. كتابة التلميذ: " البداية في القراءة العربيّة" الجزء1 : تأليف الشيخ : "أبو عمران" مفتش التعليم الابتدائي ، و " عبد الرحمن هرنان " مفتش التعليم الابتدائيّ . الناشر . هاتيه . باريس .

ـ "النصوص المختارة لطلاب السنة الأولى" . من وضع لجنة التأليف المدرسيّ . دار الجمهورية بغداد . 1964 .

2.1. كتاب المعلّم :

ـ "النحو والصّرف". كتاب المعلّم . السنة الثالثة . المعهد التربويّ الوطني. الجزائر . 1968. وكان فهرسه يتضمّن دروساً في القواعد، مدعّمة بنصوص، تتطابق مع هذه الدروس.

3.1. البرامج والمناهج :

1.3. المواقيت والموادّ: تخصّ هذه المواقيت والبرامج مرحلة التعليم الابتدائيّ ، والمدارس المرسّمة ، مديرية التعليم الابتدائيّ ، المعهد التربويّ الوطنيّ 1964 . كانت محتويات هذه الموادّ ، تتضمّن مواقيت اللّغة العربية لجميع الأقسام ، إضافة إلى ذلك مواقيت التربية الخلقية والأناشيد، إلى جانب الحساب والرّسم والأشغال اليدويّة ، والتّاريخ والتربيّة المدنية [40].

2.3. برامج التعليم الابتدائيّ : تتدرّج هذه البرامج إلى أربع فترات أساسية :

1.2.3. الفترة الأولى : وتشمل القسم التحضيريّ الأوّل والثانيّ ، ويحتوي على البرنامج واستعمال الزمن ، والموادّ المقرّرة .

2.2.3. الفترة الثانية : وتشمل القسم الابتدائيّ الأوّل والثانيّ ، مع برنامج السنة الثالثة ، وبرنامج السنة الرابعة ، والمواقيت الزمنية والمواد المقرّرة .

3.3.3. الفترة الثالثة : وتشمل القسم المتوسط (السنة الخامسة والسنة السّادسة) .

4.3.3. الفترة الرابعة : وتشمل قسم إنهاء الدروس الابتدائية (السنة السابعة ..) .

2. الطور المتوسط:

ويسمّى الطّور المتوسّط المتعدّد التقنيات ذا الثلاث السنوات (الشعبة الانتقالية) . جوان 1977.

---

[39] ذاكرة المدرسة الجزائرية. (الوثائق التربوية القديمة للنظام التعليمي الجزائريّ، العربي والأجنبيّ). انظر الموقع http://www.manuels-anciens.com/index.php . الزيارة بتاريخ : 05 جويلية 2018 .

[40] المواقيت والبرامج . توجيهات تربوية . : مواقيت التعليم الابتدائي. وزارة الإرشاد القومي. مديرية التعليم الابتدائي. المعهد التربويّ الوطني . 1964 . الصفحات من 7 إلى 12

وتمثل هذه الفترة الشّروع في تحقيق المدرسة الأساسية ذات السّنوات التسع، التي تعتبر مرحلة مفصلية للانتقال من تحوير نظام تقليديّ استعماريّ معقّد، استطاعت المؤسسات التربوية والثقافية في عهده أن تحافظ على اللغة العربية والثقافة الإسلاميّة العربيّة في مستوىً محترم، متحدّية التّعسّفات الاستعماريّة [41]، إلى مدرسة وحيدة وموحّدة ، تمنح قدر الإمكان تعليماً يتلاءم ـ في آن واحد ـ مع إمكانيات كلّ طفل ، ومع متطلّبات الوسط . وتتشكّل بنية التعليم المتوسط المتعدّد التقنيات من برامج ومواقيت ، إضافة إلى النشاطات الممنوحة خارج المدرسة.

1.2. اللغة العربية: إنّ ما يرمي إليه البرنامج المقدّم في هذا الطّور ، هو تعليم لغة التعليم للموادّ الدّراسيّة الأخرى . فاللّغة العربيّة لم تعد موضوعاً للتعليم، بل أداة للتعليم[42] لا بدّ من إجادتها . وتشمل اللغة العربية الأنشطة الأساسية التالية ، بحجم ساعيّ [43] يقدّر بثلاث ساعات أسبوعيّاً :
أ ـ القراءة . ب ـ التعبير بنوعيه الشفويّ والتعبير الكتابيّ . ج ـ قواعد اللغة العربيّة .

3. الطور الثانوي:

إنّ إصدار مرسوم 1968[*] ، الذي يَعتبِرُ اللغة العربية إلزامية لجميع موظفي الخدمة المدنية ومن يماثلهم ، حيث ابتداءً من عام 1971 ، توصلت الدّولة إلى تعريب جميع أقسام التاريخ والفلسفة والمواد العلميّة في التعليم الثانويّ بالكامل . ومن بين الوثائق التربوية والتعليمية للغة العربية في هـذا الطور ، وخلال تلك الفترة . نذكر :

1.3. كتاب القواعد : الصفّ الأوّل الثانوي . تأليف : درية الخطيب ، لطفي الصقال (1961 ـ 1962) . مطبعة كرم بدمشق .

2.3. قواعد العربية في الصفوف الثانوية الأولى : الجزء 1 . تأليف نخبة من الأساتذة . مؤسسة أ.بدران للطباعة والنشر . بيروت . لبنان .

3.3. مناهج القراءة والأدب للسنة الثالثة الثانوية . الجزء 3 . تأليف : جبران مسعود ، ألفرد خوري ، كامل العبد الله ، محمد علي موسى . 1965 .

4.3. طريق الإنشاء للصفوف الابتدائية والثانوية . (السنة الثانية من القسم الثانوي) . تأليف جماعة من الأساتذة . المكتب التجاري للطباعة والتوزيع والنشر . بيروت . ط2 . 1963 .

1.4.3. نصوص أدبية لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانويّ . منشورات الديوان التربويّ . 1964.

---

[41] عبد القادر حلوش. سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر. دار الأمّة . طبعة 2010 . ص 153 .

[42] توقيت وبرامج التعليم المتوسط المتعدد التقنيات . مديرية التنظيم والتنشيط التربويّ . المديرية الفرعية للبرامج .وزارة التربية الوطنية .جوان1977.ص 2

[43] المرجع السابق : ص 9 .

[*] انظر المرسوم رقم 95.68 ، المؤرخ في 26 أبريل سنة 1968م . العدد 36 ، والذي يتضمن تطبيق الأمر رقم 92.68 ، المؤرخ في 28 محرم عام 1388 الموافق 26 أبريل سنة 1968 ، والقاضي بإجبارية معرفة اللغة الوطنية على الموظفين ومن يماثلهم.

2.4.3. نصوص أدبية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الثانويّ . منشورات الديوان التربويّ . 1962
3.4.3. نصوص أدبية لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الثانويّ (السفر الثاني والثالث) . الشركة التونسية للتوزيع . 1966 .

بعد نجاح المدرسة الأساسية ردحاً من الزمن ، بدأت بوادر تغيير نظام التعليم في الجزائر عامّة ، وتعليم العربية خاصّة تلوح في الأفق، وذلك بإدخال اللغة الفرنسية ابتداءً من السّنة الثانية من التعليم الابتدائيّ، ما يلوّح ببداية إصلاحات انتظرها المجتمع كلّه على مضض ، والمدرسة على الخصوص ، حيث تمّ تنصيب اللّجنة الوطنية للإصلاح بداية من 13 ماي 2000 ، والمكوّنة من مائة وستين عضواً ، تتناقض إيديولوجيات بعض أعضائها مع الحساسيات السياسية ومقوّمات الأمّة.

بعد عام من العمل، قامت هذه اللجنة بوضع اللّمسات الأخيرة لتقريرها الذي قدّم إلى الرئيس، حيث أوصى هذا التقرير بعدد من التدابير، التي يمكن أن تشكّل تحوّلاً جذريًا في أداء نظام التعليم الجزائريّ، حيث تمّ هندسة المدرسة وهيكلتُها في ثلاث مراحل : مرحلة التعليم الابتدائيّ ، ومرحلة التعليم المتوسط، و مرحلة التعليم الثانويّ. كما تمّ توسيع مرحلة ما قبل المدرسة إلى كامل الإقليم الوطني، وإن كان هذا الهدف لم يتحقق إلاّ في عام 2015. وأوصت اللجنة أيضاً بفتح المدرسة على العالم، للاستفادة من تجارب الدّول الأخرى و من الإصلاحات التربوية والبيداغوجية ، لتطوير المعرفة في التعليم ، ليضعُفَ معها بشكل نهائيّ روح المدرسة الأساسيّة، ويتـمّ إدخـال تعديـلات جذريّـة في أمرية 1976، وإحلال محلّها القوانين التوجيهية لعامي 2003 و 2008 [44] .

ودون التّشكيك في المبادئ الرئيسة لديمقراطية التعليم و مجانيته، وعدم المساس بمكانة اللغة العربية، وهيمنتها كلغة للتعليم، فإنّه أُعتمد نهج أعاد تركيزَ أهداف المدرسة على تبنّي مقاربة قائمة على الكفاءة كمدخل في التدريس، تجعل المتعلِّم في مركز اهتمامات المعلّمين، ومحورِ العملية التعليمية التعلّميّة. ومع إيجاد حلّ توافقي لمسألة المدارس الخاصة من خلال منحها تغطية قانونية سنة 2005، حيث أصدرت الدّولة النصّ المتعلق بتنظيم التعليم الخاص[45]، الذي يُخضِع هذه المدارس لشروط معينة أهمها: هو تطبيق التعليمات والبرامج الوطنية الرّسمية، مع حرص الوزارة على دمج هذه المدارس في حضن الدولة .

ظلّت مرحلة التعليم الثانويّ في منأىً عن الإصلاح منذ بداية التسعينات، غير أنّ تعديلات طفيفة أدخلت على منهاج اللغة والآداب العربية، آخذة في الاعتبـار عمليـة التخفيـف الكمّـيّ للمحتويـات،

---

(44) انظر ديباجة القانون التوجيهي للتربية الوطنية. رقم 08 . 04 . المؤرّخ في 23 جانفي 2008 . وزارة التربية الوطنية . فيفري 2008 ص 24 . 25 . وانظر أيضاً الباب الثالث : تنظيم التمدرس . المادة 27 . ص 72 .

(45) المرجع السابق : الفصل الخامس . المواد : من 57 .... 65 . ص 81 . 82 .

لمنح فرص للتقييم والدّعم حين إنجاز الوحدات التعليمية، وما يُفرزه هذا التقييم من مُخرجات لدى المتعلمين . ومن مظاهر هذا التنظيم الجديد، العمليات الآتية:

ـ إعادة تنظيم أنشطة اللغة العربية في كلّ مستوىً و شعبة .

ـ إعادة ترتيب المواضيع تقديماً أو تأجيلاً، أو نقلاً إلى مستوىً آخر، أو إضافةً وفق الحاجات التربويّـة [46] .

وأرى أنّ البديل الذي يمكن اعتماده حـلاًّ لمعالجة وضع تعليم اللغة العربية في الجزائر بسيط ومعقّد؛ لأنه يتطلب شجاعة سياسية معيّنة ، ليس من جانب الدولة فقط ، بل أيضا من النّخبة التي يجب أن تخرج من قوقعتها الفكرية، و تترفّع عن تلبية مصالحها الخاصة، لتقديم استراتيجية لغوية تعليمية منتجة بطريقة ديمقراطية من أجل :

ـ تنفيذ تدريس اللّغة العربية وتكريسها، لغة وطنية قومية حيّة، ورفض أيّة مساومة على دور هذه اللغة في تعلّم التخصّصات الأخرى عن طريق تشجيع الترجمة والجودة العلميتين.

ـ التفكير بجرأة وبنفس القدْر في تعليم اللغات الأجنبية، مما يجعلها متماشية مع مكانتها الحقيقية في المنظومة التعليمية؛ لجعلها لغةً لتدريس موادّ معيّنة، للحدّ من تأثير التمـزّق والشـرخ المسجّل مع التعليم العالي من جهة، والسّماح من ناحية أخرى بإيجاد توافق أفضلَ بين عالَمي المدرسة والجامعة وعالَم الشّغل . وتبقى منظومة تعليم اللغة العربية في الجزائر تناضل لإيجاد حلّ نهائيّ ، من خلال الاستفادة من تنوّع الاختلاف ، وتوافق الآراء الذي يجتمع عليه غالبية الجزائريين ، ولن يجتمعوا على ضلالة .

3. ظاهرة الثنائية اللغويّة في الجزائر :

يعتبر الاتّصالُ بين اللّغات والاحتكاكُ بينها عاملاً من عوامل بقاء هذه اللّغات، الذي يساعد على الاستمرار في اكتساب أرضية، تشترك فيها جميع الثقافات والمجتمعات اللغوية تقريبًا. وتعرف الجزائر حالة لغوية تتميّز بنفوذها ، ما يستلزم تحديد مفهوم "الديجلوسيا" [47] المُطَبَّق على الواقع اللّغوي في الجزائر ، الذي تسبّب في تداعيات على جميع المستويات ، لا سيما في مجال المعرفة والتّعليم، وفي مجال المعلومات و التعبير.

هناك العديد من اللّهجات الإقليميّة للّغة العربيّة، قد لا يمكن فهمها بسهولة من طرف متكلّمين من مناطق أخرى وبدرجات متفاوتة، حيث تُظهر هذه المتغيِّرات اللّغويّة اختلافات في القواعد

---

(46) التعديلات التي أدخلت على برامج مرحلة التعليم الثانويّ . مديرية البرامج . وزارة التربية الوطنية . جوان 1994 . الصفحات : 6 ، 7 ، 8 ، 9 ، 10 ، .... 16 .

(47) الازدواج اللّهجيّ أو "الديجلوسيا" ، مفهوم واحد ؛ يعني نظاماً بسيطاً لوصف المواقف اللغوية الموجودة في مجتمع ما . د. هدسون: علم اللغة الاجتماعيّ . ترجمة : محمود عياد . عالم الكتب. القاهرة . ط 2 . 1990 . ص 88 .

النّحوية، والنطق، والمفردات. ويشير المتحدّثون بالعربيّة إلى هذه الأنواع المنطوقة باسم "العربيّة العاميّة" على عكس " اللغة العربية الرّسميّة الأدبية "، وهي اللّغة التي اكتسبها التّعليم التقليديّ. وتتضمن هذه الازدواجية اللّغويّة، التي يُطلق عليها عادةً الثّنائيّة اللّغويّة في الأدبيات اللّغويّة؛ وتعني الاستخدام التّكميليّ، الأصنافَ (العالية والمنخفضة) في سياقات محدّدة.

الصّنف " العالي" هو اللّغة العربيّة الفصحى، الذي يعتبر مثلَها النّهائي لغةُ القرآن الكريم، التي تستخدم في المواقف الرّسميّة. ويشير الصنف(*) "المنخفض" إلى تنوّع اللّغات الإقليميّة العامِّية المختلفة، أو الأنواع المألوفة المستخدمة في المواقف الحياتية اليوميّة. فعلى الرّغم من أنّ هذا التّمييز كثيرا ما يُستشهد فيه بالعربيّة الفصحى ، والعامّية العربيّة. ويمكن أن يكون هذا التّمييزُ مفيداً؛ لأنّه يمثّل قطبين من سلسلة متّصلة ، يترجِم الوضع اللّغويّ المعقّد في الجزائر ترجمة أكثر دقة .

ظهرت الثنائية اللّغوية في الجزائر عام 1962 م غداة الاستقلال، وتزامناً مع سياسة التعريب، وتبنّي اللغة العربية لغة وطنية رسميّة. فالأمر يتعلّق هنا بوضع يتعايش فيه صنفان من اللغة نفسها ففي حالة الجزائر ، نجد صنفاً كلاسيكيّاً يقابله مجموعة متنوّعة من اللّهجات ، التي لا تتمتّع بنفس الحالة ، وتستخدم في رقعات جغرافيّة، وفي مواقف اتصالية مختلفة، تثير مشاعر ومواقف غير متشابهة(48) . ويمكن أن تكون ظاهرة ثنائية اللغة موضوع العلوم المختلفة . فهي ـ من ناحية ـ تقدِّم نفسها على أنّها سلوك لغويّ معيَّن، يتميّز بالاستخدام البديل للّغتين. وفي هذا الصّدد، تكون مشروطة بمجموعة من العوامل اللغوية والنفسية والاجتماعية، التي تثير التدخّل. وعلى هذا النحو تعتبر محفّزات، أو على النقيض من ذلك ، تعيقها وتصبح عوامل مقاومة (49) .

جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة: « ازدواجية، اسم مؤنث منسوب إلى ازدواج، مصدر صناعي من ازدواج: وجود نوعين متميزين من نفس الفصيلة، يختلف أحدهما عن الآخر بعدّة خصائص. منها الشّكل. ازدواجية اللّغة : استعمال اللغة الفصيحة واللّغة الدّارجة، وهو خلاف الثنائيّة؛ أي: استعمال لغتين مختلفتين؛ كالعربيّة والإنجليزيّة» (50) .

(*) أول من أطلق مصطلح " الصنف العالي والصنف المنخفض" اللّساني الأمريكي شارل فيرجسون (المتوفى 2 سبتمبر 1998) ، ويشير إلى مدى التعايش والتنوّع بين شكلين لغويين في مجتمع جغرافيّ واحد .

(48) Y Benmayouf . La Diglossie En Algérie Et Son évolution . Revue : Sciences Humaines . N° 18 . Décembre 2002. Université Mentouri . Page. 62.

(49) Sélim Abou . Le Bilinguisme Arabe – Français Au Liban . Essai d'anthropologie Culturelle . Presses universitaires de France . 1962 . Page 15 .

(50) أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة : عالم الكتب .المجلد الثاني. القاهرة. ط1 . 1429 . 2008 . ص 1006 .

عرّف "فرجسون" الازدواج اللّهجيّ على النحو التالي:« الدّيجلوسيا أو الازدواج اللّهجيّ موقف لغويّ ثابت نسبيّاً ، توجد فيه بالإضافة إلى اللّهجات الأساسية للغة بعينها [...] نوعية أخرى مختلفة صارمة من ناحية التقنين (وهي غالباً ما تكون أكثر تعقيداً من ناحية قواعدها النحويّة) . هذه النوعية غالباً ما تكون مفروضة من جهة عليا، وهي أيضاً لغة الكتابة الأساسية في الأدب ولغة التراث ، وربما لغة لجماعة كلامية في الماضي» [51]. فعلى المستوى اللّسانيّ، ينتمي المتغير الكلاسيكي(اللغة الفصيحة) والمتغير اللّهجيّ إلى شفرتين لغويتين، تضطلعان ـ على المستوى العلميّ ـ بنفس الوظائف الأساسية؛ منها التعبير والاتصال، حيث نجد لكلّ من المتغيّرين نفس المستويات المتعلقة بأبنية اللغة ؛ أي المستوى الصّوتي ، و المستوى النّحوي ، و المستوى المعجميّ ، والدّلاليّ . فمن الناحية اللّغوية ، لا يمكننا التحدّث عن التفوّق أو الدّونية ، أو عدم وجود القواعد أو غيابها ، أو لغة فقيرة أو ثرية، بل الفرق الوحيد بين هذين المتغيرين، هـو الحالة

الممنوحة لكلّ منهما لفهم المصالح ، والتعبير عن الحاجات ، وبلوغ الغايات بصفة جيدة [52] .

أمّا على المستوى البيداغوجيّ، فمن بين الأسباب الرّئيسة للإخفاق المدرسيّ، نذكر مشكلة الثنائية اللغوية. فتلاميذ وطلاّب التعليم الابتدائيّ، والتعليم المتوسط، والتعليم الثانويّ، وحتى التعليم العالي، يجدون أنفسهم وجهاً لوجه أمام نظامين لغويين من نفس المستوى المعجمي والنّحويّ ، وبينهما صلة قويّة ، لكنّهما يثيران حالات تنافسية قويّة ، تنتصر فيها اللغة التي تتوسّع في التعبير عن جميع انشغالات الأفراد والمجتمعات، وهذا لا يكون إلاّ مع حال اللغة العربية الفصيحة .

يقترح "فيشمان" ، الذي جاء بعد "فرجسون" نموذجاً للحالات اللغوية الاجتماعية، أين توجد لغتان أو أكثر في مجتمع ما، وزّعها توزيعا وظيفيّاً في أربع حالات حسب مستخدمي اللغة، في مخطّط مزدوَج ذي مدخلين، يوضح العلاقة بين الثنائية والازدواجية في اللغة .

الازدواجية	الثنائية اللّغويّة +	الثنائية اللّغويّة -
+	الازدواجية والثنائية	الازدواجية بدون ثنائية
-	ثنائية بدون ازدواجية	لا ثنائية ولا ازدواجية

[51] علم اللغة الاجتماعيّ : ترجمة : محمود عياد. ص 89 .

[52] la Diglossie En Algérie Et Son évolution .Page 77 .

1. الازدواجية والثنائية: يستخدم كلٌّ ممارسي اللغة في مجتمع الصنف العالي والصنف المنخفض للغة.

2. الثنائية بدون ازدواجية : في هذه الحالة نجد العديد من مستخدمي اللغة هم ثنائيون ، ولكن ليسو مزدوجي اللغة، ولا يمارسونها إلاّ لأغراض محدّدة . قد يكون هذا مثالاً للحالات اللغوية غير المستقرة في مجتمع ما ، وفي المواقف التي تمرّ فيها هذه اللغة كمرحلة انتقالية بين الوضعين.

3. الازدواجية بدون ثنائية: في هذه الحالة نجد المجتمع يقسّم استخدامه للغة تقسيماً وظيفيّاً، لكنّ مجموعة واحدة فقط، تتحدّث الصّنف العالي، بينما تتحدّث الأخرى الصّنف المنخفض.

4. لا ازدواجية ولا ثنائيّة : هناك لغة واحدة فقط تُستخدم عند ممارسي اللغة ، وهذه الحالة لا يمكن تخيّلها إلا في مجتمع صغير جداً منغلق على نفسه[53] .

تُعبّرُ هذه النماذج الأربعة عن الأوضاع الانتكاسية التي تعيشها اللغة العربية الفصحى في الجزائر على الخصوص، واللغة العربية في العالم العربيّ على العموم. وتمثّل الجزائر صورة مصغّرة من هذا الوضع السّيّء، الذي لم تَسْلَم ألسنة الجزائريين فيه من التّعدّد اللّغويّ في توظيف الكلمات، التي تجمع بينها أحياناً نغمة الأداء فقط، وهي تنتمي إلى ألسن الهويات المتعدّدة [...]. وهكذا نجد أنفسنا نتحدّث بلغة هجينة غريبة الأطوار: جزء منها عربيّ ومفاصلها أجنبيّة؛ فهي لغة جديدة برطانات أجنبية، وخليط من الدّوارج ، وبعضها كشكول لا يكاد يفهم خارج المحيط، أو الدّائرة التي وضعته [54] .

1.3.العوامل المسببة لمشكلة الثنائية اللغوية في الجزائر:

لا مجال للشكّ أنّ أيّة ظاهرة لغوية ، تنشأ نتيجة لمجموعة من الأسباب والظروف ، وهو الشّأن بالنسبة للثنائية اللغوية في الجزائر، التي ظهرت كردّة فعل حتميّة لجملة من المسبّبات، التي يأتي في طليعتها :

1.1.3.العامل التاريخي والسياسيّ:

المتمثّل في الاحتلال العسكريّ والثقافي الفرنسيّ للجزائر، الذي يهدف إلى محوَ اللغة العربيّة اللّغة الرسمية للبلاد، وإحلال اللغة الفرنسيّة محلّها على الشعب الجزائريّ، وتكريس الثنائية؛ لأنّ اللغة ترتبط بالأفراد ارتباط النّسب والعاطفة. « فليس كاللّغة نسب للعاطفة والفكر ، حتى إنّ أبناء الأب الواحد لو اختلفت ألسنتهم ، فنشأ منهم ناشئٌ على لغة ، ونشأ الثاني على أخرى ، والثالث على

---

[53] Louis-Jean Calvet .La Sociolinguistique . Collection : Que Sais-Je?. Paris . Huitième édition . 2009 . pages . 26 . 27 .

[54] صالح بلعيد. كتاب اللّغة العربية بين التهجين والتهذيب "الأسباب والعلاج" . التهجين اللّغويّ : المخاطر والحلول . منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة . 2010 . ص 17 . 18 .

لغة ثالثة ، لكانوا في العاطفة كأبناء ثلاثة آباء ، وما ذلّت لغة شعب إلاّ ذلّ ، ولا انحطّت إلاّ كان أمره في ذهاب وإدبار . ومن هذا يفرض المستعمر الأجنبيّ لغته فرضاً على الأمّة المستعمَرَة ، ويركبهم بها ويُشعرهم عظمته فيها [...] ، فيحكم عليهم أحكاماً ثلاثة في عمل واحد : أمّا الأوّل فحبس لغتهم في لغته سجناً مؤبّداً . وأمّا الثاني فالحكم على ماضيهم بالقتل محواً ونسياناً. وأمّا الثالث فتقييد مستقبلهم في الأغلال التي يصنعها، فأمرهم من بعدها لأمره تبع »[55].

2.1.3.العامل اللغويّ الإعرابيّ:

ويتمثّل في الدّعوة إلى التخلّي عن حركات الإعراب ، ويتجلّى ذلك في بعض الأصوات المأجورة التي تدعو بين الفينة والأخرى إلى إلغاء الإعراب من اللغة العربية كليّة ، باعتباره يطبعها في نظرهم بالصّعوبة والتعقيد، والاستعاضة عنه بتسكين أواخر الكلمات بدعوى الإصلاح والتيسير، مثلها في ذلك مثل اللغات الحيّة قبلها [56]. ما يتلاءم مع التعدد اللغويّ والثنائية اللغوية على مستوى الأفراد المستخدمين للغة ، أو على مستوى المجتمع .

3.1.3.العامل التربويّ :

ويُعدّ هذا العامل من أبرز العوامل والأسباب المسؤولة عن تفشّي ظاهرة الثنائية اللغوية . ففي كثير من المدارس الجزائرية ، نجد جملة من الموادّ العلمية ، تَستعملُ مصطلحات أجنبية ؛ مثل مادة الرياضيات، والفيزياء، والعلوم، بالإضافة إلى المعاهد العلمية والتقنية في الجامعات الجزائرية. ولا يخصّ هذا الوضع الجزائر فقط، بل كثيرا من البلدان العربية [57] .

4.1.3.العوامل الذاتية والنفسية :

يميل كثير من أفراد المجتمع الجزائريّ إلى النزوع لاستعمال اللغات الأجنبيّة؛ وخاصّة اللغة الفرنسية في تواصلهم اليوميّ، أو يراوحون بين اللغة العربية واللغة الفرنسية، لفقدانهم الثقة باللّغة الأمّ؛ لأنها لغة كلاسيكية، لا يضمّ حلَقَها إلاّ التخلّف والجهل في نظرهم. والشعور بالاعتزاز بلغة الغرب المتحضر، يفقد الثقة بالذّات، ويجرّ للميل إلى تقليد الغرب في كلّ شيء حتى في لغته[58].

ولعلّ وجود فضاءات لغوية مختلفة باختلاف ثقافات المجتمع ، عقّد الوضعية أكثر ، وساعد على تجلّي هذا التعدّد اللغويّ والازدواج اللّساني ، الذي أفرز مظاهر كثيرة في المجتمع الجزائريّ ، منها :

---

[55] مصطفى صادق الرافعيّ .وحي القلم ج3 . المكتبة العصرية. صيدا . بيروت . بدون تاريخ . ص 29 .

[56] بحث مقدّم من طرف طلاب الدبلوم الخاصّ: الازدواجية اللغوية (المفهوم . الأسباب . المشكلات . الحلول). شعبة إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. جامعة القاهرة. 2011 . 2014 . ص 13.

[57] مظاهر التعدد اللغويّ وانعكاساته في تعليمية اللغة العربية في الجزائر . منشورات المجلس الأعلى للغة العربية . 2017 . ص 173 .

[58] المرجع السابق : ص 174 . وانظر أيضاً : ابن خلدون .المقدمة فصل : في أنّ المغلوب مولع أبداً بالاقتداء بالغالب في شعاره ، وزيّه ونحلته ، وسائر أحواله ، وعوائده . الجزء 02 . الباب 02 . الفصل 23 . دار نهضة مصر للنشر . الطبعة 07 . مارس 2014 . ص 505 .

أ ـ اللّهجات العربيّة: وهي المتداولة يوميّاً في جميع أنحاء الوطن، وتختلف باختلاف مجموع الخصائص اللّغوية لكلّ نمط لغويّ، ودرجة استخدامه داخل اللّغة الواحدة .

ب ـ العامّيّة الجزائرية: وهي التي تنتمي إلى أصل جينيّ واحد ؛ أي إلى نفس السّلالة اللّغوية . والعامّية الجزائرية لغة محكية، تختلف في بنيتها قليلاً أو كثيراً عن بنية اللغة الرّسميّة أو النموذجية ، فهي لغة الحديث في الأغلب الأعمّ ، ونادراً ما تُوظَّف في الكتابة ، ونَعتَها بعضهم بأنّها لغة عاطلة غير صحيحة [59].

5.1.3.العامل الاقتصاديّ: ساهم العامل الاقتصاديّ في نشوب الثنائية اللغوية في الجزائر، وتنمية التّعدّد اللغويّ من خلال التبادلات التجارية والصناعات المشتركة بين الأجانب، التي تستدعي في كثير من البلدان استعمال عمال ذوي جنسيات مختلفة ، تفرض لغتها بطريقة غير مباشرة أثناء المعاملة ، بالإضافة إلى التجارة بين الدول ، فتؤدي هذه الهجرة والرّحلات دوراً بارزاً في تنامي هذا الوضع اللغويّ ، حيث تحفل البلدان بأقلّيات وطوائف أجنبيّة حاملة ثقافات متعدّدة ، ولغات متنامية [60] .

يتضح لنا من كلّ ما سبق أنّ لظاهرة الثنائية اللّغوية في الجزائر آثاراً سلبية كثيرة، تعمّ جوانب الحياة المختلفة وشخصية الفرد وحياته. وعلى الرّغم من انتشارها في الجزائر انتشار الهشيم ، إلاّ أنّها تظلّ لغة المستعمر ، والحامل الماديّ لثقافته . وللارتقاء باللّغة العربية ، أن تستعمل في كافة شؤون الثقافة والحياة وبإرادة سياسية رسمية بشكل عقلانيّ وواع . ففي بلدان المغرب العربيّ الحالي ثلاث لغات: العربية والفرنسية واللغة الأمّ. أمّا الأوليان فهما لغتان مكتوبتان. غير أنّ اللغة الأمّ الحقيقية التي يستخدمها الناس دائماً في خطابهم اليوميّ لهجةٌ هي العربية، وليست هذه اللغة الأمّ ـ باستثناء حالات نادرة جداً ـ لغة مكتوبة. وإذا كنّا نودّ أن تبقى العربيّة الفصحى هي الرباط المتين، الذي يجمع شعوب أمّتنا العربيّة عامّة والجزائر خاصّة ، فإنّه يجب على أصحاب القرار أن يدافعوا عن لغتهم الفصحى، حفاظاً على هويّتهم وقوميتهم ووحدتهم؛ لأنّ اللغة هي اللّحمة التي تذوب فيها وشائج الأمّة .

4. تعليم اللغة العربية لغة منشأ (اللغة الأم) :

إنّ اللّغَة العَرَبِيّة هي أكثر اللغات تحدّثاً ونطقاً ضمن مجموعة اللغات السامية ، و هي إحدى أكثر اللغات انتشاراً في العالم ، يتحدّثها أكثر من437 مليون نسمة، الذي يمثّل من سكان العالَم نسبة

---

[59] سيدي محمد بلقاسم . التعددية اللغوية في الجزائر : مجلة العمدة اللسانية وتحليل الخطاب . جامعة تلمسان . العدد 02 . 2017 . ص 142 .

[60] ملوك خديجة: التعدّد اللغوي وأثره على تعليمية اللغة العربية في الجزائر : قسم اللغة العربية . كلية الآداب واللغات . جامعة أبي بكر بلقايد . تلمسان . 2016/2015 . ص 23 . 24 .

5.5% من مجموع سكان العالم. ويتوزع متحدثوها في الوطن العربي، وبالإضافة إلى العديد من المناطق الأخرى المجاورة ؛ كالأهواز وتركيا ، وتشاد ، ومالي ، والسينغال ، و أريتيريا ، وإثيوبيا ، وجنوب السودان ، وإيران .

اللغة العربية ذات أهمية قصوى لدى المسلمين ، فهي عندهم لغة مقدّسة ، إذ إنها لغة القرآن الكريم، وهي لغة الصلاة وأساسية في القيام بالعديد من العبادات والشعائر الإسلامية . واللغة العربية من أغزر اللّغـات. فعلى سبيل المثال يحوي معجم لسان العرب "لابن منظور" من القرن الثالث عشر الهجري، أكثر من 80 ألف مادة. بينما في اللغة الإنجليزية ، فإن معجم "صموئيل جونسون" ، وهو من أوائل من وضع معجما إنجليزياً من القرن الثامن عشر ، يحتوي على 42 ألف كلمة .

يستخدم مصطلح لغة المنشأ أو اللغة الأمّ ـ أحيانًا ـ للتعبير عن اللغة التي يتحدّثها الطفل بشكل أفضل ، وبالتالي فإنّ لغته الثانية هي اللغة التي يتحدّثها بجودة أقلّ من لغته الأولى. وينشأ عليها في المنزل ، ويتلقّاها من والديه . وحسب هذا الاستخدام ، فإنّ الأطفال الذين ينشأون في بيئة ثنائية اللغة ، يملكون أكثر من لغة أمّ واحدة ، وينشأون بين أحضانهما . وإنّها أوّل لغة يتم تعلّمها شخصيًا في مرحلة الطفولة المبكرة. و بعبارة أخرى هي اللغة التي يتحدّث بها الطفل في المنزل حتى قبل أن يتعلّم الكلام. وأوّل مكان يتعلّم فيه الطفل هذه اللغة هو الأسرة؛ « لأنّ الطفل في نشأته الأولى لا يعرف من أمر اللغة شيئاً. ولا يكاد ينطق إلاّ بأصـوات تشبـه أصـوات الحيـوان و الطيور، ثمّ تأخذ هذه الأصوات في التميّز تبعاً لتطوّر أعضاء نطقه ، والأجهزة التي تصدر عنها الأصوات ، فتصبح أصواتُه ذات مقاطع ، وتظهر لديه وسائل التعبير الفطريّ عن طريق الإشارة » [61] ومن المؤشرات التي تدلّ على أنّ الطفل أخذ يتبوّأ مكانه في مجتمعه ، هو اكتساب لغته الفطرية ، وهذا « دليل واضح على أنّ بِنية الطفل العقلية ، أخذت تتطوّر من التّمركز حول الذات[*] إلى الموضوعية ، ومن الإدراك السطحيّ إلى إدراك العلاقات القائمة بين الأشياء . وإنّ الشرط الأساسيّ لحصول ذلك التطوّر، هو التعاون بين الطفل و الراشد ، والتماسّ المتواصل بينهما ، بحيث إن الرّاشد يأخذ بيد الطفل لكي يفتح عينيه على عالَم الموجودات ، فيتعامل معها ويستخدمها في ما يعود عليه بالنفع والفائدة » [62] .

واللغة وُصِفَت بالأمّ لأنّها تتنزّلُ منزلةَ الأمّ لَدى المتكلّم ، وهي التي تعلّمَها أولَ مرّة ، ورضعَها في لبانِ أمِّه ، و تجري منه مجرى الدّم في العُروق ، حيث طُرحت في بداية القرن العشرين مناهجُ

---

[61] تركي رابح عمامرة : أصول التربية والتعليم . المؤسسة الوطنية للكتاب. الجزائر. ط2 . 1990 . ص 236 .

[*] مركزية الذات ، أو التمركز حول الذات ، أو الأنانية : هي صفة تجعل الفرد منشغلاً ومنكبًا على عالَمه الخاصّ الداخليّ . ويَعتبرُ مَن يتمتّعون بهذه الصّفة أنفسَهم وآراءَهم أو اهتماماتهم ، هي الأكثر أهمية أو إقناعًا .

[62] حنفي بن عيسى : محاضرات في علم النفس اللغويّ (الشركة الوطنية للنشر والتوزيع) . الجزائر . ط2 . 1980 . ص 142 .

وطرقٌ جديدة لتعليم اللغات الأجنبية من دون اللجوء إلى الترجمة للّغة الأمّ ، وصار البيداغوجيون والتعليميّون واللغويون يولون اللغة الأم إيلاءً خاصاً ، لدورها في عملية تعليم وتعلّم اللغة .

اللغة الأم هي اللغة الأولى التي يتم تدريسها للطفل، أو اللغة التي يتعلمها منذ الولادة؛ أي قبل بلوغه سن الثالثة. و عادة ما تكون اللّغةَ التي يسمعها الطفل في المنزل ، والتي يستخدمها للتواصل بشكل يوميّ مع مَن حوله ، وتجعله يكتسب مهارات قوية بهذه اللغة ، ما يؤهّله لامتلاك قدرة على تعلّم لغة ثانية ، وتحقيق درجات أفضل في القراءة والكتابة .

1.4. نظريات اكتساب اللغة الأولى :

خطا البحث في العشرين سنة الأخيرة خطوات كبيرة في وصف اكتساب لغات معيّنة، وفي معرفة بعض الجوانب الكليّة لهذا الاكتساب، وتلك القدرة العجيبة في الاتصال عند الأطفال. حيث من المعروف أنّ الطفل الذي يعيش خلال مرحلة طفولته في بيئة معيّنة ، ويتعرّض للغتها ، ويلقّاها من والديه ، أو من مربّيه ، أو من أقرانه فترة كافية ، سوف يكتسب هذه اللغة بشكل طبيعيّ، سواء أكانت لغة آبائه وأجداده، أم لم تكن كذلك . فاللّغة لا تُورَث ، ولا علاقة لها بالأصل ، أو العرق ، أو الجنس . فالشخص يُعدّ ناطقاً بلغة ما ، وتسمّى لغتَه الأمّ أو لغتَه الأولى ، إذا اكتسبها قبل غيرها في مرحلة طفولته بشكل طبيعيّ[63] .

لا نجد تفسيراً أمام هذه الرّحلة العجيبة للغة الأمّ، من صرخة الميلاد الأولى إلى قدرة الكبار على اللغة، إلاّ اتجاهين اثنين. أمّا الأوّل فهو الاتجاه السلوكيّ، وأمّا الثاني فهو الاتجاه الفطريّ، وسيتمّ التركيز على الاتجاه الأوّل فقط.

1.1.4.الاتجاه السلوكيّ:

يركّز السّلوكيون لنظريتهم في اكتساب اللغة على الجوانب المباشرة للسلوك اللّغويّ؛ أي الاستجابات التي تخضع للملاحظة ، وعلى العلاقة بين هذه الاستجابات والأحداث المحيطة. وهكذا يرون أنّ السلوك اللغوي الفعّال هو الذي ينتج عن استجابة صحيحة لمثير ما [64] .

فالطفل الصغير الذي يتعلم الكلام (لغته الأم)، إنما يتعلّمه على أساس قواعد اللغة الشفوية؛ أي ممّا يسمعه فقط لأنه لا يستطيع الوصول إليه باعتماد الشفرة المكتوبة. وهذا الوضع يفسّر كثرة الأخطاء التي تكون على مستوى تقسيم الكلمات، ما يثبت مقدار اللغة المجرّدة التي يتمّ بناؤها لدى الطفل، ولا يحدث ذلك أبداً عن طريق التقليد والتكرار.

---

[63] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي: علم اللغة النفسيّ . مكتبة الملك محمد بن سعود الإسلامية . ط1 . 1427هـ . 2006م . ص 217.

[64] دوجلاس براون: أسس تعلّم اللغة وتعليمها. ترجمة . د. عبده الراجحي ، د. علي أحمد شعبان . دار النهضة العربية للطباعة والنشر . بيروت . 1994 . ص 37 .

توصّل علماء النفس إلى تصنيف اكتساب اللغة إلى مراحل ، يسمّونها مراحل اكتساب اللغة [...] ، فيقسّمونها إلى مرحلة الصّراخ ، ومرحلة المناغاة ، ومرحلة الكلمة الأولى ، ومرحلة الكلمتين ، ومرحلة الثلاث كلمات ، ومرحلة الجملة ، وهكذا . فعمليّة اكتساب الأصوات عملية صوتية تحدث للكبار، لكنّها لا تحدث للأطفال الصّغار ، ولا تكتمل في الأسابيع الأولى ، ولا في الأشهر الأولى من ولادتهم ، وإنّما تنمو تدريجيّاً ، وربّما تتداخل مراحلها مع المراحل الأولى لاكتساب العناصر اللغوية الأخرى ، من صيغ وتراكيب ومفردات[65] .

أ ـ مرحلة الصراخ :

« يبدأ إنتاج الصّوت لدى الطفل منذ اللحظة الأولى لولادته، حين يصرخ بعد خروجه من بطن أمّه مباشرة **[...]** . وهذه العملية هي بداية ما يُعرف بمرحلة الصُّراخ. وتختلف درجتها من طفل لآخر حسب درجة صحّته ، وقوّة تنفّسه ، وطبيعة حباله الصوتية . وتبدأ هذه المرحلة من اللّحظة الأولى للولادة، وتنتهي في الشهر الرّابع أو الخامس، وقد تصل إلى الشهر السّادس » [66] . ففي هذه الفترة يبكي الطفل بطرق متنوّعة، ويدير رأسه إلى مصدر الصّوت، ويبدأ يحضّرُ لمرحلة المناغاة.

ب ـ مرحلة المناغاة:

المناغاة هي سلسلة من الأصوات المبتورة التي تصدر عن الطفل ابتداءً من الشهر السّادس إلى الثاني عشر منه ، وهي أصوات غير مفهومة ، وتظهر على هيئة مقاطع متماثلة ، وتتكوّن إمّا من صائتين ، أو من صامت فصائت طويل . « ويبدو أنّ نطق الصّوائت أيسر في هذه المرحلة من نطق الصوامت ؛ لأنّ الأولى محدودة العدد ، وتخرج من غير عوائق تذكر ، كتلك التي تحدث للثانية . وقد ينطق أصواتاً حنجرية تشبه صوت الهمزة [...] فيبدأ بنطق الصّوامت تدريجياً ، ابتداءً من آخر نقطة أو عضو من أعضاء النطق ؛ فيبدأ بنطق الصوامت الشفوية كالباء ، نحو : (با) و (ما) ، فاللثويّة كالدَّال ، نحـو : (دا) [...] وهكذا ، حتى يصل إلى الأصوات الطبقية فالحلقية . وقد تتكرّر هذه المقاطع ، نحو : (با با با) ، و (ما ما ما) ، و (د ادا دا) » [67] .

أما المراحل التالية لهاتين المرحلتين الرّئيستين، فتتمثل في التدرّج في نطق أصوات تتميّز بخصائص أو صعوبات معيّنة ، أو صفات ثانوية ؛ كالسيطرة على الحركات الطويلة الثلاث (الألف والواو والياء) في نهاية السنة الثانية من عمره . أمّا الصوامت فتُكتسبُ في ثلاث مراحل. تبدأ المرحلة الأولى في بداية مرحلة المناغاة، وتنتهي في الشهر الثامن عشر ، أو نهاية السنة الثانية [...]

---

(65) علم اللغة النفسيّ . ص 220 .

(66) المرجع السابق : ص 221 .

(67) المرجع السابق : ص 223 .

. أمّا المرحلة الثانية فتبدأ في السنة الثانية ، وتنتهي في السنة الثالثة . أمّا المرحلة الثالثة ، فتنتهي في السّنة الخامسة ، ويكتسب فيها الطفل ظواهر لغوية ثانوية ؛ كالإطباق والتفخيم والتضعيف... [68].

الخلاصة أنّ مراحل تطوّر النطق واللغة الأمّ عند الطفل في هـذه المرحلـة الفطريـة، منـذ الـولادة حتى عمر السادسة ، هو العمر الذي يصبح فيه الطفل قادراً على التحدث بطلاقة ، ويحسن استخدام السياق اللغويّ الصّحيح .

[68] المرجع السابق : ص 226 .

خلاصة الفصل الأول :

بعد عرض العناوين الخمسة للفصل الأوّل و تفصيلها . يمكننا تلخيصها بما يأتي :

يختلف مفهوم النظام عن مفهوم النسق اختلافاً بيّناً. فإذا كان الأوّل عبارة عن مجموعة من الأشياء المترابطة التي تشترك في مجموعة من الصّفات ، فإنّ الثاني هو ما يعزّز علاقات الترابط والتكامل بين هذه الأشياء والعناصر التي لها خصائص موحّدة . أمّا النظام التعليميّ، فهو مجموعة من الموادّ والعناصر المباشرة وغير المباشرة ، التي تهدف إلى تحقيق غايات تعليمية في وحدة ، أو مقرّر ، أو منهاج ، سواء أكانت هذه الغايات مصرَّحاً بها أم غير مصرّح بها . ويتألف هذا النظام من مجموعة من العوامل ؛ كالمرجعية والأهداف والبيئة ، والأفكار والمؤثرات ؛ الدّين والتقاليد . وقد يطلق المنهج والمنهاج في اللغة للدّلالة على معنى واحد ، وهو الطريق الواضح. ويتمّ تنظيمه في اتّجاهين اثنين :

1. الميول والاتجاهات وحاجات المتعلمين .
2. المواقف الاجتماعية المرتبطة بحياة المتعلمين .

تعتبر اللغة العربية أحد مكوّنات هذا النظام التعليميّ في الجزائر . وقد عرف هذا المفهوم تطوّراً و محطّات ، ابتداءً من العهد العثماني ، الذي عرف نوعين من المدارس : المدارس الابتدائية التقليدية أو الدّينية ، والمدارس الابتدائية العليا ، فكان الحق للبنين فقط في الالتحاق بالمدارس الابتدائية للاستفادة من التعليم فيها ، مقابل علاوة يدفعها التلاميذ . وكانت المدارس الخاصّة كمدرسة " الأندرون " تختلف عن المدارس العادية في الهدف وأسلوب التكوين ونوعية التلاميذ ، سواء ما تعلّق بأبناء العائلات المسيحية ، أم العائلات التركية المسلمة .

أمّا في الحقبة الاستعمارية ، فقد رافق تعليم اللغة العربية رفضَ الجزائريين إرسال أولادهم إلى المدارس ، تعصّباً منهم ضدّ الفرنسيين ، وتقصير الإدارة الفرنسيّة في تعليم أبناء الوطن في تلك الفترة ، حيث كان إدخال الأهالي للدّيانة المسيحيّة من وجهة نظرها واجباً مقدّساً لتعليمهم الإنجيل من خلال جماعة الآباء البيض . ولتحقيق ذلك ، راحت فرنسا تحارب مقومات الشخصية الجزائرية ؛ وعلى رأسها الدّين الإسلاميّ ، وتعليم اللغة العربية .

أمّا في عهد الاستقلال ، فيختلف وضع تعليم اللغة العربية عن وضعها خلال الاستعمار ، حيث كانت تعاني عجزاً كبيراً من مدرّسي اللغة العربية ؛ لأنّه خلال تلك الفترة ، كانت اللغة الفرنسيّة هي

اللغة الرّئيسة للتعليم، وتدرّس لغة ثانية بعد الاستقلال ، فراحت السُّلُطات تجنّد ـ لمواجهة هذا الوضع ـ متدرّبين ومعلّمين ممن لا يُشترط فيهم إلاّ معرفة القراءة والكتابة . وكان على الطاقم التدريسيّ مواجهة الصراع بنوعيه ، سواء مع العامّيّة أم الفرنسية ، فهيكلت الحكومة النظام التعليميّ للغة العربية إلى تعليم رسميّ وتعليم حرّ ، يُقبل فيه أبناء المسلمين إلى جانب أبناء الأوروبيين . وكان لتعليم اللغة العربية في المدارس الفرنسيّة العربيّة حظ سيّئ . وفي المقابل كان التعليم الثانويّ مجّانيّاً في معاهد الجزائر ، وقسنطينة ، ووهران . أما التعليم في" الكوليج " فكان في المديّة والبليدة و قسنطينة وكذا الجزائر . وكان الهدف الرّئيس للسّلطات الجزائرية على المستوى اللغويّ ، هو استعادة المكانة التي فقدتها اللغة العربيّة ، من خلال تشريع سياسة للتعريب ، فتمّ تقليص مكانة اللغة الفرنسيّة في المدارس لاسترجاع الهوية العربية الإسلامية ، فتأسّس نظام تعليميّ في الجزائر ينقسم إلى : تعليم تحضيريّ ، وتعليم أساسيّ ، وتعليم ثانويّ و مهنيّ ، وتعليم عال في نهاية المطاف .

كان واقع تعليم العربية بُعيد الاستقلال ، يتأرجح بين القوانين التشريعية الصّادرة في تلك الفترة ، وبين التشريع الاستعماليّ والممارساتيّ . فتمّ خلال السنوات الثلاث الأولى من الاستقلال ، اتخاذ قرارات جريئة لاستعادة اللغة العربية سيادتها في المنظومة التعليمية ، فاستعانت الدولة الجزائريّة بالبلدان العربية الشقيقة ، لإرسال المعلمين المتعاونين ، حيث أدخلت اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية ، وَوَظَّفت معلمين بالعربية وباللّغات الأجنبية ، واتخذت إجراءات فورية ، تمثلت في التعريب و الجزأرة وديمقراطية التعليم في جميع المراحل .

ومن مظاهر الواقع اللغويّ والثقافيّ في الجزائر، انتشار ظاهرة الثنائيّة اللغوية غداة الاستقلال سنة 1962م ، والتي تسبّبت في تداعيات على جميع المستويات . فهناك العديد من اللّهجات الإقليمية للغة العربيّة ، التي لا يمكن فهمها بسهولة من طرف متكلمين من مناطق أخرى . فتبنّت الدّولة حينئذ اللغة العربية الكلاسيكية لغة وطنيّة رسميّة ، في مقابل مجموعة متنوّعة من اللّهجات . فعلى المستوى اللسانيّ ، ينتمي المتغير الكلاسيكيّ (اللغة الفصيحة) ، والمتغيّر اللّهجيّ (اللّهجة والعامّية) إلى شفرتين لغويتين ، لهما نفس الوظائف الأساسيّة من حيث التعبير والاتّصال . أمّا على المستوى البيداغوجيّ ، **فتعتبر** الثنائية اللغوية من بين الأسباب الرّئيسة للإخفاق المدرسيّ .

ومن العوامل المسبّبة لمشكلة الثنائية اللغوية في الجزائر ، العامل التاريخيّ والسياسيّ المتمثّل في الاحتلال العسكريّ الفرنسيّ ، الذي يهدف إلى محو اللغة العربية ، وإحلال اللغة الفرنسية محلّها على الشعب الجزائريّ ، وتكريس الثنائية . والعامل الثانيّ المتمثل في العامل اللّغويّ الإعرابيّ ، الذي

تسبّب في الدعوة إلى التخلّي عن حركات الإعراب لصعوبتها وتعقيديها ، والاستعاضة عنها بتسكين أواخر الكلمات ، بدعوى الإصلاح والتيسير .

أمّا العامل الثالث الذي يعدّ أبرز الأسباب المسؤولة عن تفشي ظاهرة الثنائيّة اللغوية ، فهو المصطلحات الأجنبيّة في كثير من الموادّ العلمية ؛ مثل : الرياضيات ، والفيزياء ، والعلوم . ويأتي العامل الرابع المتمثل في العوامل الذاتية والنفسيّة ، حيث فقد أفراد المجتمع الجزائريّ الثقة بالذات ، فمال بعضهم إلى تقليد الغرب في كلّ شيء ، حتى في لغته . ويأتي العامل الأخير وهو العامل الاقتصاديّ ، الذي ساهم في نشوب الثنائية اللغوية ، من خلال التبادلات التجارية مع الأجانب ، ما جعل الأخيرة ، تفرض لغتها بطريقة غير مباشرة أثناء المعاملة .

وفي ظلّ هذا التداخل اللغويّ ، تجد اللغة الأمّ (لغة المنشأ) نفسها ، مكتسبة من قبل الطفل خلال السنوات الثلاث الأولى ، من مرحلة الطفولة المبكرة داخل حضن الأسرة ، فتنتقل لغته من مرحلة التمركز على الذات إلى الموضوعيّة ، ومن الإدراك السّطحيّ إلى إدراك العلاقات القائمة بين الأشياء ، شريطة التعاون المثمر بين الطفل والرّاشد ، والتّماس المتواصل بينهما .

استرعى البحث في لغة الطفل خلال العشرين سنة الأخيرة ، انتباه نظريات كثيرة ، تصف عملية اكتساب هذه اللغة ، والجوانب الكليّة لهذا الاكتساب ؛ منها نظرية الاتجاه السّلوكيّ ، والاتجاه الفطريّ . ولقد تمّ الاقتصار على الأوّل ، حيث ركّز السّلوكيون لنظريتهم في اكتساب اللغة على الجوانب المباشرة للسّلوك اللغويّ . فالطّفل الصّغير يتعلّم لغته(لغة الأمّ) على أساس قواعد اللغة الشفوية ؛ أي ممّا يسمعه ، فقسّموا هذا الاكتساب إلى مراحل ، منها : مرحلة الصّراخ ، ومرحلة المناغاة ، ومرحلة الكلمة الأولى ، ومرحلة الكلمتين ، ومرحلة الثلاث كلمات ، ومرحلة الجملة . وتتوزّع هذه المراحل كلُّها على فترتين : فترة ما قبل اللغة ، وفترة الاستعمال الحقيقي للغة ، بدءاً من الأسابيع الأولى ، ثمّ تنمو تدريجياً شيئاً فشيئاً إلى أن يصبح الطفل قادراً على التحدّث بطلاقة ؛ ليدخل في مرحلة تعلّم اللّغة ابتداءً من السّنة الخامسة والسّنة السّادسة.

إطلالة تاريخية :

التعلّم هو مجموعة من الآليات التي تؤدي إلى اكتساب جملة من الأداءات والمعارف ، أو المعلومات . ويُدعى الفاعل في خضمّ هذه الآليات "المتعلم" . ونميّز في عملية التعلّم سلسلة من الأساليب الممكنة ، والتي يمكن تمثيلها كالآتي . فلحصول التّعلم :

ـ لابدّ من فهم وتحديد حاجات المتعلمين للتّمكّن من إنشاء علاقات ثقة طيبة معهم، للحفاظ على مناخ مواتٍ للتّعلم، وإيجاد وضعيّة مناسبة لتقديم الأنشطة.

ـ يقوم المدرّس بتوظيف أساليب التدريس الخاصة به ؛ من منهجية ، ووسائل تعليمية ، وعادات تدريسية ، وتقنيات بيداغوجية ، يسخرها لهذا الغرض ، .

ـ أن يستكشف المتعلّم كيف يتعلّم ، وذلك بالتّواصل المثمر بينه وبين المعلِّم ، عن طريق المزاوجة بين اقتراح استراتيجات تعلّميّة ؛ كالتعلّم الذَّاتي والتعاونيِّ والعصف الذهني ، تراعي الفوارق الفردية بين المتعلمين ، وطرائق التدريس النشطة التي يتبنّاها المعلّم .

ـ يُشجَّعُ المتعلمون على اكتساب أساليب تعلّم فردية ، تناسب تحصيلهم العلميّ و وتيرتهم الزمنية في حصول التعلّم . من خلال المفاهيم الأساسية السّابقة. يتبيّن أنّ مسار التعلّم معقّد ، ويمكن إجماله في ثلاث مراحل :

المرحلة الأولى: وتسمى مرحلة الاكتساب، التي تُتَرجِم المسار الذي سلكته جميع المعلومات والعمليات من إدراك وتمثّلٍ وتذكّر واستيعاب ، لتنفيذ المهمَّة . وفي هذه المرحلة تقتصر وظيفة المعلّم على التخطيط والهيكلة والتنشيط فقط.

المرحلة الثانيّة: وتسمّى مرحلة الاحتفاظ . فإذا كان الغرض من المرحلة الأولى هو تمثّل المعلومات والمعارف و استدماجها في الذّهن ، فإنّ مرحلة الاحتفاظ تهدف إلى إنشاء رصيد من المعلومات والمهارات والمعارف ، للاحتفاظ به في الذّاكرة على المدى البعيد ، مع ربطها بالمعارف السابقة المخزّنة في شكل مخطّطات وبِنيات دلالية .

المرحلة الثالثة: وتسمّى مرحلة النقل. و مفهوم النقل هو مفهوم مركزِيّ في قانون التعليم و التعلّم. فالهدف النهائي لعمليّة التعلّم ، هو جعل المتعلمين يُحدِثون نقلةً في مسارهم التعلّميّ ، فينقُلُون التعلّم ويحوِّلونه من مَهمَّة إلى أخرى ، أومن وضعية إلى أخرى ، فيُصبِح من الضروريّ فهمُ نوعِ الخبرات التعلّميّة الملائمة وتمثّلِها ، والتي يتمّ نقلُها وتعلُّمها من سياق بسيط إلى سياق أكثر تعقيداً ، عن طريق ما يسمّى بـ (التحويل العمودي) . أو تعميم ما تمّ تعلُّمه في سياقات أوليّة إلى سياقات جديدة فيما يسمّى بـ (التحويل الأفقي) .

وبما أنّ للتعلّم آثاراً تتبدّى وتتجسّد في الروابط الحاصلة بين الخِبرة والتعلّم تارة ، والخِبرة والمجتمع تارة أخرى . فالمتعلّم البالغ والمتعلّم الصغير فيهما سيّان « فيحدث التعلّم حينئذٍ من خلال التقليد ، فإنّ الناس يقلّدون سلوك الآخرين الذين يُعجبون بهم ، أو يحترمونهم . وإنّ أولئك الذين يؤمنون بنظرية التعلّم الاجتماعيّ ، يؤكّدون التعزيز والمكافأة والعقاب الذين حدث لنا طيلة حياتنا [...] . إضافة إلى ذلك، أنّ منظري التعلّم مهتمّون بدور النموذج، الذي يختاره الأفراد ليقلّدوه. وعلى الرّغم من أنّ نظرية التعلّم الاجتماعي تعترف بأنّ التعلّم والنموّ الشخصيّ يحدث في أثناء فترة الحياة ، فإنّها تركّز على ردّ الفعل اتجاه معيّن[69] . هذا التزاوج بين التعلّم والمجتمع ، حفّز أوّلاً المتعلم على اكتساب سلوكات جديدة ، والباحثين وعلى رأسهم "جون ديوي"[*] ، الذي يرى أنّ الخِبرة المعزّزة مصدر مهمّ للتّعلّم ، وأنّ التجربة هي إحدى المفاهيم الأساسيّة للّتعليم النّاجح . ففي حالات المجتمعات التقليدية ، فإنّ النمط التقليدي لمفهوم التعلّم المبنيّ على الصِّدامات نمطٌ غير كافٍ لمواجهة التعقيدات العالميّة ، فإذا لم يتوقّف ، فإنّه من المحتمل أن يؤدّي إلى واحدة أو أكثر من النتائج الآتية :

أ ـ فقدان السيطرة على الأحداث والأزمات ، ممّا يؤدّي إلى صدامات مكلفة للغاية ، تكون إحداها هي الصّدمة القاضية .

ب ـ إنّ التخلّف المهمّ للتعلُّم المحافظ ، لا ييسِّر الإمكانات السانحة بتفادي كلّ أشكال الأزمات المتعاقبة .

ج ـ إنّ الاعتماد على الممارسين للبيداغوجيا الكلاسيكية ، وعلى الفترات القصيرة للتعلّم بالصّدمة ، من الأمور المؤدية إلى استيلاب عدد من النّاس ، وإلى إزاحتهم إلى هامش الموقف .

د ـ يؤدّي انعدام القدرة على التوفيق السّريع بين القيم المتصارعة تحت ضغط الأزمات ، إلى فقدان الكرامة الإنسانيّة وتحقّق الذّات[70].

ويرى"ديوي" أن ليس للصّفوف التقليدية إلاّ مجال ضئيل للعمل والممارسة ، « فلأنّ التّدريس بلا كتاب ليس إلاّ نوعاً من الإصغاء ، يبيّن اعتماد عقل على آخر . و الاتجاه إلى الإصغاء ؛ يعني الكلام المقارن، الانفعال، والتسلّم؛ أي وجود موادّ معيّنة ومهيّأة من السّابق، أعدّها مدير المعارف،

---

(69) أحمد محمد المبارك الكندري .علم النفس الأسريّ : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع . الكويت . ط2 . 1412ه. 1992م . ص 61 .

(*)جون ديوي : هو مربٍ وفيلسوف وعالم نفس أمريكي وزعيم من زعماء الفلسفة البراغماتية . ويعتبر من أوائل المؤسسين لها. ولد في 20 أكتوبر عام 1859وتوفي عام .1952 ويقال أنه هو من أطال عمر هذه الفلسفة واستطاع أن يستخدم بلباقة كلمتين قريبتين من الشعب الأمريكي هما" العلم " و"الديمقراطية."

(70) مهدي المنجرة .قيمة القِيم. بدون دار نشر . الطبعة الثانية . مارس 2007 . ص 37 .

ومجلس المعارف ، والمعلِّم . وعلى الطالب أن يمتصّ منها أكبر قدرٍ ممكن في أقلّ وقت ممكن. لذا فلا يوجد في غرفة الدِّراسة التقليدية إلاّ مجال ضئيل للعمل . فالمصنع والمَخْبَر والموادّ والأدوات ، التي يمكن أن يُنشئَ بها الطفل شيئاً ما ، أو ينتجه ، أو يتحرّاه بصورة فعّالة [...] ، كلّها يفتقر إليها في أغلب الأحيان ، وليس للأشياء التي تتصل بهذه العمليات أهمّية »[71] .

وإذا كانت التربية في نظره ظاهرة نفسية واجتماعية معا : نفسية ؛ لأنّها تعتمد في مبادئها على فهم نفسية الطفل واستعداده ، واجتماعية ؛ لأنّها تهيئ الطفل ليكون عضواً صالحاً في المجتمع الذي يعيش فيه . ثمّ يستطرد قائلاً : « إننا لا نربّي تربية مباشرة أبداً ، بل نربِّي تربية غير مباشرة باللّجوء إلى البيئة . و الفرق عظيم جداً بين أن ندع للبيئات المصادفة، أن تقوم بتربية النّشء، وبين أن نصوغ نحن البيئات التي نريدها لتهذيبهم. وأيّاً كانت البِيئات فهي بيئات مصادفة من حيث عملُها التربويّ ، ما لم تنظَّم عمداً بالنظر إلى أثرها التربويّ . فالبيت المثقف يمتاز عن البيت الجاهل ، بأنّ عادات الحياة والتعامل الشّائعة فيه تكون متخيّرة ، أو في الأقلّ مصطبغة بفكرة أنّ لهذه العادات تأثيراً في نموّ الأطفال . وعلى أنّ المدارس لا تزال بالطّبع نموذج البيئات التي نعدُّها لجماعة خاصّة، للتّأثير في ميول أفرادها العقلية والخلقيّة »[72] .

إنّ احتواء المجتمع لتربية الطفل وتعليمَه في ظلّ المواقف والقيم التي يتمّ التشبّع بها من قِبل المجتمع ، تجعل السّلوك التربوي للطفل أسير أنماط تربوية اجتماعية ، تجعل الهدف من التعلّم هو إكساب الفرد عادات ومهارات واتجاهات ، تناسب المجتمع الذي يعيش فيه من ناحية ، والعمل على رفاهيته من ناحية أخرى ، ومساعدته على الاستمرار في التعلم والنموّ ، وتربية ذاته وتكيّفه مع بيئته من ناحية ثالثة .

---

(71) جون ديوي: المدرسة والمجتمع. ترجمة : د. أحمد حسن الرحيم . منشورات دار مكتبة الحياة . بيروت . لبنان . ط 2 . 1978 . ص 52 .

(72) جون ديوي: الديموقراطية والتربية . ترجمة : د. منى عفراوي و زكريا ميخائيل . مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر . القاهرة . ط 2 . 1373 ه - 1954 م . ص 20 .

1. التعلّم: مفهومه، شروطه، العوامل المؤثرة فيه:

المفهوم: لقد تعدّدت التعريفات التي تناولت موضوع التعلّم ، نتيجة لاستنادها إلى نظريات متنوعة ففي الوقت الذي ترتكز النظريات السّلوكية في تعريفها للتعلّم على التغيّرات الملاحَظة ، والقابلة للقياس في السلوكات الخارجية ، ترى النظريات المعرفية ضرورة التركيز على المتغيِّرات الوسيطية ؛ أو ما يسمّى بالعمليات المعرفية ، وما يطرأ عليها من تغيرات ، وتناولها بالبحث والدّراسة ، لما لها من علاقة وثيقة بالتعلّم . فهم يرون أنّ التغيّر في العمليات المعرفية، هو الذي يجعل من التغيّر في السلوك الخارجيّ أمراً ممكناً [73].

وعلى الرّغم من اختلاف الاتجاهين السّابقين . فيعني التعلّم في الاتجاه السلوكيّ حصول التعلّم بفعل مثيرات خارجية ، ينتُج عنها سلوك أو توابع من السّلوكات ، فَتُعزّزُ ثواباً أو عقاباً. أمّا في الاتجاه المعرفيّ ، فيُستبدل السلوك بمنبِّهات ، تترتّب عنها عمليات معرفية ، تترجم في شكل أداء [*] .

ومن تعريفاته في الاصطلاح التربويّ العام ، الذي تناولته دراسات عديدة ، منها أنّ : « التعلمّ على وجه العموم تعديل شبه دائم يطرأ على سلوك الكائن الحيّ نتيجة تفاعله مع محيطه . إنّه عملية دينامية يتمّ بمقتضاها اكتساب سلوك جديد ، أو تعديلُ سلوك قائم ومكتسب . والتعلم عملية تَحدُث داخل الفرد بناء على رغبته في التطور وسعيه الإراديّ لبناء تصوّرات ونماذج تفسيرية متّسقة وجديدة ودائمة عن واقعه ، انطلاقا من إدراك معطيات هذا الواقع والاستجابة للمثيرات الصادرة عنه » [74] .

وجاء في معجم علوم التربية : « التعلّم عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد ، ينشأ نتيجة الممارسة، ويظهر في تغيير الأداء لدى الكائن[...] ، وهو عملية اكتساب لسلوك أو تصرّف معيّن (معارف ، حركات ـ مواقف ، مهارات) ، ويتمّ هذا الاكتساب في وضعية محدّدة ومن خلال تفاعل ما بين الفرد المتعلّم ، والموضوع الخاصّ بالتعلّم » [75].

ويعرّفه الدكتور "عبد المجيد نشواتي" : << التعلّم هو العملية التي نستدلّ عليها من التغييرات

---

[73] د.عدنان يوسف العتوم و شفيق فلاح علاونة و عبد الناصر ذياب الجراح و معاوية محمود أبو غزال علم النفس التربويّ: النظرية والتطبيق . دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة . الأردن . ط 5 . 1435هـ . 2014 م . ص 90 .

[*] سيتمّ تفصيل ذلك الموضوع في الفصل الثالث ، المعنون بـ : التعلّم ونظرياته .

[74] بشير تامر : المعجم الموسوعي لمحو الأمية وتعليم الكبار . جامعة محمد الخامس . السويسي . الرباط 2012/2011. ص 22 .

[75] عبد اللطيف الفارابي، محمد أيت موحى ، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب : معجم علوم التربية. مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك. سلسلة علوم التربية. .ج1. دار الخطابي للطباعة والنشر. ط1 . 1994 . ص21 .

التي تطرأ على سلوك الفرد أو العضوية ، والناجمة عن التفاعل مع البيئة ، أو التدريب ، أو الخبرة >> [76]

وجاء في كتاب استراتيجية تعلّم اللغة في سياق التفريق بين التعلّم والاكتساب : << فإنّ التعلّم هو المعرفة المقصودة لقواعد اللغة ، وهو لا يؤدّي بالضرورة إلى الطلاقة في التحدّث ، كما أنه ناتج عن تعليم رسميّ . ويتداخل مفهوم التعلّم مع مفهوم آخر هو الاكتساب ، الذي يحدث في شكل ناتج غير قصديّ وهو تلقائيّ ، ويؤدي إلى الطلاقة في التحدّث ، وهو ناتج عن الاستخدام الطبيعيّ للغة >> [77]. وإذا كان التعلّم يلازم الفرد طوال حياته، << فهو يُعـدّ عملية ليس لها حدود، تبدأ منذ الولادة، وتستمرّ طوال الحياة. فالإنسان في أثناء حياته، يُواجه المواقف والمثيرات البيئِيّة والاجتماعية المتعدّدة، ممّا يتطلّب منه التفاعل معها والاستجابة لهذا الأمر، الذي يدفعه إلى تعلّم خبرات وأنماط سلوكية جديدة، أو التعديل في الحصيلة السّلوكية الموجودة لديه . ومن هنا نجِد أنّ للتفاعل مع البيئة بشقّيْها الماديّ : المتمثل بهذا الكون وموجوداته المادية والحسيّة . والاجتماعيّ : المتمثل في الإنسان بمنظومته الفكرية والعقدية والقيمية ، أثراً بارزا في حدوث عمليّة التعلّم >> [78].

2. العوامل المؤثرة في التعلّم :

قبل بَسْطِ الحديث عن الشروط المؤثرة في التعلّم، نولـي وِجهتنا إلى إلقاء الضوء على بعض العوامل المحيطة بالتعلّم، والمختلَف فيها بين العلماء، والتي لها تأثير في نتائج التعلّم وتسهيله. وهي كما يلي:

أولاً : عوامل تعتمد على ذات المتعلّم ، وهي : الذكاء ، النُضج ، الاستعداد ، الخبرة ، التدريب ، والدافعية .

1.**الذكاء** : يُعتبَر مفهوم الذكاء مفهوماً قديماً ظهـر علـى يـد الفيلســوف شيشـرون[*]، حيـث كـان يعتمد الفلاسفة على أسلوب الملاحظة في تفسير الذكاء، فسلكوا منهج الاستبطان الذاتيّ من خلال ملاحظة الفيلسوف لنفسه. ومن تعاريف مصطلح الذكاء ما جاء في قاموس مصطلحات صعوبات

---

[76] عبد المجيد نشواتي : علم النفس التربويّ . إربد . الأردن . دار الفرقان . ط4 . 2003 . ص 274 .

[77] ريبكا أكسفورد: استراتيجيات تعلم اللغة. ترجمة وتعريب . السيد محمد دعدور. مكتبة الأنجلو المصرية . 1996 . ص 15 .

[78] عماد عبد الرحيم الزغول مبادئ علم النفس التربويّ : . دار الكتاب الجامعيّ . الإمارات العربية المتحدة . ط 2 . 1433هـ . 2012م .ص 79

[*] الكاتب الروماني وخطيب روما المميز . ولد 3 يناير سنة 106 ق.م . صاحب إنتاج ضخم يعتبر نموذجا مرجعيا للتعبير اللاتيني الكلاسيكي . توفي سنة 7 ديسمبر 43 ق.م .

التعلّم ومفرداتها. «هو القدرة على الفهم والاستيعاب ، والتكيّف بسرعة مع الحالات والأوضاع الجديدة ، والتعلّم من الخبرات والتجارب . وهو كذلك: درجة القدرة كما تبدو من خلال أداء الفرد في الاختبارات المُعَدَّة بهدف قياس مستوى النموّ العقلي»[79] .

2.النضج: هو عملية يبلُغ الفرد فيها مستوىً من النموّ الذي لا يتوقّف، فتزداد ارتباطاته بالحياة قوّة وباستمرار؛ لأنّ اتّجاهاته تشجِّع على نموِّها وليس على توقفها عن النموّ، وتزداد سرعة النموّ في فترة الحضانة وتقوى. فالشخص الناضج من الناحية النفسية، هو الذي لا يتمركز اهتمامه على ذاته وإشباعها؛ وإنما يراعي في كلّ أفعاله مصلحة الجماعة التي هو عضوٌ فيها، وعلاقاته بأفراد الجِنس الآخر، لا يشوبها الخوف [80] .

3.الاستعداد أو الاتجاه :

« الاتجاه حالة مكتسبة من الاستعداد النفسيّ ، كامنة وراء استجابات الفرد وسلوكاته نحو شيء معيّن ، أو أمر معيّن . فالاتجاه مثلا نحو اللغة العربية ، هو محصِّلة مشاعر الطلبة نحو اللغة العربيّة ، التي تتكوّن من خلال تفاعلهم مع ما يقدّم لهم من معارف وخبرات ، وأنشطة تربوية ولغوية . ويُقصد أيضاً بالاستعداد : مجموعة من الصِّفات الداخلية ، التي تجعل الفردَ قابلاً للاستجابة بطريقة معيّنة و قصدية ؛ أي أنّ الاستعداد هو تأهيل الفرد لأداء معيّن ، بناءً على مكتسبات سابقة ، منها : القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء »[81] .

4.الخِبرة والتدريب :

يفسِّر "ثورنديك"[*] قانون التدريب ، ويقصد به تلك الارتباطات بين المثير والاستجابة ، والتي تقوَّى بواسطة الاستعمال . فكلّما زاد عدد مرّات الممارسة ، قوِي هذا الارتباط ، وكلّما ضعفت الارتباطات بين المثير والاستجابة ، نتج عن ذلك الإهمال وعدم الممارسة ؛ أي أنّ التّوقّف عن التدريب من شأنه أن يُضعِف احتمال حدوث الاستجابة، وهذا ما يفسّر ظاهرة النسيان في السلوك الإنسانيّ [82].

---

[79] مسعد أبو الديار .قاموس مصطلحات صعوبات التعلّم ومفرداتها . مركز تقويم وتعليم الطفل . الكويت . ط 2 . 2012 . ص 108 . وانظر أيضاً . عبد المجيد نشواتي . علم النفس التربوي . ص 101 .

[80] محمد محمد نعيمة: النضج الاجتماعيّ لطفل ما قبل المدرسة . دار الثقافة العلمية . الإسكندرية . ط 1 . 2002 . ص 37 .

[81] محمد الدريج و د. جمال الحنصالي وآخرون :معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس :. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) .مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربيّ . الرباط . 2011 . ص 15 .

[*] هو عالم نفس أمريكي من مواليد ويليمزبرج بولاية ماساشوتسب الولايات المتحدة الأمريكية سنة 31 أوت 1874م وتوفي سنة 9 أوت 1994م صاحب النظرية الارتباطية ، أو ما يُعرف بنظرية المحاولة والخطأ.

[82] محمد أنور الشرقاويّ. التعلّم : نظريات وتطبيقات . مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة . 2012 . ص 54. 55 .

5.الدّافعية :

«حصيلة قوى داخلية وخارجية، وتكون وراء كلّ ما يفعله الإنسان من سلـوك وتصرّفـات. والفـرد ذو الدّافعية العالية ، يكون أكثر تأهّباً واستعداداً . لذلك يؤدّي المعلّم دوراً مهماً في رفع دافعية التعلّم ، من خلال الأساليب المتّبعة والطرائق التدريسية ، والوسائل التعليمية ، والعمليّة التدريسية المتعلّقة بالسِّمات الشخصية للمعلِّم»[83] .

ثانيّاً: العوامل الجغرافية:

تعتبر العوامل الجغرافية من العوامل الموضوعيّة و الماديّة. وهي عديدة، منها: البيئة، وطرائق التدريس وتقنياته، والمنهاج سواء أكان نظرياً أم عملياً، والعقاب والتعزيز، وأخيراً الوسائل التعليمية. وفي ضوء المعطيات السابقة، يمكن تحديد مجموعة من الملاحظات والعناصر المحيطة بعملية التعلّم والعوامل التي وراءها ، منها : وجود كائن إنسانا كان أو حيوانا أمام موقف جديد ، أو عقبة تعترض إرضاء حاجاته ورغباته ؛ أي توجد مشكلة يجب حلّها مع وجود دافع يدفع إلى التعلّم ، لبلوغ مستوى من القدرة على الاستيعاب والنضج والفهم . فلحدوث التغيير المطلوب ، لا بدّ من تفاعل جميع هذه العناصر فيما بينها ، ويظل هذا التغيير نسبيّاً ومؤقتاً ، يستجيب فيه الفرد لمثيرات يكتسب في ضوئها شيئاً جديداً ، يكون ناتجاً عن تفاعل مع المحيط الخارجيّ . فهذا الاكتساب نسمّيه تعلّماً ، الذي لا يكون بالضرورة ناشئاً عن تعلّم رسميّ .

3. الشروط المؤثرة في التعلّـم :

إنّ نظرية "شروط التعلّم"، تعتمد بشكل كبير على المقاربة السلوكية؛ حيث تعني أنّ عدداً من العمليات الذهنية الداخلية، تتأثر بالعديد من الأحداث الخارجية. فإذا كان للفرد القدرة على تنظيم هذه الأحداث الخارجية المختلفة لتفعيل ودعم العمليات الداخلية. فإنّ التعليمات التي يتلقّاها هي التي تحدّد المستويات والمواضيع المختلفة التي يرغب في تعلّمها . و أنّ كلّ نوع من هذه الأنواع يتطلّب تعليمات مختلفة. و من بين الأنواع المختلفة للتعلّم ، هناك خمس فئات رئيسة تتلاءم مع أشكال المتعلمين كافة. ومن أمثلة الفئات الخمس :

ـ فئة المعلومات اللفظية؛ كتعلّم الحروف الأبجدية .

ـ فئة القدرات الفكرية ، ومن أمثلتها : معرفة الجمع والطرح والقسمة .

ـ فئة الاستراتيجيات العقلية المعرفية ، منها : الاستدلال ، الاستقراء ، القياس ، إدراك العلاقات ، وتطبيقها عند مواجهة مواقف جديدة ، وحلّها باستخدام معلومات سابقة .

---

(83) قاموس مصطلحات صعوبات التعلّم ومفرداتها . ص 97 .

ـ فئة المهارات الحركية، ومن أمثلتها عند الأطفال: مهارات الأطفال في الأكل وارتداء الألبسة بمفردهم قبل الدخول إلى المدرسة، وكقيادة السيارة، والإرسال في لعبة التنس الأرضي... الخ .

ـ فئة المواقف ، كالشعور الذي ينتاب الشخص عند قراءة كتاب ما ، وحالة الخوف عند رؤية أفعى ، والمحافظة على النظام أو النظافة [84] . وتوجد في كلّ الوضعيات والمواقف التعليميّة مجموعة من الشروط ، التي تؤثر على عملية التعلّم . حيث إذا توافرت هذه الشروط ، زادت كفاءة عمليّة التعلّم. ويتعلّق بعض هذه الشروط بالنواحي الدّاخلية للمتعلّم، وبعضها يرتبط بالعوامل الخارجية ، وهذه الشروط هي :

1.النّضج :

أي اكتمال نموّ الأعضاء عند المتعلّم، ووُصولُها إلى المستوى من النضج الذي يمكنه من القدرة على أداء عمل معيّن ، والقيام بأوجه النشاط المختلفة ، التي يتطلّبها هذا العمل . فالنّضج أيضاً عملية نموٍّ متتابع ، يتناول جميع نواحي الكائن الحيّ [...] . والمستوى الأوّل عن النضج هو الجهاز العصبي للكائن الحيّ ، ويبدو أثره في القدرة على تمييز الأشياء ، وإدراكها ، والتصرّف فيها. ويختلف النضج عن التدريب ، من حيث كون الأوّل يتعلّق بالنموّ ، بينما التدريب يتعلّق بالتعلّم . وخير مثال على ذلك تطوّر اللغة عند الطفل ، التي يكون تطوّرها مرهوناً بمدى نضج جوارح الكلام واكتمالها [85].

2.الدّافعيّة :

الدّوافع هي القوى المحرِّكة لأنماط السلوك المختلفة لدى الفرد، بحيث تدفعه إلى القيام بنوع معيّن من السّلوك في اتجاه معيّن، بغرض تحقيق هدف محدّد. وتُطلق على الحالات الدّاخلية التي تحرِّك الإنسان، وتعمل على توجيه سلوكه. وهي تعتبر أحد العوامل الأساسيّة، وشرطا من شروط حصول التعلّم. والدّوافع لا يمكن ملاحظتُها ملاحظة مباشرة، وإنّما يُستدلّ عليها من السّلوك . و من خصائص السلوك الناشئ عن وجود الدوافع . النشاط : حيث يزداد النشاط كلّما ازدادت قوّة الدّافع. الغرضية : فإشباع الدّافع يُنهي حالة التوتر ، وعدم الاتزان الناشئة عن هذا الدّافع . التنوّع : حيث يتغيّر سلوك الكائن الحيّ ويتنوّع ، حتى يتحقق الغرض الذي يرمي إليه . كما أنّ الدوافع تساعد

---

(84) د.يوسف محمود قطامي .نظريات التعلّم والتعليم . . دار الفكر. الأردن .ط1 . 1426ه - 2005م .ص 174 - 175 .

(85) علي السيّد سليمان .نظريات التعلّم وتطبيقاتها في التربية الخاصّة . مكتبة الصفحات الذهبية . الرياض. ط1 . 1421هـ . 2000م. ص 55 .56 .

على استمرار سلوك الكائن الحيّ ، حتى يحقق حالة الإشباع المرغوبة . وتؤدِّي الدوافع ثلاث وظائف في عملية التعلّم ، وهـي وظيفـة التنشيط . فعـن طريق النشاط الذي يقوم به الفرد ، يحدث التعلّم . ووظيفة الاختيار ؛ فالدّوافع توجّه السلوك الإنسانيّ ، للاستجابة لبعض المواقف دون الأخرى ؛ أي أنها تعلّم الفردي حرية الاختيار . ووظيفة التوجيه . هذه الوظيفة مرتبطة بالوظيفتين السّابقتين . فالدّوافع توجِّه السلوك وِجهة معيّنة ، حتى يشبِع الحاجة الناشئة [86] .

3.الممارسة :

تعتبر الممارسة إحدى الشروط الهامّة لعمليّة التعلّم ، فهي التي تمهِّد السّبيل إلى حدوث التعلّم. وإذا كان التعلّم عبارة عن تغير شبه دائم في السّلوك ، فإنّ الممارسة إحدى الوسائل التي يمكن من خلالها الحكم على حدوث التعلّم ، أو عدم حدوثه . فالممارسة كنشاط ، ومن وجهة نظر تربوية ، هي تكرار المتعلّم للاستجابات التي يُراد تعلّمها ، على أن يليَ هذا التكرارَ مباشرة نوعٌ من التعزيز في الموقف التعلّميّ نفسه[...] . ويميِّز كثيرون بين التكرار و الممارسة على أساس أنّ التكرار ، هو مجرّد إعادة الاستجابات بصورة ، تتسم بعدم التغيّر أو التعديل (إعادة نمطية) ، إلاّ أنها لا تعزّز . بينما تعتمد الممارسة على التكرار المعزَّز ؛ لأنّه هو الذي سيؤدي إلى هذا التحسّن [87] .

فالنضج والدافعية و الممارسة ، شروط لابدّ من توافرها لحصول التعلّم الجيّد . ومعرفة المعلّم لهذه الشروط ، يجعله يوفِّر كثيرا من وقته وجهده . فيبدأ عمله دائمًا من قاعدة علمية مستمدة من البحث التربويّ و النفسي، الأمر الذي يجعل هذا العمل مدعاة للاحترام والتقدير من قبل الفئات الأخرى في المجتمع.

1. **التعلّم والسلوك:** إذا كان التعلّم تغييراً في سلوك الفرد، يكون ناتجاً عن التفاعل مع البيئة كما أسلفنا من قبل فهو إذن خاصّية موجودة في جميع أنواع الكائنات تقريبا، ولكن بدرجات متفاوتة. يؤدي التّعلم دوراً أكبر فـي الأنواع الأكثـر تقدُّمًا من النّاحيّة المعرفيّة ، والتي يمكنها تعلّم سلوكات جديدة ومعقّدة. فبعض الحيوانات ـ على سبيل المثال ـ تتعلّم من خلال مراقبـة الآخرين ؛ كتكسير الجوز عند حيوان الشمبانزي.« فالتعلّم عند الإنسان يحدث حينئذ من خلال التقليد . وفي حالة التقليد ، فإنّ الناس يقلِّدون سلوك الآخرين الذين يُعجَبون بهم ، أو يحترمونهم . وإنّ أولئك الذين يؤمنون بنظرية التعلّم الاجتماعيّ ، يؤكّدون التعزيز والمكافأة والعقاب الذي حدث لنا طيلة

---

(86) المرجع السّابق : ص 60 - 61 .

(87) المرجع السّابق : ص 71 .

حياتنا [...] . إضافة إلى ذلك أنّ منظّري التعلّم مهتمّون بدور النموذج ، الذي يختاره الأفراد ليقلّدوه، وعلى الرّغم من أنّ نظرية التعلّم الاجتماعيّ، تعترف بأنّ التعلّم والنموّ الشّخصيّ يحدث في أثناء فترة الحياة ، فإنّها تركّز على ردّ الفعل تجاه معيَّن[88] ».

وقد يجد الأفراد الذين يتعلّمون بالمحاكاة والتقليد صعوبات أثناء تعلّمهم، أو يُواجهون اضطرابات وعوائق، بحيث يمكن حلّ الصّعوبات التعلّمية عن طريق الإصلاح والعلاج ، بينما تظلّ الاضطرابات التعلميّة تقاوم هذا النّوع من الدّعم ، ما يتطلّب إعادة تعليم حقيقيّة ، تسمح باكتساب استراتيجيات تساعد على التكيّف مع هذا الاضطراب . « ويظلّ السّلوك الفوضويّ المضطرب يؤثر على البيئة التعليمية داخل الفصل، حيث يقوم الأطفال ذوو السلوك الفوضويّ ببعض السّلوكات، التي تعمل على إفساد النظام التعليميّ داخل الفصل ، فيقاطِعون المعلّم أثناء الشرح ، ويندفعون في الأسئلة والإجابات ، ويثيرون أسئلة غير مناسبة ، ويعبثون بأدوات الفصل ، ويتعمّدون مضايقة زملائهم ، فيجعلون المعلّم في حالة توتّر دائم ، وزملاءهم في حالة ارتباك ، ممّا يؤثّر على العملية التعليمية داخل الفصل [...] . ويترتب على اضطراب السلوك اضطرابات في التعلّم ، تشمل صعوبات التعلّم والتأخّر الدِّراسيّ ، وبطء التعلّم ، ما يُحدِث مشكلات تعليمية أكثر حدّة ، مثل : الفشل الدِّراسيّ ، وتجنّب المدرسة »[89] .

تعني المرافقة الفعّالة والتسيير الناجح لسلوكات المتعلّمين ، استخدامَ مجموعة من الممارسات والاستراتيجيات التعليمية للقضاء على الفوارق الموجودة بينهم ، للحفاظ على بيئة مواتية للتعليم والتعلّم ، وبالتالي ضمان إدارة فعّالة لهذه السلوكات . ونميِّز نوعين من التدخلات : التدخلات الوقائية أو الاستباقية ، والتدخلات العلاجية أو التصحيحية . فإذا كانت التدخلات الاستباقية تركِّز على خلق بيئة مواتية للتعليم والتعلم ومنع السّلوكات السّيِّئة للمتعلمين ، فإن التدخلات الوقائية تعزز تبنِّي السلوكات المرغوب فيها ، لوقف السلوكات غير المناسبة . فيجب على المعلم أولاً تنفيذ هذه التدخّلات الوقائية التي تشجّع المتعلّمين على تبني سلوك جيد ، ولكن ـ على المعلّم بعد ذلك ـ تقديم إجراءات تصحيحية فورية، تهدف إلى تسوية السّلوك السّيئ. هذان النوعان من التدخلات السابقة ضروريان ومكمّلان، وإذا لم ينجحا فإنّ آلية إدارة السّلوك بأكملها ستتأثّر.

ويجب ـ لاستكمال التدخلات الوقائية ـ تأكيد أهمية التدريس بشكل فعّال ، حيث لا ينبغي أن يكون هدف المعلّم تحقيقَ فصل منظم وهادئ ، والحصولَ على تسيير ناجح فقط ، بل يجب على المتعلّمين أيضًا أن يتعلّموا في هذه المرحلة مدى الجمع بين ضبط السّلوك السّويّ ، وإدارة التعلّم

---

(88) أحمد محمد المبارك الكندري: علم النفس الأسري. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع . الكويت . ط 2 . 1412ه. 1992 م . ص 61 .

(89) أحمد محمد جاد الرب أبوزيد و د.هبة جابر عبد الحميد: اضطرابات السلوك الفوضويّ. مكتبة الأنجلو مصرية . .2015 . ص 135 .

الناجح . وتشجّعُ الأنشطة البيداغوجية الجيّدةُ التّخْطِيط للمتعلّمين ، وتستحثّهم على المشاركة الإيجابية ، مما يقلّل بدوره من تفاقم مشكلات إدارة الصف . وقد أثبتت التجربة في مجال التدريس ، وخاصة في تعليمية المواد الأساسية ، أنّ المتعلمين الذين يعانون صعوبات في تحقيق نتائج جيّدة ، أنّ ذلك مرتبط بأساليب وطرائق التدريس التي يتبنّاها المعلّمون في فصولهم [90] .

التعلّم هو تغيّرٌ في السلوك والأداء، ويحدث هذا التغيير في المواقف التعليمية التي تواجه المتعلّم. « وحيث أنّ ما نلاحظه هو الأداء. والأداء هو مجموع الاستجابات التي يأتي بها الفرد في موقف معيّن، فإنه يكون قابلاً للملاحظة والقياس. فالأداء إذن هو ما يقاس من السّلوك » [91] .

وللسّلوك التعلّميّ علاقة قويّة بالمخّ البشريّ، الذي يعتبر أهمّ أجزاء الجهاز العصبيّ المركزيّ ، كما أنّه عضو النشاط المعرفيّ والنفسيّ والحسّ حركيّ. والمتعلّم بهذا الجهاز يمثل حامل المعلومات ، والتي يتمّ تشغيلها من خلال أنظمة المخّ ، حيث يتمّ ممارسة جميع العمليات التعلمية والنفسيّة .

وللبيئة الخارجية بجميع أبعادها الفيزيقية والاجتماعية، تمثّل المصدر الرّئيس للمعلومات. ولذلك فإننا عند ممارسة أيّ سلوك تعلّميّ ، أو نشاط نفسيّ، سواء أكان عقليّاً معرفياً أم مزاجياً انفعالياً ، فإننا نقوم بتشغيل ما تمّ استقباله واختزاله وتنظيمه من معلومات بالمخّ [92] .

كما يشكّل السلوك التعلّميّ أهمّ الرّكائز الأساسية لبناء شخصية المتعلّم . ومن ثمّ كان لمحتوى المنهاج ومحتوى الدّرس التعليميّ ، دورٌ خطير في تنظيم عمل النصفين الكرويين بالمخّ ، على أساس أنّ إدخال معلومات محتوى المنهاج ، أو محتوى الدرس ، يتمّ من خلال التعلّم والتدعيم والدعم . وإذا كانت هناك علاقة بين المعلومات التي يستخدمها المتعلّم ، والمخزّنة في المخّ ، وبين سلوكه التعلّميّ ، وطريقته في التعامل مع المعرفة والمعلومات ، وفي كيفيّة تعلّمها والاحتفاظ بها ، وتنظيمها واستخدامها لحلّ المشكلات ، فإنّه وبناء على ذلك ، يمكن ملاحظة الفروق الفردية بين المتعلّمين في أنماطهم في التعامل مع المعلومات والمعارف . وإنّ كثيراً من المربين والباحثين، يؤكّدون ترجمة نتائج أبحاث وظائف النصفين الكرويين للمخّ إلى سلوكات تعلّمية، وممارسات تربوية ، واستراتيجيات واضحة في صورة سلوكية ، يمكن للقائمين على العملية التعليمية فهمها وتطبيقها أثناء عمليتي التعليم والتعلّم [93]. و إذا أردنا أن نفهم السّلوك والفرقَ بين مظاهـره المختلفـة، يجـب

---

[90] *Steve Bissonnette*. Pour une gestion éfficace des comportements auprès des élèves en difficulté . . https://www.taalecole.ca/gestion-efficace-comportements / . 2018/07/24 :الزيارة بتاريخ

[91] علي السيّد سليمان: نظريات التعلّم وتطبيقاتها في التربية الخاصّة . . ص 24 .

[92] د.سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: المخ وصعوبات التعلّم . مكتبة الأنجلو مصرية . ط1 . 2007 . ص 26 .

[93] المرجع السابق . ص 26 . 27 .

أن نفهم أوّلاً كيف تتكوّن الاستجابات ، التي تختلف من موقف إلى آخر ، ومن حالة إلى أخرى، والعوامل التي تحكم المواقف السّلوكية بوجه عام . « فاللّغة وهي الخاصّيّة التي تضع الإنسان في مستوىً متميِّز عن باقي الكائنات الأخرى هي سلوكٌ متعلَّم. وكذلك نجد أنّ أغلب ميولنا واتجاهاتنا وآرائنا ومعتقداتنا والخرافات التـي نتمسّك بها أحياناً، وخصائص سلوكنا كلّها مُتعلَّمَة؛ أي أننا نتعلّـم كيف نكون أفراداً متميِّزين فيما بيننا » [94].

4. طبيعة السلوك وأنواعه :

يعتبر سلوك المتعلِّم غاية في التعقيد والتفسير، فمنذ ولادته وهو يُلحُّ على إشباع رغباته ودوافعه ، ومواجهة مختلف مطالب الحياة التي يعيشها. ومثلما يتأثر سلوكه بمستوى قدراته واستعداداته العقلية، يتأثر بظروفه الاجتماعية والاقتصادية، وبما يُحيط به في بيئته من ميسِّرات أو معوقات، تساعده أو تعطِّله عن تحقيق أهدافه التعليمية . ومن العوامل العامّة والهامّة المؤثرات الثقافية البيئية . « والواقع أنّ الإنسان عموماً لا يعيش في الحاضر فقط، ولكنّه كثيراً ما يفكِّر في المستقبل، وكثيراً ما يرسم الخطط التي تمكّنه من تحقيق الأهداف التي حدّدها لنفسه، وتختلف من حيث درجة واقعيتها، ومن حيث قدرة كلّ فرد على تحقيقها » [95] . ويجد بعض المتعلمين صعوبات في التعرّف على الأمور التي تثير سلوكهم إزاء مشكلة تواجههم . ونتيجة لذلك تكون لديهم قدرة محدودة على منع هذا النوع من السلوك من التفاقم ، فيحتاج المعلمون إلى معرفة و فهم الدورة التعلّمية لهذه الفئة للتعامل بشكل استباقي مع المواقف التعليمية الصّعبة الجديدة . فأفضل وقت لتعليم سلوك جديد أو تقويمه ، هو إيجاد بديل له . فعندما يكون المتعلِّم في المرحلة الأولى الهادئة من الدورة التعلّميّة ، يمكن له ممارسة هذا السلوك من خلال طريقة "لعب الأدوار" ، و من ثمَّ إعادة استخدامه فـي المواقف الحياتية الحقيقيّة التي تصادفه .

في كثير من الحالات ، يؤدي حدثٌ ما إلى ردّ فعل عاطفي أو سلوك ، يمثل بداية إقلاع في عملية التعليم . وتتمثل هذه الأحداث البيئة المباشرة في بعض الأشياء ؛ كطلب شيء ما ، أو تلقّي ردود فعل سلبية أو نتيجة سلبية ، ما يشكل مثيراً ، يجد معه بعض المتعلمين صعوبة في التعرف على هذه الأحداث التي تثير سلوكهم . ونتيجة لذلك نجد أنّ لديهم قدرة محدودة فـي منـعِ هـذا السّلوك الـذي يمثّل مشكلة لديهم. وقد يجد البعض منهم القدرة على احتواء هذا المشكل خلال دورتهم التعلّمية ، لكنهم يختارون الوقت غير المناسب في التصرف بشكل غير ناجح ، ما يدفعُ

---

[94] علي السيّد سليمان: نظريات التعلّم وتطبيقاتها في التربية الخاصّة . ص 26 . 27 .

[95] فاروق عبده فليه ود. محمد عبد المجيد: السلوك التنظيميّ في إدارة المؤسسات التعليمية .دار المسيرة للنشر والتوزيع .ط1 . 1426ه - 2005 م . ص 27.

المعلّمين إلى فهم هذه الدورة التعلّمية ، من خلال تمكينهم من المهارات الأساسية للتعامل بشكل استباقي مع المواقف التي تمثل مشكلة لديهم .

« ومن المعلوم أنّ البيئة المدرسية ، تغصّ بأنواع عديدة من السلوكات ، التي لها علاقة بالمشكلات النفسيّة والاجتماعية والتربوية ، وغيرها من مشكلات سوء التوافق الشخصيّ والاجتماعيّ ، ومنها على سبيل المثال لا الحصر ؛ مشكلات العدوان ، الانطواء ، الكذب ، السرقة ، القلق ، الاكتئاب ، المخاوف المرضية ، ضعف الثقة في النفس ، التأخر الدِّراسيّ ، الهروب من المدرسة ، الغيـاب [...] ،وما إلى ذلك . الأمر الذي يجعلنا في حاجة ماسّة إلى مزيد من الاهتمام بموضوع السّلوك ، والتركيز عليه استكشافاً وتعديلاً وتوجيهاً ، و إيلائه أهمّية قصوى ، لتهيئة جوّ تربويّ ملائم يعني بالتربيّة الكاملة لشخصيات أبنائنا الطلاّب ، تحقيقاً للأهداف المثلى لوظيفة المدرسة في المجتمع »[96] .

وللبيئة المدرسيّة ـ التي تحتضن هذا السّلوك ـ دورٌ كبير في تأمين الدورة التعلّمية ، من خلال انتقاء نموذج لسلوك تعلميّ ، يتناسب مع المواقف والوضعيات الحياتية الجديدة ، ويراعي المستوى الذهني والنفسي للمتعلّم . ويضطلع بهذه المسؤولية المعلّم ، فيعرض عليه هذا السلوك الأنموذجي مقترناً بقصّة ، أو حالة واقعية ، التي قد تترك انطباعا إيجابياً لدى المتعلّم .

5.الأسس الفسيولوجية للتعلّم :

إنّ التعلّم من وجهة نظر فسيولوجية هو قدرة الخلايا الحيّة على الاستجابة للبيئة عن طريق التكيّف . فكلّ خلية حيّة من أبسطها إلى أكثرها تعقيداً ، هي قادرة على التعلم والتكيف مع بيئتها . فتحت تأثير التفاعل مع البيئة ، يحصل التعلم عند البشر الذي هو في الأصل تغيير في الجهاز العصبي المركزي ، الذي يترتب عنه في أغلب الأحيان تغيير في السلوك .

« لقد لاحظ العلماء أنّ مخ الطفل الوليد (حديث الولادة) ، لا يكون قد اكتمل نموّه تماماً ، ولذلك وجدوا أنّ إعادة التوصيل العصبيّ ، وكذلك إعادة الاتصال والاتحاد بين الوصلات العصبية المسؤولة عن توصيل المعلومات إلى المخّ ، تظلّ عملية مستمرّة لا تنتهي إلاّ بانتهاء الحياة . ولكن لاحظ العلماء أنّه مع ازدياد نموّ الطفل ، تتغيّر العلاقات التي كانت قائمة بين عناصر الاستثارة وعناصر الاستجابة »[97].

فعملية التعلّم عند الطفل تحصل بين عناصر الاستثارة و عناصر الاستجابة ، وتشترك مجموعة من الحواسّ في تقوية هذا الحصول بين العنصرين . وإنّ أهمّ الحواسّ المرتبطة بعمليّة التعلّم ، هي

---

[96] دليل التربويين لرعاية السّلوك وتقويمه : الإدارة العامّة للتوجيه والإرشاد . وزارة التربية والتعليم . المملكة العربية السّعودية . الرياض 1429هـ . ص 13

[97] علي السيّد سليمان: نظريات التعلّم وتطبيقاتها في التربية الخاصّة .. ص 37 .

حواسّ البصر والسّمع واللّمس ، وتؤدي الحواسّ الأخرى دوراً ثانوياً . فمن خلال هذه الحواسّ تتدفق المعلومات الأساسية التي تحتلّ مركز اهتمام المربين والمعلّمين[...] فالمعلومات التي تصل عبر الحواسّ إلى المخّ ، تعتبر صورة من صور الطاقة. فمثير اللّمس يُحدِث تغييراً في حالة الجلد ، وفي الجلد توجد مجموعات من الخلايا التي تستجيب لهذه المثيرات ، فترسِل إشارة خاصّة للمخ عن طريق الأعصاب التي تربط الجلد بأعمق أجزاء الجهاز العصبيّ . وكذلك في حالة المثيرات السّمعية ، حيث تصل المعلومات على هيئة موجات صوتية عبر الهواء بوصفه وسيطاً ، وهي تثير نوعاً آخر من الخلايا العصبيّة في الأذن ، التي ترسِل الرسائل الخاصّة عن طريق العصب السّمعيّ إلى عمق المخّ . الذي يفكّ شفرة المعلومات الصّوتية [98] .

فإذا كانت اللّغة عبارة عن وسيلة اتصال ، فهي أيضاً عبارة عن نظام عامّ ، يتكوّن من عناصر نوعية لأيّ معلومات ، وتتخذ هذه المعلومات أشكالاً مختلفة ؛ كالحدث اللفظي اللّغويّ ، والحدث غير اللفظيّ الذي يتخذ من الإشارات القناة التي يتمّ بها التواصل . ولتحقيق هذا الأخير ، لا بدّ من توافر الأنظمة التالية :

«1. الرّسالة : وهي عبارة عن معلومات حسيّة ، بصرية ، سمعيّة ، شمّية ، تذوقية، لمسية ، أو أحاسيس باطنية داخلية ، مثل : الإحساس بالتعب ، أو بالعطش ... إلخ .

2. وحدة توصيل الرسالة (الألياف العصبيّة) ، وقد يكون الاتصال من عضو الحسّ إلى المخّ أو العكس

3. الوسط الذي تنتقل خلاله الرسالة (الوصلات العصبية) ، أو (الوسائط الكيميائية) .

4. وحدة فكّ الشفرة ، وتحويل الإشارات و الاستثارات إلى لغة وظيفية ، ثمّ اتخاذ القرار ، وإصدار الاستجابة المناسبة للمثير» [99] .

فتعلّم اللغة إذن يحصل عند توافر الأنظمة السابقة كافة ، ومن دونها لا يحدث التعلّم . والعضو المركزي عند الإنسان في هذه العملية ، هو المخّ فمن دونه لا نقرأ ، ولا نكتب .

ومن المشكلات الرّئيسة في مجال القدرات العقلية والتعلّم ، نجد مشكلة هامّة ، وهي مشكلة الفروق الفردية بين المتعلّمين . ولا يهتمّ علم النفس بدراسة هذه الفروق لفهم الإنسان فحسب ، وإنما لتعقّد المجتمع المعاصر ، وتنوّع أدواره وتخصّصاته . فكلّ شخص يختلف عن الآخر بخصائص مميّزة . ولأنّه يمرّ بخبرات في المنزل والمدرسة والمجتمع ، ثمّ يكتسب عادات واتجاهات ومفاهيم ، تميِّزه من غيره من النّاس . « والفروق بين الأفراد في أيّة صفة واحدة ، هي فروق في الدرجة ؛ ذلك لأنه توجد درجات متفاوتة من الطول والقِصَر ، ويمكن المقارنة بينهما باستخدام مقياس واحد .

---

[98] المرجع السابق . ص 38 .

[99] المرجع السابق . ص 39 .

كذلك الحال في سمة عقلية ، مثل الذكاء . فالفرق بين العبقريّ وضعيف العقل فرق في الدرجة ، وليس فرقاً في النوع ؛ لأنه توجد درجات متفاوتة بينهما ، ولأنهما يُقاسان بمقياس واحد » [100] .

إنّ الرّسائل التي تصل إلى المخ هي في الأصل عبارة عن ومضات كهربية . « ولكنّ المشكلة هنا ، تكمن في التكوينات العصبيّة في المخّ ؛ لأنّه هو الذي يقوم بترجمة ما يصل إليه من مثيرات ، حيث يتمّ ذلك في مراكز عصبيّة تكمن في الأجزاء المختلفة للمخ ، ومعنى ذلك أنّ هناك أنماطاً مختلفة من النشاط الكهربيّ للمخ . وتتوقف عملية ترجمة المثيرات ، التي تصل إلى المخّ على خصائص مناطق المخّ المختلفة ، وهذه العملية هي المسؤولة عن الفروق الفردية في التعلّم » [101] .

كما أنّ للتغذية الراجعة والسلوك التعلّميّ ارتباطاً بمجموعة العضلات ، التي تعمل في تآزر حركيّ حسيّ مع الحواسّ المستقبلة والمستجيبة للفرد . ولا يمكن أن يحدث التعلم دون هذا النوع من التغذية الرّاجعة. فالتغذية الرّاجعة ليست نصيحة أو ثناءً أو تقييماً، بل هي معلومات عما نقوم به من جهد للوصول للهدف. ففهْمُ المتعلّمين أنّ الفصول الدراسيّة(حجرات الدرس)، هي مكان آمن لارتكاب الأخطاء، فمن المرجّح أن يستفيدوا منها في تعلّمهم. فالتّغذية الرّاجعة المقدّمة من المتعلّمين لمعلّمهم، قد تكون أكثر قوّة وفائدة من التغذية الرّاجعة المقدَّمة من المعلّمين أنفسهم.

فالدّرجة (العلامة) التي يقدّمونها كجزء من التغذية الرّاجعة ، تجعل المتعلمين يهتمّون بالدرجة فقط ، وتولد جواً من التنافس بينهم ، وتجعلهم يستمتعون بتحسّن أدائهم ، ويرحّبون بالفرص التعليمية التي تتاح لهم لتحسين أعمالهم ، والتطلّع لمستويات أداء عالية .

إنّ المرحلة الفسيولوجية التي يمكن من خلالها التأكد من حدوث عملية التعلم بشكل مناسب تسمى الاسترجاع والتذكر، وهي القدرة التي يمكن من خلالها استعادة المعلومات التي تعلّمها الفرد بعد مرور مدد زمنية متباينة ، تمتدّ من وقت قصير بعد عملية التعلّم إلى عقود من الزمن . تلك العملية تتضمن عودة المعلومات بشكل مقصود وأحيانا بشكل غير مقصود من مخازن الذاكرة في الخلايا الدماغية .

ولقد عجز العلم حتى الآن عن الاكتشاف اليقينيّ في سير هذه العملية الفسيولوجية ، فمخازن الذاكرة المختلفة هي الأخرى لم يصل العلم يقينا إلى تحديد أماكنها في الدماغ . وتخزينُ المعلومات بوصفها تسجيلات دائمة ، يمكّن للفرد استرجاعُها مفصّلة وكاملة أو ناقصة ، أو يشوبها التداخل مع معلومات أخرى شبيهة لها ، إذا قُدِّم تلميح أو منبِّه أو مثير مناسب ، يمكّن من استرجاعها حيث تمكث ساكنة في المخازن . وهناك تباين بين الناس في حسن التذكّر اعتبارا

---

(100) سليمان الخضيري الشيخ: الفروق الفردية في الذكاء :. دار الثقافة للطباعة والنشر . القاهرة . 1990 . ص 19 .

(101) علي السيّد سليمان: نظريات التعلّم وتطبيقاتها في التربية الخاصّة . ص 41 .

لظروف عضوية مختلفة ، منها سلامة الدماغ من الإصابات والأمراض العضوية ، التي تؤثر مباشرة على الخلايا المختصّة بالتذكّر ، أو سلامة الحواسّ الخمس عضويا . هذا التباين يفسِّر لنا لماذا بعض الناس قدرتهم الاسترجاعية البصرية أفضل من الاسترجاعات الحسية الأخرى ، وكذلك الأفضلية في الاسترجاعات السمعية عن الأخرى ، وهكذا للاسترجاعات الحسية الثلاثة المتبقية ، وعلى الرغم من ذلك هناك أفراد استرجاعهم مزيج من مختلف الحواس ، ومن هنا تظهر لنا أهمية الحواسّ في العملية الفسيولوجية من التعلّم[102] .

ومع تقدّم البحوث العلمية ، تمكّن العلماء من ملاحظة وتسجيل التغيرات العصبيّة المصاحبة لعمليّة التعلّم ، حيث اكتشف العلماء المراكز العصبية الرّاقية (العليا) الخاصّة بالتعلّم ، وأمكن العلماء أيضاً أن يستكشفوا مراكز العقاب ومراكز الثواب . وهذا ما يشير إلى ما توصّل إليه العالِم "أولدز" ، حيث أشار إلى أنّه عند توصيل أقطاب خاصّة بأماكن معيّنة في المخّ لاستثارة المخّ كهربائياً ، كانت النتيجة هي ارتياح الكائن (الفأر) ، وكأنّه حصل على مكافأة أو على أثر طيّبٍ ، يؤدّي إلى تعديل سلوكه [103] . فتدريب المخّ بالعمل والممارسة ، يُنشِّط مناطق خاصّة بالقشرة الدِّماغية ، وهذا يوضِّح أهميّة التدريب النفسي والمهني والاجتماعيّ لبعض فئات الإعاقة ، وما تجْرِبة الرّسم في المرآة التي تعدّ من أفضل وأدق التجارب الموضوعية في معامل علم النفس التعليميّ ، إلاّ لإثبات انتقال أثر التعلّم داخل المخّ .

6. التعلّم وانتقال أثر التّعلّم :

يتفق علماء النفس التربويون، وعلماء سيكولوجية التعلّم ، على أنّ التعلّم عملية تراكمية مستمرّة ، يتأثر فيها التعلّم الجديد بالتعلّم السابق . وتؤدي المدرسة في هذا الصّدد دوراً عظيماً في إعداد الأفراد للتكيف مع المواقف الحياتية المختلفة ، من خلال نقل الخبرات والمعلومات والمهارات إلى وضعيات مشابهة داخل المجتمع المدرسيّ ؛ أي يَنقُلُ الفرد ما تعلّمه في أوضاع سابقة ، إلى التعلّم في أوضاع جديدة لاحقة . وفي هذا الصّدد أكّد العديد من علماء النفس والتربية أمثال "جانييه"[*] ، و"برونر"[*] ضرورة استثمار وتوظيف التعلّم السابق في تحقيق التعلّم الجديد ، وهو ما يسمّى بانتقال أثر التعلّم. ولانتقال أثر التعلم تعريفات متعددة نذكر منها ما يلي:

---

[102] غالب محمد رشيد الأسدي :الأسس الفيسيولوجية لعملية التعلّم . انظر الموقع في الأسفل :
http://www.almahdischools.edu.lb/component/k2/item/626 . الزيارة بتاريخ : 2018/08/05

[103] علي السيّد سليمان: نظريات التعلّم وتطبيقاتها في التربية الخاصّة. ص 42 .

[*] روبرت ميلز جانييه : باحث في علم النفس التربوي وأستاذ وعالم أمريكي، ويعتبر من علماء النفس التجريبيين البارزين .المولود في 21أغسطس 1916م ، والمتوفى 28 أبريل 2002 .

[*] جيروم س. برونر: عالم نفس أمريكي ساهم في تطوير علم النفس المعرفي ونظرية التعليم المعرفية في مجال علم النفس التربوي والفلسفة التربوية. وتعتمد مبادئ برونر على التصنيف . ولد بتاريخ 1 أكتوبر 1915 ، وتوفي في 5 يونيو 2016 م .

« يعني هذا المصطلح أنّ التعلّم في موقف سابق ، يفيد في موقف لاحق ، عندما يؤثر التدريب على عمل معيّن في أداء الفرد لعمل آخر لاحق . فإنّ هذا ما يسمّى بانتقال أثر التدريب »[104] .

كما يشير مفهوم الانتقال « إلى تطبيق المعرفة السابقة في تعلّم وفهم مهمَّة تعليمية جديدة . وقد يكون الانتقال عاماً ، يتمثل في تطبيق معلومات ، ومبادئ عامّة في تعلّم المهارات المختلفة ، أو خاصّـاً يحدث عندما يتمّ استخدام معرفة نوعية في تعلّم مهمَّات تعليمية أخرى مشابهة أو مماثلة لها »[105].

ويوجد في الحياة اليومية أمثلة كثيرة على هذا الانتقال . فعندما نتعلّم قيادة سيّارة من نوع معيّن ، يمكننا قيادة سيارة أخرى من نوع مختلف ؛ لأننا نستخدم تعلّمنا السابق في القيادة لقيادة جديدة في موقف جديد . وبالمثل فإنّ التلميذ حين يبدأ في تعلّم الجبر والهندسة، يستفيد مما تعلّمه في الحساب، وهذا ما يسمِّيه علماء التربيّة وعلم النّفس بالانتقال الموجب في مقابل الانتقال السّالب.

ومن أمثلته قيادة السيّارة في بلد عربيّ تعوّدنا على قوانين المرور فيه. في حين قد نواجه صعوبة حين قيادة السيّارة في شارع لندن مثلاً، حيث القيادة من اليسار إلى اليمين كما هو مألوف. ومعنى هذا أنّ التعلّم السّابق لدينا تعطّل بأداء العمل الجديد، فانتفى هنا إذن انتقال أثر التعلّم بشكل سليم

نستنتج عندئذ أنّ نتائج التعلّم السابق كثيراً ما تتداخل مع التعلم الجديد وتعُوقُه . وهذا ما نجده في الصعوبات التي نواجهها، بسبب الأسلوب الذي تعوّدنا عليه في تسيير الممارسات التعليمية السابقة، وتأثير الخبرات والتدريبات سواء أكانت عقلية أم انفعالية أم حركية في المجال الجديد، غير المجال الأصلي الذي جرى فيه هذا التدريب.

ويأخذ الانتقال أنواعاً أخرى ـ إلى جانب النوعين السابقين ـ تبعاً لاتجاهاته وطبيعة المَهمَّات التعليمية ، على النحو التالي :

«1. الانتقال الأفقيّ : يحدث هذا النوع عندما يسهِّل تعلّم خبرة ما عملية اكتساب خبرة جديدة مماثلة لها ، من حيث درجة الصّعوبة ، والاستراتيجيات العقلية المطلوبة لتعلّمها . فهذا النوع يحدث مثلا عندما يساعد تعلُّمُ حلِّ مسألة معيّنة في التكامل ، في حلّ مسائل أخرى في الموضوع نفسه . أو عندما يُسهِّلُ حلُّ مسائلَ في الجمع (5 + 6 مثلاً) تعلُّمَ مسائل أخرى في الجمع (220 + 180) .

2. الانتقال العمودي : ويحدث هذا النوع من الانتقال ، عندما يسهِّل تعلُّمُ مَهمَّة تعليمية من مستوى معيّن من الصّعوبة ، في تعلّم مهمَّات أخرى من مستويات صعوبة أعلى ، أو تتطلَّب عمليات

---

(104) المرجع السابق : ص 45 .

(105) عماد عبد الرحيم الزغول :مبادئ علم النفس التربويّ. ص 158 .

عقلية عليا . فعلى سبيل المثال عندما يُسهِّل تعلّم الكسور العادية تعلُّمَ الكسور العشرية ، أو عندما يسهِّلُ تعلُّمُ عمليات الجمع عمليةَ اكتساب عمليات القِسمة »[106]).

7. العوامل التي تؤثر في الانتقال :

لحصول انتقال أثر الخبرات السابقة إلى الخبرات الجديدة، لا بدّ من اجتماع مجموعة من العوامل المتمثِّلة في :

ـ تقاطع الخبرات السّابقة والخبرات الجديدة في عناصر مشتركة، ما يسهِّل انتقال أثر التعلّم من الأولى إلى الثانية.

ـ وُجود تشابه وتماثل بين الخبرتين؛ أو نقول: إنّ الخبرة الجديدة تنتمي إلى نفس عائلة الخبرات السابقة، ما يقوِّي حدوث أثر التعلّم من الخِبرة السابقة إلى الخبرة الجديدة.

ـ مزاولة التدريب على الخبرة وممارستها، يزيد من فرصة نقل أثرها إلى خبرة جديدة، ويسهِّل عملية انتقال أثر التعلّم.

ـ كلّما استغرق الزمن فترة أطول في تعلّم الخبرة، كان أكثر قابليّة للانتقال من الخبرات التي تحتاج إلى وقت قصير في التعلّم [107] .

ـ التدرّج في الانتقال الإيجابي بالمتعلّم تدريجيّاً من السّهل إلى الصّعب ، من حيث تناول المسائل السهلة للمهمّة التعلّمية . فإذا أردنا تعليم طفل صغير تمييز الألوان. فمن المستحسن أن يتعلّم أوّلاً تمييز لونين متعاكسين كالأبيض و الأسود، قبل التمييز بين الأسود والرّمادي. والشيء ذاته ينطبق على نطق الأصوات، وكتابة الأحرف الهجائية.

ـ مستوى التمكّن من التعلّم الأصليّ ؛ فيجب على المعلّم أن يؤكّد إنجاز مستوى تمكّنٍ مُحدّد أثناء التعلّم الأصليّ ، لتسهيل إنتاج الآثار الانتقالية المرغوب فيها .

ـ تشابُه المهامّ التعلمية والانتقالية ، وهذا يعني من وجهة نظر تطبيقية ، ضرورة تشابه المَهمّة التعلّمية بالأوضاع الحياتية الواقعية ؛ أي ما يتمّ تعلّمه في الصفّ ، يكون ذا دلالة أو واقعياً ، أو قريباً جدا من الواقع ، ليكون لأثر التعلّم معنىً.

ـ التزويد بالمبادئ والتعميمات: فآثار انتقال المبادئ و التعميمات أقوى من آثار انتقال الحقائق والمعلومات المحدّدة، وذلك بإعطاء أمثلة إيضاحية متنوّعة بمبادئها والعلاقات التي تحكمها، تمكِّن المتعلمين من تطبيق هذه المبادئ والتعميمات على أوضاع وحالات متباينة [108] .

---

[106] المرجع السابق : ص 159 .

[107] عماد عبد الرحيم الزغول: مبادئ علم النفس التربويّ. ص 159 . 160 .

[108] علم النفس التربويّ : عبد المجيد نشواتي . ص 539 . 540 .

خلاصة الفصل الثاني :

إذا كان التعلّم هو مجموعة من الآليات التي تؤدي إلى اكتساب مجموعة من المعارف . فلحصول هذا الاكتساب ، لا بدّ من فهم حاجات المتعلمين ، وتوظيف أساليب تعلُّميَّة خاصّة ، ليصل المتعلم إلى اكتساب الاستراتيجيات التي تساعده على كيفيّة التعلّم . وهذا ما يُجمِل حصول هذه العملية في ثلاث مراحل :

ـ المرحلة الأولى : وتسمّى مرحلة الاكتساب .

ـ المرحلة الثانية : وتسمّى مرحلة الاحتفاظ .

ـ المرحلة الثالثة : وتسمّى مرحلة النقل .

يشترك المتعلم البالغ والمتعلم الصغير في اكتساب الخبرات ، عن طريق تقليد سلوك الآخرين خلال فترة الحياة كلّها ، سواء أكان هذا النمط التعليمي تقليدياً أم حديثاً . فاحتواء المجتمع لتربية الطفل وتعليمه ، يجعل السلوك التربويّ أسير أنماط تربوية اجتماعية .

فالتعلّم إذن هو مجموعة من العناصر تجتمع لحصول التعلّم ، منها وجود كائن أمام عقبة تعترضه ، مع وجود دافع يدفع إلى التعلّم . فلحدوث التغيير المطلوب ، لا بدّ من تفاعل جميع العناصر مع المحيط الخارجيّ .

هناك مجموعة من العوامل والشروط المحيطة بالتعلّم وإن اختلف فيها العلماء ، منها عوامل تعتمد على ذات المتعلم ؛ وهي الذكاء ، والنضج ، والاستعداد والخبرة ، والتدريب ، والدافعيّة . أمّا الشروط المؤثرة في التعلّم فهي النضج ؛ أي نموّ أعضاء المتعلم ووصولها إلى مستوىً معيّن من الاكتمال ، والدّافعية المحرّكة للسلوك ، والممارسة التي تمهّد السبيل إلى حدوث التعلّم . ويرتبط التعلّم بالسلوك ارتباطاً وثيقاً ؛ لأنّ التغيير يحدث في السلوك من المواقف التعليمية التي تواجه المتعلّم .

للسلوك التعلميّ علاقة قوية بالمخ البشريّ. والمتعلم بهذا الجهاز يمثل حامل المعلومات ، ويشكِّل السّلوكُ ركيزة أساسية لبناء شخصية المتعلم . وللتعلّم أسس فسيولوجية ، تحصل بين عناصر الاستثارة وعناصر الاستجابة بين حواسّ البصر والسمع واللّمس . حيث تتدفّق المعلومات الأساسية على هذه الحواسّ ، فيقوم المخّ بفكّ شفرة هذه المعلومات . واللغة شبيهة في ذلك بالمخّ ، فهي عبارة عن نظام عام يتكوّن من عناصر نوعية لأيّ معلومات ، وتتخذ هذه المعلومات أشكالاً مختلفة . ولتحقيق التواصل ، لا بدّ من توافر الأنظمة التالية : رسالة ، ووحدة توصيل هذه الرسالة (الألياف العصبية) ، والوَسَط ، ووحدة فك الشفرة . فتعلّم اللغة إذن يحصل عند توافر الأنظمة السابقة كافة .

هذا التعلّم الذي هو عملية تراكمية مستمرَّة ، يتأثر فيها التعلم الجديد بالتعلّم السابق ، وهو ما يسمى بانتقال أثر التعلّم ، الذي يشير إلى تطبيق المعرفة السّابقة في تعلّم وفهم مهمَّة تعليمية جديدة . وفي الحياة اليومية أمثلة كثيرة على هذا الانتقال بنوعيه : الموجَب والسّالب ، والانتقال الأفقيّ ، والانتقال العموديّ .

1.إطلالة تاريخية :

نظريات التعلّم هي مجموعة من التصورات و الرّؤى، التي تمّ وضعُها في بدايات القرن العشرين الميلادي، وبقي العمل على تطويرها حتى وقتنا الراهن . وأول المدارس الفلسفية التي اهتمت بنظريات التعليم و التعلّم المدرسةُ السّلوكيّة ، على الرغم من أنّ بوادر نظريات مشابهة ، بُدئ العمل بها في المرحلة ما قبل السلوكية. وَوُجِدت هذه النظريات لتحقيق هدف رئيس ، ألا وهو تقديم شرح وافٍ وتفسير كافٍ لظاهرة اكتساب المعرفة ، وكيفية حصول التعلّم من قِبل المتعلّم . فالميل إلى تبنّي التطبيقات المباشرة لهذه النظريات، يسمح بصياغة فرضيات عمل وأساليب لأبحاث في تعليمية اللغات أكثر منهجية ونسقية .

تُستخدم نظريات التعلّم لتقديم شروح وتفسيرات لما يحدث أثناء عملية التعلّم، وتعتبر هذه النظريات مفيدة لسببين رئيسين: الأوّل هو توفير إطار مفاهيمي لتفسير ما نلاحظه، والثاني تقديمُ التوجيهات اللازمة ، لإيجاد حلول للمشاكل التي يواجهها المتعلّمون والأفراد عموماً . ويسجّل الباحثون حصول تطوّر حقيقيّ في نظريات التعلّم في الخمسين سنة الأخيرة من القرن الماضي ، وكان التطوّر الأكثر بروزاً هو التحوّل من الاتجاه السّلوكيّ في التعلّم إلى الاتجاه المعرفيّ الذي تمّ توسيعه من خلال الاتجاه البنائيّ والبنائي الاجتماعيّ . ويتناول هذا التطور غايات التعلم ، ودور المتعلم ، ودور البيئة في حصول التعلّم .

كانت الحاجة هي الأمّ لاكتشاف نظريات التعلّم . « فلم يكن الأفراد في قديم الزمان في حاجة إلى فهم عملية التعلّم ؛ لأنّهم كانوا يتعلّمون كثيراً من أمور حياتهم من دون أيّ معوقات ، فكانوا يعتقدون أنّ الخبرة هي الوسيلة الأساسية في تعلّم كثير من أمور الحياة ؛ فالآباء يُعلّمون أولادهم ، ورجالُ الأعمال والحرفيون يُعلّمون الصّنّاع ؛ وحتى عندما نشأت المدرسة وسيلة لتربية النشء ، لم تكن الحاجة ملحّة في بداية نشأتها إلى فهم عمليّة التعلّم ، أو الإحساس بالحاجة إلى نظريات للتعلّم ، لأنّ التعلّم كان يتمّ عن طريق التلقين وغيره من الأساليب التقليدية ، وكان المدرِّس يعلّمُ الطلاب بنفس الطريقة التي تعلّم بها منذ أن كان طالباً »[109] .

وبعد استكمال نظرة المجتمع للمدرسة على أنها مؤسسة مباشرة خاصّة ، تضطلع بوظيفتي التربية والتعليم ، تغيّرت النظرة إلى عملية التعلّم بشكل جديّ ، وبدأت تظهر كثير من المشكلات التربوية ، عجزت المدرسة أمامها في إيجاد حلول لها ، لعدم امتلاك المعلمين الكفاءة المطلوبة إزاءها.

---

(109) علي السيّد سليمان: نظريات التعلّم وتطبيقاتها في التربية الخاصّة . ص 100 .

فبداية من الثورة التي عرفتها العلوم الإنسانية في القرنين الأخيرين ، سعت العديد من التيارات الفكرية إلى فهم عملية التعلّم وإضفاء الطابع الرّسمي لها ، وظهرت الأبحاث والدراسات المتخصّصة في التربية وعلم النفس ، وبدأ الاتجاه نحو هذه الأبحاث ، التي وَجدَ المدرِّسون فيها الأجوبة الكاملة والحلول الشاملة للتّساؤلات التربوية ، والمشاكل التعليمية التي يواجهونها داخل الصفّ ، فصارت كلّ مدرسة تتضمن بشكل واضح نظرية للتعلّم ، أصبحت بمثابة الأداة أو الوسيلة المنقذة للعملية التعليمية التعلّمية ، مع استخدام المبادئ والأسس التي تقوم عليها هذه النظرية في الحكم على مدى كفاءة ، وفاعلية الموقف التعليميّ في المدرسة .

وتشكِّل هذه النظريات التعلّمية مجموعة متماسكة من المفاهيم الخاصة بها ، والمرتبطة باسم مؤسِّسيها ، وخلفياتها الفكرية والفلسفيّة . إنّ تاريخ نظريات التعلم كما نعرفه اليوم ، هو تاريخ لتطوُّر الأفكار حول المعرفة والتعلّم الإنساني بشكل عام ، لهذا نجد أعلام نظريات التعلّم ، من علماء النفس ، والفلاسفة ، والمفكرين ، وعلماء الاجتماع ، وعلماء النفس الاجتماعي ، أو الدّارسين للعقل البشري وميكانزماته، يمثِّلون تراكمات لتجارب الأفراد في مسيرتهم التعليمية التعلّمية عبر التاريخ، ومحاولاتهم دراسةَ العقل الإنسانيّ والنفس البشرية وتحليلها ، بما يساهم في فهمها وتفسيرها و تأويلها.

وما دامت هذه النظريات لها مشارب مختلفة ، ولا تنهل من منهل واحد ، اختلفت تفسيراتها وتباينت في مفهوم عملية التعلّم . فما هي أسباب هذا التباين ؟ . يُرجع بعض الباحثين[110] الذين بحثوا في هذه النماذج[*] المختلفة إلى الانتباه إلى النقاط الثلاث الآتية :

1. لا تَسْتخدِمُ نماذجُ التعلّم لغةً أو مصطلحات واحدة ، للدّلالة على ظواهر تعلّمية واحدة .

2. لا تتفق النماذج فيما بينها لدى تفسير كثير من ظواهر التعلّم وموضوعاته ، وقد تكون مواضع الخلاف أكثر شيوعاً من مواضع الاتفاق .

3. تؤكِّد بعض النماذج التعلّمية بعض الموضوعات ، وتوليها جلّ اهتمامها . في حين تُهمِلُ أو تتجاهل نماذجُ أخرى مثل هذه الموضوعات ؛ كمفهوم الدّافعية أو البنية العقلية .

---

(110) عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربويّ . ص 318 - 319 .

(*) تنوّع استخدام مصطلح "نظريات التعلم" عند العلماء . فمنهم من يفضل هذا المصطلح . انظر كتاب : مبادئ علم النفس التربويّ . ص 87 . وكتاب علم النفس التربويّ (النظرية والتطبيق) . ص 91 . وكتاب : نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصّة . ص 99 . أما مصطلح " نماذج التعلّم " فيُفضِّل الدكتور : عبد المجيد نشواتي تَبَنِّي توظيفه تارة وتوظيف مصطلح " نظريات التعلّم " تارة أخرى كمرادف للمصطلح الأوّل في كتابه : علم النفس التربويّ . ص 317 . وعن علاقة النموذج بالنظرية : فيرى بعض الباحثين : أنّ النموذج إطار ذهني مجرّد ، يتكون من مجموعة مفاهيم متشابكة ومتفاعلة ، له القدرة على تفسير اتجاهات يمكن تعميمها ، وعلاقات متبادلة تسود في العالم الواقعي ، ومن هنا يرون أن النموذج مرادف للنظرية .

ويُجمِل الدكتور علي السيد سليمان أهمّ الأسباب ، التي أدّت إلى اختلاف تفسيرات عملية التعلّم فيما يلي :

<<1. الاختلاف في نوع التجارب التي تمّت في المعمل لبحث طبيعة التعلّم ؛ فبعض هذه التجارب كانت بسيطة للغاية ، و بعض آخر كان معقّدا ، ممّا أدّى إلى الاختلاف في تناول الكائن الحيّ للمشكلة وطريقة حلّها .

2. العناية ببعض نواحي عملية التعلّم ، وإهمال النواحي الأخرى . فقد عُنيَ الشرطيون مثلا بتحليل الموقف التعليميّ ومظاهره إلى عمليات بسيطة ، تكوِّنُ في مجملها عملية التعلّم . بينما عُنِيَ الجشطالتيون والمجاليون بالموقف كوحدة أو ككلّ .

3. اهتمّ الترابطيون بالعناية بالسّلوك المتكرِّر ، أو على أثر الماضي على هذا السلوك ، فاعتبروا السلوك المتكرّر جديراً بالدراسة والعناية ، وأهملوا السلوك الفرديّ غير المتكرّر.

4. وإذا أضفنا إلى ذلك أنّ بعض تفسيرات التعلّم ، اهتمّت بالقُوى والضغوط الاجتماعية والانفعالية المؤثرة على الطفل في الموقف التعليميّ . بينما أهملتها بعض التفسيرات الأخرى ، وركّزت انتباهها على استعدادات الفرد العقلية دون الانفعالية ، تصبح الصّورة أكثر وضوحاً >>[111]. وباستعراض النقاط الأربع . نستنتج أنّ هذه النظريات متكاملة ، يكمِّل بعضها البعض الآخر . والاستفادة منها جميعاً في أنواع التعلّم المدرسيّ مثمرة .

ونختتم هذه الإطلالة التاريخية بفتح نافذة ، نطلُّ من خلالها على مساهمات المفكِّرين المسلمين في مجال التعليم ، وذلك بالتركيز علـى أعـلام ثلاثـة ، هـم : الإمـام أبو حامد الغزالي[*] ، و الإمام برهان الدين الزرنوجيّ[*] ، و الإمام بدر الدين ابن جماعة[*] .

1. لقد قدّم الإمام الغزاليّ نظرية "سبق الوهم إلى العكس" ، حيث يؤكّد فيها أنّ النفس تتوهّم وتتبنّى ما يتكرر أمامها ، ثمّ ينطبع فيها ذلك (الوهم) ، الذي يظهر في سلوك الإنسان على شكل ردّ فعلٍ نابعٍ من النّفس ذاتها . وتُماثلُ هذه النظرية نظرية الاشتراط الاقتراني "لبافلوف". والغزالي بذلك

---

(111) علي السيّد سليمان: نظريات التعلّم وتطبيقاتها في التربية الخاصّة .. ص 102 .

(*) الغزالي : هو محمد بن محمد بن محمد بن أحمد الطوسي المعروف بالغزالي ، ولد بطوس سنة (450هـ . 1058م) ، صاحب «إحياء علوم الدين»، توفي سنة (505 هـ . 1111م) . جورج طرابيشي: ترجمته في معجم الفلاسفة . دار الطليعة للطباعة و النشر . ط3 .2006 . ص 429 . 430 . كتاب للصّفدي: الوافي بالوفيات .. تحقيق أحمد الأرناؤوط و تركي مصطفى . دار إحياء التراث العربيّ . بيروت . ج1 . ط1 . 2000 . ص 211 .

(*) هو الإمام برهان الإسلام الزُّرنوجي، وقد يُسمى برهان الدين الزُّنوجي . ليس هناك تاريخ محدد لوفاته إلا أنها انحصرت فيما بين عامي (593هـ - 620هـ) . انحصر تُراثه العلمي في كتابه التربوي القيم (تعليم المتعلم طريق التعلم) ، الذي يبدو أنه ألّفه بعد ممارسةٍ طويلةٍ للتعليم .

(*) الإمام بدر الدين بن جماعة : هو أبو عبد الله الكناني الحموي ، شيخ الإسلام ، وقاضي القضاة في الشام ، ومصر وخطيب المسجد الأقصى والجامع الأزهر والجامع الأموي ، ولد في حماة في الشام سنة 639 هـ ، وتوفي القاهرة سنة 733 هـ . عمر رضا كحالة .معجم المؤلفين . مؤسسة الرسالة (ناشرون) . بيروت. بدون سنة النشر. ص 423 .

قد سبقه بقرون طويلة ، و إن اقتصرت نظريته على الأمثلة الحسيّة دون التجريب كما فعل بافلوف . وقد يرجع ذلك إلى اختلاف منهج البحث لهؤلاء العلماء في المراحل السابقة . ومن مظاهر الفروق والاختلاف بين الرّجلين :

ـ إنّ السبب الكامن وراء هذا القانون في نظر الغزالي هو قوّة في النفس ، وهي قوة وهمية . بينما يعزو بافلوف هذا القانون إلى عملية الاشتراط .

ـ يرى الغزالي أنّ الدّماغ له دور كبير في هذا القانون الوهميّ . بينما يعود إلى الدور الفسيولوجي للقشرة الدماغية في عملية الاشتراط عند بافلوف .

ـ يؤكّد الغزالي أهميّة الثواب والعقاب ودورهما في هذا القانون . كذلك أكّد بافلوف التعزيز الإيجابي والسّلبيّ في عملية الاشتراط .

ـ توصّل الغزالي إلى هذا القانون من قواعد "المنطقية الفكرية" المجرّد ، دون أن يستخدمَ الحيوان في نظريته ، واكتفى بالأمثلة الحسيّة الواقعية لتوضيح قانونه . بينما توصّل بافلوف إلى قانونه بعد إجراء العديد من التجارب والتطبيقات الماديّة[112] .

1. يؤكّد الزّرنوجي أن طالب العلم ، يجب أن يكون هدفه العلم النافع الذي يمكّنه من نفع دينه وأمّته . كما يجب أن ينوي به شكر الله على نعمِه ، لا استجلاب ثناء النّاس أو مجد زائف ، وإقبال الناس عليه . وينبغي لطالب العلم أن يختار من كلّ علم أحسنه ، وما يحتاج إليه في أمر دينه في الحال ، ثم ما يحتاج إليه في المآل [...] . أمّا اختيار الأستاذ : فينبغي أن يختار الأعلم والأروع والأسنّ ، كما اختار أبو حنيفة ، رحمة الله عليه ، حمّاد بن سليمان بعد التأمّل والتفكّر[113] .

2. ويرى أنّ السنّ المناسبة للدراسة ، هو مقتبل العمر وعنفوان الشباب ، إلا أنّه يرى أنه ليس هناك عذر في ترك العلم ، والتفقّه . لذا فأحيانا يجيز العلم في سن متأخرة . كما يرى أنّ أفضل وقت للتعلّم و الدراسة ، هي الفجر وما بين المغرب والعشاء. كما ينبغي لطالب العلم أن لا يجلس قريباً من الأستاذ عند السبق بغير ضرورة . بل ينبغي أن يكون بينه وبين الأستاذ قدر القوس فإنّه إلى التعظيم[114] .

1. أما الإمام بدر الدين ابن جماعة فقد وضع مجموعة من المعايير ، يشكّل المعلم فيها أهمّ المجالات في العملية التعليمية . فالتعليم في نظره لا يتمّ بغير معلّم ، وإنّ فعّاليته تعدّ حجر الزاوية

---

(112) عبد السلام أحمدي الشيخ: علم النفس في مجال التعليم المدرسي : . بدون دار نشر . 2003 - 2004 . ص 31 - 32 .

(113) برهان الإسلام الزرنوجي: كتاب تعليم المتعلم طريق التعلّم : . تحقيق : مروان قباني . المكتب الإسلامي . بيروت . ط 1 .1401ه – 1981م. ص 71 - 72 .

(114) المرجع السابق : ص 87 .

في بِنية هذه العملية . وأيّ عيب أو خلل في هذا الركن ، يعرِّض العملية التربوية إلى الانهيار[...] . ويرى الإمام أنّ مهنة التعليم التزام ديني وأخلاقيّ قبل كلّ شيء . ومسؤولية المعلم ذات تأثير في تكوين شخصية المتعلّم .

ولقد أعطى ابن جماعة المعلم جل عنايته واهتمامه ؛ لأهمية الدور الذي يقوم به داخل غرفة الصفّ . ويتضح أنّ للمعلِّم منزلة رفيعة في التراث العربيّ الإسلاميّ ، ويحظى المعلّم بالتقدير والاحترام والرِّعاية والإعداد بالمقدار والنوعية التي يفرضها دوره المهمّ في عمليات التّعليم والتعلّم والتربيّة والتنشئة الاجتماعية . كذلك اهتمّ باختيار المعلّم ، وتحديد معايير كفاءته ، وتعيين مسؤولياته[115] . ومن ضمن المعايير التربوية لإعداد المعلِّم ، والتي صاغها في ثمانية مجالات ، وهي كالآتي :

المجال الأوّل : الإيمانيّ .	المجال الخامس : النفسيّ .
المجال الثانيّ : الأخلاقيّ .	المجال السادس : المهنيّ .
المجال الثالث : العلميّ .	المجال السّابع : الجسميّ والمظهريّ .
المجال الرّابع : الاجتماعيّ	المجال الثامن : النموّ المهنيّ .

وسأكتفي بذكر ثلاثة مجالات على سبيل التمثيل :

المجال الإيماني :

«واعلم أنه لا رتبة فوق رتبة من تشتغل الملائكة وغيرهم بالاستغفار ، والدّعاء له ، وتضع له أجنحتها ، وإنه ليُنافس في دعاء الرجل الصّالح ، أو من يُظنُّ صلاحه ، فكيف بدعاء الملائكة »[116] .

المجال النفسيّ :

ويعني به التحلّي بالعديد من الصفات النفسية أو الانفعالية المرغوبة ، التي من شأنها أن تجعل منه الشخصية المستقرة الثابتة . ومن هذه الصّفات : الحنوّ والشفقة والإحساس والصبر . كما اهتمّ ابن جماعة بالفروق الفردية ، ومراعاة استعدادات المتعلم .[117] .

المجال الاجتماعيّ المهنيّ :

ومنه اختيارُ المدارس التي يسكنها لنفسه ، والتعرّفُ على شروطها ، واغتنامُ جلّ أوقاته فيها ، وإكرامُ أهلها ، والتحلّي بالآداب في بعض أماكنها ، واختيارُ الجار الأصلح والمحلّ المناسب . ومن

---

(115) بشار عبد الله السليّم: مجلة العلوم التربوية والنفسية . بحث بعنوان : المعايير التربوية لإعداد المعلمين عند بدر الدين ابن جماعة إعداد . المجلد 8 . العدد 2 . يناير 2015 . ص 320 .

(116) بدر الدين محمد بن إبراهيم ابن جماعة الكناني الشافعيّ: تذكرة السّامع والمتكلم في أدب العالِم والمتعلِّم : . دار البشائر الإسلامية . بيروت . ط3 . 1433هـ . 2012م . ص 39 .

(117) المرجع السابق : ص 69 .

الأمثال : الجار قبل الدّار ، والرّفيق قبل الطريق ، والطّباع سُرّاقةٌ ، ومن دأبِ الجنس التشبُّه بجنسه . ويقصد بالمهنيّ المعايير التي تؤهِّل المعلّم للقيام بواجباته في التدريس ، وعلى رأسها اكتمال الأهلية للمنصب [118] .

فمن خلال ذكر هذه العيِّنة من الأعلام التربويين المسلمين . نستنتج أنّ تراثنا التربويّ الإسلاميّ متجذِّر في عمق التاريخ ، ومن أغنى التراث في العالم . فإذا كان لكلّ أمّة متحضِّرة تاريخ تربويٌّ ، فإنّ تاريخنا الأدبيّ والعلميّ والتربويّ ، يعكس الخلفية الفكرية للتصوّر الشامل ، والفهم العميق لمجالات الحياة كافة . ولا يستطيع أحد من المربِّين والمؤرّخين أن ينكر دور أعلام التربية المسلمين ، الذين عنَوْا عناية تامّة بجميع أنواع التربية ، وخاصّة التربية الرّوحية والدِّينية والخُلُقية، ما شكّل إرثاً مهمّاً وحيوياً من تراث الأمّة ، الذي ضمّ بين جنباته تجارب مضيئة ، أنارت درب الشعوب والأمم .

نظريات التعلم :

قبل الحديث عن أهمّ النظريات التي حاولت وصف الممارسات التعليمية وتفسيرها ، يجدر بنا أن نعطيَ فكرة بسيطة عن معنى النظرية من حيث اللغة والاصطلاح البيداغوجي :

« النظرية لغة : مأخوذة من مادّة (ن ظ ر) ، النظرية : قضية تُثبّت ببرهان ، ونظرية في الفلسفة . طائفة من الآراء تُفسَّر بها الوقائع العلمية أو الفنيّة . جمعها نظريات . واصطلاحاً : هي مجموعة من الفرضيات التي تحكمها ، أو تتحكّم فيها قوانين الثبات النسبيّ ، أو قوانين التحوّل ، أو كلاهما ، ويكون ذلك على درجات متفاوتة في التأثير . وتشير النظرية التربوية إلى مجموعة من المصطلحات والافتراضات والاصطلاحات العقلية الأخرى المترابطة منطقيّاً ، التي تمثل نظرة نظامية إلى الظواهر التربوية . والنظرية التربوية تصف الظاهرة وتتنبَّأ بها ، وتشرحها . كما أنها تستخدم كسياسة لتوجيه العمل واتخاذ القرار» [119] .

« والنظرية في صورتها الأنموذجية عبارة عن صياغة كمية أو كيفيّة ، موجزة ومُحكمة ، وعالية التجريد ، تعبِّر عن نسق استنباطيّ تصوّري وافتراضيّ ، وتعمل بمثابة دليلٍ أو موجِّه للبحث العلمي في مجالها . كما تفسِّر الظاهرات موضوع تنظيرها . هذا بالإضافة إلى إمكانية التنبّؤ من خلالها بمعطيات معرفية جديدة ، ويمكن إخضاعها للاختبار ، إضافة إلى قبولها للدّحض أو النقض (التفنيد) » [120] .

---

[118] المرجع السابق : ص 138 - 142 .

[119] فاروق عبد فلية و أحمد عبد الفتاح الزكي: معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحاً . دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر . الإسكندرية . 2004 . ص 246 .

[120] حسن شحاتة و أ.د (ة) زينب النجار معجم المصطلحات التربوية والنفسية :. الدار المصرية اللبنانية . ط1 . 1424 هـ . 2003م . ص 313 .

« النظرية نظام موحّد ومبسَّط من المسلَّمات والمبادئ والقوانين ، التي تتعلّق بظاهرة معيّنة ، أو بمجموعة من الظاهرات المترابطة ، بحيث يسمح ذلك بتفهّم العلاقات بين متغيّراتها وعواملها بشكل منطقيّ »[121] .

نستخلص من هذه التعاريف أنّ النظرية نوع من التفسير لشرح كيفية حدوث ظاهرة طبيعية ، بشرط تَّحقُّق حدوث هذه الظاهرة ، وعدمِ وجود نزاع في حدوثها . ويتّسع مفهوم النظرية ليشمل أكثر من معنىً ، فهي : خطّة عقليّة تمّ التأكّد من صحّتها بالملاحظة والتجربة . أو هي تقديم شروح لمقترحات أو فروض، صمِّمت لتفسير ظاهرة. أو هي مجموعة من القواعد والفرضيات التي تعبِّر عن حالات متنوّعة، تفسِّر أو تشرح بعض الظواهر أو المسلّمات الأوّلية، التي يُفترض التّسليم بصحّتها من دون برهان، وتكون قابلة للتّفنيد. والمفهوم الذي نعنيه في هذا البحث عن النظرية، أو النظريات التي تبحث في قضايا التعليم و التعلّم ، المرتبطة بالعلوم السّلوكية ، و بِعلم النفس كميدان للبحث في هذه العلوم .

تنتمي معظم نظريات التعلّم إلى اتجاهين رئيسين ، هما : الاتجاه السلوكيّ ، والاتجاه المعرفي . وينطوي تحت الاتجاه السلوكيّ نظريات كثيرة ، وأخصّ بالحديث هنا نظريتين اثنتين هما :

1. نظرية الاشتراط البسيط . (بافلوف) .
2. نظرية الاشتراط الإجرائيّ (سكينر) .

أمّا الاتجاه المعرفي . فينطوي تحته نظريات كثيرة ، أخصّ منها :

1. نظرية الارتقاء المعرفي (بياجيه) .
2. المقاربة السوسيوبنائية للتعلّم (فيجوتسكي) .

أوّلاً : الاتجاه السلوكيّ :

1. نظرية الاشتراط البسيط (ايفان بتروفيتش بافلوف 1849م ـ 1936م):

وتعرَف بأسماء عديدة ، منها الاشتراط البسيط[122] . وتُنسب هذه النظرية إلى العالِم الفسيولوجيّ الروسيّ "بافلوف" ، الذي أجرى تجارب عديدة ، أحدثت انقلاباً في علم النفس الحديث ، لاسيّما

---

[121] سعيد إسماعيل علي و د. حامد زهران: معجم علم النفس والتربية . الجزء 2 : . الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية . القاهرة . 1429هـ . 2008 م . ص 140 .

[122] تعدّدت استخدامات هذه التسمية كمرادف . فمصطلح "الاشتراط البسيط" ورد في كتاب : نظريات التعلّم وتطبيقاتها في التربية الخاصّة .ص 105 .و"التعلم الشرطيّ" في كتاب : أصول علم النفس . ص 183 . و "الاشتراط الاستيجابي أو البسيط " في كتاب : التعلّم نظريات وتطبيقات . ص 32 . و"سيكولوجية الإشراط" في كتاب فلسفة التفكير ونظريات في التعلّم والتعليم . ص 129 . و"الإشراط الكلاسيكي" في كتاب : نظريات التعلّم . عالم المعرفة . ص 63 . وأيضا في كتاب : علم النفس التربويّ : النظرية والتطبيق . ص 91 .

عملية التعلّم وتفسيرها . ومن المعروف في نظره أنّ الكلب يسيل لعابه حين يُوضع الطعام في فمه ، وهذا فعل منعكس طبيعيّ . غير أنّ "بافلوف" ، لاحظ أنّ الكلب يسيل لعابه أيضاً بمجرد رؤيته الطعام ، أو رؤية الشخص الذي يقدِّم له الطعام ، أو لمجرّد سماعه وقْعَ أقدام هذا الشخص وهو قادم ؛ أي أنّ لعابه يسيل قبل أن يوضع الطعام في فمه [123] .

ولتحضير هذه التجربة . اتّبع "بافلوف" الإجراءات التالية :

1. إجراء عملية جراحية بسيطة للكلب ، لعمل فتحة لإدخال أنبوبة زجاجية لجمع اللّعاب السائل.
2. تدريب الكلب على الوقوف أثناء إجراء التجربة ، حتى يتعوّد على الظروف المحيطة بها .
3. وضع الأنبوبة في صدغه لاستقبال اللّعاب .

بدأ "بافلوف" التجربة باختيار مثير واستجابة . فالمثير الطبيعيّ هو الطّعام ، والاستجابة هي إفراز اللعاب ، وهي الاستجابة الطبيعية للمثير الطبيعيّ . ثمّ اختار مثيراً جديداً ، لايرتبط بالاستجابة السابقة بأية علاقة ؛ ويسمّى المثير الشرطيّ ، ويرمز له (م ش) ، ثم قام بعرض المثير الشرطيّ ، فلاحظ أنّ استجابة إفراز اللعاب ، تصدر حتى ولو لم يتبع المثير الطبيعيّ (م ط) المثيرَ الشرطيّ (م ش) (الضوء) . فاستنتج حدوث الفعل الشرطيّ ، وأصبحت استجابة إفراز اللعاب في هذه الحالة استجابة شرطية (س ش) . ومعنى هذا أنّ المثير الشرطيّ (الضوء) ، الذي كان محايداً قبل الاشتراط ، أصبح يستثير الاستجابة الشرطية[124] . وبنى "بافلوف" نظريته أيضاً على ارتباط سيلان اللعاب على حيوان آخر ، وهو الأبقار في مزرعة كان يعمل بها ، مع رؤيتها للراعـي . وكـان "بافلوف" وكان "بافلوف" يسمِّي هذا السّيلان بالسّيلان النفسيّ [125] .

2.التطبيقات التربوية لنظرية الاشتراط البسيط :

بيّنت الدّراسات التي استخدمت المدح كمعزِّز ثانويّ محبِّب ، واللّوم كمثير ثانويّ منفِّر لدى تلاميذ المدارس الابتدائية ، أنّ استخدام أسلوب المدح في التعلّم كمعزِّز للاستجابات الصّحيحة ، أدّى إلى نتائج ملحوظة في التحصيل الدراسيّ لدى جميع التلاميذ ، ما عدا المتخلفين دراسيّاً [126]

يقوم التعلّم الشرطيّ بدور هامّ في كسب العادات عند الحيوان والإنسان . فلِتعليم الدُّبّ الرقص حين سماعه الموسيقى ، يضعه المروِّض على لوحة معدنية ساخنة ، فيبدأ الدبّ في رفع قدميه لاتّقاء حرارة اللّوحة المعدنية التي تلسعه . وفي هذه الأثناء تُعزَف الموسيقى ، وفي آخر الأمر يتعلّم

---

(123) أحمد عزت راجح: أصول علم النفس : دار الكتاب العربي للطباعة و النشر . القاهرة . ط7 . 1968 . ص 185 .

(124) علي السيّد سليمان: نظريات التعلّم وتطبيقاتها في التربية الخاصّة . ص 106 - 107 .

(125) عزيز سمارة و عصام النمر و هشام الحسن سيكولوجية الطفولة : فصل التعلّم . دار الفكر للنشر والتوزيع . عمان . ط3 . 1419هـ . 1999م . ص 48 .

(126) التعلّم نظريات وتطبيقات . ص 47 .

الحيوان رفع قدميه على التتالي ؛ أي الرقص عند سماعه الموسيقى وحدها . فالموسيقى أصبحت مثيراً غير طبيعيّ ، يؤدِّي مهمّة المثير الطبيعيّ وهو الحرارة المسلَّطة .

أمّا ما يتصّل باكتساب كفاءة تعلّم القراءة عند التلميذ ، فيَعرِضُ المدرِّس رسم حيوان صغير وإلى جانبه رمز معيّن ، وهو كلمة "قطّ" . فبعد التدريب المتكرّر ، يمكن الاستغناء عن صورة "القط" التي تمثل المثير الطبيعيّ ، ويصبح مثير رؤية كلمة "القطّ" الحقيقيّ لإثارة معنى القطّ في ذهن المتعلِّم . وكذلك الحال في جميع ما يتعلّمه من أسماء أو صفات [127] .

<< وقد يشكِّل الخوف حافزاً لدى المتعلّم . فللإنذارات المتكرّرة التي يعزَّز بها المتعلّم سلباً ، ويُقدّم معها مثيراً غير شرطيّ سارّ ، وليكن هدية مثلاً مع ظهور المثير الشرطيّ ، وهو الخوف ، فتنشأ استجابة شرطية جديدة ، يُعزّز على إثرها ، فتتحوّل إلى مثير طبيعيّ . ففي الفيلم المسمّى "مذكرات آن فرانك"[*] ، كان عويل صفّارة الإنذار ، الذي كان يسبق عادة وصول القوات النازية الخاصّة ، كثيراً ما يُرهب اليهود حتى قبل وصول تلك القوات . وبتكرار ذلك أصبحت صفّارة الإنذار ، هي المثير الشرطيّ الذي يستدعي مشاعر الخوف (الاستجابة الشرطية) ، لدى الكثيرين من أفراد الجالية اليهودية ، وهم يتوقّعون الإرهاب الذي سيحلّ بهم>> [128]

كما وجدت هذه النظرية المنتمية للاتجاه السلوكيّ في عمليّة التعلّم ضالّتها . فالتعلّم أساليب سلوكية في مجموعة من الوحدات ، يكوِّن كلٌّ منها ارتباطاً بين مثير واستجابة معيّنة . فعرفت طريقها إلى الأنظمة التربوية عبر بيداغوجيا الأهداف[*] ، وذلك بعد النّجاح المبهِر الذي حقّقته هذه المقاربة في مجال المقاولة الصّناعية ، نتيجة تقطيع عمليات الإنتاج إلى سلسلة من العمليات أو المَهامّ الصغرى ، وفق مبادئ الفعالية والمهارة والتنظيم المُعقلن لسير أطوار الشغل [...] . دفع هذا إلى عقلنة العمليّة التعليميّة فتجزّأت إلى أهداف إجرائية محدّدة ، قابلة للملاحظة والقياس والتقييم من قِبل المدرِّس والنظام التربويّ ككلّ [129] .

---

[127] أصول علم النفس . ص 194 .

[*] مذكرات آن فرانك : فيلم تم إنتاجه في الولايات المتحدة ، وصدر في سنة 1959م ، وموضوعه الحرب العالمية الثانية والهولوكوست ، مدّة عرضه : 170 دقيقة ، ومخرجه : "جورج ستيفنز"، وتمّ تصويره في "أمستردام" . والفيلم هو كتاب يرصد مجموعة من الكتابات باللغة الهولندية المدوَّنة في شكل يوميات من طرف الكاتبة الألمانية اليهودية "آن فرانك" ، بينما كانت مختبئة لمدة عامين رفقة عائلتها وأربعة من أصدقائها إبان الاحتلال النازي لهولندا. منى صالح. ترجمة كتاب يوميات "آن فرانك". مكتبة علاء الدين الالكترونية. 2009. ص8 .9.

[128] دان جي بيركنز: نظريات التعلّم. ترجمة : د.علي حسن حجاج و د. عطية محمود هنا . مجلة عالَم المعرفة . العدد 70 . أكتوبر 1983 . ص91.

[*] بيداغوجيا الأهداف: هي مقاربة تربوية، تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية التعلمية ذات الطبيعة السلوكية ، سواء أكانت هذه الأهداف عامة أم خاصة .

[129] عبد الرحيم سالم: مجلة علوم التربية : تأثير نظريات التعلّم على الممارسة التعليمية . مطبعة النجاح الجديدة . الدار البيضاء . العدد 60 . أكتوبر 2014 . ص 71 .

3. نظرية الاشتراط الإجرائي: "لبورهوس فريدريك سكينر" : (1904م – 1990م)

إنّ الإسهام الرئيس لنظرية "سكينر" في علم النفس هو مفهوم الاشتراط الفعّال ، الذي يميِّزه من الاشتراط البافلوفي الكلاسيكي ، أو الاشتراط البسيط . "فسكينر" أحد علماء النفس القلائل ، الذين توجّهوا نحو دراسة السّلوك ، وبحثوا في الظاهرة السلوكية ومقوماتها وقوانينها في السلوك نفسِه .

يسمّي البعض نظريته بالإشراطية الحديثة ، أو السلوكية الحديثة . ولمّا كانت هذه النظرية نسقاً منتظماً لأبحاث علم النفس ، فإنه يُشار إليها باسم : " التحليل التجريبي للسلوك " . وقد تركّزت كتابات "سكينر" على الاشتراط الإجرائيّ ، أو ما يسمّى بالإشراط الوسيلي ، وبرمجة التعليم .

ويعبِّر "سكينر" عن ذلك بقوله : « إنني لم أعالج أيّ مشكلة عن طريق فرض الفروض ، ولم أشتقّ منها إطلاقاً نظريات مسبقة عن نموذج السلوك ، وقطعاً لا يمكن أن تكون هذه الفكرة فيسيولوجية الأصل ، وكذلك لا يمكن أن تكون شعورية ... بل كنت أبحث أصلاً تحت تأثير أنه يوجد نظام ما في السّلوك »[130]." ويعتبر "سكينر" من علماء النفس الارتباطيين الذين ارتكزوا على التعزيز في تجاربه عاملا أساسيّا في عملية التعلّم ، الذي يهدف إلى حلّ مشكلات التربية .

وتقوم نظرية"سكينر" على أنّ الفرد يتعلّم أيّ شيء ، إذا حدّدنا له مكافأة على سلوكه ، أو تعلّمه . فنحن ندرّس السلوك لا لأنّه قد يساعدنا على حلّ مشكلات علم النفس ، ولا لأنه قد يفتح الطريق إلى بعض المستويات المعرفية أو الميتافيزيقية من مستويات الحقيقة . وإنّما لأنّ السّلوك ذاتَه جانب أساسيّ من جوانب الحياة الإنسانية ، وجدير بالدراسة لذاته . فنظريته الإجرائية << تُصنّف ضمن النظريات السلوكية الوظيفية ، التي تؤكّد على أنّ السلوك نشاط موجّه ، يقوم به الفرد في ظلّ إجراءات ، أو شروط بيئيّة معيّنة ، لتحقيق هدف أو وظيفة معيّنة . فالسّلوك الذي يصدر عن الفرد هو بمثابة استجابات موجّهة ، تساعده على التكيّف مع الشروط والظروف البيئية» [131] .

<<"فسكينر" أوّ من طوّر مفهوم الإشراط الإجرائيّ . فالسلوك عنده لا ينتزعه مثير غير شرطيّ ، كما في حالة الإشراط الكلاسيكي عند "بافلوف" ، ولكن عندما يقع الإجراء أو السلوك المطلوب ، فإنّه يمكن تقويته وفقاً لمبدأ الإشراط الإجرائيّ، ومبدأ التعزيز وفقاً لعبارة "سكينر" المشهورة : "السلوك محكوم بنتائجه"»[132] .

---

(130) نظريات التعلّم وتطبيقاتها في التربية الخاصّة . ص 158 .

(131) مبادئ علم النفس التربويّ . ص 103 .

(132) سليمان العدوان و د. محمد فؤاد الحوامدة تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق : .دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة . ط1 . 1432هـ . 2011م.

1.مفهوم الاستجابة :

ميّز "سكينر" بين نوعين رئيسين من التعلّم ، يختلف كلّ منهما عن الآخر لاختلاف نوع السلوك الذي يقوم عليها ، وهما :

1.1. **السلوك الاستجابي** : وهو ما ترتبط فيه الاستجابة بمثير معيّن في البيئة الخارجية ، مثل : طرفة العين في الجوّ العاصف المُترِب ، أو سحْبُ اليد عند لمس جسم ساخن ، أو الرّجفة عند سماع صوت مفاجئ ، أو استجابة منعكس الرضفة ، التي يستجرّها الضّرب على الركبة ، أو استجابة إفراز اللعاب التي يستجرها الطعام ، أو استجابة اتساع أو تضييق حدقة العين ، والتي تستجرّها كمية الضوء المؤثرة في شبكية العين[133] . وهذا النمط من السلوك ، هو ما يطلق عليه : " لا استجابة دون مثير" (م ـ س) .

ويحدّد "سكينر" أنّ تعلّم السلوك الاستجابيّ ، يندرج تحت نمط السلوك الشرطيّ ؛ لأنّه يقوم على الارتباطات بين المثيرات المحدّدة في الموقف السّلوكيّ والاستجابات . ويرتبط أيّ مثير جديد يظهر في الموقف بالمثير الذي استدعى الاستجابة . وبعد عدّة مرات من اقتران المثير الجديد (الشرطي) بالمثير السابق (غير الشرطيّ) ، يصبح للمثير الجديد قوّة استدعاء الاستجابة غير الشرطية ، التي هي نفسها الاستجابة الشرطيّة . وظهور المثير غير الشرطيّ بعد عدّة محاولات ، يكون بمثابة تعزيز الموقف السلوكيّ [134] . فالسلوك الاستجابي إذن يولد مع الكائن ، ولدى الكائن بعضٌ منه ، ويكتسب بعضه الآخر من خلال العمليات الشرطية . فمن غير المنطقيّ أن تفسَّر كل السلوكات الاستجابية بناءً على رابطة المثير ؛ لأنّ السلوك الإنسانيّ أعقد وأكبر من أن يفسّرَ بهذه المعادلة البسيطة . فبعض الاستجابات ، لا تكون ناتجة عن مثيرات محدّدة مسؤولة عنها ؛ كاستجابة المشي أو اللّعب أو الكلام . فيتضح ممّا سبق أنّ "سكينر" يهتمّ بدراسة الاستجابات ، أكثر من دراسته للمثيرات ، على الرّغم من أنّه لا ينكر وجودها نهائيّاً .

2.1. **السلوك الإجرائيّ** : وهو ما لا ترتبط فيه الاستجابة بمثير معيّن في البيئة الخارجية على نحو تلقائيّ ؛ كسلوك الإنسان وهو يتناول وجبة طعامه ، أو حينما يقود سيّارته ، أو سلوكه حين كتابته لخطاب معيّن ، أو سلوكه وهو يتحدّث مع شخص آخر .وتخلو هذه الأنماط السلوكية تقريباً من الانعكاسات الأولية ، وهي تتكوّن من استجابات توجد لها مثيرات محدّدة في البيئة الخارجية ،

---

(133) علم النفس التربويّ . ص 342 .

(134) التعلّم نظريات وتطبيقات . ص 60 - 61 .

وأغلب سلوكاتنا من هذا النمط . وتُقاس قوّة هذا السلوك الإجرائيّ بمعدّل الاستجابة ؛ أي بعدد مرّات تكرارها ، وليس بقوّة المثير ، الذي يستجرّها [135] .

فمقارنةً مع "بافلوف". يرى "سكينر" أنّ السلوك عملية إجرائية ، تصدر عن الكائن الحيّ بصورة تلقائية (م ـ س) ، وذلك خلافاً "لبافلوف" ، الذي يرى أنّ السّلوك عملية استجابية، تحدث نتيجة مؤثّر محدّد ومعروف (س ـ ع) . فالمثير عند "سكينر" يعتبر معزِّزاً للاستجابة .

ومن الإجراءات التجريبية التي قام بها "سكينر" على أنواع مختلفة من الكائنات الحيّة ؛ كالفئران والحمام مستخدماً صندوقاً ، عُرِف فيما بعد باسم "صندوق سكينر"[*] . والإجراء الذي يقوم به الكائن في هذا الصّندوق ، هو عبارة عن معالجة بسيطة في سبيل الوصول إلى الهدف ، بالاستعانة بأداة معيّنة مثبّتة به ، يستطيع هذا الكائن عن طريقها الحصول على التعزيز . فقد استخدم "سكينر" ضغط الفئران على رافعة ، ونقر الحمام على دائرة معيّنة في الصّندوق تشبه مفتاح التلغـراف ، أو أيّ شيء آخر يتناسب مع إمكانيات الكائن الحيّ ، الذي تجري عليه الدِّراسة ، وهكذا تشكّل مفهوم جديد للاشتراط ، وهذا المفهوم هو ما يسمِّيه "سكينر" الاشتراط الإجرائي[136] .

2. مبادئ التعلّم في نظرية الاشتراط الإجرائيّ :

هناك مبدآن في نظرية الاشتراط الإجرائيّ ، وهما : التعزيز والتشكيل .

1.2. **التعزيز** : حيث تزداد سرعة وقوّة الاستجابة الإجرائية ، إذا أتبعت بمثير يعزّزها . والتعزيز أنواع . وقبل الحديث عن هذه الأنواع ، نتحدث عن أولى استخدامات هذا المصطلح . فمصطلح "التعزيز" ، استخدمه أوّل مرّة "بافلوف" ، وتبنّاه "جون واطسون" ، وتوسّع فيه "سكينر" في علم التعلّم وفنّ التعليم ، لضبط السلوك بأساليب جذّابة بدلاً من الأساليب القهرية .

يعتبر التعزيز من المفاهيم الأساسية في المدرسة السّلوكية ، ويُطبّق كثيراً في المجال التعليميّ من خلال تعزيز المعلّم للتلميذ ، الذي يجيب على السؤال بعد الإذن له بالإجابة ، وتعزيزه على فعله المنظّم . بينما يتمّ تجاهل غيره من التلاميذ الآخرين ، الذين يجيبون إجابات عشوائية من دون

---

[135] علم النفس التربويّ . ص 343 .

[*] هو صندوق وُضعت فيه حمامة ، وصمِّمت فيه علامتان : الأولى حمراء ، وأخذت رمزاً معيّناً وليكن (أ) ، والثانية لون آخر وليكن (ب) . وكانت الاستجابة الإجرائية المطلوبة هي النقر على العلامة الحمراء ، فكان التعزيز هو حصول الحمامة على حبّة قمح ، إذا نقرت على تلك العلامة . أما إذا تمّ النقر على العلامة الثانية ، فلا تحصل الحمامة على التعزيز . وبهذه العملية قوِيَ سلوك نقر العلامة الحمراء فحصَلَ ما يسمى "بالانطفاء" ، وهو توقّفُ النقر على العلامة التي لا تجلب التعزيز .

[136] نظريات التعلّم وتطبيقاتها في التربية الخاصّة . ص 161 .

الإذن لهم . فالتمييز هذا يُحدث لدى التلميذ المنظم والمنضبط أثراً تعليميا إيجابياً . بينما يُحدث في بقية التلاميذ الكفّ أو الانطفاء ، حين يرون ارتباط التعزيز بالفعل المنظّم فقط . وتكرار هذا الأمر يؤدي إلى تمييز التلاميذ بين الفعل السلوكيّ التعليمي الصّائب من الخاطئ[137] .

2.2. :**التعزيز الموجب** : يقصد به أيّ فعل أو حادثة ، ترتبط بزيادة سلوك معين؛ أيْ مؤثِّر حيث وجوده يزيد احتمال حدوث الاستجابة . فإذا أخذنا مثالاً عن حالة طفل يعاني من ظاهرة التبوّل اللّاإرادي ، فان السّلوك الإيجابي هو الذهاب الى الحمّام وحده ، أو أن يطلب من والديه ذلك . وبهذا يكون استحق المكافأة .

3.2. **التعزيز السالب**: أي مؤثّر، حيث انعدامه يزيد احتمال حدوث الاستجابة ، فيتمثّل ذلك في منع حدوث السلوك غير المرغوب فيه . فمثلا الحرمان من شيء محبَّب لدى الطفل ؛ كعدم السّماح له باللّعب في وقت معين ، أو منعه من مشاهدة التلفاز ، ما لم يراجع دروسه .

4.2. **التعزيز المستمرّ**: ويعتبر أسهل التعزيز في النظام ، حيث يحصل الكائن الحيّ على التعزيز فور كلّ استجابة إجرائية . ويستخدم هذا الأسلوب عادة في المراحل الأولى من تدريب الكائن الحيّ على المهارة المطلوب تعلّمها .

5.2.**التعزيز المتقطّع** : الذي يحصل على فترات زمنية متقطعة ، ويستخدم هذا الأسلوب بعد أن يتمّ تدريب الكائن على المعالجة المطلوب القيام بها ؛ أي بعد استخدام أسلـوب التعزيـز السّابـق وفـي هذا الأسلوب ، لا يتمّ تعزيزُ كلّ استجابة كالأسلوب السّابق [138] .

والتعزيز بالثواب والمكافأة نظيرُه التعزيز بالعقاب و الحرمان. « فالعقاب مصمّم لإزالة السلوك الأخرق والخطِر أو غير المألوف فيه ، على افتراض أنّ الشخص الذي يُعاقَب قلّما يعود إلى السلوك بالأسلوب نفسه . ولسوء الحظ ليست المسألة بهذه البساطة. فالثواب والعقاب لا يختلفان في اتجاه التغييرات التي يُحدثانها فقط. فالطفل الذي يُعاقَب بقسوة على العبث الجنسيّ، ليس بالضرورة أقلّ ميلاً للعنف . فالسلوك المُعاقَب قد يعود للظهور بعد أن تزول الطوارئ العقابية » [139] .

1.**التشكيل**: اهتمّ "سكينر" بدراسة تشكيل السلوك ، أسلوباً لتدريب الكائن الحيّ على إنجاز الأعمال المعقّدة . ويشرح مفهوم السّلوك بأنّه : « تعزيز الاستجابات أو الإجراءات التي تقترب

---

(137)عناية حسن القبلي: التعزيز في الفكر التربوي الحديث . شركة أمان للنشر والتوزيع . القاهرة . ط1 . 1436هـ . 2014م . ص 60 - 61 .

(138) التعلّم نظريات وتطبيقات : ص 70 .

(139)ب.ف.سكينر . تكنولوجيا السلوك الإنسانيّ : ترجمة : د. عبد القادر يوسف . عالمّ المعرفة . الكويت . العدد 32 . أغسطس 1980 . ص 56 - 57.

تدريجياً من تحقيق الهدف . والتشكيل أسلوب لتدريب الحيوانات على أداء الأعمال المعقَّدة ، التي تكون أكبر من الإمكانات السلوكية العادية للحيوان . ويتمّ تشكيل السلوك خلال سلسلة من الاستجابات الناجحة الممكنة القريبة من السلوك المطلوب أداؤه ، وذلك بواسطة اختبار تعزيز بعض هذه الاستجابات دون الأخرى . وبالتالي يقترب سلوك الحيوان تدريجياً من نمط السّلوك المطلوب تحقيقه» [140]. فالسّلوك يتشكّل خطوة خطوة نظير إمكانية تطوير استجابة الكائن الحيّ نحو تحقيق الهدف ، وذلك من خلال تعزيز الاستجابات الصحيحة . فالخطوات التي يتشكّل في ضوئها السلوك . أوّلها تحديد السلوك النهائيّ الذي نرغب فيه تحديداً دقيقاً ، ثمّ الاتفاق على السلوك الذي سنبدأ به قبل بدء الموقف ، يلي ذلك اختيار المعززات الفعّالة ، سواء أكانت ماديّة ، أم غذائية ، أم رمزية لضمان استمرار السّلوك وتكراره ، وعدم انطفائه. وأخيراً الانتقال تدريجياً نحو اكتساب سلوكات أخرى .

إنّ أفكار "سكينر" وأطروحاته ، قد أحدثت عدّة تغييرات في التفكير التربويّ والبيداغوجي بصفة عامة "فسكينر" يَعتبِر مثلاً أنّ الطفل في البيداغوجيا الكلاسيكية كان يتعلّم لينجو من العقاب فقط ، لذلك فمفهوم "التعلّم المبرمج" عنده هو من أكثر التطبيقات التربوية أهمّية . وينطوي هذا المفهوم في تعليم الموادّ الدّراسية المختلفة على الاستفادة من مبادئ التعلّم الإجرائي ومحدِّداته ، والتي يمكن إيضاحها فيما يلي :

1.1. محدِّد العرض النّسقي للمادّة .حيث تقدَّم المادَّة التّعليميّة في خطوات متتالية، تحافظ على فعّالية التلميذ ونشاطه ، إذ يجب عليه أن يُجيب على كلّ خطوة من الخطوات ، التي تنطوي عليها هذه المادّة .

2.1. محدِّد التعزيز الفوري : إنّ تزويد المتعلّم بالتغذية الرّاجعة في كلّ خطوة على حدة ، وتصحيح استجاباته في ضوء هذه التغذية ، يُشكِّل عملية شبيهة بعملية التعزيز .

3.2. محدِّد التناسب والتكيّف : يتقدّم التلميذ في مساره التعلّمي حسب التعلّم الخاصّ به ، وهذا ما يؤكد مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ، وتَوقُّف التعلّم اللاحق على التعلّم السابق .

4.2. محدِّد الإثارة : كلّ مضمون معرفي يُقدّم للتلميذ ، لابدّ أن تتوافر فيه شروط قادرة على إثارة الاهتمام والميول والحوافز [141] .

ومن فوائد هذا النوع من التعليم :

1. أنّه يُبقي المتعلّم مشغولاً . فليس هناك أي تأخير ، فهو لا يجلس منتظراً أيّ معلومات إضافية .

---

(140) التعلّم نظريات وتطبيقات . ص 75 .

(141) علم النفس التربويّ . ص 353 .

2. هذه الطريقة تسمح للمتعلّم بأن يُتقن كلّ وحدة تعليمية قبل الانتقال إلى ما يليها من وحدات .
3. تسمح للمتعلِّم بأن ينتقل من وحدة إلى أخرى حسب سرعته وإيقاعه التعلميّ . فهو ليس مُطَالَبا منه انتظارُ الآخرين الأبطإ منه ، كما أنه ليس مطالباً بالاستعجال ليلحق مَن سبقوه .
4. أنّها تقدِّم التعزيز الضروري للاستجابات الصّحيحة . ويضيف "سكينر" إلى ذلك أنّ الآلات التّعليميّة الجيّدة ، تريح المعلِّم من دور المدرِّب العسكريّ ، وتُلغي الحاجة إلى الضبط المنفِّر ، وتخفض مستوى التنافس غير الضروريّ بين التلاميذ [142] .

وأخيراً فالغرض من السّلوكية عند "سكينر" ، هو توجيه وتعديل سلوك الأفراد حتّى يتمكّنوا من إعادة تنظيم وتعليم أطفالهم ، لتنفيذ مشروعهم وفق قوانين ونظريات ومبادئ المدرسة السلوكية . وبشكل أكثر تحديداً ، فلكي نكون قادرين على التحكّم في الاستجابة المرغوبة ، يجب أن نعرف ما الذي أثار هذه الاستجابة ، وما هي المحفِّزات المناسبة ، والتعزيزات الملائمة لحمل هذا السلوك الإجرائي على الاستمرار في المستقبل من دون أن ينطفئ .

ثانيًا : الاتجاه المعرفيّ :

1. نظرية الارتقاء المعرفيّ (البنائية) لجان بياجيه (9 أوت 1896 م ـ 19سبتمبر 1980 م) :

تعتبر نظرية التعلّم البنائية (أو التكوينية) من أهمّ النظريات التي أحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة خصوصاً مع "جان بياجيه" ، الذي حاول أن يمدّنا بعدّة مبادئ ومفاهيم معرفية علمية وحديثة، طوّرت الممارسة التربوية . فالنظرية البِنائيّة التي تعتبر الأكثر شيوعاً في هذه الأيام ، تنطلق من فكرة أساسية مفادها أنّ المعلومة يُنظَر إليها على أنَّ الفرد ، هو الذي يبنيها بنفسه . أو بعبارة أخرى ؛ إنّ المعلومة لم تكن دائماً نقلاً موضوعياً عن العالَم الخارجيّ .

فإذا كان التعلّم تغيراً في السلوك ينجم عن التدريب المعزّز كما هو معروف عند السلوكيين ، فإنّ "بياجيه" يرى أنّ « التعزيز لا يأتي من البيئة كنوع من الحلوى على سبيل المثال ، بل إنّ التعزيز ينبُع من أفكار المتعلّم ذاته» [143] . وقبل الحديث عن مبادئ ومفاهيم نظرية البنائية ، يجب علينا أن نقف عند مفهومها ، فهي مشتقّة من كلمة "البنائيّة" Constructivisme ، ومن "البناء" Construction ، أو من "البِنية" Structure ، والتي هي مشتقة من الأصل اللاتيني Sturere ؛ بمعنى الطريقة التي يُقام بها مبنى ما . وكلمة « بنائيّ : هي القيام بعمل ما بطريقة منظّمة ، لاسيّما في طريقة التدريس، فمثلا في خطّة الدرس التي تتكوّن من خطوات معينة ، يجب

---

(142) نظريات التعلّم وتطبيقاتها في التربية الخاصّة . ص . 173 - 174 .

(143) نظريات التعلم : ص 281 .

أن يلتزم بها المعلّم في كلّ حصّة » [144] . وجاء في القاموس المحيط :« والبَنْيُ نقيض الهدم ، بناه يبنيه بنياً وبناءً وبنياناً وبِنية وبناية... وأبْنَيْتُه : أعطيته بناءً ، أو ما يبني به داراً » [145] .

ويبقى البحث عن معنىً أو تعريف محدّد للبِنائية ، يُعدّ في حدّ ذاته إشكالية عويصة . حيث خلت كلّ المعاجم من إشارة إلى مادّة "البنائية" ، عدا (معجم المصطلحات التربوية والنفسية) ، الذي عرّفها بما يفيد أنّها : « رؤية في نظرية التعلّم ونموّ الطّفل ، قِوامها أنّ الطفل يكون نشطاً في بناء أنماطه التفكيرية ، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة » [146] .

وبتعبير فلسفـيّ فإنّ " البنائية " تمثّل تفاعلاً أو لقاءً بين التجريبيّة(*) والجِبِلية(**) . إنّ تعريفاً مِثْـل هذا قد لا يوضح إلاّ القليل من معالِم البِنائية ، وربّما قد يعبِّر فقط عن منظور معيّن لها [147] .

وورد هذا مشتقّاً للمصطلح في القاموس العربي الأوّل :« بِنية : تصميم أو بناء نموذج معرفي، وهو مجازي ، ويفترض الكيفية التي تنتظم بها الكيانات العقلية » [148] . وتركت نظرية "بياجيه" بصماتها في أكثر من مجال في النواحي التربوية ، بدءاً من رياض الأطفال إلى المراحل الابتدائية ، وما يُحدِثه اللّعب فيها من أثر على أولاد هذه المرحلة .

ونرى أن "بياجيه" قد شدّد من ناحية أخرى على إعداد المعلّم وتأهيله وإيصاله إلى أعلى مستوى في السلّم الاجتماعي ، حيث يقول: « الحقيقة أنّ مهنة المربِّي لم تصل في مجتمعاتنا إلى مركزها اللائق في سلّم القيم الذهنية ، لا اعتبار صحيح لمُعلِّم المدرسة من قِبلِ الغير ، ويجب أن يكون بمثابة تقنيّ ومكتشف علميّ ، وليس مجرّد ناقل للمعرفة الموجودة عند الجميع » [149] .

نستطيع القول إنّ "البنائية" تعدّ نظرية في المعرفة منذ زمن طويل يمتدّ عبر القرون ، وليس غريباً رؤية هذا التكرار من عدّة فلاسفة ومنظرين عبر هذا التاريخ . في حين يبقى المُنظِّر الحديث الوحيد ، الذي حاول تركيب هذه الأفكار المتعدّدة في نظريّة متكاملة وشاملة ، شكّلت فيما بعد

---

(144) قاموس مصطلحات صعوبات التعلّم ومفرداتها . ص 48 .

(145) مجي الدين محمد بن يعقوب الفيروزابادي :القاموس المحيط .راجعه واعتنى به : أنس محمد الشامي و زكريا جابر أحمد . دار الحديث .القاهرة. 1429 هـ - 2008 م . ص165 .

(146) حسن شحاتة و زينب النجار معجم المصطلحات التربوية والنفسية :. الدار المصرية اللبنانية . ط1 . 1424 هـ - 2003 م . ص 81.

(*) الفلسفة التجريبية أو الإمبريقية: هي توجّه فلسفيّ، يؤمن بأنّ كامل المعرفة الإنسانية ، تأتي بشكل رئيس عن طريق الحواسّ والخبرة . وتنكر التجريبية وجود أية أفكار فطرية عند الإنسان ، أو أيّة معرفة سابقة للخبرة العملية .

(**) هي مذهب فلسفيّ يرى أنّ الأفكار موجودة في العقل من قبل ، وأنّها تبزغ خلال عملية النضج .

(147) حسن حسين زيتون و كمال عبد الحميد زيتون: التعليم والتدريس من منظور النظرية البِنائية : عالَم الكتب . السعودية . ط1 . 1423 هـ – 2003 م . ص 18 .

(148)عيسى سعد العوفي وعبد الرحمن الجميدي: القاموس العربيّ الأوّل لمصطلحات التفكير : دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع . ط1 .2010.ص66

(149) موريس شربل: التطور المعرفي عند جان بياجيه . المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع . ط1 . 1986 . ص 200 .

الأسس الحديثة لعلم نفس النمو هو العالم "جان بياجيه" ، إذ قـام بتوحيد الفلسفة وعلم النفس لتحويل انتباه الناس إلى الاهتمام بالتفكير و الذكاء عند الأطفال . وهكذا يمكن أن نستخلص تعريفاً "لبياجيه" عن البنائية . فهي في رأيه نظرية تحاول تفسير العلاقة بين موضوع المعرفة والذات العارفة . "فبياجيه" يُحاول الإجابـة عـن سؤاليـن اثنيـن ، وهـما : كيـف تُولَدُ المعرفـة ؟ ، وما هـي الأدوار التـي يقـوم بـها الفرد ، والميكانيزمات الخاصّة في هذا البناء الأصلي؟ .

إنّ عملية الإدراك تُفهم دائماً على أنها جزء لا يتجزأ من عمل الفرد. ولهذا السبب لا يميِّز بياجيـه بين الإدراك والنشاط الحركي فهما متلازمان ، وإنهما يحدّدان دائما نشاط الموضوع كمحرّك حسيّ .

ويمكننا تلخيص مبادئه وفرضياته في التعلّم بما يلي : « يقول بياجيه محدِّدا التعلّـم أنّه عمليّة تنظيم ذاتية تؤدي إلى فهم العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد المحدّد ، ومن ثمَّ فهو كيفيّة ارتباط هذا المفهوم المحدَّد بالمفاهيم التي سبق تعلّمها »[150] . ومن المفاهيم المركزية المرتبطة بنظرية التعلّم البنائية ، نذكر :

1. التكيّف : « والتكيف عند "بياجيه" هو التعبير البنائي أو الوظيفيّ ، الذي يحقِّق ويحافظ على حياة الكائن . وهنا كما نرى يتضح الرّبط بين العمليات البيولوجية والعمليات النفسية للفرد. ويضيف إلى ما سبق ، أنّ التكيّف السلوكيّ يتضمّن التوازن الذي يمثل جوهر نموّ الفرد»[151]؛ وهذا يعني أنّ الفرد يتكيّف مع معطيات وخصائص المحيط المادي والاجتماعـيّ ، عن طريق استدماجها فـي مقولات . « فيتكيّف الجسد مع التكوين الماديّ بأشكال جديدة يدخلها في العالَم ، في حين أنّ الذكاء يُمدِّد هذا الخلق بتكوين بِنيات ذهنية يمكنها التطابق مع بنيات الواقع »[152]. فكلّ تعلّم جديد من وِجهة نظر "بياجيه"، يتشكّل انطلاقاً من بِنيات تعلّمية ومحتويات ومفاهيم مكتسبة سابقاً ، وفق ما يبيّنه الرّسم الأوّل [153] :

---

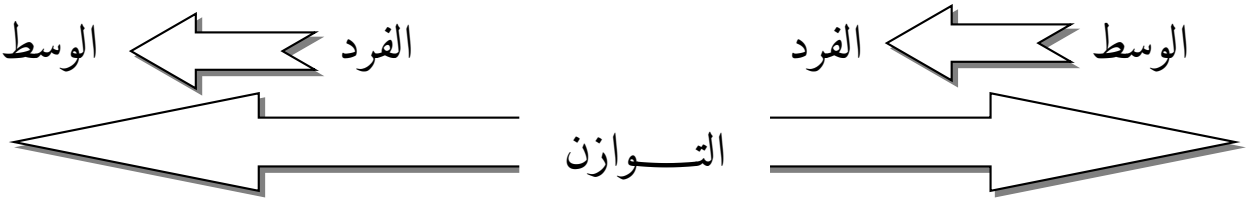
[150] المرجع السابق : . ص . 202 .

[151] نظريات التعلّم وتطبيقاتها في التربية الخاصّة . ص . 196 .

[152] التطور المعرفي عند جان بياجيه . ص .84 - 85 .

[153] Isabelle Girault: théories d'apprentissage et théories didactiques . Cours de master IC2A / Spécialité didactique des sciences . 10 octobre 2007 . page 19 .

إدماج معطيات الوسط الخارجي في بِنيات الذات الداخلية إحداث تغييرات في البنيات الداخلية للفرد حسب معطيات الوسط الخارجي



2.التـمثّل :ويُقصد به عمليّة التغيير التي تطرأ على بعض جوانب البيئة ، من خلال إدماجها في بِنيات الذات الدّاخلية . وهذا التغيير هو عملية عقلية داخلية مسؤولة عـن استقبال المعلومات من البيئة ووضعِها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد . فمثلاً لو أخذنا أحد الأطفال إلى حديقة الحيوانات ، ووقفنا به عند حيوان حقيقيّ (الأسد) ، فإنّ صورة هذا الحيوان تنتقل من عين الطفل إلى التراكيب المعرفية في العقل ، وإدخال الصّورة واستدماجها في صورة تراكيب معرفية ، هو ما يسمّى بعملية : " التمثّل ". وتتخذ التراكيب المعرفية نوعين رئيسين ، ميَّزهما "بياجيه" ، وهما : المعرفة الشكلية ، والمعرفة الإجرائية .

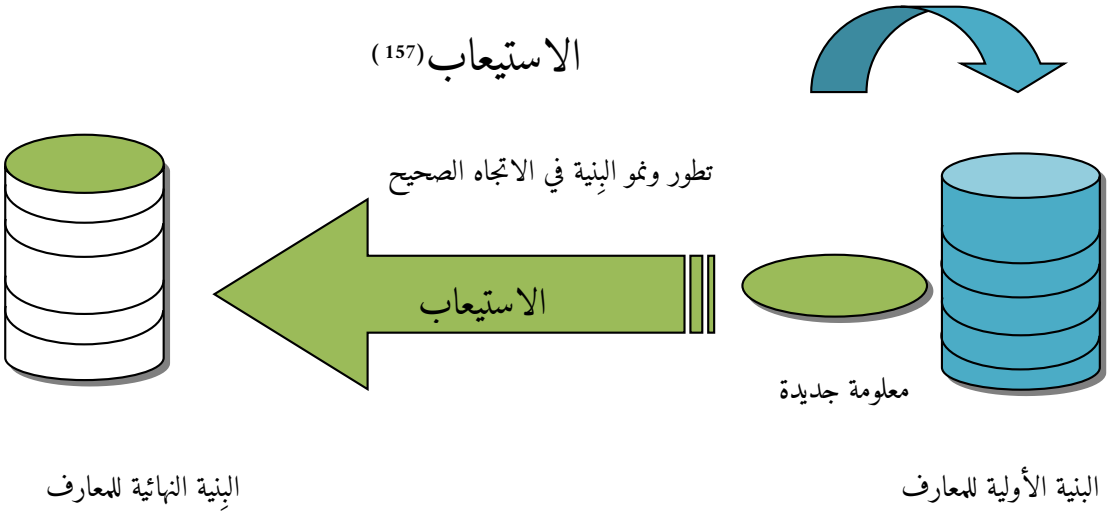
1.2.المعرفة الشكلية : هي التي تشير إلى معرفة المثيرات بمعناها الحرفيّ . فالطفـل الرّضيع يرى مثيراً ما متمثّلا في حلمة زجاجات الإرضاع ، فيبدأ في مصّ محتويات الزجاجة (الرضاعة) . والولد يرى سيّارة أبيه قادمة من بعيد ، فيُسرع لفتح الباب . فالمنزل ومعرفة الأشكال ، تعتمد على التعرّف علـى الشكـل العامّ للمثيرات . ومن هنا جاءت تسميتها بالمعرفة الشكليّة .

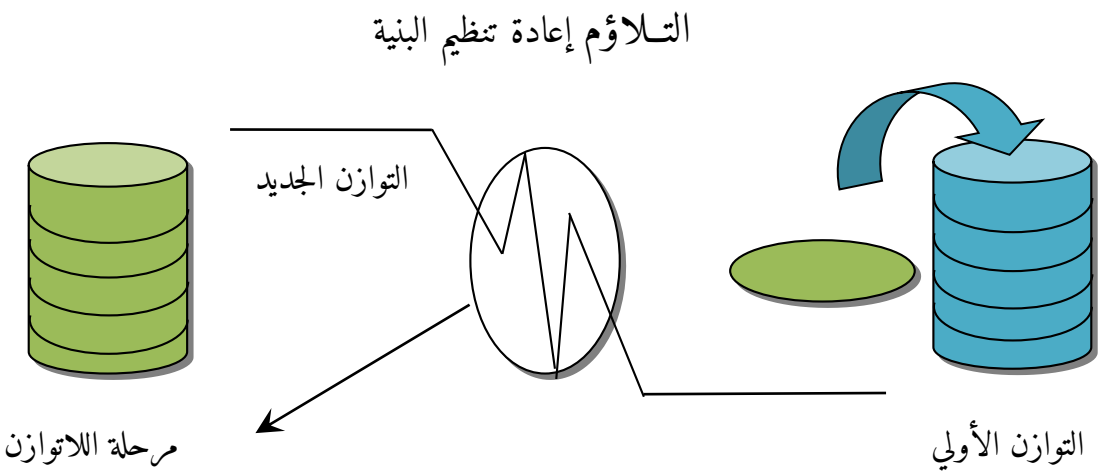
2.2.المعرفة الإجرائية : وهي المعرفة التي تنطوي على التوصّل إلى الاستدلال في أيّ مستوى من المستويات ؛ كأن نضع "كـرة الجولف" وسط مجموعة من كرات التنس ، ونطلبَ من الطفل أن يميِّز بين "كرة الجولف" وكرات التنس الأخرى ؛ لأنّ الكرات أجسام لا تتغيّر أحجامها بسبب تغير مكان وجودها .فالمعرفة الإجرائية تهتمّ بالكيفيّة التي تتغيّر بها الأشياء في حالتها السّاكنة في لحظة زمنيّة معيّنة [154] .

3. التّلاؤم والمواءمة : وهو عملية عقلية مسؤولة عن تعديل هذه البِنيات المعرفية ، لتناسب ما يستجدّ من مثيرات، لإحداث حالة التكيف والتوازن المطلوب . والتمثّل والمواءمة عنصران أساسيان

[154] التعليم والتدريس من منظور النظرية البِنائية . ص 85 - 86 .

في عملية التنظيم الذاتي . وهما مصطلحان استمدّهما "بياجيه" من العلوم البيولوجية [155] .« فإذا كان الاستيعاب يعني تجسيداً لعناصر البيئة في البِنية من جهة ، فإنه من جهة أخرى يعني تحويل هذه البِنية تبعاً لمعطيات هذه البيئة ؛ أو بتعبير آخر يعني التّلاؤم . وإذا أطلقنا كلمة تلاؤم على هذه الضغوط المُمارَسَة من البيئة الخارجية ، نستطيع القول بأنّ التكيف توازن بين الاستيعاب والتلاؤم» [156] . فالاستيعاب أو التمثُّل إذن هو عملية دمج الكفاءات والمعارف ضمن النسيج المعرفي ، حتى تُصبح عادة مألوفة . أمّا التلاؤم فهو مدى التطابق بين المواقف الذاتية مع مواقف الوسط والبيئة ، مثلما يوضِّحه الرّسم الثاني بالتفصيل :





فعملية التعلّم عند "بياجيه" « هي دراسة التراكيب العقلية المعقّدة من سكيمات بسيطة على سكيمات أكثر تعقيداً لمواجهة شروط البيئة ، والوصول إلى التكيّف . وهناك علاقة وطيدة بين

---

(155) المرجع السابق . ص 90 .

(156) التطور المعرفي عند جان بياجيه . ص 85 - 86 .

(157) théories d'apprentissage et théories didactiques . Page . 20 .

النضج والسكيما ، حيث كلّما وصل الفرد إلى النضج أدّى ذلك إلى تعقيد السكيما "schème" .
والمعادلات التالية توضّح عملية التعلّم ، أو التفكير عند "بياجيه" :

ـ التمثُّل + التنظيم = التلاؤم .

ـ التمثُّل + التنظيم + التلاؤم = التوازن .

ـ التمثُّل + التنظيم + التلاؤم + التوازن = التكيّف » [158] .

فإذا كان الدكتور فارس راتب الأشقر قد حصر مفهوم التعلّم في البِنْيات العقليّة والمخطَّطات المعرفية ، التي تتمّ داخل عقل المتعلّم مع ربطها بعملية النضج الفكري والجسمي والنفسيّ ، فإنّ التعلّم في حقيقة الأمر هو ما تضيفه العوامل الخارجية من بيئة مادية وتعلّمية ، ومحيط اجتماعيّ ، وما تُحْدِثُه من تغييرات داخل عقل المتعلّم ، تساعده على تنظيم المعرفة تنظيما ذاتياً ، لا يعتمد بالضرورة على توجيهات ومساعدات المعلّم .

فالتعلّم الحقيقيّ من وِجهة نظر البنائية ، لن يتمّ بناءً على ما سمعه المتعلّم ، حتى ولو حفظه وكرّره أمام المعلّم . بل إنّ المتعلّم يبني معلوماته داخلياً متأثراً بالبيئة المحيطة به ، والمجتمع واللغة ، وإنّ لكلّ متعلّم طريقة وخصوصية في فهم المعلومة ، وليس بالضرورة أن تكون كما يريد المعلّم [...] . فالمطلوب منه إذن التركيز على تهيئة بيئة التعلّم ، والمساعدة في الوصول لمصادر التعلّم من خلال وضع المتعلّمين أمام مشكل حقيقيّ لإيجاد حلّ له بأنفسهم[159] .

التطبيقات التربوية لنظرية "بياجيه" :

قدّمت نظرية "بياجيه" عوناً للمدرِّس ، حيث لاقت آراؤه استخدامات في برامج المدرسة و التي أظهرت أنّ التلاميذ ، يتعلّمون باستخدام طريقة التعلّم بالاستكشاف[*] ، إذ يُطوِّرون خبرات مع مجموعة متنوِّعة من الموادّ ، أو ما يسمّى بالتعلّم الأفقي . ويكون دور المعلّم لا ينحصر بتدريس التلاميذ مباشرة ، بل بتهيئة البيئة وإعداد الخبرات والموادّ التي يستطيع المتعلّم أن يطوِّر فيها خبرات جديدة ، تثري مخزونه ، وتُغْنِي خبراته [160] .

---

[158] فارس راتب الأشقر: فلسفة التفكير ونظريات في التعلّم والتعليم. دار زهران للنشر . ط1 . 1431هـ . 2011م . ص 136 .

[159] عصام حسن الدليمي :النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية. دار صفاء للنشر والتوزيع . عمان . ط1 . 1435هـ . 2014 م . ص 22 .

[*] التعلّم بالاكتشاف : هو أحد أساليب التعلّم القائم على الاستقصاء ؛ (طريقة تعليم تتمركز حول المتعلّم ، وتُركِّز على توجيه الأسئلة) .كما يعدُّ منهجًا يعتمد على البنائية في التعليم ، حيث يدعِّمه عملُ أصحاب النظريات في التعليم وعلماء النفس ، مثل : جان بياجيه، وجيروم برونر .

[160] يوسف قطامي .النظرية المعرفية في التعلّم. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة . الأردن . ط1 . 1434هـ . 2013م . ص . 249 .

يتضح من آراء "بياجيه" أنّه ليس بالإمكان تعليم التفكير العمليّ المجرّد من خلال الأنشطة الصفيّة ، باستخدام الموادّ المسبقة التحضير . فالتجربة التي لا يقوم بها الفرد بحرّية تامّة ، لا تعتبر تجربة وليست بذات قيمة تربوية [161] .

إنّ نظرية "بياجيه" نظرية في النموّ ، وليست نظرية في المعرفة ، وعلى الرغم من ذلك فقد عَنِيت بالمجسّمات والأشكـال الموجّهة للطّفل . فتطبيق هذه النّظريّة في المدارس الابتدائيّة ، لاسيّما فـــي المرحلة الثانية يوجِب علينا استخدام هذه النماذج والألوان والمجسّمات ، ما يساعد الطفل على النموّ العقليّ بشكل سليم . فالمراحل التي تَحدَّث عنها "بياجيه" هي مراحل عالمية . ومن المُلاحظ أنّ نظريته في الارتقاء ، تساعد المعلّم على معرفة طبيعة تفكير الطفل في مراحلّ نموّه المختلفة . حيث إنّ عملية الارتقاء المعرفيّ ، تقوم على التكيّف مع البيئة ، وذلك بوضع الطفل في بيئة نشطة وفعّالة وثريّة حتى يسهل التعلّم . فلا يُنظَرُ للمتعلّم في هذه النظرية على أنّه سلبيّ يستقبل المعرفة فقط ، بل هو مسؤول مسؤولية مطلقة عنها ، حيث يستلزم منه ذلك القيامُ بعمليات نشطة ، يكون له دور أساسيّ فيها .

يكون محتوى التعلّم وفقا للبنائيّة المعرفية في صورة "مهامّ" ، أو "مشكلات حقيقية" ذات صلة بحياة التلاميذ و دافعيتهم ، أو "ظواهر طبيعية" . ويكون موقف المعلّم في هذا كلِّه أن يُثيرّ المتعلمين ، ويجذبَ ميلهم واهتمامهم لمساعدتهم على الانخراط والانهماك في هذه المهمّات أو المشكلات . بينما يقتصر دور المتعلّم هنا في التفكير ، وبناء المعاني بناءً ذاتياً من خلال استدعاء واسترجاع المعلومات السابقة المتعلّقة بالموضوع الجديـد ، للخروج من مرحلة اللّاتوازن المعرفيّ (الصّراعات العقلية التي تتولّد لدى التلميذ) [162] .

لا توجد للبِنائيين رؤية واضحة للتقييم ، وينادي كثير منهم بالاستغناء عـن الامتحانات الموضوعيّة ، وذلك لعجزها وقصورها في قياس مستويات التفكير العلميّ ، ومهارات حـــلّ المشكلـــة ، لكنّهـم تبنّـوا أسلوب تقييم حقيقيّ جديد في نظرهم ، يقوم على حمْل المتعلمين على الانغماس في مَهمّات ذات قيمة ومعنىً ، في صورة نشاطات تعلّمية ؛ كالمقابلات الشفويّة ، ومَهمّات حلّ باستغلال المعرفة التي بحوزتهم ، وأيضاً الاختبارات الكتابية التي تقيس كفاءات فنون اللّغة ومهاراتها ومهاراتها ، وخرائط المفاهيم[*] .يدخل ذلك كلُّه في إطار التقييم التكوينيّ البنائيّ المرافق لعملية التعلّم والمعتمد على التغذية الراجعة مبدأ أساسياً . كما تبتعد هذه النظرية عـن

---

[161] المرجع السابق : ص . 251 .

[162] النظرية البنائية تطبيقاتها التربوية : ص 68 - 69 .

[*] استراتيجية خرائط المفاهيم : هي عبارة عن رسوم تخطيطية ثنائية البعد ، تُرتَّب فيها مفاهيم المادة الدراسية في صورة هرمية ، بحيث تتدرَّج من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية في قمة الهرم ، إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية في قاعدة الهرم .

الاختبـارات التقليدية ، التي تقيس مدى معرفة التلميذ المتعلّم بالمعرفة الموضوعيّة التي درسها فقط ، دون أن تقيـس العمليّـات العقليّـة العليـا ؛كالتحليل والتركيب والتقييم ، وبالتالي فليـس لهـذه الاختبـارات التقليدية مكان لتقييم وتقويم نواتج التعلّم البِنائيّ [163] .

2. المقاربة الاجتماعية البنائية للتعلّم: "ليف سيمينوفيتش فيجوتسكي" (17 نوفمبر 1896م ـ 11 جوان 1934 م).

يشرح "فيجوتسكي" في مقاربته السوسيو بنائية أنّ التنشئة الاجتماعية ، وما يترتّب عنها من تجاذب عاطفي ووعي وإحساس بين الطفل والراشد ، تؤثّر على عملية التعلّم لدى الفرد . وهذا يعني أنّ الطفل عندما يتحدّث مع أترابه أو البالغين ، فإنه يقوم بذلك لأغراض التواصل والتفاعل . فعلى سبيل المثال، يحاول الطفل في البداية، ترتيب بطاقات الحروف الأبجدية بمفرده، ويكون أداؤه عندئذٍ ضعيفًا، ولكن عندما تشرح له أمّه كيفية القيام بذلك، يتحسَّن أداؤه، وتمنحه والدته تدريجيا شيئاً من الاستقلالية، ما يجعله يصبح مع الوقت أكثر تحكّماً في مهاراته وكفاءته .

تتضمن النظرية البِنائية الاجتماعية ثلاثة مفاهيم رئيسة : دور التفاعل الاجتماعي في النّمو المعرفي ، والصفة الاجتماعية للتعلّم ، ومنطقة النموّ القريبة .

1. دور التفاعل الاجتماعي في النموّ المعرفي : تنصُّ نظرية "فيجوتسكي" في المقام الأول على أن التفاعل الاجتماعي ، يؤدي دوراً حيوياً في عملية التنمية المعرفية . ومع هذا المفهوم ، تُعارِض نظرية "فيجوتسكي" نظرية "جان بياجيه". فبياجيه يرى بأنّ الشخص يبني نفسه ومعارفه قبل التعلّم ، في حين ينفي "فيجوتسكي" ذلك ، ويرى بأن التعلّم الاجتماعيّ هو مصدر النموّ المعرفي ، وأنّ التطوّر الثقافيّ للطفل يتمّ في المقام الأول على المستوى الاجتماعي ، ثم على المستوى الفردي أو الشخصيّ . وبهذا يكون "فيجوتسكي" « قد رسم تصوّراً ليس نشوئياً ، وإنما تاريخياً للنموّ الفرديّ . هذا التاريخ يتميّز بديناميته وتناقضاته . ويعتقد "فيجوتسكي" أنّ العقل ينمو مع مواجهة الأفراد لخبرات جديدة ومُحيِّرة . ومع كفاحهم لحلّ هذه التعارضات وإزالة هذه الحيرة ، التي فرضتها الخبرات الجديدة ، وفي محاولة لتحقيق الفهم ، يربط الأفراد المعرفة الجديدة بالمعرفة القديمة السابقة ، ويبنون أو يشكّلون معنىً جديدا » [164] .

---

[163] المرجع السابق : ص . 70 .

[164] عبد القادر لورسي .الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس : جسور للنشر والتوزيع . طبعة سبتمبر 2016 . ص 79 .

2. الصّفة الاجتماعية للتعلّم أو (الشخص الرّاشد) :

وهو أيّ شخص لديه مهارات وكفاءات متفوِّقة مثل المتعلّم الصّغير ، لكنّ هذا الشخص الرّاشد يختلف عن الصّغير . وعندما نفكر في مثل هذا الشخص ، غالباً ما نضع في اعتبارنا شخصيّة مُسِنّة أو معلِّمًا أو خبيرًا . فعلى سبيل المثال : يتعلّم الطفل الصغير جدول الضرب من مُدرِّسه ، وهو شخص مسنّ . ولكن قد يكون للطفل أيضًا أصدقاء قرناء ، فيتعلّم منهم أيضاً ، وقد يستعين في تعلّمه بجهاز الحاسوب ، أو الهاتف المحمول . فأنت تعرف كيف تشغِّله ؛ لأن والدك علّمك ذلك .

"ڤيجوتسكي" يولي هذا التفاعل مع العناصر الخارجية قدْراً كبيراً من الأهمية . فالطفل يحتاج دائماً إلى تعلّم أشياء رمزية واكتساب مهارات جديدة ؛ كالأنظمة الحسابية ، والموسيقى ، والفن ، ولغات جديدة ، لإنشاء علاقة وساطة مع العالم الخارجي والتفاعل معه . ولهذا السبب يجب على الفرد أن يتعلّم استخدام هذه الأشياء الرمزية . والطريقة الوحيدة للنجاح في استخدامها هي من خلال التدريس الذي يتلقّاه من أفراد مجتمعه ، الذين سبق أن تلقّوا تعليمهم هم أيضاً من قبل راشدين آخرين .

ولأجل ذلك يتفاعل الإنسان مع العالم الخارجيّ ، ويتعلّم بوساطة الأشياء الرمزية ، ومنها اللغات باعتبارها الوساطة الرئيسة ، والأداة الفعّالة للنشاط العقليّ . ولذلك يجب أن نكتسب اللغة ، ونتعمّق في فهمها ، حتى نتمكّن من استخدامها بفعّالية .

وبما أن النظرية السوسيوبنائية ، ترى أنّ اللغة ليست نظاما من العلامات فقط ، منفصلاً عن الاستخدام كما يقترحه "دي سوسير(*) ، ولا أداة فطريّة كما حدّدها "تشومسكي"(*) في نظريته الفطرية ، وإنّما هي عملية معرفية اجتماعية ثقافية ، لاكتساب وتطوير أيّ نظام لغويّ من خلال التفاعل الاجتماعيّ . فالتفاعل الاجتماعيّ إذن هو أساس التعلّم ؛ لأنه يسمح لنا ببناء معرفتنا بناءً شخصيّاً ، ولأن اللغة والمجتمع مفهومان لاينفصلان عن بعضهما ويعملان معًا .

« فالتفاعل بين اللغة والمجتمع من جهة، وبين أفراده من جهة أخرى ، ليست فقط عاملا أساسياً في التطور النفسيّ والحركيّ، ولكن هي مصدرُ وأصلُ تطوير وظائف نفسية أخرى للطفل، والتي تظهر أمَاراتها لأول مرة داخل الجماعة، ثم تصبح وظائف نفسية متكاملة ومندمجة مع شخصيته» (165) .

(*)فرديناند دي سوسير . ولد في 26 نوفمبر 1857 ، وتوفي في 22 فيفري 1913م .

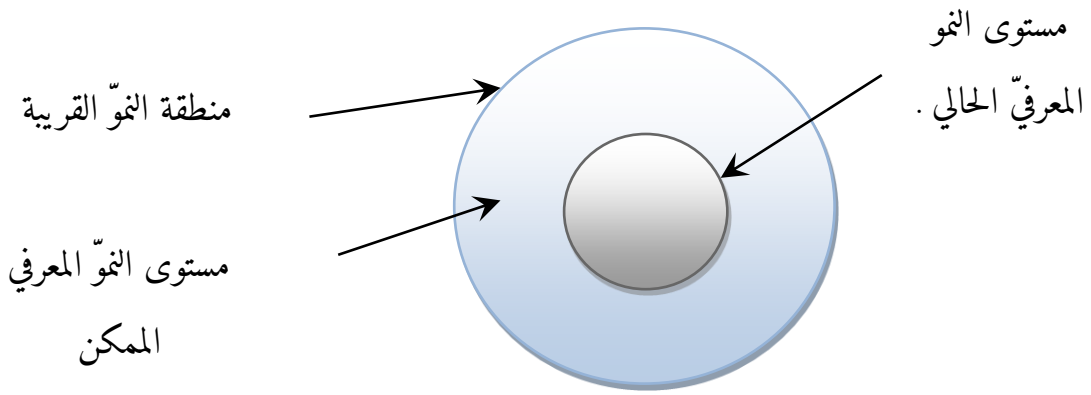
(*) نعوم تشومسكي . ولد في 7 ديسمبر 1928م . لايزال على قيد الحياة .

(165) Frédéric yvon et yuri Zinchenko Vygotsky: une théorie du développement et de l'éducation . Traductions de Ludmila Chaiguerova. Moscou .MGU . 2011 .université D'état de moscou lomonossov . université de montréal . page. 27 .

3. منطقة النموّ القريبة : هي المسافة بين ما هو معروف ، وما هو غير معروف من قِبل المتعلِّم . ويميِّز هذا المجالَ قدرةُ المتعلِّم على أداء مهمّة بشكل مستقلّ ، أو بمساعدة صديق . « فتفاعلُ الطفل الاجتماعي مع الآخرين، يحثّه على بناء أفكار جديدة ، ويُطوِّر نموّه الذهنيّ وفق مستويين ؛ وهما : مستوى النموّ الذهني الرّاهن ، ومستوى النموّ الذهني الممكن أو الكامن . والذي يحدّد مستواه الذهنيّ الرّاهن أداؤه الوظيفيّ الذّهني ، معتمداً على نفسه وقدراته على التعلّم والمعالجة والبناء ، وفق ما تسمح به استعداداته، وما يلاقيه من سند أو دعم ذهني من الآخرين » [166] .

فكيف يمكن معرفة موقع منطقة النموّ عند طفل معيّن ؟ ، فهذه المنطقة تُكتشف عن طريق التجربة و الخطأ . فعندما يكون التدريس مناسباً لمنطقة التعلّم ، يحدث التعلّم بشكل سريع نوعاً ما . والتدريس خارج المنطقة ليس فعّالاً [167] .

فكما هو مبيَّن في الشكل الآتي ، فإنّ تعلّم أيّ فرد يحصُلُ على مستويين : مستوى النموّ الذهنيّ الرّاهن (الدائرة الداخلية) ومستوى النموّ الذهني الممكن (الدائرة الخارجية) . و تتطابق منطقة النموّ القريبة مع السّطح بين هاتين الدائرتين ، وهذا ما يحدِّد إمكانية النموّ على المدى القصير للفرد من خلال عمل تربويّ تعاونيّ ، ينطوي على التفاعل الاجتماعي ، ويتمّ تحت إشراف راشد أكثر خبرة ومعرفة . فمن الضروري أن كلّ فرد في تعلّمه ونموّه المعرفيّ لديه منطقة نموّ قريبة من المنطقتين



نموذج فيجوتسكي (الشكل)

(166) النظرية المعرفية في التعلّم : ص 551 .

(167) الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس . ص 81 .

فبالنسبة "لفيجوتسكي" ، إنّ التفاعل الاجتماعي يُحتمَل أن يؤدّي إلى تقدّم المتعلّم نحو الأفضل ، في ظلّ مُرافق راشد أكثر خبرة وتقدّماً ؛ وهذا يعني أنّ الفرد قد وصل إلى مستوى أعلى من النموّ الذّهني و التطوّر المعرفيّ . فمنطقة النّموّ القريبة يتمّ تحديدها إذن عن طريق قياس الفارق بين العمر العقليّ ، أو المستوى الحالي للنموّ المعرفي ، أو ما يمكن للطفل فعلُهُ أو تعلّمُه بنفسه ، والذي يُترجَم من خلال المشاكل التي أوجد لها حلاًّ بشكل مستقل ، والمستوى الذي يمكّنه من التعلّم بمساعدة شخص آخر . فالفائدة الأولى من هذا المفهوم هي توجيه عمل البيداغوجي في المستقبل ، عن طريق تحفيز النموّ الحاصل لدى الفرد من خلال التعلّم الذاتي ، وتكييفِه مع ما يستطيع الطِّفلُ فعلَه اليوم بمساعدة أقرانه ، ومع ما سيفعله غداً بمفرده . والفائدة الثانية مثيرة للاهتمام ، وهي أنّ الفوارق الفردية الموجودة بين المتعلّمين ، لا تتعلق دائما بحصيلة المكتسبات السابقة ، بل قد تكون بسبب النصيب الذي حقّقه بعضهم في تميّزهم و تقدّمهم في المسار التعلّميّ . فالتطوّر السيكولوجي للطفل، يتطلب دائما التحفيز المناسب من قِبل المحيط الاجتماعيّ ، فالمعلّم الذي يكلّف المتعلّمين بواجبات منزلية ؛ كاستظهار محفوظات ، فهذا العمل من وِجهة نظر "فيجوتسكي" الاجتماعية ، يعطي المعلِّم الفرصة للعمل في شراكة معهم لبناء عالَمهم الجديد.

ممّا سبق نستنتج أنّ "فيجوتسكي" قد طوّر نظرية أصيلة حول العلاقات بين النموّ والتعلّم ، ويظهر ذلك بشكل خاص في التعلّم الذي يتلاقّاه الطفل في سياق المؤسسة التعليمية ، والذي من مظاهره : المجتمع التعلّميّ ، التعلّم التعاوني ، المساعدة الذاتية ، التفاعلات الصفيّة ، المشاركة ، المجتمع الصغير، تبادل وجهات النظر ، الصراعات الاجتماعية المعرفية ، ... إلخ . فصار التعليم المتبادل حينئذ يمثل إستراتيجية، يتناوب فيها المتعلّمون على المعلّم فرادى وجماعات ، ولا يكون تدخّل المعلّم في ذلك إلاّ للتوضيح أو التوجيه ، أو طرح الأسئلة فقط . وينطوي التعليم الموجّه في هذا السياق على أنّ المتعلِّمين هم الذين يكتشفون المشكلات بمفردهم ، ثم يشاركون في إيجاد الاستراتيجيات المختلفة لحلِّ هذه المشكلات في حوار مفتوح .

خلاصة الفصل الثالث :

تعتبر نظريات التعلّم مجموعة من التصورات والرّؤى التي وضعها العلماء في بداية القرن العشرين الميلادي . وأوّل النظريات وجوداً في مجال التعليم والتعلّم " النظرية السلوكية" ، حيث تقدِّم هذه النظرية والنظريات الأخرى شروحاً وتفسيرات لعمليّة التعلّم ، لسببين رئيسين : الأوّل توفير إطار مفاهيميّ لتفسير الظواهر المُلاحظة ، ثمّ تقديم التوجيهات اللازمة لحلّ هذه الظواهر والمشاكل التربويّة .

كانت الحاجة هي الأمّ لاكتشاف نظريات التعلّم ؛ لأنّ الأفراد قديماً كانوا يتعلّمون أمور حياتهم بدون مُعيقات ، حيث كانت الخبرة هي الوسيلة في عملية التعلّم . وبعد ظهور المدرسة كمؤسّسة اجتماعية مباشرة ، تضطلع بالتربية والتعليم ، وبدأت تثير من المشكلات في البروز ، وعجزت المدرسة أمامها في إيجاد حلول ، بدأ الاتّجاه نحو هذه المدارس والنظريات ، التي وجد فيها المدرِّسون الأجوبة الكاملة ، والحلول الشاملة للتّساؤلات التربوية والمشاكل التعليمية ، فشكّلت هذه النظريات مجموعة متماسكة من المفاهيم ، ارتبطت باسم مؤسّسيها . وما دامت هذه النظريات لها مشارب مختلفة ، ولا تنهل من منهل واحد ، اختلفت تفسيراتها وتباينت حول مفهوم عمليّة التعلّم . وهذه النظريات تنتمي إلى اتجاهين رئيسين . هما : الاتجاه السلوكي ، والاتجاه المعرفي . ومن أهمّ النظريات المنتمية إلى الاتجاه الأوّل :

نظرية الاشتراط البسيط "لبافلوف" ، ونظرية الاشتراط الإجرائي "لسكينر" . بنى "بافلوف" نظريته على أنّ الكلب يسيل لعابه بمجرّد رؤية الطعام ، وهذا فعل منعكس طبيعيّ ، أو رؤية الشخص الذي يقدِّم له الطعام ، أو لمجرّد سماعه وقْعَ أقدام الشخص وهو قادم ، فيسيل لعاب الكلب قبل أن يوضع الطعام في فمه ، فبنى "بافلوف" تجربته على مثير وهو رؤية الطعام ، واستجابة وتتمثل في إفراز اللعاب. كما بنى نظريته أيضاً على حيوان آخر ، وهو الأبقار في مزرعة كان يعمل بها ، وكان يسيل لعابُها مع رؤية الرّاعي .

ومن أهمّ التطبيقات لنظرية الاشتراط البسيط ، أنّ استخدام المدح ، يعزِّز الاستجابات الصحيحة والإيجابية في مقابل التوبيخ واللّوم والإنذار ، التي عزّز بها المتعلّم سلباً . أمّا نظرية الاشتراط

الإجرائيّ "لسكينر" ، فتتميّز من الاشتراط البسيط "لبافلوف" ، كون "سكينر " أحد علماء النفس القلائل ، الذين توجّهوا نحو دراسة السّلوك نفسه . حيث تقوم نظريته على أنّ الفرد يتعلّم أيّ شيء ، إذا حدّدنا له مكافأة على سلوكه أو تعلّمه . وميز بين نوعين رئيسين من السلوك :

1. السلوك الاستجابيّ : الذي يرتبط بمثير معيّن في البيئة الخارجية ، مثل : سَحْبُ اليد عند لمس جسم ساخن ، أو الرّجفة عند سماع صوت مفاجئ . ويحدّد "سكينر" أنّ تعلّم السلوك الاستجابيّ ، يندرج تحت نمط السلوك الشرطيّ ؛ لأنّه يقوم على الارتباط بين مثير واستجابة . فالسّلوك الاستجابيّ إذن يولد مع الكائن ، ويكتسب بعضه الآخر من خلال العمليات الشرطية .

2. السلوك الإجرائيّ : وهو ما لا ترتبط به الاستجابة بمثير معيّن في البيئة الخارجية على نحو تلقائيّ ؛ كسلوك الإنسان وهو يتناول طعامه . وتقاس قوّة هذا السلوك الإجرائيّ بمعدّل الاستجابة ؛ أي بمعدّل مرّات تكرارها ، وليس بقوة المثير الذي يستجرّها .

وقد قام "سكينر" بإجراءات تجريبيّة على أنواع مختلفة من الكائنات الحيّة ؛ كالفئران والحمام مستخدماً صندوقاً ، عُرِف فيما بعدُ باسم "صندوق سكينر" . ومن مبادئ التعلّم في نظرية الاشتراط الإجرائيّ ، التعزيز والتشكيل ، فتزداد قوّة الاستجابة الإجرائية وسرعتُها ، إذا أتبعت بمثير يعزِّزها . ومن بين أنواع التعزيز عند "سكينر" : التعزيز الموجب ؛ كحالة الطفل الذي يعاني من ظاهرة التبوّل اللاإراديّ . فالسلوك الإيجابيّ هو الذهاب إلى الحمام لوحده ، أو أن يطلب من والديه ذلك . أمّا التعزيز السّالب ؛ فكحرمان الطفل من شيء محبّب ، كمنعه من اللعب في وقت معيّن ، ما لم يُراجع دروسه . أمّا التعزيز المستمر : فهو حصول الكائن على التعزيز فور كلّ استجابة إجرائية . ويُستخدم هذا الأسلوب عادة في المراحل الأولى من تدريب الكائن الحيّ على المهارة المطلوبة تعلّمها .

أمّا التعزيز المتقَطِّع : فهو الذي يحصل على فترات زمنية متقطعة . وأمّا مبدأ التشكيل ، فقد اهتمّ به "سكينر" كأسلوب لتدريب الكائن الحيّ على إنجاز الأعمال المعقّدة ، التي تكون أكبر من الإمكانات السلوكية العادية . ويتشكّل هذا السلوك خلال سلسلة من الاستجابات الناجحة الممكنة القريبة من السلوك المطلوب أداؤه . لقد أحدثت أطروحات "سكينر" عدّة تغييرات في التفكير التربويّ والبيداغوجيّ . ومن بين الأطروحات "مفهوم التعلّم المبرمج" .

أمّا النظريات المنتمية إلى الاتجاه الثاني ، نظرية الارتقاء المعرفيّ (البِنائية) "لبياجيه" ، فهي من أهمّ النظريات التي أحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة . وتنطلق من فكرة أساسية ،

مفادها أنّ المعلومة يُنظر إليها على أنّ الفرد هو الذي يبنيها بنفسه . فالبِنائية تُعدّ نظرية في المعرفة منذ زمن طويل يمتدّ عبر القرون ، إلاّ أنّ "بياجيه" يبقى المُنظِّر الحديث الوحيد ، الذي حاول تركيب هذه الأفكار المتعدّدة في نظرية متكاملة وشاملة . "فالبنائية" في رأيه نظرية تحاول تفسير العلاقة بين موضوع المعرفة والذّات العارفة .

ومن المفاهيم المركزية المرتبطة بنظرية التعلّم البنائية :

ـ التكيّف : ويعني أنّ الفرد يتكيّف مع معطيات وخصائص المحيط الماديّ والاجتماعيّ عن طريق استدماجها في مقولات . ويتضمّن التكيف السّلوكيّ التوازن الذي يمثل جوهر نموّ الفرد .

ـ التمثّل : هو عملية التغيير التي تطرأ على بعض جوانب البيئة من خلال إدماجها في بِنيات الذات الدّاخلية ، وهذا التّغيير هو عملية عقلية داخلية مسؤولة عن استقبال المعلومات من البيئة ، ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد .

ـ التلاؤم : وهو عملية عقلية مسؤولة عن تعديل هذه البِنيات المعرفية لتناسب ما يستجدّ من مثيرات ، لإحداث حالة التكيّف والتوازن المطلوب . ومن بين التطبيقات التربوية التي قدّمتها هذه النظرية للمدرِّس ، أنّها تعينه على استخدام طريقة التعلّم بالاكتشاف ، من خلال تطوير خبرات المادة مع مجموعة متنوّعة من الموادّ الأخرى . وينحصر دور المعلّم بتهيئة البيئة ، وإعداد الخبرات والموادّ ، لتطويرها إلى خبرات جديدة ، تُثري مخزونه وتُغني خبراته . إنّ محتوى التعلّم في هذه النظرية ، يكون في شكل "مهامّ" ، أو " مشكلات حقيقية" ذات صلة بحياة التلاميذ .

أمّا النظرية الثانية المنتمية إلى الاتجاه المعرفي ، فهي المقاربة الاجتماعية البنائيّة "لفيجوتسكي" ، وتتضمّن هذه الأخيرة ثلاثة مفاهيم رئيسة :

1. دور التفاعل الاجتماعيّ في النموّ المعرفيّ ، إذ يؤدي التفاعل الاجتماعيّ دوراً حيوياً في عملية التنمية المعرفية ، لذلك اهتمّت نظريته بالجانب الثقافي وعلاقته بالنموّ الطبيعيّ للطفل ، وهذا التطوّر الثقافي للطفل ، يتمّ في المقام الأوّل على المستوى الاجتماعيّ ، ثمّ على المستوى الفرديّ أو الشخصيّ . فالعقل من وجهة نظر "فيجوتسكي" ، ينمو مع مواجهة الأطفال لخبرات جديدة ومحيّرة ، فيتمّ حينئذٍ حلّ المشكلات ، وإزالة الحيرة التي فرضتها الخبرات الجديدة، بربط هذه الأخيرة بالخبرة القديمة السّابقة ، ليتشكّل المعنى الجديد ويحصل التعلّم ، وهو في ذلك ؛ أي "فيجوتسكي" يتقاطع مع نظرية "بياجيه" في عملية ربط الخبرات الجديدة بالخبرات القديمة .

2. الصفة الاجتماعية للتعلّم ، حيث تعتبر الصفة الاجتماعية إحدى مظاهر التعلّم لدى الأطفال ، وهي المفهوم الثاني الرّئيس لنظرية "فيجوتسكي" ؛ وتعني التعلّم بمساعدة شخص راشد ، أو مجموعة من الأصدقاء القرناء . فالطفل يحتاج إلى تعلّم أشياء ، أو اكتساب مهارات جديدة . والطريقة الواحدة للنجاح في اكتسابها ، هي من خلال التدريس الذي يتلقاه من أفراد مجتمعه . ومن نتائج التفاعل مع العالَم الخارجيّ اللغة كوسيط ، وأداة للنشاط العقليّ فيكتسب الطفل اللغة ، ويتعمّق في فهمها ، باعتبارها عملية معرفية اجتماعية ثقافية في اكتساب وتطوير أيّ نظام لغويّ من خلال التفاعل الاجتماعيّ .

3. منطقة النموّ القريبة : وهي المسافة بين ما هو معروف ، وبين ما هو غير معروف من قِبل المتعلّم ، وفق مستويين ، وهما : مستوى النموّ الذهنيّ الرّاهن ، ومستوى النموّ الذهنيّ الممكن أو الكامن ، فيتمّ معرفة موقع منطقة النموّ عند طفل معيّن بطريق التجربة والخطأ ، وذلك بتطابق منطقة النموّ القريبة مع السطح بين الدّائرتين . فمنطقة النموّ القريبة يتمّ تحديدها عن طريق قياس الفارق بين العمر العقليّ ، أو المستوى الحالي للنموّ المعرفيّ ؛ أي التعلّم الذاتيّ ، والمستوى الذي يمكّنه من التعلّم بمساعدة شخص آخـر .

و تكمن الفوائد التربوية لنظرية "فيجوتسكي" في أنّ المعلّم يُعطي العمل الجماعيّ الفرصة ، فيحصل التعلّم ضمن شراكة بين المتعلّمين لبناء عالَمهم الجديد ؛ كتكليفهم باستظهار محفوظات جماعياً ، أو واجبات منزلية . فتتبادل وجهات النظر من خلال العمل التعاونيّ ضمن أفواج ، فيتبدّى ذلك في شكل صراعات اجتماعية معرفية ، يتناوب فيها المتعلمون على المعلّم فرادى وجماعات ، ولا يكون للمعلّم فيها دور سوى التوجيه والتوضيح .

إطلالة تاريخية:

يشير مفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصال بمعناه الواسع، إلى العمل على جعل عناصر مختلفة تتفاعل من أجل أن تشكّل وحدة متجانسة ومستوى أعلى. أمّا مفهومه بمعناه الضيق فيشير إلى المعدَّات الحديثة الخاصّة بالتكنولوجيا الرقمية ، التي يمكن استخدامُها أدوات تعليمية ؛ مثل أجهزة الكمبيوتر، و الخوادم، والكاميرات الرقمية، وكاميرات الفيديو الرقمية، والماسحات الضوئية، وأجهزة العرض، ومحرّكات الأقراص المضغوطة، ومشغّلات أقراص"DVD" (دي.في.دي)، وأجهزة التسجيل، والطابعات ، وأجهزة المودم ، والبرامج ، وما إلى ذلك . ويعني دمجُ تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليميّ وجودَ تماسك منسجم بينها ، وبين جميع الروابط في سلسلة التعليم ، للوصول إلى تحقيق تعليم فعّال ذي جودة ، وتعلّم يحقّق مُخرجات أفضل ، وبالتالي ينبغي أن يكون كلّ أفراد الجماعة التربوية في المؤسسة قادرين على تحقيق مصلحة واحدة ، وهي استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال بفعّالية وكفاءة وبشكل مستمرّ، لتنفيذ المّهمَّة المسندَة إليهم ، وذلك لدعم أهداف المناهج التعليمية وتعزيزها ، وإشراك المتعلمين في تعلّم هادف .

عرف مفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصال تطوراً سريعاً. بعضُ هذا التطوّر عصريّ للغاية، في حين أنّ بعضا آخر فقدَ بالفعل شعبيته وبريقه. فاختفت بعض الوسائط المتعدّدة التفاعلية(*) من المشهد التكنولوجي للهندسة التعليمية ، التي كانت تُستخدم بالأمس في جميع أنواع المجالات ، منها مجال التربية ، وسمحت الآن باختيار وسائل إعلاميّة أكثر تعقيداً ، تسهِّل الوصول إلى مصدر المعلومة والخبرِ بسرعة فائقة ، مع نسيان التأثير الذي يمكن أن تُحدثه في عمليّتي التعليم و التعلّم . ومن هنا تبرز الحاجة إلى وجود إطار مفاهيميّ ، يحدِّد السِّمات التي ينبغي أن تتوافر في وسائل وتكنولوجيا الإعلام والاتصال التعليميّة، وتقديمها من أجل إدماجها في الأنظمة التربويّة و التعليمية[168] ، فكان محور المعلوماتية ، واستعمالُ تقنيات الإعلام والاتصال في التربية ، أهمّ المحاور التي عالجها ملف إصلاح المنظومة التربوية ، وأكّدته قرارات مجلس الوزراء بتاريخ 30 أفريل 2002. تتأثر العمليّة التعليميّة التعلّمية تأثراً كبيراً بالمنجزات التكنولوجية ، على غرار الأنظمة التي توصّل إليها الإنسان . ولعلّ الحاسوب يمثّل الآن قمّة استثمار منجزات التكنولوجيا في التعليم

(*) الوسائط المتعددة :وهو مصطلح واسع الانتشار يشير إلى استعمال ودمج عدة وسائط مختلفة مثل (النص، الصوت، الرسومات، ...الخ) ، واستخدم لأول مرة سنة 1966م، من قبل المغنّي والفنّان "بوب غولدشتاين" الأمريكيّ ، حين افتتاح عرضه الموسيقيّ .

[168] إدراج تدريس المعلوماتية في مرحلة التعليم المتوسط ، وذلك بالتركيز على المفاهيم العامّة الأوّلية لاستخدام الحاسوب والتعامل معه ، ونظام تشغيل الويندوز ، ومعالجة النصوص باعتماد برنامج الوورد والمجدول ، مع استغلال المعلوماتية في وحدة زمنية كمدخل إلى استعمال الشبكة العنكبوتية ، وتُعطى المؤسسات التي تمّ تجهيزها بمخابر المعلوماتية .(انظر النشرة الرسمية للتربية الوطنية . العدد 501 . جويلية/أوت 2006 . ص 23 ، المنبثقة عن قرارات مجلس الوزراء بتاريخ : 30 أفريل 2002)

، لاسيّما في تعليم اللغات لأبنائها ، أو لغير أبنائها . فغاية استخدام الحاسوب هو الاقتصاد في الوقت والجهد على المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء . ويعتمد بناء المعرفة العلمية في جميع الأوقات على التواصل ، وقد ينعدم هذا التواصل بسبب فصل تدفّق المعلومات وإدرارِها ، وانعدامِ وسائل ربط المجتمع بشبكات المعرفة والعلوم ، فتبقى المعرفة العلمية أسيرة النقل التعليميّ التقليديّ .

« إنّ الكثير من دول العالَم الثالث، لم تعمل على إدخال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التعليم بمدارسها منذ بداية ظهورها.... وفي مقابل هذا فقد بدأ استعمال الإذاعة في التعليم ، أو ما يُطلق عليه اسم:" الراديو التعليمي " في أوروبا 1936م ، والتلفزيون التعليميّ في نهاية الخمسينات من القرن العشرين ، و استعمال "المانيتسكوب"(*) ، والفيديو الخفيف في الثمانينات ، والإعلام الآلي في السّبعينات بالنسبة للتعليم الثانويّ ، والثمانينات بالنسبة للتعليم الابتدائيّ ، وأيضاً استخدام الوسائط المتعدّدة في التعليم في سنة 1988م» (169) .

و أمام هذا الظهور للأجهزة الحديثة واكتساحها الميادين كافّة. وفي ظلّ انحسار الوسائل التعليمية التقليدية، فلقد أقبل التَّربويُّـون إلى توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال المختلفة يزفُّون، « فبدأ الاهتمام بوسائل العرض المرئية وبَعْدَها المسموعة، وظهرت الوسائل السّمعية والبصرية كميدان تربويّ جديد، ثمّ بدأ يظهر في الأدب التربويّ مصطلحات "تقنيات التعليم". وتحوّل الاهتمام من مجرّد استخدام الوسائل السمعية البصرية إلى دراسة عملية الاتصال بين المرسِل والمستقبِل في الموقف التعليميّ، وإعداد الرسالة التعليميّة، واستخدام قنوات الاتصال المناسبة » (170) .

لقد تردّد مصطلح "تكنولوجيا التربية"، أو"تقنيات التعليم" في مطلع هذا القرن ، ليُعوِّض مصطلح "الوسائل التعليمية" ، « وذلك لازدياد الموادّ والأجهزة التعليمية الحديثة والمختلفة في هذا المجال . وهذا الأمر وثيق الصِّلة ، بما يحدث في غرفة الصفّ من عمليات تدريسيّة . ومنذ فجر التاريخ وحتى عصرنا الحاضر، كانت وسائل التعليم تتجدّد من عصر إلى آخر ، وكان الاعتناء بالتّعليم لنقل المعارف لتمكين المتعلِّمين من استيعاب المعارف والأفكار . ومن هنا سمِّيت الوسائل التعليمية إلـى مسمّيـات كثيرة ، من مُعينات التّدريس ، إلى الوسائل السّمعيّة و البصريّة ، حتى وصلت إلى الاسم الحالي، وهي : " تقنيات التعليم" »(171) . ولمّا كان التعليم ركيزةً أساسية في بناء الأمّة ووسيلةً لارتقاء شعوبها ، فإنّ هذه التقنيات ساعدت في إيجاد موادّ تعليمية جديدة ، يُشكِّل الحاسوب

(*) المانيتسكوب : هو مسجِّل فيديو أو مسجل الفيديو أو مسجل الكاسيت . هو جهاز كهروميكانيكي يسجل الصوت التناظري والفيديو التناظري من بث تلفزيوني أو من مصدر آخر على شريط فيديو.

(169) محمد بودربالة: أهمية استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في العملية التعليمية. مجلة البحوث والدراسات . قسم علم النفس وعلوم التربية .جامعة محمد بوضياف . المسيلة . المجلد الثالث . العدد 1 . ص 330 .

(170) مصطفى نمر دعمس: تكنولوجيا التعلُّم وحوسبة التعليم . دار غيداء للنشر والتوزيع . الأردن . ط 1 . 2011 . ص 12 .

(171) المرجع السابق : ص 13 .

العمودَ الفقريّ لها ، وتكون الموادّ التطبيقيّة عندئذ سهلة الوضوح والاستيعاب . فمقارنة بعصر اختراع الكتابة في بلاد ما بين النهرين[*] عام 3400 قبل الميلاد ، أو اختراع طباعة غوتنبرغ عام 1454 ، فإن هذا الاختراع الحديث ، المُسمَّى "رقميا" ، يختلف بشكل أساسيّ في نطاقه وقدرته على إعادة تعريف الكوكب بأسره ، وانخراط الإنسان فيه ، لكونه أعاد عولمةَ جميع الأنشطة والعلاقات الإنسانية وتحويلها برمّتها .

أحدثت التكنولوجيا الرقمية ثورة أنثروبولوجية على الشعوب والأمم ، من خلال نشر تطبيقاتها وتأثيراتها غير المحدَّدة وغير المتوقّعة . فالإنجازات التكنولوجية والمعارف الحالية هي ـ في تطوّرها ـ اليوم ناتجةٌ عن الرِّحلة الطَّويلة للفكر البشريّ. كان الإنسان يتمنّى منذ القِدم التواصل مع غيره باعتماد الوسائل المتاحة عصرئذ . ومن هذه الوسائل التعبيرات الجسدية ، بدءاً من الحركة إلى الصّوت ، فراح يستعين بوسائل كثيرة ومتنوعة للتفاهم مع الناس ، والتعبير عن آرائه وأفكاره ، ولم يكتف بالتعابير الجسدية والكلمة المنطوقة ، بل لجأ إلى الرّموز والإشارات ، ليجعل منها لغة التفاهم عنده مع بني جنسه . كما كان البيع والشِّراء يعتمد على الوسائل الحسية في التعاملات التجارية .

وكان لظهور الصّور والرّسومات التوضيحية والخرائط مع الإنسان منذ آلاف السّنين في معابد قدماء المصريين ومقابرهم المزيّنة ، دورٌ كبير في تصوير الحياة في هذه المرحلة من تاريخ الإنسانية . ومن أهمّ وسائل الاتصال التي عملت على تقدّم الإنسانية هي ابتكار حروف الهجاء لغة للكتابة ؛ كما هو الحال في اللغة الهيروغليفية. ثمّ مرّت هذه الحروف بمراحل حتى وصلت إلى صورتها الحالية ، خصوصاً بعد اختراع الطِّباعة وتداول الكتب والمطبوعات[172] .

يرى الدكتور "محمد محمود الحلية" أنّ تكنولوجيا التعليم مرّت في تطورها بمراحل، كانت بدايتها في العشرينيات من القرن الماضي. أوّ لها مرحلة التعلّم البصريّ، المتمثل في مجموعة من الكفاءات البصرية التي يستطيع الإنسان تطويرها من خلال الرؤية ، ويمثّل هذا التطوير شيئاً أساسيّاً للتعليم البشريّ الطبيعيّ ، ثمّ مرحلة التعليم السمعيّ البصريّ ، وذلك باستخدام أنواع مختلفة من الأدوات من قِبل المعلّمين ، وذلك لنقل خبراتهم وأفكارهم عن طريق حاسّتي السّمع والبصر. وفي الأخير مرحلة الاتصالات؛ أي الانتقال من التعليم السّمعيّ إلى الاتصالات كعمليّة ديناميكية، يتمّ التفاعل فيها بين عناصر المرسِل و المستقبّل[173] .

---

[*] هي منطقة جغرافية تاريخية تقع في جنوب غرب آسيا .تعد من أولى المراكز الحضارية في العالم. وهي تقع حاليًا في العراق، سوريا وتركيا ما بين نهري دجلة والفرات..

[172] حسين حمدي الطوبجي: وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم. دار القلم . الكويت . ط8 . 1987م . ص 21 .

[173] محمد محمود الحلية: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق دار المسيرة للنشر والتوزيع . الأردن ط4 . الصفحات . 29 ، 30 ، 31 . (بتصرف).

وبعد هذه الإطلالة التاريخية ، تبيّن لنا أنّ تكنولوجيا المعلومات والاتصال عرفت تطوّراً طبيعياً يتماشى وتطوّر الإنسان أثناء تعامله مع الأشياء، وتكييفاً لطبيعة عملية التواصل مع المستجدات التي عرفها الأفراد والمجتمعات ، أو ما يسمى بمرحلة ما قبل استخدام الوسائل ؛ أي التواصل بالتعبيرات الجسدية والإشارات والرموز الكتابية . ثمّ انتقل التطور إلى مرحلة بداية ظهور الوسائل والتقنيات التواصلية السمعية والبصرية المختلفة . وأخيراً مرحلة تكنولوجيات التواصل الحديثة ، التي آلت إلى ما يسمى الآن بعصر المعلومات الرّقمية والتَّدفّقات المعرفية (عصر الأنترنت) . وعليه فإنّ منظومة "تكنولوجيا المعلومات والاتصال" مجموعة من المكوِّنات المادية ؛ مثل : الكمبيوتر ولواحقه . والعناصر الذهنية المتمثِّلة في البرمجيات التي يمكن تغييرها واستبدالها ، وهو ما يجعل الحاسوب تحت سيطرة المستخدم دائماً بحسب البرامج المرغوبة . وعنصراً آخر موازياً "لتكنولوجيا المعلومات" ، وهو الاتصالات التي لها دورٌ كبير في تكميلها ، والقيام بدور الشريك من حيث رقمنتُها ، وذلك بتوفير المَعدّات النقّالة ؛ من هواتف وحواسيب وكتب إلكترونية ... الخ ، وأيضاً مع إدماج خدمات الهاتف ؛ كالفاكس ، والبريد الإلكتروني ، والإبحار في شبكة الأنترنت . وهناك عناصر خارجية أخرى كمجتمع المعلومات[*]، والاقتصاد ، والثقافة [174] .

2.التكنولوجيات (التقنيات):

يميل مفهوم "تكنولوجيا التعليم" إلى أن يكون غامضًا لدى العديد من الأشخاص ، لاسيّما المعلّمين والأساتذة ، ويرجع هذا الغموض في جزء كبير منه إلى الفهم السّيّء لمصطلح التكنولوجيا نفسه، الذي يحيل فقط إلى ما أفرزه العالَم المعاصر من مُنتجَات مادية ومنجزات صناعية؛ كالسيّارات والطائرات والقطارات فائقة السرعة، و التلفزيون، والكمبيوتر...الخ . و الواقع أن التكنولوجيا قديمةٌ قدمَ الإنسان على وجه الأرض، وقد وُجدت في جميع المجتمعات الإنسانية عبر العصور. لهذا السبب نتحدّث اليوم عن التقنيات الجديدة أو التقنيات المتقدّمة. إذن فما المراد بهذا المصطلح ؟ .

لقد أطبقت كلّ المؤلّفات المعجمية على أنّ مصطلح "تكنولوجيا" تعريب لكلمة Téchnologie

---

[*] مجتمع المعلومات :هو المجتمع الذي يكون فيه لصناعة ونشر واستخدام المعلومات ، الأثر الكبير في مختلف النواحي ، سواء الاقتصادية ، أو الاجتماعية ، أو السياسية ، أو العسكرية

[174] علوي هند: قياس النفاذ إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في قطاع التعليم بالشرق الجزائريّ. المرصد الوطنيّ لمجتمع المعلومات في الجزائر .كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية . جامعة منتوري . قسنطينة . 2008/2007 . ص 28 . 29 . (بتصرّف) .

المشتقة من الكلمة اليونانية Techne[175] ؛ وتعني فناً أو مهارة . الكلمة اللاتينية "Texere" ؛ وتعني تركيباً أو نسجاً . والكلمة "Logos" ؛ وتعني علماً أو دراسة . وبذلك فإنّ كلمة "تقنيات" ؛ تعني علم المهارات أو الفنون ؛ أي دراسة المهارات بشكل منطقيّ لتأدية وظيفة محدّدة [176] .

يرى بعض الباحثين أنّ كلمة " تكنولوجيا " تحدِث قدْراً من الارتباك بعقول العامّة ، بقدر ما يحدِثه مصطلح "تكنولوجيا التعليم والتربية" في عقول المتخصّصين . ومن هذه المعاني المُربِكة :

« التقنية هي نظام عقلانيّ تمّ تصميمه لضمان تفوّق الإنسان على الطبيعة المادية ، وذلك من خلال تطبيق القوانين التي تمّ تحديدها بطريقة علمية ... وكلمة "تقنية" أصلها اللاتينيّ" Texere" ؛ وهو يعني : "نسج أو تشييد" ، ولا تتضمّن بالضرورة استخدام الآلات كما يعتقد الكثيرون ، وإنّما تشير إلى أيّ عمل فنيّ يستخدم المعرفة العلمية بواسطة أساليب فنيّة، تجعل تطبيقاتها التعليمية متاحة»[177] .

" التقنية" إجراء أو مجموعة إجراءات خاصّة من أجل الحصول على نتيجة محدّدة . وهي مجموعة إجراءات منظمة ، جرى ضبطها بشكل علميّ ، تستخدم في التحرِّيات ، وتحويل الطبيعة ، وهي إجادة الممارسة المؤسسة على سلسلة من القواعد الدقيقة والإجراءات التي أثبتتها التجربة[178] .

« التعليم التقنيّ هو نوع من التعليم يركِّز على المعارف والمهارات المتصلة بمجالات العمل الفنيّ في المجتمع ، في الزراعة ، والتجارة والصناعة وغيرها ...[179] .

وفي المعاجم العربية[180] ، تمّ ترجمة الكلمة الإنجليزية (Technology) ، ونفس الكلمة بالفرنسيّة (Téchnologie) إلى كلمة (تقنية وتقانة) . وفي الأدبيات التربوية العربية ، اختلط الأمر في استخدام ترجمة هذه الكلمة، وهي (تقنية) أو تعريبها، وهي (تكنولوجيا)، فنتج عن ذلك

---

[175] يُنطق الصوت "**ch**" في معظم الكلمات الفرنسية **شيناً** في العربية ، مثل: charade (تمثيلية) ، écharpe (وشاح) ، chien (كلب) ... الخ . ويُلفظ أحيانًا "K" ، ويقابله في اللغة العربية "**كاف**" في كلمات معظمها من أصل يوناني مثل: chrome ، chronologie ، technologie ...الخ . وأصبح الصوت "ch" "k" في اللغة الفرنسية القديمة جدًا، ولكن أعيد إدخاله في بعض الكلمات المكتسبة خلال عصر النهضة.

[176] تكنولوجيا التعلّم وحوسبة التعليم : ص 21 .

[177] جاري أنجلين: تكنولوجيا التعليم الماضي والحاضر والمستقبل. ترجمة . د. صالح بن مبارك الدباسي و د. بدر بن عبد الله الصالح .دار النشر العلمي والمطابع . المملكة العربية السعودية . 2004 . ص 4 .

[178] بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث : منشورات المجلس الأعلى للغة العربية . 2010 . ص 123 .

[179] سعيد اسماعيل علي و حامد زهران: معجم علم النفس والتربية. ج2 . مجمع اللغة العربية . القاهرة . ط1 . 2008 . ص136 . انظر أيضاً أحمد رضا: معجم متن اللغة . المجلّد 1 . دار مكتبة الحياة . بيروت . 1958 . ص 401 .

[180] ممدوح جابر شلبي . د. حشمت رزق أسعد . د. إبراهيم جابر المصريّ . د. منال أحمد الدسوقي: تقنيات التعليم وتطبيقاتها في المناهج دار العلم والإيمان . ص 18 .

التوجّهات التالية :

ففي التّوجّه الأوّل استخدمت بعض الأدبيات كلمة (تكنولوجيا) تعريباً للكلمة الأجنبية. وفي التوجّه الثاني ، استخدمت بعض الأدبيات الترجمة العربية لكلمة (تكنولوجيا) ، وهي (تقنية) ، أو جمعها، وهو (تقنيات). وجمعت بعض الأدبيات في التوجّه الثالث بين استخدام المترادفين (التكنولوجيا)و (التقنيات). وكذلك كان الحال بالنسبة إلى المصطلحين (تكنولوجيا التعليم) و (تقنيات التعليم) .

والسّؤال الذي يطرح نفسه هو: هل التكنولوجيا هي التقنيات، أو هل تكنولوجيا التعليم هي تقنيات التعليم؟. أرى أنّ تعريب كلمةٍ أجنبيّةٍ وإدخالَها إلى العربية ، لا يقلّل من شأن اللغة العربية إطلاقاً ، بل يزيدها ثراءً وتنوّعاً . فبدلاً من اللّجوء إلى ترجمة كلمة أجنبية إلى أكثر من كلمة عربيّة ، يُفضَّل الإبقاءُ على الكلمة المعرّبة الواحدة ، بدل كلمات عربية ذات دلالات متعدّدة الاستخدام ، ما يُوقِع الباحث في توظيف الكلمات المختلفة ، التي لا تؤدِّي دلالة واحدة . وعليه كان تبنّي مصطلح "تكنولوجيا" ككلمة معرّبة ، بدل "تقنية" في هذا البحث هو الخيار الأسلم في نظرنا ، تجنباً لفوضى المصطلحات .

يمكننا ـ على ضوء التعاريف السابقة لمصطلح "تكنولوجيا" ـ تلخيصُ تعريف موحّد له فنقول : التكنولوجيا هي تطبيق منظَّم وعمليّ ، يَستخدم المعرفة العلميَّة ، ويدْرسُها بشكل منطقيّ ، ويجعل تطبيقاتها متاحة في الواقع الفعليّ ضمن ميدان محدّد . أو هي تفاعل منظّم بين العنصر البشريّ من خلال ممارساته ، وبين الأجهزة والآلات لتأدية وظائف محدّدة . و بذلك وبعد هذا التعريف الموحّد ، فإنّه يتبدّى أنّ لمصطلح "التكنولوجيا" ثلاثة معانٍ :

1. التكنولوجيا كعمليات ؛ وتعني التطبيق النظاميّ للمعرفة العلمية .

2. التكنولوجيا كنواتج ؛ وتعني الأدوات والأجهزة والموادّ الناتجة عن تطبيق المعرفة العلمية .

3. التكنولوجيا كعملية ونواتج معاً ، وتستعمل بهذا المعنى عندما يشير النصّ إلى العمليات ونواتجها معاً ، مثل تقنيات الحاسوب [181] .

يمكننا تجميع مصطلح تكنولوجيا(ات) في القطاعات والميادين التالية ، مثل أجهزة الكمبيوتر ، والإلكترونيات الدقيقة ، والاتصالات والوسائط المتعدّدة ، والبرمجيات ، والتجارة الإلكترونية ، والتربية والتعليم . ويجب أن نلاحظ مع ذلك أنّ التكنولوجيا بشكل عام ، حقّقت قفزة كبيرة في بضعة عقود

[181] تكنولوجيا التعلّم وحوسبة التعليم : ص 24 .

، وأنّها ليست مستعدة للتوقّف في أيّ علم من العلوم ، وأنّ التعليم أحد هذه الحقول . وعليه فنحن بحاجة ماسّة إلى التفكير في كيفية التحكّم في هذه التكنولوجيات الحديثة وتعلّمِها في الوقت الرّاهن ، وذلك بحسن استثمار أدوات الكمبيوتر واستغلالها ، بالتواصل تارة بين المتعلّمين، وبينهم وبين المعلّمين تارة أخرى، من خلال البريد الإلكتروني ، وأجهزة الكمبيوتر المحمولة ، وجميع الأدوات والوسائل الأخرى، مثل: (السندات الرقمية، والقراءة، والملفّات الصّوتية، والألعاب التعليمية عبر الإنترنت...). إلاّ أنّ الاختيار بينها صعبٌ، ما يجعل نجاحَ المعلّمين الذين يفضّلون هذه التجارب التعليمية الحديثة، يصطدم بمدى رغبتهم في تحديث هذه الأساليب، واستعدادات المتعلّمين.

والتّعليم الذي يعتمد على تكنولوجيا المعلومات و الاتصال ، يحقق عدداً من المزايا ، أهمّها : نقل العملية التعليمية من المعلّم إلى المتعلّم ، وجعلُه محور العملية التعليمية ، فيكون فعَّالا وإيجابياً طول الوقت ، وتنمو لديه مهارات البحث والاستقصاء ، والتعلّم الذاتي ، ومهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية ، ومهارات التفكير من خلال جمع المعلومات وتصنيفها ونقدها ، ومهارات انتقاء المعرفة وتوظيفها[182] . فمسألة وجود "التكنولوجيا" وإدماجِها في المدارس التعليمية ليست أمراً هيّناً ، لا سيّما عندما بدأ النقاش يستقطب الفاعلين الأساسيين في العملية التربوية و التعليمية ، وحين وُضِع المعلِّم والمتعلّم في صلب هذا الاهتمام . على اعتبار أنّ "تكنولوجيا التعليم" أدوات ذات إمكانات كبيرة وتأثيرات عميقة، وجب معرفةُ كيفيةِ استغلالها في ميدان التربية، وفي الاستخدامات التعليمية لتطوير المهارات المهنية والبيداغوجية للمعلّم ، ولتقديم تدريس أفضل باستخدام هذه التكنولوجيات وإدماجها بصورة ناجحة .

و هكذا، ومثل أيّ أداة، فإنّ رهان التأثير على المتعلّمين، والتّعويلَ على نجاحهم المدرسيّ، يعتمد بشكل أساسيّ على كيفية استخدام هذه التكنولوجيات من قِبل المعلّمين، من دون أن يقتصر هذا الاستخدام على مجرّد الرّؤية النفعيّة ، التي تمنحها من حيث اختصارُ الجهد والوقت فقط ، ولكن للوقوف عند تحديد التحوّلات التّعليميّة التي يمكن أن تحدُث ، إن على مستوى المعلّم أو المتعلّم ، أو المنهاج الدراسيّ .

إنّ الاهتمام بتحسين عملية التعليم هو البداية الأولى من أهداف إدماج التّكنولوجيات الحديثة ، بقصد تجويد أداء المعلّم وممارساته الصفيّة أثناء شرح مادّته للمتعلّمين ، ذلك الشرح الذي كان يسير في بداياته على تبنّي طريقة العرض غالباً ؛ أو ما يسمّى "طريقة الاستقبال" ، التي كان فيها المعلّم نشطاً فعّالاً ، بحيث يقوم بعملية شرح موضوع الدرس ، ويفسِّره بضرب أمثلة ويسأل المتعلّمين، وكان هؤلاء يتّخذون موقف المستقبِل السّلبيّ في أغلب الأحوال ، وكانوا يجيبون عندما

---

(182) وفاء كردمين: المقال: السياسات التربوية تكنولوجيا الاتصال : 2017/05/11 في الموقع : http://www.new-educ.com/ الزيارة بتاريخ : 2019/06/25.

يُطرح عليهم السّؤال ، وإن لم يُسألوا يركنون جالسين في مقاعدهم ، ولا يؤدّون أيَ نشاط من أجل التعلّم والمشاركة [183] .

أحدثت هذه التكنولوجيات الحديثة ثورة في التربية و التعليم خلال السنوات الأخيرة ، حيث استجابت لمطالب المجتمع الآنية وحاجاته المستقبلية المتجدّدة ، وللأهداف التربوية والتعليمية ، وذلك من خلال إحداث ثورة ثابتة في طرائق التدريس ، وإيجاد فرص مواتية لتجاربَ تعليمية جديدة ، تتيح وضع هذه التكنولوجيات موضع التنفيذ ، لتحقيق الغايات البعيدة و الأهداف الأساسية للنظام التربويّ . فبفضلها اندفع المعلّمون إلى الاستعانة بأدوات وتقنيات جديدة تعزّز خبرات التعلّم ، وتحيّن المحتويات التعليمية لتعزيز الفهم و الاستيعاب . فمع زيادة سهولة الوصول إلى المعلومة ، والسّرعة في تنفيذها وجعلها في متناول الجميع، فإنّه يمكننا أن نتوقّع المزيد من هذه التكنولوجيات من حيث عدد التطبيقات المجانية والمنصات التعليمية[*] المصمّمـة خصيصـاً للتعليم الافتراضي المحسَّن من خلال محاكاة بيئة عمل تعليمية حقيقية وفعّالـة .

3. تكنولوجيا التربية وتكنولوجيا التعليم :

قبل الحديث عن "تكنولوجيا التربية " و "تكنولوجيا التعليم" نلخّص بإيجاز الفرق بين مفهوم التربية ومفهوم التعليم . فالتربية والتعليم عبارة عن مصطلحين شاسعين، يُشيران في معناهما إلى السُّبل والطرق التي تُمكّن الأفراد من اكتساب المعارف والمهارات، التي يتوصّلون من خلالها إلى فهمٍ صحيحٍ لأنفسهم وللمجتمع والحياة عموماً. ويشار إلى أنّه بين التربية والتعليم عموم و خصوص ، فهما ليستا كلمتين مترادفتين؛ حيث إنّ التربية بمفهومها، هي أشملُ من التعليم الذي يُعتبر جزءاً من التربية. فالتعليم نستطيع أن نميِّز في مفهومه معنيين ؛ معنى واسعاً ، ومعنىً ضيقاً ، فيُراد بالأوّل : كلَّ تأثير واعٍ على شخصٍ آخر لإكسابه خبرة ما ، أو إحداث تغيير في سلوكـه . أمّـا المعنى الثانيّ : فيقصَد به ما يَحدُث في الدّرس من تفاعل بين قطبي العمليّة التعليمية، من بحث عن أهداف تعليمية مناسبة لتحقيقها ، وتحديد ما ينسجم معها من محتوى تعليميّ ، وتطبيق لطرائق أو استراتيجيات تعليمية مناسبة [184] . إضافة إلى تنمية عددٍ من الاتجاهات والمهارات داخل الصف . فالدّرس إذن هو مَنهج تعليميّ مصغّر ، لاحتوائه على جميع مكوّنات المنهاج . أمّا مفهوم التربية :

---

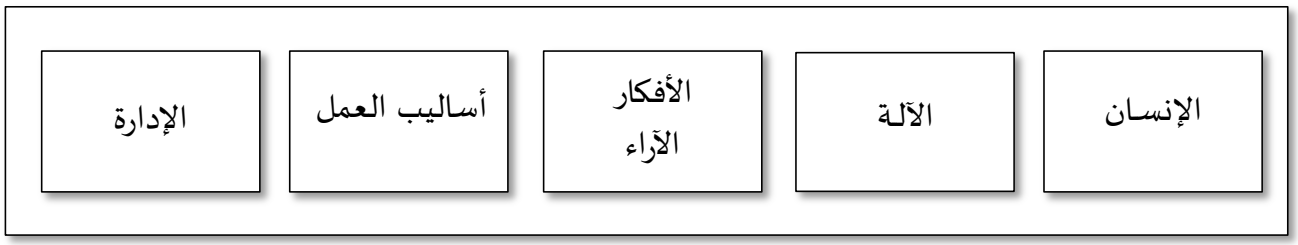
[183] بودربالة محمّد .شروط وضع استراتيجية إعلامية على ضوء واقع الإعلام في المدرسة الجزائرية . دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيلة . قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا . جامعة الجزائر . 2006/2005 . ص 109 .

[*] هي بيئات تعليمية تفاعلية توظّف تقنية الويب ، وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني ، وبين شبكات التواصل الاجتماعي الفيس بوك ، وتويتر، وتمكن المعلمين من نشر الدروس والأهداف، ووضع الواجبات، وتطبيق الأنشطة التعليمية، والاتصال بالمعلمين من خلال تقنيات متعددة، وتمكن المعلمين من نشر الدروس والأهداف ووضع الواجبات وتطبيق الأنشطة التعليمية، والاتصال بالمعلمين من خلال تقنيات متعددة. الموقع : http://manassat.blogspot.com/p/blog-page_2.html. الزيارة بتاريخ : 2019/06/26 .تصفّح الأسماء الآتية من المدوّنات والمنصّات : إدمودو ، بلوجر ، وورد بريس ...الخ ، بواسطة الشبكة .

[184] وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامّة . تخطيطها وتطبيقاتها التربوية : دار الفكر . عمان . 2005 . ص. 93 .

فهي تنشئة اجتماعية منظمة ، تهدف إلى إحداث تغيير شامل في مناحي الفرد العقلية والوجدانية والمهارية والثقافية .. الخ، لإعادة انخراطه في سلّم الحياة الاجتماعية. وتوجد التربية داخل الصف وخارجه ، ويقوم بمهَمَّة التربية المعلّمُ وغيره من المؤسسات الأخرى ، المباشرة وغير المباشرة ، ويقوم بمَهمَّة التعليم المعلّم وحده . ولهذا فإنّ مفهوم التربية أعمّ وأشمل من مفهوم التعليم .

عوداً إلى مفهوم " تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا التربية" . فتُعرّف" تكنولوجيا التعليم بأنّها : تنظيم متكامل، يضمّ الإنسان، والآلة، والأفكار، والآراء، وأساليب العمل، والإدارة، بحيث تعمل داخل إطار واحد . وتمثَّلُ "تكنولوجيا التعليم" بالشكل الآتي[185] :



وينطلق الأستاذ "حسين حمدي الطوبجي من تساؤل مفاده : أنّ "تكنولوجيا التعليم" لا تُعنَى فقط باستخدام الآلات في التدريس ؛ كاستخدام أجهزة السينما ، أو الآلات الحاسبة ، أو العقول الإلكترونيّة ، أو غير ذلك . بل الحقيقة أنّ "تكنولوجيا التعليم" أوسعٌ من مجرّد استخدام الأجهزة و الآلات. فليس المهمّ في ميدان العلوم الإنسانية والتعليم ، هو مجرّد استخدام الآلات والأجهزة ، ولكنّ الأهمّ هو الأخذ بالأسلوب المنهجيّ ، أو أسلوب النظام الذي يكمن وراء عمل هذه الآلات والأجهزة، واستخدامه لتحقيق أهداف محدّدة بكفاءة عالية . ولقد أخذت العلوم الإنسانية مفهوم "التكنولوجيا" من مجال الصناعة والعلوم التطبيقية [186] ، كآليات منهجية لمعالجة مختلف الاهتمامات البحثية ، التي تتناول القضايا الأساسية للتّعليم والتعلّم .

وتشير التكنولوجيات التعليمية إلى جميع التقنيات والأدوات الجديدة التي تسهِّل عمليّة التعليم والتعلّم. وهي مجال كبير ولذلك تعدّدت التعريفات، وإن كان بعضها يتداخل مع بعض آخر. وعليه "فتكنولوجيا التعليم" تعني التطبيق المنهجي للمعرفة العلمية ، التي تعتمد على المعرفة النظرية المستمدَّة من مختلف التخصّصات (الاتصالات ، والتعليم ، وعلم النفس ، وعلم الاجتماع ، والفلسفة ، والذكاء الاصطناعي ، وعلوم الكمبيوتر ، وما إلى ذلك) ، وأيضاً على المعرفة التجريبية المستمدَّة من

---

(185) زيد سليمان العدواني و د. محمد فؤاد العوامدة .تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق دار المسيرة للنشر والتوزيع . ط 1 . 2011 . ص 18 .

(186) وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم : ص 32 .

الممارسة التعليمية . ومن نافلة القول : أن التكنولوجيا التعليمية ليست مجالًا محدَّدًا ، بل هي مجموعة من المجالات الفرعية ، التي يمكن للباحثين والمهنيين التخصُّص فيها .

على الرّغم من التّداخل البارز بين مفهوم "تكنولوجيا التربية"، و "تكنولوجيا التعليم" . فإنّ "تكنولوجيا التربية" أعمّ وأشمل من تكنولوجيا التعليم ؛ لأنّ التعليم وسيلة من وسائل التربية . ولقد تعدّدت تعريفات "تكنولوجيا التربية" . ومنها التعريف الآتي :

« هي طريقة منهجية في التفكير والممارسة ، تجعل العملية التربوية نظاماً متكاملاً ، يتمّ من خلاله تحديد المشكلات التي تتصل بجميع جوانب التعلّم الإنساني ، وتحليلها وإيجاد الحلول الملائمة لتحقيق أهداف تربوية محدّدة »[187] .

« إنّها تصميم المناهج والخبرات التعليمية وتقويمها، والإفادة منها. وهي مدخل منطقيّ إلى التربية، قائم على حلّ المشكلات. وهي طريقة للتفكير في التعلّم و العمل المنظّم »[188] .

يمكن ـ بصورة عامّة ـ تعريف "تكنولوجيا التربية" بأنّها إدماج التكنولوجيا في ميدان التربية. و قد يقود هذا التعريف العام إلى معانٍ متباينة حسب المنظور العلميّ الذي يتموقع فيه الباحث . و عليه نميِّز ثلاث دلالات رئيسة، ليس على مستوى منظور المقاربات المختلفة، ولكن على مستويات إدماج مختلفة.

المعنى الأوّل : يُحيل مفهوم "تكنولوجيا التربية" إلى مختلف الأدوات ، والإجراءات ، والوثائق ، والسّندات المادية ، التي تقدِّم خِدمة للتربية و للمعلّمين والمتعلّمين ، في سياق تربويّ ، وذلك لتحقيق غايات بيداغوجية . فهذه المجموعة من الوسائل والأجهزة التقنية (التكنولوجية) ، تساعد على إثراء عملية التعليم ودعمِها . وأخصّ بالذكر ـ من هذه الأجهزة ـ مُختلف التطبيقات والتكنولوجيات الحديثة ، التي تُؤدِّي وظيفة تخزين المعلومات ومعالجتها ونشرها ، وهي بذلك تقدِّم خدمة للفعل البيداغوجي .

المعنى الثاني : أمّا المعنى الثاني لمفهوم "تكنولوجيا التربية" ، فهو دراسة مختلف الطرق والأساليب التي تساعد على تجنيد كلّ الوسائل بمستوياتها المختلفة ، وذلك لتحقيق الأغراض والأهداف المسطّرة. ويندرج في هذا المجال المؤسسات ، والموارد الإنسانية والماديّة ، ومُختلف الوضعيات التربويّة ، التي تعمل على مضاعفة وتعميق الانسجام العامّ ، لمراقبة فعّالية أداء النظام التربويّ .

المعنى الثالث : يعتبر مفهوم "تكنولوجيا التربية" تصوّراً جزئيّا للفعل التربويّ و البيداغوجي . وسواء أكانت هذه التكنولوجيات المختلفة وسائل أم إجراءات أم أساليب تقنية ، فهي موجَّهة كلّها لخِدمة

---

(187) تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعّال : ص 22 .

(188) المرجع السابق. ص 23 .

التربية . فمعنى "تكنولوجيا التربية" هو مختلَف العمليات التي ترافق المسار التعلّميّ، فنتصوّر عندئذ أنّ "التربية" هنا ، هي نفسها "التكنولوجيا" ، وأنّ المعلّمين والمكوِّنين تكنولوجيون ومهندسون لعملية التعلّم ، و ذلك ببناء وضعيات تربوية دالّة للمتعلّمين ، تكون مستوحاة من بيئات تعليمية مجانسة لبيئاتهم التي يعيشون فيها [189] .

بعد عرض التعريفات السابقة لكلّ من المصطلحين، لاحظنا تشابها وتشابكاً كبيرين في المفهوم، وصعوبة التفريق بينهما . وعلى الرغم من أنّ بعض الكتاّب استخدم المصطلحين للتعبير عن المفهوم ذاته ، إلاّ أنّ بعضا ميّز بينهما : « فمفهوم التقنيات التعليمية (تكنولوجيا التعليم) يدلّ على تنظيم عملية التعليم والتعلّم والظروف المتّصلة بها ، مفرِّقاً بينه وبين مفهوم التقنيات التربوية (تكنولوجيا التربية) ، الدّال على تنظيم النظام التربويّ وتطويره بصورة شاملة ، يمتدّ أثرها إلى تطوير المنهاج وتأليف الكتب المدرسيّة ، وتوافر الوسائل التعليمية ، وتدريب الجهاز التربويّ ، والمبنى المدرسيّ ، والبحث عن أفضل استراتيجيات التعليم والتعلّم ، وتوظيفها في العمليّة التعليمية. فالتقنيات التعليمية عملية منهجية في تصميم عملية التعلّم وتنفيذها ، وتقويمها في ضوء أهداف محدّدة ، تقوم أساساً على البحوث في تعليم الإنسان ، وتستثمر جميع المصادر المتاحة ، البشرية وغير البشرية ، وذلك لإحداث تعلّم مثاليّ » [190] .

لقد تغيّرت النظرة إلى "تكنولوجيا التعليم" من مجرّد أدوات ، وأجهزة ، أو قنوات اتصال لنقل الرِّسالة التعليمية إلى كونها منظومة ، يصعب تحديد تكنولوجيا التعليم فيها ، ممّا أدّى بالمتخصّصين إلى عدم اتفاق في مجال "تكنولوجيا التعليم" مع مجالات تربوية أخرى ؛ كالمناهج وطرائق التدريس. فظهرت هناك محاولات عديدة لتحديد مكوّنات منظومة تكنولوجيا التربية و التعليم، يمكن تلخيصها في العناصر المترابطة التالية:

أوّلاً : المادّة التعليمية :

وهي عبارة عن المحتوى التعليميّ، سواء أكان بسيطاً، أم معقّداً، أم مبرمجاً صِيغَ بشكل مكتوب، أم مصوَّرا ، أم مجسّما ، أم مخطّطا ، أم مسموعا ، أم يجمع بين أكثر من شكل من هذه الأشكال ، التي تسعى المواقف التعليمية إلى توفيرها للمتعلِّم . فالمادّة المكتوبة على السبّورة، لا تحتاج إلى آلة تُذكرُ عند تعلّمها. بينما المادّة المصمّمة على شريحة، لا يمكن رؤيتها من دون استخدام لعرض الشّرائح [191] .

---

[189] Gérard Mottet :Revue Française De Pédagogie : La Téchnologie Educative . . Volume 63 . Année . 1983 . Page . 7 .

[190] تكنولوجيا التعلّم وحوسبة التعليم : ص 28 .

[191] عوض حسين التودري: تكنولوجيا التعليم . مستحدثاتها وتطبيقاتها . سلسلة التدريس . أسيوط . القاهرة . 2009 . ص 66 . 67 .

ثانياً : الآلة التعليمية :

وتعرّف الآلة التعليمية بأنها كلّ ما يُستخدم لعرض، أو توضيح، أو تفسير المحتوى المُتضمَّن في المادة التعليمية؛ وهذا يبيِّن الارتباط الوثيق بين الآلة التعليمية والموادّ التعليمية. وطالما هناك ثلاثة أنواع من الموادّ، فلا بدّ من وجود ثلاثة أنواع من الآلات التعليمية.

أ ـ الآلات التعليمية اليدوية : وهي التي لا يتطلّب استخدامها وتشغيلُها أيّة تعقيدات ميكانيكية ، وترتبط هذه الآلات بالموادّ التعليمية البسيطة . مثل : المؤشر الخشبي أو (القلم المعدنيّ) ، جهاز عرض الشرائح الشفافة (العلوي) ، مسجِّلات الفيديو كاسيت ، أو الكمبيوتر .

ب ـ الآلات التعليمية الميكانيكية : وهي آلات تعليمية ، تعتمد في عملها على تحريك بعض أجزائها بصورة ميكانيكية معقّدة إلى حدٍّ ما ، بواسطة أجزاء الجسم البشريَ ، أو بواسطة محرّكات كهربيّة .

فمثلاً الأفلام السينمائية كمادّة تعليمية، يُستخدَم معها جهاز عرض الأفلام السينمائية... و هكذا .

ج ـ الآلات التعليمية الإلكترونية : وهي آلات تعليميّة ، تعتمد في عملها علـــى تحويـل الطّاقـــة الكهربية إلى طاقة إلكترونية ، أو إلى نبضات إلكترونية تتحرّك في دوائر خاصّة داخل الآلة ، أو الجهاز بنظام إلكترونيّ معيّن ؛ كأجهزة الفيديو التي هي آلات إلكترونية ، لكنّها تحتوي أجزاء ميكانيكية ضرورية لتحريك الأجهزة المختلفة داخل الآلة ، مثل : بكرة شريط التسجيل ، أو رأس الاستماع ، ورؤوس الفيديو [192] .

ثالثاً : الإنسان :

«وهو يمثِّل العنصر الثالث المتفاعل ضمن منظومة "تكنولوجيا التعليم" ، وهو كائن بشريّ يؤدي دوراً ما في العملية التعليمية ، ويشمل ذلك المعلّم والطّالب ، كما يشمل أيضاً الفنِّيِّين واختصاصيي الوسائل التعليمية، والمسؤولين عن تصميم وإنتاج الوسائل التي يستخدمها المعلِّمون، أو يستخدمها الطّلاّب في التعلّم ، سواء في مجموعات أو فرادى» [193] .

4.أهداف استخدام تكنولوجيا التربية و التعليم :

يعدُّ استخدام التكنولوجيات الرقمية في الفصل الدراسيّ ضرورة متزايدة لتجويد التعليم ، وتحسين الممارسات البيداغوجية داخل الصفّ ، على الرغم من أن بعض المعلّمين يندمجون بشكل طبيعيّ مع هذه التقنيات الحديثة ، إلاّ أن العديد منهم يواجه صعوبة كبيرة في الولوج إلى عالَم التكنولوجيا الرقمية ، لما تتطلّبه من استغراق أطول للوقت في التخطيط للفصل، وإنفاق كثير للمال.

---

(192) المرجع السابق . ص 68 . 69 . 70 (بتصرّف) .

(193) تقنيات التعليم وتطبيقاتها في المناهج .ص 33 .

ويلخّص الدكتور "سعيد عبد الله لافي" أهداف استخدام التكنولوجيات الرقمية في التعليم بقولـه :

1. معالجة اللفظية: حيث إنّ الإكثار من الشرح اللفظي يبعث الملل في نفوس المتعلمين ، ويصرفهم عن متابعة الدّرس . ولكي يتمكّن المعلّم من مواجهة هذه الظاهرة ، فيحتاج إلى دعم الشرح بوسيلة تعليمية ؛ كاستخدام شريحة ، أو فيلم تعليميّ ، ما يجعل معه عمليّة التعلّم عمليّة حسّية ، أكثر منها عملية لفظية .

2. إثارة اهتمام المتعلّمين ومشاركتهم الإيجابية. فالموقف التعليميّ الذي يخلو من استخدام تقنية تعليمية، لا تتحقق أهداف الدّرس فيه بالصّورة المرجوّة، في مقابل الموقف الذي تُدمَج فيه تكنولوجيا حديثة ، تجذِب انتباه المتعلمين ، وتستثير اهتمامهم ، نتيجة لإدخال عنصر جديد لم يألفه المتعلِّمون من قبل .

3. زيادة حصيلة المتعلمين من الألفاظ والمفاهيم ذات المعنى عند استخدام المعلّم تقنية تعليمية ،حيث تضاعف هذه الأخيرة من حصيلة المتعلّم المعرفية ، فتترسّخ هذه الألفاظ والمفاهيم في عقول المتعلمين . فاصطحاب المعلّم لمجموعة من المتعلمين إلى المستشفى لمشاهدة إجراء جراحة بسيطة ، توضح لهم كثيراً من الألفاظ والمفاهيم المجرّدة ، التي لم يكن لها معنىً في أذهانهم .

4. تقريب البعد الزّماني والمكاني ، حيث يمكن إتاحة خبرات ماضية للمتعلمين ليشاهدوها في صورة قريبة من الواقع ، وتتضاعف هذه الصعوبة مع الأماكن البعيدة ، فيمكـن تقريبـها باستخـدام الصّـور والأفـلام [194] .

كما أنّ لاستخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصال أثراً على الممارسة البيداغوجية للمعلِّم، فتتغيّر هذه الممارسات داخل الصفّ، من حيث توجيه العملية التعليمية التعلّمية، والتقليل من وقت تدخلّ المعلّم داخل حجرة الدرس. كما أنّها تُسهم في تقوية إمكانات القسم لاحتوائه على عالَم غنيّ في مساحة ضيّقـة أو مـا يسـمّى (تكسير الجدار الرّابع) . يضاف إلى ذلك التغلُّب على محدوديّة عطاء الكتاب المدرسيّ من حيث تحيينُ المعلومات التي يتضمّنها ، وذلك لاستحالة احتواء هذه المعلومات بين دفّتي هذه الوثيقة. إنّ هذه التكنولوجيات التعليمية، تتيح نقلَ المعرفة العلمية الصّرفة التي يحتويها هذا الكتاب، إلى معرفة إجرائية مدعومة بتقنيات ووسائل إيضاح، تؤدي إلى الفهم السريع والاستيعاب السّليم للمفاهيم العلمية المجرّدة .

---

[194] سعيد عبد الله لافي: أساليب التدريس : عالَم الكتب . القاهرة . ط1 . 2012. ص 188 - 189 (بتصرف) .

5. المفاهيم الحديثة التي تتداخل مع مفهوم تكنولوجيا التربية وتكنولوجيا التعليم :

يتداخل مفهوم "التربية التكنولوجية" و"التعليم التكنولوجي" مع المفهومين السّابقين. وهذا التداخل بينهما يحتاج إلى توضيح يُزيل اللّبس ويرفع الغموض، ليتّضح كلٌّ في سياقه العام. فتتيح التربية التكنولوجية للمتعلّمين حلّ المشكلات من خلال عملية التصميم للعملية التربوية ، وذلك لإيجاد حلول بشكل فرديّ أو في مجموعات ، تُكسِبهم معارف و مهارات ومواقف وقيماً إيجابية في حياتهم العملية والاجتماعية .

كما يُتيح التعليم التكنولوجي للمتعلّمين استكشاف اهتماماتهم ، والمشاركة في بناء خبراتهم العملية وفق استراتيجيات تفكيرية ، تساعدهم على التكيّف مع المجتمع التكنولوجي المتغيِّر . كما تتيح لهم تقييم نقاط قوتهم وضعفهم ، وتوسيعَ دائرة اهتماماتهم و ميولاتهم في حقل مهنيّ أو اختصاص علميّ ، يواكب التغيّرات السّريعة التي تحصل في عالم الشغل ، ما يسمح لهم باتخاذ خيارات حكيمة ، وقرارات سليمة لمستقبلهم .

إنّ التباين بين المفهومين السّابقين، يكون « وفقاً للاستخدامات و التطبيقات المتنوعة للتكنولوجيا في الحياة ، وسبل التواصل بين المدرسة والمجتمع في صقل المعرفة والمهارات ، التي يتوجّب على الطلبة اكتسابها من خلال المدرسة ، وذلك لزيادة قدرتهم على مواجهة التحدّيات العلمية والتكنولوجية عند تخرُّجِهم من البرامج التعليمية . لذلك شهدت السّنوات الأخيرة من القرن العشرين ، والسّنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين اهتماماً بضرورة تضمين البرامج الدراسية خبرات عمليّة في مرحلة عمرية مبكِّرة ، كان في معظمها مرتبطاً بالحاسوب وتطبيقاته في التعلّم والتعليم . كما أنّ الممارسات العلمية للموضوعات الدِّراسية ، تساهم في خلق الإبداع والتميُّز المبكِّر لدى الطّلبة ، وتتيح لهم تفاعلاً أوسع من الحياة والمجتمع ، ويساهم بشكل كبير في جعل التربية والتعليم عنصراً أساسيّاً في التنمية الشّاملة ... وتُعنى "التربية التكنولوجية" بكيفية مواءمة المتعلّم مع المتغيرات التكنولوجية من خلال المعرفة والخبرات والنشاطات المترابطة والمتكاملة ، والتي يمكن للمتعلّم أن يكتسبها داخل الصفّ وخارجَه . ويقوم النظام التربويّ بتوفيرها لمجموعات المتعلّمين بشكل متكافئ» [195] .

فبرنامج "التربية التكنولوجية" في مراحل التعليم الإلزاميّ بنوعيه (الابتدائي و المتوسط)، ومرحلة ما بعد التعليم الإلزاميّ (التعليم الثانوي) في المدرسة الجزائرية، يُوسَم في السنة الأولى من التعليم الابتدائي بمقرّر " مادة التربية العلميّة والتكنولوجيّة "، ويحتوي على أربعة ميادين تعليميّة، يوضّحها الجدول التالي[196] .

---

(195) تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق . ص 26 . 27 .

الكفاءة الشاملة	يتصرّف بشكل سليم للحفاظ على صحّته و محيطه القريب.
الميدان	الكفاءة الختامية
الإنسان والصحّة	يحافظ على صحّة جسمه ، وينظّم وتيرة حياته بتجنيد موارده المتعلقة بالمظاهر الكبرى للحياة .
الإنسان والمحيط	يتدخّل إيجابياً للمحافظة على محيطه القريب، بتجنيد موارده المتعلّقة بالمفهوم الأوّليّ لتنوّع العالَم الحيّ
المَعْلَمَة في الفضاء والزمن	يضبط أوقات نشاطه اليوميّ بتجنيد موارده حول المدّة الزمنية وتسلسل الأحداث في الزمن .
المادة وعالَم الأشياء	يتعامل بشكل سليم وحذر مع بعض الأدوات و الموادّ، من محيطه القريب بتجنيد موارده المتعلقة ببعض خصائص الأجسام الماديّة، ووظائف بعض أدوات الاستعمال اليوميّ .

ويتدرّج محتوى هذه المادّة (التربية العلمية والتكنولوجية) في السّنة الثانية من التعليم الابتدائيّ إلى أربعة مقاطع تعليمية ، يتوزّع كلّ مقطع على مجموعة من الأسابيع ، ينتهي كلّ أسبوع أخير فيه بحصّة إدماجية، تتناول وضعية تقويمية من نفس عائلة الوضعية المشكلة الانطلاقية، وينتهي الأسبوع بمعالجة بيداغوجية [197] .

ولا تكاد تختلف محتويات وتعلّمات السّنوات المتبقية في مادّة التربية العلميّة والتكنولوجيّة من حيث بناء الموارد، سوى ما يُضاف في كلّ سنة من موضوعات ومعارف، تتناسب مع المستوى التعليميّ والعمر الزمنيّ ، ومع منصوص الكفاءات الشاملة والكفاءات الختاميّة [198] .

أمّا في التعليم المتوسط . فاللغة العربية هي إحدى الموادّ التعليمية ، التي نصيبها من المعلوماتية في السنوات الأربع ، لا يزيد عن حصّة ذات حجم ساعيّ يُقدَّر بساعة واحدة في كلّ أسبوع [199] .

طبقاً للقرار الوزاريّ المؤرّخ في 30 جوان 2013.

خضع برنامج "المعلوماتية" في مرحلة التعليم المتوسط إلى تعديل قصد التحيين والتحسين، ليواكب التحوّلات التي يعرفها عالَم تكنولوجيا المعلومات السّريع، وما تفرضه المقاربة الجديدة

---

[196] المخططات السنوية (مادة التربية العلمية والتكنولوجية السنة1 ابتدائي) : المفتشية العامّة للبيداغوجيا .مديرية التعليم الأساسيّ . وزارة التربية الوطنية . سبتمبر 2018 . ص 33

[197] المخططات السنوية (مادة التربية العلمية والتكنولوجية س2 ابتدائي) : المفتشية العامّة للبيداغوجيا .مديرية التعليم الأساسيّ . وزارة التربية الوطنية . سبتمبر 2018 . ص 33 - 34 .

[198] راجع مخططات مادة التربية العلمية والتكنولوجية للسنة 3 ، 4 ابتدائي : المفتشية العامّة للبيداغوجيا .مديرية التعليم الأساسيّ . وزارة التربية الوطنية . سبتمبر 2018 . ص 35 . 36 . 37 . والسنة 5 ابتدائي . ص 54 . 55 . 56 .

[199] انظر القرار رقم 23 المؤرّخ في 30 جوان 2013 ، المتضمن إقرار مواقيت موادّ التعليم والمناهج التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط .

المعتمدة في المناهج المعاد كتابتها .

والبرامج المُعدّلة ، تعتمد ستة مجالات ، وهي : استخدام الحاسوب ، ومعالجة النصوص ، وجداول البيانات ، والعروض التقديمية ، والشبكات وبناء المشاريع . وقد روعيَ في هذا التعديل التدرّجُ في تقديم المفاهيم المدعومة بتطبيقات تناسب المتعلّم في هذه المرحلة ، حيث يتمكّن في نهاية مرحلة التعليم المتوسط من إنشاء أو استغلال وثيقة ، ومن عملية الاستعلام ، والحصول على التوثيق والبحث والاتصال باستعمال منتوج متعدّد الوسائط[200] .

ويتوزّع الحجم الساعيّ السابق الذكر على المجالات المفاهيمية وفق الجدول الآتيّ [201] :

المجالات المفاهيمية / المستــوى	استخدام الحاسوب	معالج النصوص	جداول البيانات	العروض التقديمية	الشبكات	بناء المشاريع	الحجم الساعيّ للمستوى
السنة 1 متوسط	14	14					28
السنة 2 متوسط		14			6	8	28
السنة 3 متوسط			8	6	6	8	28
السنة 4 متوسط			10	8	4	6	28
الحجم الساعي الإجمالي	14	28	18	14	16	22	112

ملاحظة: تحتوي السّنة الدّراسيّة على 28 أسبوعاً للدراسة الفعليّة، و 4 أسابيع للمعالجة البيداغوجية والتقويم . ويتبيّن من خلال الجدول السابق أنّ الحجم الساعيّ لمستويات السنة الأولى والثانية متوسط في مجالات استخدام الحاسوب ، ومعالجة النصوص مكثّفٌ نسبيّـاً . وأنّ المجالات الأربعة الأخرة، يتعمّق المتعلّم في مفاهيمها ابتداءً من السّنة الثانية والثالثة والرّابعة متوسِّط، وتقوده إلى تنمية كفاءات مرحلية؛ كالتحكّم في استخدام الحاسوب، وإنشاء وثائق ، وإدخال بيانات حسابية ،فضلا عن استغلال الشبكات في البحث عن المعلومة لتنويع مصادر التعلّم ، من دون إهمال مهارات التواصل والعمل الجماعيّ ، وذلك لتحقيق كفاءات ختامية ، تتمثل في اكتساب قاعدة سليمة ، تحضيراً لمرحلة ما (بعد التعليم الإلزاميّ) ؛ أي التعليم الثانويّ .

---

[200] مناهج الإعلام الآليّ للتعليم المتوسّط : مديرية التعليم الأساسيّ . وزارة التربية الوطنية . جوان 2014 . ص 3 . 4 .

[201] المرجع السابق : ص 5 .

أمّا في التعليم الثانويّ ، فلقد عرفت الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية ، منها : إعادة هيكلة التعليم الثانويّ ، بإدخال التربية التكنولوجية مادّة مُجسّدة في إدخال الإعلام الآلي في السّنة الأولى ثانويّ للجذعين المشتركين (علوم وتكنولوجيا وآداب) . فانتشر استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في كلّ الميادين ، ومنها ميدان التربية ، حيث تمّ التركيز على مجموعة من التقنيات في البرامج الموجَّهة إلى هذه الفئة ؛ كاستعمال جهاز الكمبيوتر أداة بيداغوجية لتوصيل المفاهيم . ولكي يتحقّق هذا الاستعمال ، لا بدّ أن تكون لدى المتعلّم ثقافة معلوماتية أساسية ، ومبادئ أوّلية في استخدام الكمبيوتر ، ليُعمَّم تدريس الإعلام الآلي في التعليم الثانويّ على المستوى الوطنيّ في السنوات الثلاث ، ابتداءً من السّنة الأولى ثانويّ[202] .

ففي السنة الأولى جذع مشترك آداب، يتضمّن برنامج هذه المرحلة مجموعة من الوحدات التعليمية ، وعددها (16 وحدة) ، تسير منهجيّاً وفق وضعيتين تعلّميتين، يتمّ في الأولى إرساء مجموعة من الموارد المعرفيّة ، وفي الثانية مجموعة من الأنشطة ، لتكلّل في نهاية الأسبوع بإنجاز بحث يتلاءم مع الوحدة التعليمية ، وتقيَّمَ في ضوئه الكفاءة . وفيما يلي جدول تفصيليّ للتدرّجات السنويّة ، والمدّة الزمنية المخصّصة لكلّ وحدة أسبوعيّاً [203] .

المكونات / الرقم	الكفاءة المستهدفة	الوحدة التعليمية	الموارد المعرفية	المدة الزمنية
.1	اكتساب معارف حول التقنيات التربوية .	تقنية المعلومات	تكنولوجيا الإعلام ومراحلها .	02 ساعتان
.2	يتعلّم مراحل تركيب الحاسوب .	تجميع الحاسوب	الحاسوب : مكوناته و تركيبه .	04 ساعات
.3	يتعرّف على مراحل تثبيت النظام .	نظام التشغيل .	نظام التشغيل : مفهومه وتثبيته ، والتعرّف على الإعدادات .	04 ساعات
.4	التعرّف على بعض عمليات التحكّم في الحاسوب .	لوحة التحكّم .	لوحة التحكّم : واجهاتها ، خصائصها 1. العرض ، 2. الفأرة ، 3. خيارات اللغة ، إزالة برنامج .	02 ساعتان
.5	تثبيت مضادّ الفيروسات واستعماله .	حماية الحاسوب.	الفيروسات : مفهومها ، أنواعها ، وتنصيب مضادّ الفيروسات .	02 ساعتان

(202) مناهج الإعلام الآليّ : السنة الأولى من التعليم الثانويّ : اللجنة الوطنية للمناهج . مديرية التعليم الثانويّ . 2005 . ص 2 . 3 .

(203) التدرجات السنوية (مادة المعلوماتية) : السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب . المفتشية العامة للبيداغوجيا .مديرية التعليم الثانويّ العام والتكنولوجي . وزارة التربية الوطنية . سبتمبر 2018 . الصفحات : 16 . 23 . (بتصرّف) .

.6	طريقة إعداد شبكة محلية واستغلالها .	الشبكة المحليّة	الشبكة المحليّة : التعريف ، المكونات ، البِنية.	04 ساعات
.7	استثمارالمعارف المدروسة في معالجة) النصوص ، والتحكم في تحرير وثيقة .	معالج النصوص(1)	كتابة نصّ وتنسيقه ، واستعمال قالب جاهز ، وإنشاء قالب جديد .	04 ساعات
.8	التحكّم في دمج المراسلات .	معالج النصوص(2)	إنشاء قاعدة بيانات واستعمالها وعملية الدّمج .	04 ساعات
.9	استرجاع المعارف المدروسة في المجدول والتحكّم في إنجاز مصنّف	جدول البيانات(1)	واجهة المجدول : التعامل مع أوراق العمل ـ إنجاز مصنّف على جدول منسّق ـ إدراج دوالّ منطقية ورياضية .	04 ساعات
.10	فرز وتركيب البيانات .	جدول البيانات(2)	ترتيب التلاميذ حسب المعدّلات في كشف النقاط .	04 ساعات
.11	إنجاز عروض باحترافية ، وذلك بدمج الصّوت والصّور والفيديو والمؤثّرات .	العروض التقديمية (1)	واجهة برنامج العروض التقديمية والتعامل مع الشرائح والانتقال بينها .	04 ساعات
.12	إدراج الارتباطات التشعبية واستغلالها .	العروض التقديمية (2)	الحركة بين الشرائح ـ إنشاء ارتباط تشعبيّ .	04 ساعات
.13	التعرّف على بعض المتصفّحات .	المتصفِّــح .	المتصفّح : التعريف ـ الخصائص ـ الخيارات ـ الآثار ـ تعريف محرّك البحث .	02 ساعتان
.14	استخدام البريد الإلكتروني، والتواصل مع الزملاء .	البريد الإلكتروني	البريد الإلكتروني: التعريف والمكوّنات ـ الإيجابيات والسلبيات ـ إنشاء حساب بريدي إلكتروني ـ إرسال واستقبال الرّسائل، وإدراج ملف مرفق .	02 ساعتان
.15	أدوات التواصل الاجتماعيّ.	استغلال أدوات التواصل	شبكات التواصل الاجتماعيّ : الإيجابيات والسلبيات ـ أخلاقيات استعمال الأنترنت .	02 ساعتان

		الاجتماعيّ .		
.16	معارف لغة Html.	إنشاء صفحة "ويب"	تعريف Html ـ الوسوم ـ بنية ملف Html ـ التعداد الرقمي والنقطيّ ـ إنشاء صفحة "ويب"	08 ساعات

يُحيل الجدول التفصيليّ السَّابق إلى الوقوف عند مجموعة من الملاحظات ، تخصّ كيفية التنفيذ البيداغوجي للمنهاج ، الذي يعتمد على الممارسات الميدانية من جهة ، والتطبيق الحرفي للمحتوى المعرفيّ بأسلوب آليّ مقيّد من جهة أخرى ، حيث تَدرُّجُ الموارد المعرفية فيه ، هو المحدِّد الذي يقوم عليه هذا التطبيق الحرفيّ المُعَدُّ وفق مقاييس حسابية زمنية وبرمجة خطيّة محضة ، ما يجعل الهوّة كبيرة بين الجانب النظريّ ، الذي يكون فيه التناول تسلسليّاً بكلّ الجزئيات ، و ما يترتّب عنه من ممارسات سلبية ؛ كالتلقين والحشو والحفظ والاسترجاع من دون تحليل أو تعليل ، وبين الجانب العمليّ المتمثِّل في ورشات تطبيقية ، لا تحترم وتيرة المتعلّمين وقدراتهم واستقلاليتهم ، على الرغم مما تتوافر عليه المؤسسات من تجهيزات مخبرية لمادّة التكنولوجيا وأجهزة الإعلام الآلي ، ما لا يتحقّق معه الانسجام المعرفيّ بين المنهاج في بعده النظريّ ، والتدرّجات السنوية بمواردها وأنشطتها، ومخطّط التقييم البيداغوجيّ في بعده العمليّ. ويُضاف إلى ذلك إسناد مادّة " الإعلام الآليّ" لغير ذوي التخصّص . فعلى الرغم من الطموح المحمود ، والرّغبة الملحّة لإدخال المعلوماتية في مرحلة التعليم الثانويّ، وحتى التعليم المتوسّط، إلاّ أنّه سرعان ما يُقوِّض ذلك الواقعُ الميدانيّ والممارسات الصفيّة داخل حُجرة الدّرس، حيث تُسند هذه المادّة تكملة للنصاب في الاستعمال الزمنيّ الأسبوعيّ للأستاذ، سواء أكان أستاذ مادة لغة عربيّة، أم لغة أجنبية، أم أيّة مادّة أخرى [204] .

أما في السنة الثانية والثالثة من المرحلة نفسها، فيكتفي المتعلّمون بمتابعة وتنفيذ البرامج الخاصّة بالشعبة المسجّلين فيها، فتنحسر هذه المادة (الإعلام الآلي)، لتحلّ محلّها الموادّ الدراسية المنتمية إلى الشعبة ذاتها (آداب وفلسفة) .

(204) أنظر القرار الوزاري المشترك المؤرّخ في 7 جمادى الثانية 1435 . الموافق لـ 7 أبريل 2014 ، الذي يحدّد قائمة المؤهلات والشهادات المطلوبة للتوظيف والترقية في بعض الرّتب الخاصّة بالتربية الوطنية . الجريدة الرّسميّة . العدد : 25 . المادّة 2 . ص 21 . 22 .

خلاصة الفصل الأول :

يدلّ مفهوم "تكنولوجيا المعلومات والاتصال" على مجموعة من العناصر المختلفة المتفاعلة فيما بينها، لتشكيل وحدة متجانسة. وقد يُحالُ هذا المفهوم إلى المَعدَّات الحديثة الخاصّة بالتكنولوجيا الرقمية . ولقد عرف هذا المفهوم تطوّراً سريعاً، بعضه عصريّ للغاية، وبعض آخر فقد بريقه و شعبيتَه.

لقد سمح هذا التطوّر في المفهوم إلى اللجوء إلى وسائل إعلامية أكثر تعقيداً، تسهِّل الوصول إلى مصدر المعلومة والخبر بسرعة فائقة.

إنّ للمنجزات التكنولوجية تأثراً على العملية التعليمية التعلُّمية . ومن هذه المنجزات الحاسوب الذي يقتصد الوقت والجهد على المعلّم والمتعلّم . وعلى الرغم من ذلك لم تُدخِل كثير من الدّول العربية تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التعليم، مقارنة بأوروبا التي عرفت إدماج هذه التكنولوجيا ، ابتداءً من سنة 1936م ، لتكتمل في سنة 1988م .

في ظلّ هذا التطور انحسرت الوسائل التعليمية التقليدية، وتردّد مصطلح "تكنولوجيا التربية" و"تقنيات التعليم" في مطلع هذا القرن، بسبب ازدياد الموادّ والأجهزة التعليمية الحديثة، التي ساعدت في إيجاد موادّ تعليمية جديدة ، يُشكِّل الحاسوب العمود الفقريّ لها .

لقد أحدثت هذه التكنولوجيا الرقمية ثورة أنثروبولوجية على الشعوب والأمم، وكان الإنسان يتمنَّى منذ القِدَم التواصل مع غيره باعتماد الوسائل المتاحة؛ كالتعبيرات الجسدية من حركة وصوت. "فتكنولوجيا التعليم" إذن مرّت في تطورها بمراحل، كان بدايتُها في العشرينيات من القرن الماضي، بدءاً من التعليم البصريّ إلى التعليم السّمعي البصريّ ، إلى مرحلة الاتصالات .

لقد أجمعت المؤلفات المعجمية، على أنّ مصطلح "تكنولوجيا" تعريب لكلمة Téchnologie؛ ونعني علم المهارات أو الفنون، إلاّ أنّ بعض المعاني فيها تربك عقول العامّة، بقدر ما يُحدِثه مصطلح "تكنولوجيا التعليم والتربية" في عقول المتخصّصين. والسّؤال الذي يتبادر إلى الذهن، هو هل "التكنولوجيا" هي "التقنيات"، وذلك لتحديد تعريفٍ موحَّد، تجنّباً لما يُشوِّش الذّهنَ من مفاهيم ودلالات لهذا المصطلح، فنقول: "التكنولوجيا" تطبيق منظّم وعمليّ، يستخدم المعرفة العلمية وتطبيقاتها ليجعلها متاحة في الواقع الفعليّ ضمن ميدان محدّد. ولقد أحدثت هذه التكنولوجيات الحديثة ثورة في التربية والتعليم خلال السّنوات الأخيرة ، وذلك باستجابتها لمطالب المجتمع الآنية وحاجاته المستقبلية المتجدّدة ، وللأهداف التربوية والتعليمية .

ولمّا ورد مفهوم "تكنولوجيا التعليم" ملازماً لمفهوم " تكنولوجيا التربية"، فإنّ المفهوم الأوّل يعني تنظيماً متكاملاً، يضمّ الإنسان والآلة والأفكار والآراء وأساليب العمل والإدارة، وتعمل كلّ هذه العناصر داخل إطار واحد. أمّا "تكنولوجيا التربية"، فهو أعمّ وأشمل من "تكنولوجيا التعليم"؛ لأنّ

التعليم وسيلة من وسائل التربية. وبصورة عامّة ، يمكن تعريف "تكنولوجيا التربية" بأنّها إدماج التكنولوجيا في التربية ؛ أي إدماج مختلف الوسائل والأجهزة التقنية (التكنولوجية) في التربية لخدمة الفعل البيداغوجيّ ، وتحقيق الأغراض والأهداف المسطّرة ، لمراقبة فعّالية أداء النظام التربويّ ، وتطويره بصورة شاملة ، فيمتدّ أثر ذلك إلى المنهاج والكتب المدرسيّة .

وفي ضوء التعريفين ظهرت محاولات عديدة لتحديد مكوّنات منظومة تكنولوجيا التربية و التعليم ، يمكن تلخيصها في العناصر التالية :

1. المادّة التعليمية (المحتوى التعليميّ).
2. الآلة التعليمية بأنواعها المختلفة .
3. الإنسان المتفاعل ضمن منظومة "تكنولوجيا التعليم".

ويلخّص بعض الباحثين الاستخدامات الإيجابية لهذه المنظومة في :

1. معالجة اللّفظية، لاستغنائها عن الشرح اللّفظيّ، الذي يبعث الملل في نفوس المتعلّمين، ويصرفهم عن متابعة الدرس.
2. إثارة اهتمام المتعلّمين ومشاركتُهم الإيجابية.
3. زيادة حصيلة المتعلمين من الألفاظ والمفاهيم، ذات المعنى عند استخدام المعلّم تقنية تعليمية ، كونها ترسّخ هذه الألفاظ والمفاهيم في عقول المتعلّمين .
4. تقريب البعد الزماني والمكانيّ باستخدام الصّور و الأفلام .

إنّ كثيراً من المفاهيم تتداخل أيضاً مع مفهومي "تكنولوجيا التربية" و "تكنولوجيا التعليم" ، منها مفهوم "التربية التكنولوجية" ، والتي تعني مجموعة من المحتويات والمقرّرات والموارد المعرفية والأنشطة ، التي تُكتسّب داخل الصفّ وخارجَه ، والتي ينبغي للنظام التربويّ توفيرها لمجموعة من المتعلمين بشكل متكافئ في جميع المراحل التعليمية ، بدءاً من التعليم الابتدائي إلى التعليم المتوسط إلى التعليم الثانويّ .

1. إطلالة تاريخية :

عرفت مستحدثات تكنولوجيا التعليم تطوّراً ملحوظاً بدءاً من مرحلة المواد التعليمية المنفصلة عن هذه الوسائل التكنولوجية، إلى مرحلة التركيز على الآلة ثمّ مرحلة التركيز على الطرق والأساليب والاستراتيجيات. وإنّ الاهتمام بتوظيف هذه المستحدثات، يساعد على حلّ كثير من المشكلات التعليمية بشكل عام.

لقد برز هذا التطوّر بشكل كبير في القرن العشرين، وأخذ مكانًا أكثر وضوحًا في مجتمعاتنا ونظمنا التربوية، فصارت المستحدثات التكنولوجية في التربية تمثِّل ـ غالباً ـ مرحلةً في التطوّر الذهني والمعرفيّ والعلميّ للأفراد، ولمنظومة الابتكارات من الناحية الاجتماعية. فمنذ عام 1954م إلى يومنا هذا ، تأثرت كل عناصر الموقف التعليمي بهذه المستحدثات ، فتغيَّر دور المعلِّم من ناقل للمعرفة إلى مسهِّل لعملية التعلّم ، فهو يصمِّم بيئة التعلَّم، ويشخِّص مستويات متعلِّميه ، ويصف لهم ما يناسبهم من المواد التعليمية ، ويتابع تقدّمهم ويرشدُهم ويوجِّهُهُم ، حتى تتحقّق الأهداف المطلوبة . كما تغيَّر دور المتعلِّم نتيجة ظهور المستحدثات التكنولوجية ، فلم يعد متلقياً سلبياً ، بل أصبح نشطاً إيجابياً ، وأصبح التعلّم متمركزاً حوله لا حول المعلّم .

لقد اختلف المؤرِّخون التربويون في بداية نشأة المستحدثات التكنولوجية الحديثة في التعليم ، حيث يُرجعه بعضٌ إلى ما قبل ظهور الحواسيب الشخصية ، وعليه يقرنوه بالتعلّم المعتمد على الآلات. حيث إنّ أوّل آلة للاختبارات ظهرت سنة 1924م في جامعة "أوهايو" على يد البروفيسور "سيندي بريسي" أستاذ علم النفس التعليميّ . أمّا أوّل آلة للتدريس فقد ظهرت عام 1954م على يد "سكينر" . وسمِّيت ماكينة التدريس والاختبارات . حيث حاول تطبيق مبادئ نظريته في "الاشتراط الإجرائيّ" ، التي كيّفها على المتعلِّمين ، لتسمح هذه الماكينة (جهاز سكينر) بتعزيز التعليم الفردي ، وبنقل المعرفة من دون تدخّل مباشر من المعلِّم .

وفي حين يرى بعض آخر أنّ مستحدثات التعليم الحديثة ، ارتبطت أساساً بأنظمة التعليم المعتمد على الحاسوب سنة 1960م ، إلاّ أنّ هذا المصطلح لم ينتشر إلاّ مع بداية الثمانينيات . توفِّر لنا التكنولوجيات المستحدثة الوسائل اللازمة للتعليم والتعلّم ، وذلك بإمداد المعلِّم بمختلف التقنيات المتاحة . ومع ظهور الأنترنت ، يضطرّ المتعلمون والمعلّمون إلى التكيّف بشكل متزايد مع هذه المستحدثات الجديدة . لكنّ الضغط لا يأتي من المدرسة فقط ، ولكن يأتي من المجتمع الذي

يَعتبِر أنّ التكنولوجيات الحديثة المستخدمة في التعليم ، ستشجع نجاح عملية التعلّم بما تُتيحُه شبكة الأنترنت من الحصول على المزيد من مصادر المعلومات ، التي يمكن الوصول إليها بشكل أسرع. واللافت للنظر في تاريخ تطوّر المستحدثات التكنولوجية في التعليم و غيره عند الباحثين في هذا الحقل ، يؤكّد مرورها بمراحل مختلفة ، بدءاً بالمرحلة الزمنية الكلاسيكية ؛ أي عصر الحواسيب العملاقة (1945-1960) ، ثمّ مرحلة ظهور الشبكات الكبيرة (1960-1975) ، ثمّ إلى مرحلة الحاسوب الشخصي (1975-1990) ، ثمّ وصولاً إلى الشبكة العنكبوتية (1990-2000) ، إلى الانتقال إلى ما يسمى بشبكات التواصل الاجتماعية (1995-2008) . و لا تزال الفترتان الأخيرتان متداخلتين جداً بحيث لا يمكن تحديد حدودهما بوضوح[205] .

تلخص كلّ مرحلة فصلاً من التطور التكنولوجي للمستحدثات ، حيث نجد مجموعة من روّاد التكنولوجية الرقمية ، (كبيل غيتس وغيره) ، والشركات الرئيسة (شركة IBM) ، و أنظمة التشغيل (UNIX، Windows ، DOS، Linux) ، وبروتوكولات الاتصال (IP ، HTTP) . وغيرها من الابتكارات ؛ كالماوس (الفأرة) ، و المتصفح جوجل . فكان لمثل هذه المستحدثات التكنولوجية تأثيرٌ عميق على النظام التربويّ والتعليميّ ومُخرجاته، وتحوّلٌ لافت للنظر في شكْلِ الخطاب وصوره المختلفة ، وعليه " صار التحوّل من الثقافة الشفوية ، إلى الثقافة المكتوبة ، إلى الثقافية البصرية ، يُفيد الانتقال من الاعتماد كليّة على الذاكرة البيولوجية (الحفظ والاسترجاع)، إلى الاعتماد على توثيق المعلومات في ذاكرة خارجية (أهمّها الكتاب المطبوع) ، إلى توزيع المعارف على عدد كبير من الحواسيب عبر الأنترنت ، مؤَسَّساً على الصورة البصرية كمدخل معرفيّ ، واللّمسِ بالأصابع كأداة للبحث عن المعلومة ، ما يُمكِّن من بلوغِها وتوفِيرها بيسر وسرعة كبيرين ، من دون قيود زمانية أو مكانية [206] " .

وهكذا، فإنّ أساليب التعلّم واستراتيجيات التعليم الحديثة، سَتُولَد من هذه الثورة الرقميّة التكنولوجية، التي تقلِبُ أنماط التعلّم هذه . ومع هذا يبقى المعلّم وحده ، الذي من دونه لا يتحقق أيّ شيء . إنّ العصر الذي نعيش فيه، يتّسم بالتقدّم التكنولوجي الهائل في شتّى المجالات، و الـذي

---

[205] انظر الموقع : ANDRÉ . https://www.cjc-online.ca/index.php/journal/article/view/2665/2869 MONDOUX. الزيارة بتاريخ : 2019/07/11 .

[206] بنعيسى زغبوش: الثقافة الرقمية و السيرورات المعرفية من اللغة المكتوبة إلى لغة اللّمس. مجلة علوم التربية. العدد 60 . أكتوبر 2014 . مطبعة النجاح الجديدة . الدار البيضاء . المغرب . ص 78 .

هو نَتَاجٌ للتزايد الكبير والهائل في حجم المعلومات وطرق انتقالها، وبذلك لا يمكن للنّظُم التعليمية تجاهلُ هذا التقدّم، ولا يمكن أن تقف هذه الأنظمة مكتوفة الأيدي إزاء هذا التقدّم الهائل في مجال تكنولوجيا المعلومات. وأصبح التعليم مع هذا التقدّم الهائل في مستحدثات تكنولوجيا التعليم ، يواجه عدداً من التحدّيات ، ما وجب معه إكساب المعلّمين مهارات التعامل مع هذه المستحدثات التكنولوجيّة ليكونوا قادرين على توظيفها بشكل يقدّمون فيه قيمة مضافة للعملية التعليمية التعلّميّة . لأنّ التعلّم الإلكترونيّ ، والمدارس الإلكترونية ، هي ضرورة فرضتها التطوّرات الهائلة في القرن العشرين ، وبداية القرن الحادي والعشرين [207] .

كما يقع على كلّيات التربية الدّور الأكبر في تكوين الكادر التعليميّ، ليساير المستحدثات التكنولوجية في التعليم، ويواكبَ عصر الانفجار الإلكتروني. وهذا يتطلّب إعادةَ النظر في مناهج التكوين، وإعداد المعلمين . فلقد ثبت بالتجربة أنّ المعلّم يعلّم بالطريقة التي تكوّن بها ، وتعلّم بواسطتها ، وعليه لا يمكن أن نطلب منه أن يدرِّس بأساليب حديثة ، ويُدمِج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في سياق تعليمه لمادّة ما ، ويُنمِّي قدراته الإبداعية في التفكير ، وهو لا يزال يتعلّم ويُعلِّم بالطريقة التقليدية . وفي ظلّ ذلك تحتّم على البرامج والمناهج أن تواكب تطوّر المستحدثات التكنولوجية في التعليم . ولهذا السبب ظهر المنهاج التكنولوجيّ ، الذي برز بعد انتشار التكنولوجيا في التعليم ، وبموجبه يمارس المتعلّم ويستعين بوسائط تمنحه فرصاً للتعلّم على وفق القدرات والفروقات الفردية بين المتعلمين ، كما تمنحهم الحريّة في اختيار الوقت الذي يلائمهم لذلك ؛ لأنّ المتعلّم في ذلك هو محور العمليّة التعليمية ، والعنصر الفاعل الذي يؤهله للتعايش مع المستجدّات التكنولوجية ، لتحقيق مبدأ التعلّم من أجل الإتقان [208] .

هذه الثورة التكنولوجية بجميع أشكالها ومستحدثاتها ، والتي جاءت بوتيرة متسارعة ، وبوسائل وأساليب جديدة ، زادت من رفع فاعلية معلومات الإنسان ومعارفه ، ومستوى قدراته وكفاءاته ومهاراته ، لمسايرة آخر المستجدّات العلمية . ولمّا ازداد الاهتمام بتكنولوجيا التعليم في الوطن العربيّ ، وزادَ عددُ المعلّمين ، ونظراً للدّور الكبير الذي تؤدِّيه هذه المستحدثات التكنولوجية في تطوير عمليّة التعليم ، وتسهيل التعلّم واكتسابه بأقلّ وقت ممكن في المواقف التعليمية التعلّمية . « كان لِزاماً التأكيد على أهمّية الدور الذي تؤدّيه تكنولوجيا التعليم في تطوير العمليّة التعليمية التعلّميّة ، وتوضيح المفاهيم المرتبطة بها ، وإبراز مراحل تطوّرها التاريخيّ ، ومدى ارتباطها بالوسائل التعليمية [*]، وتعريف الطلاّب و المسؤولين في الجامعات بمستحدثات تكنولوجيا التعليم،

---

(207) تقنيات التعلّم والتعليم الحديثة : ص 173 .

(208) محسن علي عطية :المناهج الحديثة وطرائق التدريس : دار المناهج للنشر والتوزيع . 2009 . ص 225 . 226 .

(*) سيأتي الحديث عن الوسائل التعليمية : أهميّتها وتصنيفاتها واستخداماتها في الفصل الثالث من هذا الباب .

وأهمّيتها مـن الجانبين النظريّ والتطبيقيّ ... فجاء استخدامها بدرجات متفاوتـة فـي دول العالَـم لمجابهـة الضغوط والتحدّيات ، ومواجهة الطوفان المعرفيّ ، وثورة المعلومـات والتكنولوجيـا والانفجار السّكانيّ ، الذي أدّى إلى زيادة أعداد الطّلاّب بدرجة ملحوظة [209] » .

تأكّد لنا ـ ممّا سبق ـ أنّ المداخل التقليدية في التعليم لم تَعُد قادرة على مقارعة التحدّيات الجديدة ، ما حَمَلَ على تطويع هذه المستحدثات ، واستخدامها في المجال التعليميّ ، والاستفادة من العلوم المختلفة ، مثل : الإعلام و الاتصال وتقنياتهما ، وذلك لتطوير وتحديث العملية التعليمية لتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعليّة .

1. مفهوم مستحدثات تكنولوجيا التعليم :

نحتاج ـ قبل الحديث عن مفهوم مستحدثات تكنولوجيا التعليم ـ إلى الوقوف عند المعاني اللغويّة للمَدخَل المعجمي لكلمة "مُستحدَث". فجاء في معجم الوسيط: « (حدث) الشّيء حدوثاً، و حداثة: نقيض قدُم. وإذا ذُكِر مع قدُم ضمّ للمزاوجة، كقولهم: أخذه ما قدم وما حدُث؛ يعني همومه وأفكاره القديمة والحديثة. وأحدث الشّيءَ ابتدعه، وأوجده . و في التنزيـل : ﴿ وَمَن يَتَعَدَّ حُدُودَ ٱللَّهِ فَقَدۡ ظَلَمَ نَفۡسَهُۥۚ لَا تَدۡرِي لَعَلَّ ٱللَّهَ يُحۡدِثُ بَعۡدَ ذَٰلِكَ أَمۡرٗا ۝١ [*]﴾ [210] » . « واستحدث الشّيءَ . رآه حديثاً . وأحدثه . » [211] .."مُستَحدَثٌ" اسم مفعول من "اُستُحدِثَ"، فيقال: اِختراع مستحدثٌ؛ أي اختراع جديد. وكلام مستحدَثٌ: لم يكن سائداً من قبل؛ أي مبتكَر و مُبتدَع. ومصطلح "مُستحدَث": مصطلح جديد؛ أي لم يكن مُتَداولاً من قبل.

و بعد هذا المدخل المعجميّ اللغويّ لكلمة "مستحدث". وجب علينا الآن الانتقال إلى التعريف الاصطلاحيّ لأهمّ جوانب هذه الكلمة، التي تتداخل مع مصطلح آخر ، وهو" الابتكار". فمفهوم الابتكار مفهوم واسع ، حيث يُعتبر وسيلة من الوسائل التي تساعد على إيجاد حلول جديدة للتحدّيات التي نواجهها، وتُمثّل هذه الوسيلة في فكرٍ أو سلوكٍ أو شيءٍ ما جديدٍ ؛ لأنه يختلف عن الأشكال القائمة . وهو أيضا ملاحظة وتوليد أفكار جديدة من خلال توافر وجهات نظر متباينة، وتنسيق الأفعال الضرورية لتنفيذ هذه الأفكار، وترجمتها إلـى ابتكـارات. ويمكـن تطبيقـه بدرجـات

---

[209] تكنولوجيا التعليم : مستحدثاتها وتطبيقاتها . ص 14 . 15 .

[*] سورة الطلاق : الآية 1 .

[210] إبراهيم أنيس ، عبد الحليم منتصر ، عطية الصّوالحي ، محمّد خلف الله أحمد: المعجم الوسيط . مجمع اللغة العربية . مكتبة الشروق الدّولية. المجلّد 1 . ط 4. 2004 . ص 159 .

[211] معجم متن اللغة . ص 40 .

متفاوتة من التعقيد والعمق، ما يجعل هذا التعريف يقترب من التعاريف الخاصّة بمصطلح "المستحدث".

يُراد بمصطلح المستحدثات التكنولوجية في التربية : تحسينُ بعض الأعمال والطرائق رغبةً في إحراز تقدّم يجعل المعلّم يختبر الصعوبات، ويكتشف الحلول والآليات التي تجنِّبه الوقوع في براثن الفشل التعليميّ والشكّ التربويّ ، حين ممارساته البيداغوجية الصفيّة . فمفهوم "المستحدثات" يدلّ على الحركية في الفعل التعليميّ ، و يثير الرّغبة و التحفيز لتحقيق النجاح . فنحن لا نبدِع في غياب الحافز الشخصيّ ، ولا ننتِج من دون حضور نيّة بيداغوجية ، و لا نصل إلى تحقيق الطموحات التعليمية والتربويّة في ظلّ غياب مخطّط مشروع عمليّ . وبعبارة أخرى "المستحدَث التكنولوجي في التربية" هو القوّة الدّافعة ، التي لا يمكن أن تكون نتيجةَ الرَّغبة في التغيير ، بقدْر ما هي الحاجة إلى الاستجابة للتحدّي[212] . ولها ارتباط عضويّ بالمواقف والتفاعلات التعليمية في العقد التعليميّ المعلّم / المتعلّم ، حيث :« إنّها مجموعة وسائل تكنولوجيا التعليم التفاعلية الحديثة ، التي تسمح بتفريد المواقف التعليمية وإثرائها ، من خلال تغذيتها بعدة مصادر وبدائل متباينة ، تُشكِّل مجتمعة وحدة نظامية متكاملة ، تهدف إلى تحقيق تعلّم مثالي ، يتّسم بقدْرٍ كبير من الفاعلية والكفاءة والإتقان » [213] .

« المستحدث التكنولوجيّ: فكرة، أو برنامج، أو منتجٌ يأتي في صورة نظام. وهي أيضاً عبارة عن حلول إبداعية ومبتكرة لمشكلات التعليم، توسيعاً لفرصه، وتخفيضاً لكلفته، ورفعاً لكفاءته، وزيادة لفاعليته بصورة تتناسب مع طبيعة العصر. وقد تكون تلك الحلول مادّية أو فكرية أو تصميمية أنتجت لتناسب طبيعة التعلّم » [214].

تُحيل الخطابات الرّسمية حول المستحدثات التكنولوجية والأدوات الرّقمية إلى أن تضطلع هذه الأخيرة بتحقيق نوعين من الأهداف. فمن جهة تسعى إلى إدخال المدرسة في العهد الرّقميّ، ومن ناحية أخرى تكون هذه المستحدثات الرّقمية وسيلة إلى إعادة بناء وتأسيس هذه المؤسسة التعليمية، وفرصةً لإحداث تحوّل اجتماعي من خلال إدماج التكنولوجيا الرقمية. وهذه الفكرة هي بلا شكّ الحتمية التي تريد الخطابات الرّسميّة جعلَها واقعاً مفروضاً في التّعليم عندنا.

---

[212] GRARI.Yamina : L'innovation téchnologique comme outil pédagogique de développement de la formation dans le système éducatif algérien . Université Abou Bekr Belkaïd de Tlemcen .2014/2015. Page : 120 -121 .

[213] تكنولوجيا التعليم : مستحدثاتها وتطبيقاتها . ص 90 .

[214] فاطمة موسى الخالدي: مستوى توظيف معلِّمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة . كلية التربية. غزة . 2012 . ص 54 .

في ضوء التعاريف السّابقة اللّغوية والاصطلاحية لمصطلح "المستحدث التكنولوجي" . تبيّن أنّ فكرة المستحدَث تعني كلّ ما هو حديث ومُبتكَر ومُبتَدَع وجديد ، سواء في الأقوال أم الاختراعات ، التي لم تكن متداولة في السّابق، والتي تُطبَّق بدرجات متفاوتة من التعقيد والعمق، في مجال استخدام الوسائل التكنولوجية في العمليّة التعليمية وتوظيفها، بهدف زيادة قدرة المعلّم والمتعلّم على التعامل مع المشاكل، وإيجاد حلول لها. كما تحيل هذه التعاريف ذاتُها إلى مجموعة من المميِّزات والخصائص، التي تختصّ بها مستحدثات تكنولوجيا التعليم ، ومنها :

1. الفعّالية :

فالإجابة على هذا السّؤال تبقى حسّاسة بسبب تعقيد عمليتي التعليم و التعلّم. فيمكننا تقييمُ الفعّالية الحقيقية لاستخدام مُستحدَث تكنولوجي، وقياسُها بدرجة أقلّ بالنظر إلى البيئة التعليمية ، والمقاربة المتّبعة ، والتطبيق البيداغوجيّ والمنهجيّ المتفاوِت بين درس صفّيّ تقليديّ، ودرس آخر يُدمِج فيه المعلّم هذا المستحدث التكنولوجيّ، ويستعين به . فمن المستحيل مقارنة الوضعيات التعليمية التقليدية بالوضعيات التي يستعين فيها المعلِّم ببرامج تعليمية حديثة؛ لأنّه لا يوجد برنامج يعرض فيه المعلّم موضوع درس كما لو كان بالطريقة التقليدية ، مثلما يعرضه المعلّم بطريقة حديثة ، التي تضيف بعداً إضافياً ، ونكهة لعمليّة التعلّم . وعليه من الصّعب أيضاً أن نُوجِد مقارنة بين فوجين مختلفين من المتعلّمين . أحدهما يستعين ببرنامج، والآخر لا يميل إلى الاستعانة به ، أن يكونا متماثلين في الاستعداد والقابليّة والتحصيل الدِّراسيّ [215] .

2. التفاعليّة :

تعمل مستحدثات تكنولوجيا التعليم على توفير عملية التفاعل النشط المتبادل، بين المعلّم والمحتوى التعليميّ المعروض (البرنامج) . وفي ظلّ هذه العمليّة، يستطيع المتعلِّم أن يتحاورَ مع الجهاز الإلكتروني، والتنقّل بين الأجزاء المختلفة من البرنامج. كما أنّه يختار العديد من البدائل في موقف التعلّم.

3. تساعد على تفريد التعليم ، بحيث يميل إلى التعليم الذاتيّ ، بما يوفّره من فرص كافية للمتعلِّم، فيدرس وفق إيقاع تعلّميّ ذاتيّ، يمكّنه من التحكّم في وقت الاستجابة بين عرض المادّة التعليمية على شاشة جهاز الكمبيوتر، وبين استجابته لها على سبيل المثال. ومن ثمَّ يمكن القول بأنّ تكنولوجيا التعليم ، تعين على اكتساب مهارات التعلّم الذاتيّ [216] .

---

[215] Chekroun Hassane :L'Impact Des Tices Dans La Motivation Et La Réussite Scolaire Chez Les Apprenants En Cycle Secondaire . Université Abou Bekr Belkaïd de Tlemcen . 2014/2015. Page . 24.

[216] تكنولوجيا التعليم : مستحدثاتها وتطبيقاتها . ص 90 . 91 .

4. تُثري المواقف التعليمية التعلّمية من خلال البدائل المطروحة والخيارات التعليميّة المتنوّعة أمام المتعلِّم ، من حيث إنّها تثير أكثر من حاسّة لدى الإنسان . كما تسمح هذه المستحدثات التكنولوجية في التعليم بإمكانية تصميم الموادّ التعليمية ، وإتقان إنتاجها ، وذلك للحصول على المعلومات من عدّة مصادر محلِّية وعالَمية ؛ ومنها شبكة الأنترنت .

5. كما تتّسم بالتكاملية والعالَمية؛ أي تكامل عناصرها المتنوِّعة، ومكوِّنات كلّ عنصر؛ كالتّكامل بين الصّورة والحركة واللّون والنصّ. كما أنّها تتشكّل من مجموعة متباينة من الثقافات العالَمية، فهي تأخذ من كلّ الثقافات في العالّم[217] .

وعليه فإنّ إدماج المستحدثات التكنولوجية ليس مجرّد عملية آلية ، تهدف إلى إدخال هذه الوسائل فحسب ، ولا توفيرِ جهازِ حاسوبٍ مرافقٍ للمعلّم إلى المؤسّسة ، بل الرِّهان هنا هو تغيير الممارسات البيداغوجية والكفاءات المهنية في العملية التعليمية التعلّمية ، بما يُحدِثهُ إدماج هذه المستحدثات من ثورة في ممارسات المعلّم وفي عاداته ، ما أوجب عليه تبنّي مفهوم جديد للفعل التعليميّ ، و إعلانِ الحِداد على الممارسات التقليدية وهَجرها .

وقبل إنهاء هذا العنوان المتعلِّق بالمفهوم، نقول إنّه لم يتمّ ابتكار هذه التكنولوجيا، وتوجيهُها لخدمة التعليم، فقط بل أُقحِمت فيه وصارت تمثِّل تطبيقاً لإحدى التقنيات أو أكثر، وذلك لتحقيق نتائج تعليمية جيِّدة، وتنمية مجموعة من المواقف والقيم. وعليه يميِّز بعض المؤلِّفين بين "تكنولوجيا المعلومات والاتصال"، و "مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والاتصال"، فيُشدِّدون على أنّ "الراديو" والوسائل السّمعية البصرية، هي التي استُخدِمت في التعليم، وهي جزء من تكنولوجيا المعلومات والاتصال. بينما تستنِد مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى الإعلام الآلي، والاتصالات السلكية و اللّاسلكيّة. ويعتقدون أيضاً أنّ الفرق بين هذين التطبيقين ، يكمن في :

ـ الزيادة الكبيرة في قوّة وسرعة وتخزين المعلومات المكتوبة والمرئية منها ، والتنقّل بينها، ورقمنتها، ممّا يؤدّي إلى تمثيلٍ متزايدٍ، وتحويل متواصلٍ لهذه المعلومات إلى رسائل نصيّة وسمعية وبصرية تؤثر في الحياة التعليمية اليومية للمعلِّم [218] .

كما أشرتُ سابقاً، فإنّ تكنولوجيا المعلومات والاتصال لم تكن في الأصل موجّهة للتعليم، ولكنّ سببَ إدخالها فيه يعود إلى آثارها الإيجابية على التعليم، من حيث تنمية المعارف والمهارات،

---

[217] المرجع السابق . ص 92 .

[218] Amon HOLO . Les Téchnologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement du premier degré en France . Contribution à l'étude des compétences des élèves de l'école élémentaire en TIC, les origines et modes d'acquisition de celles-ci . Département de SCIENCES DE L'ÉDUCATION . UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES . Novembre 2010 . page . 128 .

والرّوح العلمية من خلال الاستعانة بالبرامج وكلّ الأدوات والمساهمات ، التي يُفترض أن تقدِّمها تكنولوجيا المعلومات والاتصال للتعليم عموماً ، بما تتيحه من تمثُّلِ المعلومات وتصوُّرها وتعديلها وإعادة استخدامها ، وتسهيل عملية إنتاج النصوص وإنشائها ، لتحقيق تعليم فعّال وناجح .

1. أثر توظيف المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم:

تتمثل الوظائف الرئيسة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في تنظيم الموارد التعليمية وتطوير المهام والأنشطة البيداغوجية. و غالبًا ما يختار المعلّم من المستحدثات التكنولوجية ما يراعي احتياجات المتعلمين وموضوع الدّرس، ثمّ يقوم بانتقاء الموارد المعرفية الكافية من الكتب المدرسيّة، والأقراص المدمجة، والمستندات الصّوتية، أو الفيديوهات التي تـمّ تنزيلـها مـن الأنترنت لجعل عملية التعليم أكثر فاعلية وإمتاعًا وجاذبية وحيوية .

يُفسَّر اهتمامُ المعلِّمين بإدماج هذه المستحدثات التكنولوجية في العمليّة التعليمية، بإمكانية الوصول بواسطتها إلى قدْر هائل من المعلومات و المعارف و السّندات الماديّة، المرئية منها والمسموعة، وإلى التّشجيع على اعتماد نهج تربويّ يضع المتعلّم في قلب عملية التعلّم. كما أنّها توفِّر وسائل مبتكرة ليس لإرساء الموارد المعرفيّة فقط ، ولكن أيضًا لاستكشاف استراتيجيات جديدة تعلّمية ، تعزِّز الوصول إلى المعلومة .

كلّ هذه السُّبل الجديدة ، تمهِّد الطريق لأنشطة تعليمية مبتكرة ، يُراوح فيها المعلّم بين توضيح المفاهيم المجرّدة وتجسيدها ، إلى استثمار الصورة السيميولوجية إلى تقديم أنشطة تحثّ على التعلّم التّعاونيّ ، والتي كانت حتى ذلك الحين غير قابلة للتحقيق بسبب ضيق الوقت والمساحة . كلّ هذا أدّى إلى تأثر منظومة التعليم بعناصرها ومكوّناتها كافّة، جرّاء توظيف المستحدثات التكنولوجية واستخدامها . ومن أهمّ هذه التأثيرات التي ترتّبت على استخدام هذه المستحدثات في مجال التعليم :

1.1. تغيّر فلسفة التعليم :

« لم يعد التعليم منصبّاً على نقل المعلومات من المعلّم إلى المتعلِّم ، بشكل يتيح للمتعلِّم الاستفادة منها داخل المؤسسة التعليمية ، في إطار التعليم النظاميّ المقصود ، بل أصبح التعليم في ظلّ استخدام المستحدثات التكنولوجية مُتاحاً للجميع على اختلاف مستوياتهم وثقافاتهم ، وفي كلّ الأوقات، وبوسائل متعدّدة طبقاً لظروف وإمكانات كلّ فرد، ووفقاً لقدراتهم واستعداداتهم الأكاديمية و النفسيّة »[219]. ووسط هذه المتغيِّرات التي تحيط بالمجتمع ، بغية إعداد فرد في جميع نواحي الحياة المعرفية والسّلوكية والمهارية، ما يعيد النظر في مفهوم القيم الإنتاجية ، التي تنعكس

[219] تكنولوجيا التعليم : مستحدثاتها وتطبيقاتها . ص 94 .

من خلال سياسات تربوية عامّة ، يتمّ ترجمتها على شكل إجراءات عملية قابلة للملاحظة والقياس في أداء المعلّمين والمتعلّمين .

2.1. التأثير على المعلّم وتغيّر دوره :

تشير العديد من الدراسات إلى حدوث تغييرات تربوية في السلوك التعليميّ للمعلّم عند الاستعانة بالمستحدثات التكنولوجية في الدّرس، فيتحوّل إلى ما يتماشى مع الحكمة التربوية الرائعة التي تقول: "المعلّم الضعيف يلقّن، والمعلّم المتوسّط يفسّر، والمعلّم الجيّد يَعْرِض، والمعلّم المتميّزُ يُلهم" . وطبقًا لمنطوق هذه الحكمة ، فإن المعلّم ـ بطبيعة الحال ـ نودّ أن يكون من النوع الأخير ، وهو المعلّم الملهِم ، الذي يتحوّل دوره من كونه ملقّناً للمعلومات ، ومصدراً وحيداً لها ، وضابطاً للفصل الدّراسيّ بشكْلٍ تسلّطيّ ديكتاتوريّ ، إلى القيام ـ في ظلّ استخدام المستحدثات التكنولوجية ـ بالعديد من المَهامّ والأدوار كتصميم التعليم ، وتنسيق البيئة التعليمية ، واختيار الأنشطة التعليمية ، وتشخيص مستويات المتعلّمين ، ومتابعة تقدّمهم وتوجيههم حتى تتحقَّق الأهداف المرسومة . ومن ثمَّ أصبح المعلّم بمثابة المُسيِّر للعملية التعليمية ومخرج لها [220].

إنّ التغييرات التي تُحدثها هذه المستحدثات التكنولوجية، لا تتضمّن أيّ تعديل على منهاج التعليم ، بل يُقدِّمُ المعلّم المحتوى المعرفي التعليميّ من خلالها ، وذلك بتحضير عرض تقديميّ متعدّد الوسائط للدَّرس ، بدلا من الاكتفاء بالسبورة كأداة عرض تقليدية ، أو استخدام ورق شفّاف ، ما لا تَحْدُث معه ديناميكية تربوية ، ولا يستفيد المتعلّمون من تعلّمهم ، لاسيّما إذا كان ذلك العرض لا يفي بالمعايير ، ولا يعرِّف المفاهيم تعريفاً واضحاً ، يساعد المتعلّم على تذكّرها واستيعابها بشكـل جيّد .

ويختبر المعلّم ـ في ظلّ استخدام هذه المستحدثات ـ أيضاً مهاراته التكنولوجية؛ فيجعل هذا المُستحدَث الجديد مدخلاً إلى الدرس التعليميّ، بدلا من المحتوى التعليميّ. وهناك نماذج متعدّدة للمستحدثات التكنولوجية التي يرغب المعلّمون في إدماجها في سياق تعليم اللغات ، منها : نموذج "كارول رابي2004 "[*] المنهجيّ ، الذي تُستخدم فيه هذه المستحدثات استخداماً أمثلَ ضمن إطار بيداغوجيّ . إنّ مركز هذا النموذج هو المعلّم، ويتألّف النموذج من مراحل مختلفة بناءً على درجة مشاركة هذا المعلّم في إدماج هذه المستحدثات في مجال التعليم. وعددها أربع :

---

[220] المرجع السابق . ص 94 . 95 .

[*] كارول رابي (Carrole Raby) : أستاذة في قسم العلوم التربوية بجامعة كيبك في مونتريال ، وباحثة منتظمة في مركز البحوث بين الجامعات حول التدريب ومهنة التدريس .

1. مرحلة التحسيس :

يدخل المعلّم في هذه المرحلة في اتصال غير مباشر مع المستحدثات التكنولوجية ، ولا يندمج فيها مباشرة ، ولكن يصادف في وسطه التعليميّ مَن يستخدمها ويُدمجُها فيَحتكُّ به ، ويتحسّس شيئاً فشيئاً أهمِّيتها ، وذلك لإبرام عقد صلة وثيقة معها ، بمساعدة الأفراد الذين يُقدِّرون أهميّة استخدامها وإدماجها في العمليّة التعليمية .

2. الاستخدام الشخصيّ :

وتتفرّع هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل ثانوية : وهي التحفيز ، والتآلف ، والاستغلال . ففي مرحلة التآلف ، يتحكّم المعلّم في التقنيات الأساسية لهذه الأدوات ؛ أي المعرفة الأساسية ببعض البرامج الملحقة بنظام التشغيل "ويندوز" ؛ كبرنامج معالجة النصوص(وورد) ، وبرنامج (اكسل) ... الخ . وتمرّ مرحلة التآلف بشكل أسرع ، لينتقل بعد ذلك إلى مرحلة الاستغلال والاستكشاف ، ويتولّد لديه في هذه المرحلة اهتمام شخصيّ ، فيبحث عن المعلومات والمواضيع بنفسه ، ويُنتج مستندات ذات صلة مع احتياجاته الفردية ، من دون الاستعانة بغيره .

3. الاستخدام المهنيّ :

يبحث المعلّم في هذه المرحلة الثالثة عن المعلومة بنفسه، موظِّفا إحدى المستحدثات التكنولوجية ، ليتواصل مع الآخرين، ويتبادل معهم المعلومات، وينجح في تحقيق وإنتاج موارد رقمية، وأدوات بيداغوجية ، ولكن هذا كلّه ضمن هدف مهنيّ . ويدفع الفضول العلميّ والحاجة التعليمية المعلّم إلى إدماج المستحدثات التكنولوجية في سياقات ووضعيات تعليمية متعدّدة.

4. الاستخدام البيداغوجيّ :

تتحقق مع استخدام هذه المستحدثات أهداف بيداغوجية: منها إثراء عملية التعليم و إغناؤها بمعلومات ومعارف متعدّدة المصادر ، وحمْل المتعلّمين على الاهتمام بهذه المستحدثات ، وجعلِها صلب اهتماماتهم عن طريق المشاركة الفعّالة في الأنشطة البيداغوجية ، التي تهدف إلى اكتساب المعرفة وفهمها والتطبيق عليها ، لتنمية وتطوير كفاءاتهم الفردية [221] .

ولقد كان لاستخدام المستحدثات التكنولوجية بمراحلها الأربع « أن تأثّرت أهداف المنهاج الدِّراسيّ ومحتواه وأنشطته، وطرائق تدريسه، وأساليب تقويمه في ضوء استخدامها ، وأصبح إكساب

---

[221].Thierry Karsenti Et François Larose : L'intégration pédagogique des tic dans le travail Enseignant Presse De L'université De Québec . 2005. Pages . 86 – 89 . وأيضاً الرابط أدناه . http://innovations téchnopèdagogiques.blogspot.com/2015/09/15. le-modele-de-raby.html. الزيارة بتاريخ : 2019/07/24

المتعلمين مهارات التعلّم الذّاتي، وغرس حبّ المعرفة وتحصيلها وتوظيفها في عصر الانفجار المعرفي من أبرز الأهداف العامّة للمناهج الدّراسيّة» [222] .

هذه المناهج الدراسيّة عرفت نمواً معرفيّاً متسارعاً في ظلّ الثورة المعلوماتية ، وأصبحت الحاجة إلى إيجاد مناهج جديدة تُواكب متطلّبات العصر وتحدِّياته ؛ منها التزايد الملحوظ على طلب التعليم ، وقلّة عدد المؤسسات التعليمية ، الأمر الذي ساعد على ظهور أنواع التعليم المستحدثة ؛ وهو التعلّم الإلكتروني، الذي يساعد المتعلِّم ويُدعِّمه عن طريق المحتويات التفاعلية، التي تعتمد على الوسائط المتعدّدة . فظهر ما يسمّى بالمُقرَّر الإلكترونيّ، والمنهاج الرّقميّ[*] .

«كان المتعلم ـ في النظم التعليمية التقليدية ـ يؤدي دوراً سلبياً ، يقتصر على مشاهدة العروض وتلقّي المعلومات، وبعد استخدام المستحدثات التكنولوجيّة التعليمية، تغيّر دوره و أصبح يقف موقف المشارك النشط الإيجابي والمتفاعل، فأصبح محوراً للعملية التعليمية، حيث تحمَّل مسئولية تعلُّمه أثناء تفاعله مع الموادّ التعليمية المسموعة والمرئية والمقروءة، والمتعددة الوسائط. وعليه أن يتعامل مع العديد من مصادر التعلّم الحديثة ، التي تشجِّعه على تحمُّل مسؤولية تعلُّمه ، و النجاح في التعلّم الذاتي ، وتحقيق الثِّقة بالنّفس» [223] . وعلى هذا الأساس يتفق المعلِّمون على أنّ تكنولوجيا المعلومات والاتصال ومستحدثاتها ، لها تأثير إيجابي على المتعلِّمين، لا سيّما ذوي التحصيل الجيِّد ، والذين يعرفون صعوبات في مسارهم التعلّميّ .

تُشجِّع المستحدثات التكنولوجية الحديثة في مجال التعليم على زيادة بروز الفروق الفردية بين المتعلِّمين، والتمايُزِ فيما بينهم ، وتعزيزِ التعلّم الذاتيّ حسب احتياجات كلّ متعلِّم و وتيرة تعلّمه . فهي إذاً أدواتٌ ممتازة لتقييم تحصيلهم، وطريقةٌ لتحديث قدراتهم التعليمية والإبداعية وتجديدها .

على المعلّم أن يتعرّف على أساليب مختلفة لتقييم متعلِّميه من خلال شبكة تقويم في ظلّ المستحدثات التكنولوجية، لإحداث تغيّر في معالجات التدريس، والناتج التعليميّ الذي يساعد على تحديد نقاط القوّة والضّعف ، وإعداد البرامج الإثرائية أو العلاجية المطلوبة . فبعد أن كانت معظم معالجات التدريس المستخدمة تدور حول المتعلِّم، أصبحت تلك المعالجات، تقوم على أساس التفاعل المباشر الإيجابيّ بين المتعلِّم والمستحدث التكنولوجيّ[224] . هذا الأخير الذي أصبح يُستخدم ليس جهازاً في عمليّتي التعليم والتعلُّم فقط، بل صار أيضاً يُستخدَم جهازاً في عمليّة التقييم. ولِوَضْع بيئةٍ رقمية **تستعين** بالمستحدثات التكنولوجية في مجال التقييم والمعالجة،

---

(222) تكنولوجيا التعليم : مستحدثاتها وتطبيقاتها . ص 95 .

(*) المنهاج الرّقميّ : هو عبارة عن مجموعة من الخبرات التربوية والعلميّة ، التي تُوفِّرُ للمتعلّم عن طريق الإمكانات الكبيرة التي تقدّمها تكنولوجيا المعلومات والاتصال . انظر أيضا . محمد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس دار المسيرة . عمان . الطبعة 1 . ص 110 ـ 111 .

(223) مستوى توظيف معلِّمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة . ص 62 .

(224) تكنولوجيا التعليم : مستحدثاتها وتطبيقاتها . الفقرة الأخيرة . ص 95 .

وُضعت العديد من الأدوات في متناول المعلّم، أثبتت فعّاليتها في مجال التعليم، ووفَّرت له فرصاً ناجحة. وتتمثّل هذه الأدوات في مجموعة من الموارد الأساسية، التي تساعد على تأمين السّير الحسن لمسار عمليّة التقييم، وتسهيل متابعة المتعلّمين، وتعزيز التقويم الذّاتيّ لديهم .

يمكننا أيضاً عند الاستعانة بهذه المستحدثات التكنولوجية في عملية التقييم ، تصميم الأسئلة المُحسوبَة من خلال دمج النصوص ، والصّور والرّسوم التفاعليّة ، ومقاطع الفيديوهات ، وهو الأمر غير الممكن في التقييم الورقيّ التقليديّ . بالإضافة إلى ذلك ، فبإمكاننا تقديم ـ مع صيغة التقييم الجديدة هاته ـ تعليقات وملاحظات موجّهة في ظلّ مرافقة المتعلّمين ، تُدعِّمهم وتُصحِّح مسارهم التعلّميّ. أمّا الناتج التعليميّ في ضوء استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم ، فهو يرتبط بمعيار الجودة التعليمية ، التي هي مفهوم مقاولاتي بالأساس ، يرتبط بالإنتاجية و المردودية ، ثمّ انتقل إلى مجال التعليم على اعتبار أن المؤسسة التعليمية هي مؤسسة لإنتاج الكفاءات و الخبرات القادرة على الابتكار و الإبداع ، و اللذان بدونهما لا يمكن للمقاولات الصناعية أن تطوّر إنتاجها و تحسِّن من منتوجها . ويهدف تنفيذ مفهوم الجودة إلى تحسين نُظُم التّعليم ، والتقيّدِ بمجموعة من المعايير، ومنها : المؤسسات التعليمية بأطُرِها وأشكالها المختلفة ، والهيئة التدريسيّة والإدارية وأحوال الموظفين للوصول إلى المُنتَج النهائيّ ؛ وهو المتعلّم الذي يحمل المهارات كافّة ، التي تقوم على التفكير والبحث والنّقد والتحليل والشخصية القويّة .

2. مفهوم الحاسوب :

قبل الحديث عن مفهوم "الحاسوب" في اللّغة وفي الاصطلاح. أودّ أن أشير إلى أنّ الدكتور "عبد الصبور شاهين" (18 مارس 1929م ـ 26 سبتمبر 2010 م)، يُنسب له توليده لمصطلح "حاسوب"[225] ، وهو المقابل العربيّ لكلمة "كمبيوتر"، والذي تمّ إقراره من قِبل مجمع اللغة العربية بالقاهرة. وعلى الرغم من أنّنا عرفنا مصطلح "الكمبيوتر"، ودرج على ألسنتنا، وهو مترجم عن اللغة الإنجليزية . فمن الصّعب أن نستسيغ لفظة : "الحاسوب" ، إلاّ أنّنا آثرنا ـ في هذا البحث ـ استخدامه ، لخفّته وسلاسته ودقّته في تحديد وظيفة هذا الجهاز العجيب، على الرغم من التقارب الواضح بين المفردتين من حيث الدلالة .

---

[225] شادية محمد شوقي أمين العالم، و هشام سيد عبد الرزاق ، ووفاء حلمي عبد الله ، وزينب سيد عبد الرزاق: مصطلحات الحاسبات مجمع اللغة العربية . القاهرة . ط4 . 2012 . ص 40 . و شوقي ضيف: معجم الحاسبات . رئيس مجمع اللغة العربية. القاهرة . ط 2 الموسعة . 1995 . ص 41 .

1.2.مفهومه في اللغة :

« حسبه حسبا وحسباناً ، بالضم ، وحسباناً وحساباً ، وحسبةٌ ، وحِسابة ، بكسرهنّ : عدّه . والمعدود : محسوبٌ وحسَبٌ» [226] .

« (الحساب) : العدّ . والكثير الكافي. وفي التنزيل العزيز: ﴿جَزَآءً مِّن رَّبِّكَ عَطَآءً حِسَابًا ﴿٣٦﴾﴾. النبأ : 36 . (الحسبان) العدّ والتدبير الدقيق. وفي التنزيل العزيز: ﴿ ٱلشَّمۡس وَٱلۡقَمَرُ بِحُسۡبَانٍ ﴿٥﴾﴾. الرّحمن : 5 »[227] .

2.2.مفهومه في الاصطلاح :

« الكمبيوتر عبارة عن مجموعة من الدّوائر الإلكترونية ، تعمل متكاملة من أجل تشغيل البيانات الدّاخلية . يتلخّص هذا التشغيل في تنفيذ العمليات الحسابية البسيطة، وهي الجمع والطّرح والضّرب والقِسمة ، مضافاً إلى ذلك العمليات المنطقية ؛ أو بمعنىً آخر عمليات المقارنة وَفقاً لبرنامج مُصمَّم مسبقاً ، للحصول على النتائج المطلوبة.»[228].

« حاسوب: [مفرد] : اسم آلة من حَسَب . الحاسوب الإلكتروني (حس) . جهاز مبرمج لأداء عمليات سريعة ، أو لتخزين المعلومات واسترجاعها في أيّ وقت . حاسوب شخصيّ صغير : جهاز كمبيوتر ،يُحمَل كالحقيبة ، ويُصطحب في كلّ مكان» [229].

الحاسوب « الحاسوب الشخصيّ صندوق يحوي الوحدات الإلكترونية الرّئيسية ، ومجهَّزٌ بمقابس لتوصيل مأخذ الإمداد ، ولوحة المفاتيح ، والمرقاب ، والطابعة ، وأجهزة أخرى . تُركَّبُ وحدات الأقراص (المسمّاة سوّاقات) ، عادة داخل الصّندوق . لكنّ الجهاز يُزوَّد غالباً بمقابس لتوصيل سوّاقات أقراص أخرى »[230] . بعد سوْقِنا التعاريف السابقة ، تبيّن لنا تكامل العلاقات فيما بينها . فالحاسوب كلمة عربية ترجمة لكلمة كمبيوتر"**computer** " بالإنجليزية؛ أي الآلة التي تقوم بعملية العدّ أو الحساب وهـي: اسم فاعل، لكنّها من صيغ أسماء الآلة غير القياسية مثل ساطور ... وغيره لفعل حَسَب يحسُب فهو حاسب ، وحاسوب . فجهاز الحاسوب هو مصطلح يطلق عمومًا على أيّ جهاز من

---

(226) القاموس المحيط . ص 359 .

(227) المعجم الوسيط . مجمع اللغة العربية . مكتبة الشروق الدولية . القاهرة . ط 1 . 2004 . ص 171 .

(228) مجدي عزيز إبراهيم: الكمبيوتر والعملية التعليمية في عصر التدفق المعلوماتي: مكتبة الأنجلو مصرية . ط2 . 2000. ص 11 .

(229) أحمد مختار عمر معجم اللغة العربية المعاصرة . المجلد الأوّل . عالم الكتب . ط1 . 2008 . ص 490 .

(230) أحمد شفيق الخطيب: الموسوعة العلميّة الشاملة . يوسف سليمان خير الله . مكتبة لبنان ناشرون . بدون تاريخ . ص 174 .

العتاد ، يكون منفصلاً وقائمًا بذاته ، وله برمجيات متكاملة مصمَّمة خصيصًا لتوفير مصدر حوسبة خاصّ ، ويعمل على إجراء العمليّات الحسابيّة ، ومعالجة البيانات بدقّة وسرعة عاليتين .

كان الإنسان يجتهد في البحث منذ القِدم عن وسائل تُعِينُه على القيام بالعمليات الحسابية المختلفة، وتخزين المعلومات. فبدأ بالعدّ على أصابعه، ثمّ عوّل على الحصى والحجارة الصّغيرة، لمعرفة كميّة الأشياء. ومع مرور الزّمن، ولمَّا لمْ تُجْدِ الطّريقة السّابقة نفعاً، حاول ابتكار آلات تساعده على التعامل مع الأعداد. ومن ثمّ فالمِعداد أو المِحسبة اليدوية ، هو(ي) أوّل محاولة جادّة للوصول إلى الآلة ، التي تمكّنه من التعامل مع الأرقام [...] . ولقد اعتمد العلماء على المِحسبة اليدوية في إيجاد الحاسبات الآلية وصُنعِها . ففي عام 1642م اخترع "باسكال" (*) آلة الجمع الحسابيّ ، التي تقوم بأعمال الجمع والطّرح ، وعكست طموح الإنسان حينذاك . كما مكّنته من التعامل مع الأرقام بأقلّ وقت وجهد ممكنين[231] .

صُنِعت أوّل الحواسيب التماثلية الأولى في أوائل القرن العشرين من القرن الماضي، وتتميّز بالقيام بعمليات حسابية ضخمة بفضل نظام من المحاور والتروس الحديدية التي تشتغل بها ، بحيث يسمح هذا النظام من الماكينات (الآلات) بتوفير معطيات رقمية لمعادلات ، يصعب حلّها بطريقة أخرى . وخلال الحربين العالميتين، تمّ استخدام هذه الأنظمة التماثلية الميكانيكية والكهربائية لأغراض عسكرية ، تتمثّل في توجيه الطوربيدات في الغوّاصات ، والتحكّم في توجيه القنابل .

وابتداءً من سنة 1939م ، تمّ تصنيع أوّل الحواسيب الإلكترونية في الولايات المتحدة الأمريكية ، ثمّ تمّ تطوير هذا النموذج في سرّية وبشكل خفيّ ، ثمّ بدأ العرض التقديميّ لهذا النموذج في سنة 1945م حول التكامل الرّقميّ والحاسوب الإلكتروني، حيث يحتوي هذا الجهاز على 18000 أنبوب فارغ ، ويُمكنه إجراء عدّة مئات من الحسابات في الدقيقة . والبرنامج الذي يشغل هذا الجهاز متّصل بمعالِج ، ويتمّ تغييره يدويّـاً . وبالموازاة قد تمّ في لندن خلال الحرب العالمية الثانية ، تطوير حاسوب رقميّ إلكترونيّ بالكامل من قِبل فريق من العلماء في الرياضيات ، بقيادة "آلان تورينج" في ديسمبر 1943م . ويتألّف هذا الحاسوب من 1500 أنبوب فارغ ، حيث تمّ استخدامه لفكّ رسائل الراديو المشفّرة من قِبل الألمان . وفي عام 1952م ، ظهر أوّل حاسوب يستخدم برنامجاً مخزّناً في الذاكرة ، صمّمه عالِم الرِّياضيات الأمريكيّ "جون فون نيومان" . كانت التعليمات التي زُوِّد بها هذا

(*) بليز باسكال : فيزيائي ورياضي وفيلسوف فرنسي ، اشتهر بتجاربه على السّوائل في مجال الفيزياء ، وبأعماله الخاصّة بنظرية الاحتمالات في الرياضيات . هو من اخترع الآلة الحاسبة .

[231] أبو السّعود إبراهيم: تقنيات الاتصال والمعلومات ط1 . القاهرة . 2005 . ص 43 .

الجهاز مُخزَّنة في ذاكرته ، ممّا يُحُولُ الحاسوب ويمنعُه من التعرّض للسّرعة المحدودة للقارئ أثناء تنفيذ البرنامج . كما يحمي جهاز التخزين هذا محاولة تعرّض البرنامج إلى إعادة تنصيب الحاسوب لكلّ برنامج جديد . وفي نهاية خمسينيات القرن الماضي ، تمّ تصميم ما يسمّى بالجيل الثاني من أجهزة الحواسيب، حيث تمّ استبدال"الترانزسطورات" بأنابيب التفريغ . وهذه " الترانزسطورات " هي أكثر ديمومة ، وأكثر اقتصاداً ، وتسمح بتطوير عناصر منطقية أصغر و أسرع ، وأكثر مرونة ، وأقلّ تكلفة من حيث التّصنيع من تلك الأجهزة المجهّزة بأنابيب فارغة مجوّفة .

أتاح استخدام الدّوائر المتكاملة في أواخر الستّينيات صناعة عدد كبير من "الترانزسطور" من مادّة السيليكون ، المتصلة بأسلاك ربط صلبة . ثمّ في سبعينيات القرن الماضي ، ظهر المعالِج المصغّر ، وذلك بفضل تطوير الدّوائر الإلكترونية المتكاملة واسعة النطاق ، ثمّ الدّوائر المتكاملة الواسعة جداً . فالمعالج الصغير هو معالج يتكوّن من دائرة واحدة متكاملة ، منقوش عليها عدّة آلاف من الترانزسطورات المترابطة . ثمّ على مرّ السّنين ، تمّ تطوير وضبط المعالجات الدقيقة القادرة على إدارة من 8 ، إلى 16 ، إلى 32 ، ثمّ إلى 64 بايت[232] من البيانات في وقت واحد ، ممّا زاد من سرعة أجهزة الحواسيب وقوّتها . ويتمّ اليوم في أجهزة الجيل الثاني تطويرُ الحواسيب بشكل عامّ في اتجاهين اثنين : حواسيب ذات أحجام صغيرة جداً ، وحواسيب ذات قوّة تخزين أكبر[233] .

3 .أنواع الحاسوب ومكوّناته :

نميِّز بشكل عام بين العديد من عائلات أجهزة الحاسوب . أوّلها أجهزة الحواسيب المركزية ، وهي أجهزة قوية للغاية تستخدم في الشَّركات الكبرى لأداء عمليات ثقيلة . ثمّ أجهزة الحواسيب الشخصية ، والتي نميّز فيها الحواسيب المتنقّلة ، مثل الحواسيب المكتبية التي تتكوَّن من صندوق متّصل بأجهزة مختلفة مثل الشاشة . والحواسيب المحمولة التي تتكوّن من غلاف ، يتضمن شاشة قابلة للطيّ ولوحة مفاتيح ، وعدداً كبيراً من الأجهزة الطرفية المدمجة .

1.3. أنواع الحاسوب : يمكن تصنيف الحواسيب تبعاً للنوع والاستخدام إلى :

1.1.3.تبعاً للنّوع :

1. الحاسوب الرّقميّ : ويعتمد هذا الحاسوب على التعامل مع الكمّيات المحدّدة ، التي تمثِّل الأرقام،

---

[232] البايت : الثُّمانِيَّة هي وحدة معلومات قياسية رقمية في الحاسوب وفي الاتصالات ، تتكون في العادة من 8 بت ، و تمثّل حرفا واحدا من حروف الكتابة أو رقما واحدا ، حيث أن البت ، إمّا 0 أو 1 في الحاسوب ، بغض النظر عن نوع المعلومات المُخزَّنة ، أو وسيلة التخزين .

[233] تصفّح الموقع الآتي :

https://ecolevirtuelle.provincedeliege.be/docStatique/elearning/CBock/page_02.htm . الزيارة بتاريخ : 2019/07/28 .

أو الحروف الهجائية، أو العلامات الخاصّة. حيث يمكن تخزينها ومعالجتها حسابيّاً أو منطقياً، للحصول على النتائج المطلوبة .

2. الحاسوب التناظريّ أو القياسي: ويعتمد هذا الحاسوب على عملية القياس في أدائه لعمله ، فهو يقبل البيانات بظواهر طبيعيّة ؛ كالحرارة أو الضغط أو السّرعة . يتمّ القياس في مقياس متواصل أو مستمرّ . فمثلاً في محطّة البنزين، تكون المضخّة مُجهَّزَة بِمشغِّل أو معالج قياسي، الذي يحوّل مقياس سيل البنزين إلى قيمتي الكمِّية والسِّعر .

3. الحاسوب المُهجّن :وهو ناتج عن إدماج خصائص النّوعين السّابقين ، للحصول على جهاز حاسوب مهجَّن . فمثلاً في وحدة العلاج بالمستشفى . يمكن استعمال وحدات قياسية لقياس نبضات القلب ، ودرجات الحرارة ، وعلامات حيوية أخرى ، تحوِّل تلك القياسات إلى أرقام لتعالَج من طرف الحاسوب ، الذي يراقب العلامات الحيوية للمريض ، ويشير لمحطة الممرِّضات إذا حصل على قراءات غير عادية .

2.1.3. تبعاً للاستخدام :

1. الحاسوب الرّقميّ ذو الغرض الخاصّ : ويُصمَّم لاستخدامات أغـراض خاصّـة ، ويكـون برنامـج المعالجة فيه مخزوناً في ذاكرة الحاسوب بصفة دائمة ولا يتغيّر . ومن أمثلتها الحواسيب التي تستخدم في توجيه الطائرات للهبوط الأوتوماتيكيّ ، أو إطلاق الأقمار الصِّناعية .

2. الحاسوب الرّقمي متعدّد الأغراض : يُصمَّم هذا النوع لأغراض متعدِّدة . مثل تنظيم أجور ورواتب العمال والموظفين، وتنظيم عمليات التخزين في المصانع والمؤسّسات، وتحليل المبيعات. وهذا النّوع أكثر شيوعاً في الحياة العمليّة[234] .

ولعلِّ الكاتب"محمد أحمد فكرين" في النوع الأخير من الحواسيب ، قد تداخل لديه مفهوم البرنامج مع مفهوم الحاسوب ، وكان يقصد من وراء ذلك ، البرامج الخاصّة التي تُنصَّب في الحواسيب ، ثمّ تقوم بمعالجة البيانات والأوامر التي يتمّ إدخالها في جهاز الحاسوب ، عبر أجهزة الإدخال المختلفة . فرواتب العمّال والموظفين مثلاً ، يتمّ إدخالها عبر هذه البرامج التي تُثبَّتُ في الحاسوب ، ويقوم هذا الأخير و بواسطة نظام التشغيل الخاصّ به، الذي يعدُّ مسؤولاً بمعالجة البيانات كافّة ، التي تتمّ فيه ، سواءٌ المُدخلة ، أم التي يتمّ إخراجها . وعليه فهو برنامج أساسيّ ، يتمّ تخزينه في جهاز الحاسوب بشكل دائم ، ويمكن تحديثه باستمرار .

(234) محمد أحمد فكيرين: أساسيات الحاسب الآليّ. دار الراتب الجامعية . بيروت . 1993 . ص 10 . 11 .

لقد اهتمّت النظم التربوية بالحاسوب الآلي ، ودعت إلى استخدامه ، سواءٌ فـي الإدارة المدرسيّـة ، أم في التعليم . فإلى جانب الأنواع السّابقة ، سأسلّط الضّوء علـى نـوع خـاصّ ، وأخـصّ بالذكـر "الحاسوب التعليميّ" . ويُعرِّفه المختصُّون بأنّه : « عبارة عن جهاز ، مَثَلُه كمثلِ أجهزة الحواسيب الأخرى ، لا يختلف عنها في تركيبه الأساسيّ . وإنّ ممّا يميِّزه عن غيره من أجهزة الحواسيب ، هو نوع البرمجيات التي يستخدمها ، ممّا يجعله أداة طيِّعة في يد المعلّم والمتعلّم . وهذه البرمجيات عبارة عن موادّ تعليمية ، يتمُّ تصميمها وإعدادها من قِبل فريق مختصّ ، كما يتمّ إنتاجها وتدريسها بواسطة أجهزة الحاسوب ، ويكون دور الحاسوب التعليميّ في هذه الحالة ، هو تقديم وعرض المادّة التعليمية بأسلوب متفاعل مع المتعلّم »[235] .

كما أنّ التعليم يتمّ بمساعدة الحاسوب ، وذلك بتمكين المعلّم من تقديم دروس تعليمية مفردة إلى المتعلمين مباشرة ، حيث يحدث التفاعل بينهم منفردين ، وبين البرامج التعليمية التي يقدِّمها الحاسوب .وهو بذلك يعدّ مُعيناً ومساعداً للمعلِّم، حيث يكرّر التدريبات والتمارين من دون مَلَلٍ بواسطة العروض التقديمية التفاعلية والمتنوّعة ، التي يقدّمها برنامج عرض الشرائح "بوربر بوينت"، ما يزيد من فاعلية التعليم ، ويختزل زمن التعلّم[236].

4. مكوّنات الحاسوب :

عندما نتحدّث عن مكوِّنات الحاسوب ، فإننا نتحدّث عن الأجهزة الموجودة داخله ، على عكس الأجهزة الخارجية المتصلة بواسطة الكوابل أو وسائل الاتصال الأخرى . هذه المكوِّنات هي الموصوفة هنا ببساطة بمزوِّد الطاقة ، واللّوحة الأمّ ، والمعالج ، والمروحة ، وذاكرة الوصول العشوائي ، والقرص الصلب ومشغِّل الأقراص المضغوطة ، وبطاقة الرسومات. يضاف إليها بطاقات الصوت وما إلى ذلك . هذا النوع و بعض من هذه الأجهزة ليس ضروريًا لتشغيل الحاسوب ، ويتمّ دمجه مباشرة في اللوحة الأم ، وهذه المكوِّنات تنتظم ضمن مجموعة من الأنظمة التالية :

1.4. نظام الإدخال(وحدة الإدخال):

ويتضمّن جميع الوحدات ، التي بواسطتها تدخل البيانات والمعلومات والأوامر إلى الحاسوب . ومن هذه الوحدات : لوحة المفاتيح ، والفأرة ، ومشغل الأقراص المرنة ، ومشغل الأقراص المدمجة .

2.4. نظام العمليات: (وحدة العمليات) :

ويتضمّن وحدة المعالجة المركزية ، التي تعدُّ الوحدة الرّئيسة في الحاسوب ، و بها تجري معظم

---

[235] الحاج علي هوارية: فاعلية اعتماد الوسائل الحديثة في العملية التعليمية التعلّمية (اللغة العربية والتقنيات الجديدة) . أعمال ندوة وطنية ج2 . المجلس الأعلى للغة العربية . 23 . 25 سبتمبر 2018 . ص 32 .

[236] محمد السيّد علي: موسوعة المصطلحات التربوية : دار المسيرة للنشر والتوزيع . ط1 . 2011 . ص 136 . 137 .

العمليات . وتختلف هذه الوحدة من حيث الحركة ، وعدد العمليات من جهاز إلى آخر ، وتتكوّن من:

1.2.4.وحدة التحكّم :

وتتولّى هذه الوحدة ضبط جميع العمليات الموجّهة لجهاز الحاسوب ، والتحكّم بجميع أجزائه .

2.2.4.وحدة الحساب والمنطق :

و بها تجري كلّ العمليات ذوات الطبيعة الحسابية والمنطقية[237] .

3.4.وحدة الذاكرة والتخزين الدّاخلي :

وتُعرف باسم الذاكرة المخصّصة لتخزين البيانات والمعلومات والبرامج، وتتضمّن نظام التشغيل. تتميّز هذه الوحدة بحجمها وسرعتها وسِعَة تخزين ذاكرتها لعدد الكلمات . ويُرمز لها بالكلمة الثنائية (م.ب)، حيث الميجابايت تساوي 1000 كيلوبايت ، وحيث الكيلوبايت يساوي 1024 بايت [238] .

تساعد وحدة المعالجة المركزية هذا النظام من الوصول إلى المعلومات بسرعة . وذاكرة هذا النظام على أنواع ، منها ما هو مؤقّت يفقد المعلومات عند انقطاع التّيار الكهربائيّ عن الحاسوب ، ومنها ما يحتفظ بالمعلومات حتى وإن انقطع التيار الكهربائيّ . ويُستخدم هذا النوع لحِفظ البرامج الدّائمة، أو التي يُراد الاحتفاظ بها .

4.4.نظام النتائج (المُخرجات) :

يشتمل هذا النظام على الوحدات التي نحصل على نتائج العمليات التي أجراها الحاسوب بواسطتها . ومن وحدات هذا النظام شاشة الحاسوب ، والطّابعة ، والرّاسم ، ومشغِّل الأقراص المرنة . فالطّابعة مثلاً لطباعة النتائج على هيئة كشوف ومستندات. وجميع هذه الوحدات تُستخدم في الحواسيب المختلفة، وتختلف سرعتها مع اختلاف نوعها . وفي بعض الأنواع تصل السّرعة إلى ألف سطر في الدقيقة . وشاشة الحاسوب تستخرج النتائج ، ثمّ تعرض عليها . فضلا عن الرّاسم الخاصّ بالمعطيات البيانية ، حيث يحتوي على عدد من الأقلام ، ولكلّ قلم لون معيَّنٌ ، حتى يمكّن من رسم أيّة بيانات ، أو قطاعات بألوان مختلفة طبقاً للحاجة [239] . ونشير أخيراً إلى أنّ المكوّنات السّابقة للحاسوب تحتوي على نوعين من الأجهزة الدّاخلية منها والأجهزة الخارجية بمختلف وظائفهما . ولقد تطوّرت هذه الأجهزة بمختلف عناصرها منذ نشأتها ، حتى أصبح من السّهل صناعة حاسوب

---

[237] تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعّال : ص 280 . 281 .

[238] الكمبيوتر والعملية التعليمية في عصر التدفّق المعلوماتي : ص 11 . 12 .

[239] المرجع السابق : ص 16 .

شخصيّ على المقاس . إلاّ أنّ الحاسوب وإن وفّر للإنسان وقتاً ثميناً ، فقد جعله ينصرف عن أمور أساسية في حياته ، ليتعلّق به تعلّقاً شديداً .

وفيما يأتي عرض توضيحيّ لأغلب مكوّنات الحاسوب الدّاخلية والخارجية في شكل صور حقيقية بأسمائها ، تساعد على تمييز و فرز هذه المكوّنات التي تشكّل العناصر الرئيسة في جهاز الحاسوب .

المعالج

الوحدة المركزية

بطاقة (كارت) الشاشة

اللوحة الأمّ

القرص الصلب

بطاقة الذاكرة

مروحة التبريد

الفأرة

شاشة العرض

لوحة المفاتيـح

القرص المدمـج

القرص المرن

5. البرمجيات التعليمية :

1.5. مفهوم البرمجيات التعليمية :

تعتمد برمجيات الحاسوب ذات الوسائط المتعدّدة على تعدّد صور معالجة المعلومة الواحدة ، ممّا يؤدّي إلى تنوّع طرق تقديم الموضوعات بهذه البرمجيات . «وتَحكُّمُ البرنامج يقوم أساساً على فكرة توجيه المتعلّم عن طريق برنامج سبق ترتيب مساراته ، وحُدِّدَت بشكل نهائيّ . والمتعلِّم ليس لديه فرصة في تغيير أسلوب التعلّم و تتابعه . أمّا تحكّم المتعلِّم فإنّه يُعطي تحكّماً أعلى في الموقف التعليميّ للمتعلِّم نفسه، بحيث يمكّنه أن يتحكّم في تتابع المحتوى، وكمّية التدريبات، وسرعة الخطو الذاتي، وتقديم التغذية الرّاجعة[...]؛ ويعني تحكّم المتعلّم إعطاءه الحق لكي يحدّد الزمن الذي يكفيه للتعلّم، واختيار التتابع الذي يناسبه أثناء دراسته لمحتوى البرنامج، وتحديد كمّ التدريب الذي يناسب مستوى تقدّمه، بالإضافة إلى تحكّمه في طلب التغذية الرّاجعة تلقائياً، وذلك وفقاً لمعايير» [240].

2.5. البرمجية التعليمية :

«هي تلك الموادّ التي يتمّ برمجتها بواسطة الحاسوب من أجل تعلّمها . وتعتمد عملية إعدادها على طريقة "سكينر"[*]المبنية على مبدإ الاستجابة والتعزيز ، حيث تركِّز هذه النظرية على أهمّية الاستجابة المستحبّة من المتعلّم بتعزيز إيجابيّ من قِبل المعلِّم ، أو الحاسوب » [241] .

إنّ البرامج التعليمية التي تتضمّن محتوىً تعليمياً ، وتعرض بوساطة الحاسوب، ساعد ذلك إدخالَ البرمجيات التعليمية ميدان التعليم حديثاً . كما عزّز الحاسوب وتقنياته استخدامَ هذه الموادّ في المجالات التعليمية بأنواعها . وقد تنوّعت هذه البرمجيات تبعاً لطبيعة المتعلِّمين، ومادّة التعلّم، وأهداف التعليم، وتقوم في تصميمها على مبدأين اثنين:

الأوّل : تحليل المحتوى[*] التعليميّ .

الثاني : تنظيم المحتوى التعليميّ.

فعملية التحليل، هي ذلك الأسلوب الذي يعمل على تحديد المهمّات الفرعية المطلوبة من المتعلّم لتحقيق الهدف التعليميّ . ويشمل ذلك عدّة مراحل :

---

[240] نبيل جاد عزمي: التصميم التعليميّ للوسائط المتعدّدة دار الهدى للنشر والتوزيع . القاهرة . ط2 . 2011 . ص 167 . 168 .

[*] راجع التعليم ونظرياته في الفصل الثالث من الباب الأوّل . ص 71 وما بعدها .

[241] منى حسن الجعفريّ العمراني: وحدة مقترحة لاكتساب مهارات تصميم وتقويم البرمجيات التعليمية لدى الطالبات المعلِّمات . تخصص تكنولوجيا التعليم في الجامعة الإسلامية بغزّة . . كلية التربية . 1430هـ . 2009م . ص 13 .

[*] المحتوى : كلّ ما يتضمّنه الكتاب ، أو أيّ سند رقميّ من معلومات وحقائق وأفكار ومفاهيم ، تحملها رموز لغوية ، يحكمها نظام معيّن من أجل تحقيق هدف ما . رشدي أحمد طعيمة .تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية . مفهومه . أسسه . استخداماته . دار الفكر العربي . القاهرة . 2004م . ص 59 .

ـ التعرّف إلى مكوّنات المحتوى التعليميّ ، وهي : الإجراءات ، والمفاهيم ، والمبادئ ، والحقائق .
ـ التعرّف إلى العلاقات التي تنتظم هذه الأركان الأربعة ، ليُمكن التحكّم فيها .
ـ التعرّف إلى طريقة تحليل المحتوى .
ـ الانخراط الفعليّ في تحليل المحتوى وموضوعاته .

أمّا عملية التنظيم فتشمل المراحل التالية :

ـ التسلسل الذي يبدأ من العامّ إلى الخاصّ .
ـ التسلسل الذي يبدأ من السّهل إلى الصّعب .
ـ التسلسل الذي يبدأ من المألوف إلى غير المألوف ، وهذا يعتمد على الخلفية المعرفية للمتعلّم .
ـ التسلسل الذي يبدأ من الأكثر أهميّة إلى الأقلّ أهمّية؛ ويُقصد بالأهميّة درجة ارتباط المفهوم بالهدف التعليمي من ناحية، ودرجة ارتباطه بواقع المتعلّم، وببيئته من ناحية أخرى[242].

ولغة البرمجة التعليمية هي مجموعة من الأوامر ، تُكتب وفق قواعد تُحدَّد بواسطة لغة البرمجة، ومن ثمَّ تمرُّ هذه الأوامر بعدة مراحل إلى أن تُنفَّذَ على جهاز الحاسوب ليتمّ بها كتابة البرامج ، ويقوم جهاز الحاسوب بتنفيذها . وعادة ما يكون هناك قواعد للغة البرمجة ، حيث وُضِعت هذه القواعد للتسهيل على المُبرمِج في إعطاء أوامره للحاسوب لكي يتمَّ تنفيذها [243]. كما يمكن وصف البرمجة التعليمية بأن تكون فردية باعتبارها نظاماً يحدّد موقع المتعلِّم حالياً، وإلى أين سيصل، وكيف سيصل إلى هناك، وكم من الوقت سيستغرق للوصول، وكيف سنعرف أنّه قد وصل فعلاً إلى الموقع المنشود ؟.

وللإجابة على هذه الأسئلة، تمّ إعداد عدد من البرامج لمساعدة المعلّمين من خلال قيام الحاسوب بتأدية بعض المَهمَّات ، التي يتضمّنها تخطيط البرنامج التربويّ وتنفيذه . فعلى سبيل المثال ، تقوم بعض البرامج المُحَوْسَبَة بتخزين أهداف طويلة المدى ، وأهداف قصيرة المدى في المجالات المختلفة. ويستطيع المعلِّمون وأعضاء الفريق الآخرون عرض هذه المعلومات على الشاشة ، ومن ثمَّ اختيار الأهداف الملائمة منها . ويمكن تعزيز هذه الأهداف بأدوات قياس ، وإجراءات تدريسية مناسبة . وتتوافر حالياً برامج مُحوسبة[*] تقوم بإعداد البرامج التربوية الفردية بالكامل، حيث يقوم المعلِّمون بإجراء التعديلات التي يرونها مناسبة على ضوء المصادر التعليمية المتوافرة لهم [244].

---

[242] شوقي حساني محمود: تطوير المناهج رؤية معاصرة المجموعة العربية للتدريب والنشر . القاهرة . ط1 . 2009 . ص 133 . 134 .

[243] المرجع السّابق : ص 107 .

[*] من البرامج التعليمية المحوسبة التي يمكن أن يستخدمها طالب العلم في الدراسة ، أو للاستخدام الشخصيّ في مادة اللغة العربية . نذكر : ـ برنامج تعلّم الإعراب.2019 ـ برنامج تعلّم النحو والصّرف ـ برنامج إعراب المصحف الشريف ـ برنامج تعليم العربية للأطفال. مواضع الحروف ـ أسماء الإشارة ... الخ .

[244] تكنولوجيا التعلّم وحوسبة التعليم : ص 237 . 274 .

دخلت البرمجيات التّعليمة ميدان التعليم حديثاً ، كما عزّز الحاسوب وتقنياته استخدام هذه الموادّ في المجالات التعليمية بأنواعها. وقد تنوّعت هذه البرمجيات تبعاً لطبيعة المتعلّمين، ومادّة التعلّم ، وأهداف التعليم . وهي أنواع ، وسأكتفي بالإشارة إلى نوعين منها :

3.5. برامج التعلّم الذاتي :

تُقدّم المادّة التعليمية المبرمجة محوسبةً ، فيتعلّم المتعلِّم ذاتياً من دون وجود معلِّم . وعلى وفق البرنامج يتمّ به تنظيم المادّة بدءاً من العنوان والأهداف ، ثمّ تليها المادّة مجزّأة إلى وحدات صغيرة متتابعة مع بعض الأمثلة التوضيحية ، والتدريبات لكلّ وحدة ليسهُل تعلُّمها . ويُشترط عدم الانتقال إلى الوحدة اللاّحقة إلاّ بعد إتقان السّابقة، والإجابة على الأسئلة الموجودة في نهايتها [...]. إنّ هذه البرامج تُصمَّم في برمجيات ، وتُسجّل على أقراص مُدمجة ، تُعرض بالحاسوب في الوقت الذي يختاره المتعلِّم [245] .

4.5. المحاكاة في التعليم :

إنّ وضع نموذج للدّراسة أمرٌ شائع للغاية ليس في التعليم فقط ، ولكن حتى في البحث. حيث إنّ النمذجة هي مجرّد محاكاة للواقع ، وتقليدٍ للحقيقة وفهمٍ للمواقف بشكل أفضل . فالمحاكاة هي واحدة من أكثر الأشكال المستخدمة في التعليم ، حيث تعتبر العديد من عمليات المحاكاة ألعاباً عامّة، فيمكن التّمييز بشكل كبير بينها وبين الألعاب ، على الرّغم من أنّ اللعبة تتخلّى عن قواعد الواقع التي ينبغي أن تستجيب لها ،فتُعيدُ بفضل هذه القواعد تمثيلَهُ على شاشة الحاسوب .

تصنع المحاكاة عالَماً افتراضياً ، لكنّ القواعد التي تحكم هذا العالَم مستوحاة من أسس الحقيقة وقواعد الواقع. وسواءٌ أكانت هذه القواعد اجتماعية أم مادّية ، فإنّنا نجدُ ذلك مُمثَّلاً في تجربة التدريب على قيادة الطّائرة عن طريق المحاكاة ، أو قيادة سفينة . فقواعد اللّعبتين في العالَم الافتراضي ، لا علاقة لها بالواقع . ويرى علماء التربية وتعليمية اللّغات ، أنّ الاستخدام البيداغوجيّ للمحاكاة، يرتبط حالياً بمرحلة الطفولة . فكلّ البرامج والآلات المستخدمة، تضع بين أيدي المعلّمين نماذج للمحاكاة أكثر تقدّماً ، ممّا يؤدّي إلى دراسة كلّ الإمكانات التعليمية المتاحة . إلاّ أنّ المحاكاة في التعليم لها من الخطورة على حياة الأطفال والمتعلّمين عموماً ، حيث تؤدّي إلى حدوث ارتباك لديهم في التمييز بين عالَم الحقيقة والعالَم الافتراضيّ ، لاسيّما ونحن نعيش في عالَم ،يؤدي فيه الافتراضُ دوراً متزايداً في أنشطتنا . ففي ميدان الفيزياء والكيمياء مثلاً ، يتعيّن علينا تقرير الواقع الملموس فيهما ، وإنّ هذا مجال نادرٌ ، أين يتّصل المتعلّمون بهذا الواقع اتّصالاً حسّياً بالمادّة عن طريق اللّمس والرّؤية . لذلك فمن الضروريّ عند القيام بذلك أن يتلاعب المتعلّم بها،

---

[245] تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعّال : ص 133 . 134 .

وذلك بإحداث تغيير في واقعهما استجابة لرغباته، وتكييفاً مع مستواه الحقيقيّ. وهناك أنواعٌ من البرمجيات التطبيقية الأخرى؛ كبرامج التدريب والتطبيق بالممارسة، وبرامج حلّ المشكلات، وبرامج الألعاب التعليمية [246] .

وتبقى البرمجيات التعليمية حين يتطلّب الاستخدام البيداغوجيّ لها من منظور علاجيّ فعّالية، وذلك بتحضير المتعلّم ومرافقته والتفاعل معه، وتشخيص صعوباته لمواجهة الحياة، بالتعامل الإيجابيّ مع البرنامج التدريبيّ، والنجاح في إدارة الوقت واستغلاله ، وإعادة توجيهه إلى استخلاص المعلومات والنتائج ، لتحسين مساره التعلُّميّ .

و مادام المتعلّمون الصِّغار هم الأكثر نجاحًا في استثمار البرامج التعليمية، هم أيضًا الأكثر إدمانًا لها، والأكثرُ رغبة في تحقيق النجاحات بواسطتها. ولذلك فإنّ الشّراكة بين ناشري هذه البرامج التعليمية ، وألعاب الفيديو والمؤسّسات التعليميّة واستخداماتها بواسطة الحاسوب ، هي ميثاق يحدِّد قضايا واحتياجات التعليم ، ممّا يُوجِب إشراك خبراء من العالَم التّعليميّ في التصميم والتنفيذ ، من خلال تأكيد الشروط اللازمة والضرورية لتنمية هذه الموارد الرقمية ، لتقديم مساهمة تعليمية لألعاب الفيديو ، يكون لها وقعٌ على عمليّة التعلّم ، وتُفضي إلى تحقيق مُخرجات جيّدة .

ويبقى الحاسوب باعتباره الأداة الحاملة لهذه البرمجيات، تجعل المعلّم يواجه صعوبات في العملية التعليمية خارجة عن نطاقه، وأهمُّها التكلفة المالية، ثمّ عدم توافر القوّة البشرية القادرة على تطويع هذه التقنية لهذه العملية . ولا يكفي الاستفادة من حاسوب واستخدامه في بعض المَهمَّات غير الأساسية، من شأنه أن يُخفِّف من الصّعوبات التعلّمية . بل الاجتهاد في توفير برامج معرَّبة ، لا يشوبُها القصور والضَّعفُ في التكيُّف مع المنهاج الدراسيّ المقرّر ، ومع قدرات المتعلِّمين وحاجاتهم . ونظراً لغياب المعلّم في وضع البرنامج الذي من شأنه أن يُدعِّمه بأفكاره التي يدرِّسها في القسم ، تبقى هذه البرامج ذات استخدامات ظرفية ، وبعيدة عن الأهداف الطّموحة ، التي تتّفق مع النظام التعليميّ، ولا تتلاءم في بعض محتوياتها البرامجية مع طبيعة المجتمع العربيّ وقيمه وتقاليده [247] .

5.5. تطبيقات استخدام الحاسوب في التعليم :

يعتبر الحاسوب بجميع أنواعه، مثل اللّوحات الرقمية مصدراً للمعلومات لا ينضبّ ، ومَعيناً للمعارف لا ينفد ، وأداة من الأدوات التعليمية المساعِدة في عملية التعليم . كما يوفِّر مجموعة مختارة من بعض التطبيقات التي بدت تشدُّ اهتمام المعلِّمين و انتباهَهم، خاصةً أنّ هذه التطبيقـات تتغيّـر باستمرار و بين الفينة والأخرى. كما تُظهِر إمكانيةً حقيقيةً لاستغلالها داخل الفصل دعما لعمليّة التعلّـم، التـي يشرف عليها المعلِّم. ومع ذلك فهناك العديد من التطبيقات ، التي

---

[246] المرجع السابق : ص 135 . 136 . وانظر أيضاً كتاب : التعلّم وحوسبة التعليم : ص 235 . 236 .

[247] استخدام اللغة العربية في تقنية المعلومات : ص 95 .

غالباً مـا تكـون أكثـر متعـة، ويمكن استخدامها بشكل ناجح و مربح في الحياة الفردية، وفي الفصل الدراسيّ .

«ونظراً للنجاحات الكبيرة التي حقّقتها هذه التطبيقات بواسطة الحاسوب في جميع مجالات الحياة ، ومنها مجال التعلّم . دار حوارٌ طويل بين رجال التربية حول هذه الأداة الحديثة وإمكاناتها ، وأهمِّ استخداماتها في العملية التعليمية . ففي مارس 1986م ، عُقِد اجتماع دوليّ بجامعة "ستانفورد" تحـت رعاية كلّ من الجامعـة و "منظّمة اليونسكو" ، وتوصّل المجتمِعون إلى أنّ الحاسوب التعليميّ يُستخدَم اليوم على مستوى العالَم . ويتوقّف مدى انتشار أيٍّ من هذه الاستخدامات في أيّ دولة إلى حدٍّ كبير على طبيعة السياسة التعليمية، التي يتمّ اتّخاذها على المستوى القوميّ، أو مستوى المِنطقة، وعلى وضوح الأهداف، وعلى المصادر المالية المُتاحة » [248].

تزامنت الاستعمالات الأولى للحاسوب داخل الحقل التعليميّ مع الفترة التي سادت فيها المقاربة السلوكية الإجرائية، وظهر ما يسمّى بالتّعليم المبرمج، عند "سكينر" (1954م) . كما استفادت الاستعمالات الأولى أيضاً من النّتائج المهمّة التي توصّلت إليها العلوم المعرفية والذّكاء الاصطناعيّ، اللذان يتكاملان مع علم النفس، ويأخذان من مبادئه، لتكييف المعلومات، وذلك بمراعاة الخصوصيات العقلية والمعرفية للمتعلّم .

ويمكن دعمُ كلّ هذه التطبيقات واستغلالُها عن طريق الحاسوب من خلال مورِد الوسائط المتعدّدة ، ذات الأنواع المختلفة ؛ كالصّور ، والفيديوهات ، و الصّوت ، و النّص ، وصفحـات الويـب ، و برنامج عرض شرائح الباور بوينت ، والتي تتيح طرح أسئلة على المتعلم تتطلّب الإجابة عليها بنقرة واحدة بواسطة الفأرة؛ كأسئلة الاختيار من متعدّد على سبيل المثال، وتكون الإجابات المقترحة عبارة عن نص أو صور أو أصوات . فهذه الخيارات المتاحة في التطبيقات ، تساعد على ممارسة التعلّم بأسلوب تفاعليّ .

1.5.5.تطبيقات إدارة التدريس :

غالباً عندما نريد أن نقوم بعمل أنشطة مختلفـة لمجموعـات صغيـرة، أو لكـلّ طفـل بمفرده، فإنّـه يحتاج إلى المساعدة في تنفيذ خطّته المفردة. فبرامج وتطبيقات الحاسوب متوافرة لمساعدة المدرِّس. حيث بالإمكان حفظ الأنشطة التّدريسيّة لكـلّ مـادّة ، أو موضـوع علـى الحاسـوب. ويقـوم المدرِّس بتوزيع الطلاّب على أجهزة الحاسوب، ويطلب من كلّ منهم القيـام بنشـاط معيّـن حسـب قدراته واستعداداته وميوله [249] .

---

[248] مختار عبد الخالق عبد اللاه: تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب العلم والإيمان للنشر والتوزيع .الإسكندرية . مصر . 2008 . ص 47

[249] تكنولوجيا التعلّم وحوسبة التعليم . ص 241 .

تفرض الحاجة عند استخدام الحاسوب في التّعليم بعضَ التطبيقات في سياق التجارب التعليمية، والشّبكات المحلية المتوافقة معه و البرامج، التي تُدمَج بالفعل في ذاكرته مع التّطبيقات الأولى و التدريب عليها بدعم من الحاسوب. هذا النّهج التعليميّ مهمّ للغاية ومفيدٌ لعملية التعلّم ، حيث يقوم ـ و بفضل التطبيقات المستخدمة ـ على تَمثُّلِ المعرفة ، وأداء دور بيداغوجيّ، لا يمكن الاستغناء عنه ، ما يسمح بتنمية كفاءات المتعلّمين عبر مجموعة من الأنشطة التعلّميّة المختلفة . ويبدو لنا أنَّ الحاسوب والتقنيات التعليمية الجديدة المرافقة له ، يمكن أن تشارك بمستوياتها وطرقها ، في إعداد وتحضير المزيد من التطبيقات البيداغوجية النّشطة أكثر ، فردية كانت أم جماعية .

وهناك تطبيقات موجودة لتُعين العملية التعليمية ، بحيث يمكن للمعلّم استخدامها بواسطة الحاسوب في البيئة التعليمية، مثل أيّ وسيلة سمعية بصرية أخرى، كالرّسوم ، والنماذج ، وعروض الفيديو ، وعرض الصور الثابتة والشرائح . ونظراً للدّور الرّئيس الذي تؤديه هذه التطبيقات في تعلّم اللغة العربية ، فإنّها تنوّعت حسب المستويات التعليمية والأطوار الدّراسيّة ، وسأذكر منها ما تعلّق بالمرحلة الابتدائية.

1.1.5.5.**تطبيق أبجد:** وهو تطبيق خاص بالحروف الهجائية العربية (الأبجدية)، وأساسيات قراءتها وكتابتها بطريقة سهلة ومُسلّية. وهو مذيّل باختبارات يسيرة، و أناشيدَ وألعابٍ لترويض الذاكرة.

2.1.5.5.**تطبيق قاموسي:**

من تطبيقات الأيباد و الحاسوب المتخصِّصة في تعلّم اللغة العربية ، لاسيّما مهارات النّطق والقراءة ، والإملاء ، وهو مصمَّم للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سنتين و سبع سنوات . في هذه اللعبة التعليمية، يكون الطفل مدعواً لترتيب الحروف ترتيبا صحيحا لتكوين كلمة ، بعد أن يختارَ النّشاط الذي يرغب فيه من ضمن القائمة المتكوِّنة من سبع فئات، وهي: المواد الغذائية والأرقام والطبيعة ، والألوان والحيوانات والأثاث والنقل.

3.1.5.5.**تطبيق أتعلّم القراءة والكتابة مع ماهر:**

التطبيق عبارة عن خمسَ عشْرة لعبة تعليمية تفاعلية، بما مجموعه 1479 كلمة، مختارة ومصمَّمة بعناية لصغار السنّ من المتعلّمين . فلكلّ لعبة هدف محدَّد خاصّ بها ، لنصل في نهاية البرنامج إلى متعلّم متمكّن من حروف اللغة العربيّة جميعها قراءة وكتابة. ويتميَّز التطبيق بالسّهولة،

ويعتمد التدرّج المنطقي البِنائيّ ، والتحدّي المستمرّ لعقل المستخدم ، لكن بصورة سلسة وممتعة [250] .

إنّ تعليم اللغة العربية للأطفال الصّغار بواسطة هذه التطبيقات، يكون إمّا للفائدة، وإمّا لغرض ترفيهيّ، وذلك بطرد الملل. لأنّ هذه الفئة العُمرية في أساليب تعليمها وتعلّمها للغة العربية عن طريق التطبيقات الحاسوبية ، لها شأنٌ آخر مختلف كلّ الاختلاف عن غيرهم ، ممّن يتقدّمونهم في العمر .

(250)من تأليف : رشيد التلواتي .انظر الموقع الآتي : https://www.new-educ.com/ ، الزيارة بتاريخ : 2019/08/10 .

خلاصة الفصل الثاني :

عرف مفهوم تكنولوجيا التعليم الاتصال تطوّراً سريعاً ، بعض هذا التطوّر عصريٌّ للغاية ، وبعضه الآخر فقد بريقه وشعبيته . ويمثّل "الحاسوب" قمّة منجزات التطوّر التكنولوجيّ في التعليم ، فكثير من دول العالم الثالث ، بدأت باستعمال الإذاعة ؛ أو ما يطلق عليه اسم "الرّاديو التعليميّ" ، و "التلفزيون التعليميّ" ابتداءً من سنة 1936م إلى استخدام الوسائط المتعدّدة في التعليم إلى سنة 1988م . وفي ظلّ هذا التطوّر للأجهزة الحديثة، انحسرت الوسائل التعليمية التقليدية، فتردّد مصطلح "تكنولوجيا التربية"، أو "تقنيات التعليم" في مطلع القرن العشرين ليُعوِّض مصطلح "الوسائل التعليمية"، التي عُرِفت بأسماء كثيرة، منها مُعينات التدريس.

كان الإنسان منذ القِدم يتواصل مع غيره باعتماد الوسائل المتاحة؛ كالتعبيرات الجسدية، والكلمة المنطوقة، والرّموز والإشارات، ليجعل منها لغة التفاهم عنده. ومن أهمّ الوسائل القديمة في عمليّة الاتصال هي ابتكار حروف الهجاء لغة للكتابة .

ولقد مرّت تكنولوجيا التعليم في تطوّرها بمراحل ثلاث:

1. مرحلة التعلّم البصريّ.
2. مرحلة التعليم السّمعيّ البصريّ .
3. مرحلة الاتصالات.

لقد أجمعت المعاجم التي اعتمدناها في هذا البحث على أنّ مصطلح "تكنولوجيا" تعريب لكلمة " technologie " ، المشتقة من الكلمة اليونانية :" Techne "؛ وتعني فنّاً أو مهارة . والتقنية إجراء أو مجموعة من الإجراءات الخاصّة ، من أجل الحصول على نتيجة محدّدة . ولقد أخذ هذا المفهوم ثلاثة توجّهات . فالتوجّه الأوّل استخدم كلمة "تكنولوجيا" تعريبا للكلمة الأجنبية، وفي التوجّه الثاني استخدمتِ ترجمةً عربيةً، وهي "تقنية" . واستُخدمت الكلمتان المترادفتان في التوجه الثالث "التكنولوجيا" و "التقنيات" .

فتكنولوجيا التعليم هي تنظيم متكامل، يضمّ الإنسان، والآلة والأفكار، والآراء، وأساليب العمل، والإدارة، بحيث تعمل داخل إطار واحد. أمّا تكنولوجيا التربية، فهي أعمّ وأشمل من تكنولوجيا التعليم؛ لأنّ التعليم وسيلة من وسائل التربية.

تتداخل بعض المفاهيم الحديثة مع مفهوم "تكنولوجيا التربية"، و "تكنولوجيا التعليم". فتتيحُ تكنولوجيا التربية للمتعلّم حلّ المشكلات من خلال عملية التصميم لإيجاد حلول. وتتيح تكنولوجيا التعليم للمتعلّم استكشاف اهتماماته ، والمشاركة في بناء خبراته وفق استراتيجيات تفكيرية ، تساعده على التكيّف مع المجتمع التكنولوجي المتغيّر .

ويرتبط أيضاً مفهوم "تكنولوجيا التربية والتعليم" بمفهوم آخر ، وهو المستحدثات التكنولوجية في التعليم ، الذي يُرجِعه بعض الباحثين إلى ما قبل ظهور الحواسيب الشخصيّة ، ويقرنونه بالتعلّم المعتمد على الآلات، حيث إنّ أوّل آلة للاختبارات ظهرت سنة 1924م في جامعة أوهايو . في حين يرى أخرون ارتباط ظهور المستحدثات التعليمية بأنظمة التعليم المعتمد على الحاسوب سنة 1960م. وتوفِّر هذه المستحدثات الوسائل اللازمة للتعليم والتعلّم، ومختلف التقنيات الحديثة، التي تمثِّل ثورة رقمية تكنولوجية قلبت أنماط التعلّم. و مع هذا يبقى المعلّم وحده، الذي مِن دونه لا يتحقّق أيّ شيء. لذلك وجب على كليات التربية، تكوين الكادر التعليميّ ليُسايرَ المستحدثات التكنولوجية في التعليم، ويواكبَ عصر الانفجار الإلكتروني، ولهذا السبب ظهر المنهاج الإلكتروني الذي برز بعد انتشار التكنولوجيا في التعليم.

إنّ لِتوظيف هذه المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم، أثرًا بالغا في تنظيم الموارد التعليمية، وتطويرِ المهامّ والأنشطة البيداغوجية، واستكشاف استراتيجيات جديدة تعلّمية، تُعزِّز الوصول إلى المعلومة، وتتسبّب في تغيير فلسفة التعليم، من كونه يعتمد على نقل المعلومة بأسلوب تقليديّ معلّم/متعلم، إلى توظيف المستحدثات في نقلها، فتغيّرَ عندئذ دور المعلِّم من ملقّن إلى مفسِّر إلى مُلهِم، ما تغيّرت معه أهداف المنهاج الدراسيّ، ومحتوياته ، وأنشطته ، وطرائق تدريسه ، وأساليب تقويمه ، فأفضى إلى تغيُّر دور المتعلّم من متلقٍّ إلى مشارك نشط ومتفاعل إيجابيّ .

ومن أبرز هذه المستحدثات "الحاسوب" ، الذي تطوّر من الآلة الحاسبة إلى وضعه الحاليّ ، وهو أنواع تبعاً للنوع والاستخدام . فمن حيث النّوعُ ، نجد الحاسوب الرّقميّ ، والحاسوب التناظريّ ، والحاسوب المهجّن . أمّا من حيث الاستخدام فنجد الحاسوب الرقميّ ذا الغرض الخاصّ ، والحاسوب الرّقميّ متعدّد الأغراض. ويتكوّن جهاز الحاسوب من وحدات للإدخال، ووحدات للعمليات ومنها وحدات الإخراج .

ويقوم "الحاسوب" على مبدأ البرمجة المتمثِّلة في الموادّ التي يتمّ إدخالها ومعالجتها بواسطته من أجل تعلّمها ، ويتمّ تصميمها على مبدأين اثنين : تحليل المحتوى التعليميّ ، وتنظيم المحتوى التعليميّ . هذه البرامج أنواع، منها: ـ برامج التعلّم الذاتيّ كبرامج المحاكاة في التعليم. إلى جانب هذه البرامج ، هناك مجموعة من التطبيقات الحاسوبية، تُستخدم في التعليم ؛ كتطبيقات إدارة التدريس ، التي تساعد المدرّس في حفظ الأنشطة التدريسية لكلّ مادة ، وتطبيقات تعليم اللغة العربية للأطفال الصِّغار أو المبتدئين ، منها : تطبيق أبجد، و تطبيق قاموسي، وتطبيق أتعلّم القراءة والكتابة مع ماهر. ويبقى تعليم اللغة العربية للأطفال الصِّغار بواسطة هذه التطبيقات، إمّا للفائدة، وإمّا لغرض ترفيهيّ.

إطلالة تاريخية :

إنّ تاريخ الوسائل التعليمية يعدُّ جزءاً من منظور تعليميّ شامل قائم منذ بداية الجنس البشريّ. وفي الواقع إنّ التعليم يحتاج إلى عملية تيسير قائمة بالضرورة على الوسائل، فمن دونها لا يمكن لأيّ جيل أن يكون مهيّأ بشكل صحيح للقيام بالمهامّ المنوطة به في هذا العالم ، فيرث كلّ جيل لاحق العلوم والمعارف المتراكمة من الجيل السّابق ، وعادة ما يصبح أفضل منه .

يمتدّ ظهور الوسائل التعليمية إلى عهود قديمة منذ خلق الله الإنسان على الأرض، حيث إنّ اللغة الأولى التي تحدّث بها الإنسان، والنقوش الأثرية والرسومات، والمجسّمات، والصّور التي حفرها في العصور المختلفة، يمكن اعتبارها أشكالا لوسائل تعليمية ، تهدف إلى إيصال رسالة ما إلى متلقّ آخر بطريقة تتواءم مع مستوى الإنسان الإدراكيّ و الزّمانيّ و المكاني لكلّ عصر .« فبداية الاعتماد على الوسائل التعليمية لها جذور تاريخية قديمة . فإنّها تطوّرت تطوّراً متلاحقاً في الآونة الأخيرة مع ظهور النظم التعليمية التي تتمّ في إطارها العملية التعليمية. وقد مرّت الوسائل التعليمية بمرحلة طويلة، تطوّرت خلالها من مرحلة إلى مرحلة أخرى، حتّى وصلت إلى أرقى مراحلها التي تشهدها اليوم، في ظلّ ارتباطها بنظرية الاتصال الحديثة، واعتمادها على مدخل النظم. على أنّ استخدام الوسيلة أصبح جزءاً لا يتجزّأ من منظومة التعليم والتعلّم »[251] .

بدأ الاهتمام بالوسائل التعليمية كأدوات للاتصال منذ الحضارات القديمة ؛كالحضارة الفرعونية والإغريقية والفينيقية و الآشورية... الخ، فكانت نقوش "حمُّورابي" صورة أوّلية للوسائل التعليمية . كما حملت الرسالات السّماوية الكبرى إشارات إلى استخدام الوسائل التعليمية ، واتخاذها منافذ للتعلّم ، واكتساب المعارف والمهارات . « فكانت هناك ثلاث محطّات رئيسة عملت كمنعطفات حادّة للحياة على الأرض ، ودفعت الحياة إلى التطوّر الكبير ، وهي الرّسالات السماوية الثلاث ، التي نزلت على موسى وعيسى ، ومحمّد عليهما وعليه أفضل الصّلاة وأزكى التسليم . فعندما نزلت الرّسالة على موسى ، وذهب للميقات أعطاه الألواح ، وفيها المواعظ . قال تعالى: ﴿ وَكَتَبْنَا لَهُۥ فِى ٱلْأَلْوَاحِ مِن كُلِّ شَىْءٍ مَّوْعِظَةً وَتَفْصِيلًا لِّكُلِّ شَىْءٍ فَخُذْهَا بِقُوَّةٍ وَأْمُرْ قَوْمَكَ يَأْخُذُوا۟ بِأَحْسَنِهَا ۚ سَأُو۟رِيكُمْ دَارَ ٱلْفَـٰسِقِينَ ﴿١٤٥﴾ ﴾[252] . وهذه الألواح تُعدُّ من الوسائل التعليمية. أمّا السيّد المسيح عليه السّلام،

---

[251] علي فوزي عبد المقصود و د.عطية سالم الحداد: الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم . "الاتصال التربويّ. نماذج الاتصال" مؤسسة شباب الجامعة . الإسكندرية . 2014 . ص 15 .

[252] سورة الأعراف. الآية : 145 .

فقد نزلت عليه الرِّسالة، وكان يُدعى بالمعلِّم من قِبل تلاميذه، وما المائدة التي نزلت عليه من السّماء إلاّ وسيلة ليُثبِتَ بها لتلاميذه قدرة الله عزّ وجـلّ. قـال تعالـى : ﴿ ٱللَّهُمَّ رَبَّنَآ أَنزِلۡ عَلَيۡنَا مَآئِدَةٗ مِّنَ ٱلسَّمَآءِ ....﴿١١٤﴾ ﴾[253]. ثمّ ظهرت بعد السيّد المسيح مدارس الأحد الدينية، ليتعلّم فيها الأطفال القراءة و الكتابة. وكان الرّاهب "كوينتيليان"[*] يعلِّم في إحدى المدارس . وكان أوّلَ من استخدم طريقة التعلّم باللّعب ، وذلك بنحت العظام على شكل الحروف ، وإعطائها للأطفال يلعبون بها ، ويتعلّمون أسماءها » [254] .

« أمّا الرّسالة السّماوية الثالثة والأخيرة، فهي تلك التي نزلت على سيدنا محمّدﷺ ، فنزل الوحي من السّماء بأوّل كلمة ، وهي اِقرأ . قال تعالى: ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ﴿٢﴾ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ﴿٣﴾ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ﴿٥﴾ ﴾[255] .

فكانت القراءة إحدى الوسائل المساعدة على التعلّم، واكتساب المعرفة. و لقصّة ابني آدم "قابيل وهابيل" أوّل حادثة قتل كبرى في تاريخ البشرية دليلٌ ثانٍ على عمق مفهوم الوسائل التعليمية في التاريخ . فبعد قتل قابيل لأخيه هابيل ، لم يعرف ماذا يفعل بجُثَّة أخيه المقتول . فأرسل الله تعالى غُرابين فاقتتلا ، فقتل أحدهما الآخر ، ثمّ حفر حُفرة في الأرض ، ودفن الغراب المقتول . قال تعالـى :﴿فَطَوَّعَتۡ لَهُۥ نَفۡسُهُۥ قَتۡلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُۥ فَأَصۡبَحَ مِنَ ٱلۡخَٰسِرِينَ ﴿٣٠﴾ فَبَعَثَ ٱللَّهُ غُرَابٗا يَبۡحَثُ فِي ٱلۡأَرۡضِ لِيُرِيَهُۥ كَيۡفَ يُوَٰرِي سَوۡءَةَ أَخِيهِۚ ... ﴿٣١﴾ ﴾[256] . فعملية الدّفن من قِبل الغراب أوّل وسيلة تعليمية في التاريخ »[257] .

لمّا خلق الله الإنسان زوّده بمنافذ للتعلّم واكتساب المعارف والمهارات، وهذه المنافذ هي الحواسّ. وقد عُرف أثرُ المحسوسات في التعلّم والتعليم منذ زمن بعيد في الثقافة التربوية العربية الإسلامية ، فاستخدمها علماء المسلمين في التعليم، ومنهم "الحسن بن الهيثم". عندما وضّح مفهوم ظاهرة الانكسار . والإدريسي الذي عمل أوّل كرة أرضية من الفضّة، تعبِّر عن شكل الأرض، وابن جماعة

---

[253] سورة المائدة. الآية : 114.

[*]ماركوس فابيوس كوينتليان (35 – 100) كان مجادلاً رومانياً من إسبانيا . كانت مدارس الجدل في العصور الوسطى وعصر النهضة ترجع لأعماله بتواتر عالٍ. وفي الترجمات الإنجليزية يسمى كوينتليان. موقع معرفة : https://www.marefa.org . الزيارة بتاريخ : 2019/08/24 .

[254] تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق : ص 62 .

[255] سورة العلق . الآيات : 5 . 10

[256] سورة المائدة . الآية : 31 .

[257] المرجع السّابق : ص 63 . 64 .

الذي دعا إلى استخدام الوسائل التعليمية في التعليم ، وأطلق عليها مصطلح وسائل التشبيه [258] . وممّن حثّ من المربّين المسلمين على استخدام الوسائل في التّعليم ، أبو حامد الغزالي ، وابن خلدون ، وابن سحنون » [259] .

ولقد تطوّرت الوسائل التعليمية بعد أن اعتمدت على الحواسّ ، لاسيّما حاسّة البصر التي يعتقد المربّون أهمّيّتها ، إيماناً منهم أنّ نسبة 75 % إلى 80 % من خبرات الفرد ، يتمّ الحصول عليها وتعلُّمها عن طريق هذه الحاسّة ، إلى مرحلة اعتبار الوسائل التعليمية مُعينات للتدريس ، ويُمكن الاستعانة بها عند الضرورة لمساهمتها في توضيح ما صعُب في الشّرح النظريّ فقط ، ولم ترتبط بتحسين أداء المتعلّمين، ومساعدتهم في اكتساب أنماط جديدة من السّلوكات المرغوب فيها ، وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة ، إلى أن وصلت إلى اعتبارها وسائلَ لتحقيق الاتصال بين الأفراد ، ثمّ وصولاً لتحقيق الأهمّيّة المنتظرة منها ، ليس باعتبارها وسائل في حدّ ذاتها مستقلة عن العمليّة التعليمية ، ولكن على أساس ما تحقّقه من أهداف سلوكية محدّدة ضمن نظام صفيّ متكامل ، يضعه المعلّم لتحقيق أهداف الدّرس، مع الأخذ في الاعتبار معايير اختيارها وإنتاجها وتصميمها ، وطرق استخداماتها كحلقة في المخطّط المنهجي العامّ للدّرس .

و بعد الثورة الفرنسية، والتي من عوامل تطوّرها العلميّ ترجمة التُّراث العربيّ. ظهرت الطباعة على يد "يوهان غوتنبرغ" ، وكان لها دورٌ أساسيّ في صناعة الكتب والرّسوم ، والاستعانة بآلات النّسخ ، ما ساعد على توسيع آفاق استخدام الوسائل التعليمية الناتجة عن إفرازات النهضة الحديثة ، واعتِمادها أدوات مُعينة لتُقدِّم يد المساعدة للمشتغلين في التعليم ونُظُمِه، لتطوير النظام التربويّ بجميع مكوّناته.

ولمّا جاءت الحرب العالمية الأولى (1914م ــ 1918م)، بما حملته من ويلات ودمار، كان لها ـ على الرغم من ذلك ـ أثرٌ إيجابيٌّ على الوسائل التعليمية ، فتحوّلت إلى استخدامها في المجال العسكريّ ، وذلك بتصوير مدرِّبين للجيش ، وعرض ذلك على آلاف الجنود . وسُمِّيت هذه الفترة (حركة التعليم البصريّ). كما استُخدِمَت الملصقات الجدارية (البوسترات) وسائل تعليمية . وبعد اكتشاف الكهرباء، أُختُرِعت أجهزة الإسقاط التعليمية ، والمسجِّلات السّمعية . وبنشوب الحرب العالمية الثانية ، تقلّصت حركة نموّ التعليم ، التي تعتمد على الأدوات والوسائل التعليمية البصرية في المدارس ، وتضاعفت استخداماتها للأغراض العسكرية ، وذلك بالتدريب على الحرب ، وعرض الأفلام التي كان لها تأثير مباشر في استسلام ألمانيا النّازية . وبالإضافة للأفلام التعليميّة وأجهزة

---

[258] تذكرة السامع والمتكلّم في أدب العالِم والمتعلّم . ص 75 . وانظر .عبد الأمير ز.شمس الدين . التفكير التربويّ عند ابن جماعة الشركة العالمية للكتاب . ط1 . 1990م . ص 100 .

[259] تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعّال: ص 86 . 87 .

عرضها، تمّ استخدام مَعَدَّات أخرى، منها: جهاز عرض الشفافيات، الذي استُخدم في تدريب العسكريين على استكشاف طائـرات العـدوّ وسفنِه، فضلاً عن استخدام هذه المَعدَّات السّمعية البصرية في تعليم اللّغات الأجنبيّة [260] .

و في2 سبتمبر1958م ، أنشأت الحركة التعليمية عن طريق الوسائل السّمعية البصرية تتقدّم ، حيث أصدر الكونغرس الأمريكي "المرسوم التربوي للدّفاع الوطني"، الذي يهدف إلى تقديم التمويل للمؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها لدعم الأبحاث في مجال وسائل الاتّصال، وتكنولوجيا التعليم ، ونشر تلك الأبحاث. وقد أسهم التمويل أيضاً في العمل على تطبيق منحنى النُّظُم في مجال التعليم الرّسمي العام والتعليم الخاصّ في كثير من المدارس الحكومية الأمريكية ، والاهتمام بإعداد برامـج تعليمية تلفازية[261].

لم تكن هذه الوسائل التعليمية في معزل عن متغيرات الحياة بمختلف مستوياتها وميادينها، بل واكبت التطوّر الصِّناعيّ، فتأثّرت به في العصر الحديث، فكان لكلّ عهد صناعيّ وسائلُ تعليمية ، تتفق مع أسلوب الإنتاج . ففي عصر الصّناعة اليدوية، أُستُخدمت وسائل يدوية في التدريب. وعندما حدثت الثورة الصِّناعية الأولى، أصبح الإنتاج إجماليّاً وجماهيريّاً، وأصبحت الوسائل التعليمية تخدُم أسلوب التعليم الجمعيّ؛ كاستخدام أجهزة عرض الصّورة، وتسجيل الصّوت. وفي عهد الثورة الصناعية الحديثة أصبحت الآلات الإلكترونية، تضمن التّدريب والتعليم الذّاتي[262] .

ونظراً لما مرّت به الوسائل التعليمية من فترات تعاقبية ، فإنّه كان من الطبيعيّ أن تتعدّد استخداماتها ، وتختلف وظائفها ، وتتنوّع أهدافها من وضعيات ومواقف إلى أخرى ، وذلك لاشتراكها في مخاطبة العديد من الحواسّ ، مع اختلاف درجات الاستيعاب لدى المتعلّم . فَفَرْقٌ بين مَن يحصل على المعلومة بشكل لفظيّ ، ومَن يحصل عليها في صورة وسائل بصرية ، ومَن يتمتّع بعنصر الحركة فيها وبتسجيلاتها الصّوتية ، وبين مَن يجمع بين هذا كلّه ، فيطلبُ وسائل متعدّدة للحصول على المعلومة ، ليُمارس تعلّمه ، ويضمن استيعابها بشكل كبير ، يسمح ببقاء أثرها لفترات طويلة .

1. تصنيفات الوسائل التعليمية التعلّمية:

قبل أن نعرِّج على الحديث عن هذه التصنيفات ، أودّ في البداية أن يكون لي مَدخلٌ لهذا العنصر ، يتمثل في تحديد تعريف الوسيلة في اللغة والاصطلاح .

---

[260] تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق : ص 64 ـ 65 (بتصرف) .

[261] المرجع السّابق : ص 66 .

[262] أ.عالية حبار: تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد . "القراءة" في المرحلة الابتدائية أنموذجاً. قسم اللغة العربية .كلية الآداب واللّغات . جامعة أبي بكر بلقايد . تلمسان . 2018 . ص 48 .

1.1.في اللغة :

تعدّدت المعاني الاشتقاقية لكلمة "وسيلة" في المعاجم اللّغوية ، حيث تنحدر هذه المعاني كلّها من جذر واحد ، وهو مادّة : "وسل" . فالوسيلة « ما يُتقرّب به إلى الغير : المنزلة عند المَلِك أو الدّرجة أو الوصلة . جمع وسائل ووسيل »[263]

« والوسيلة و الواسِلة : المنزلة عند الملك . والدّرجة والقُربة . ووسَّل إلى الله تعالى توسيلاً : عمِل عملاً تقرّب به إليه ، كتوسّل . والواسِلُ : الواجب والرّاغب إلى الله تعالى »[264]. « الوسيلة : الواسِلة والوصلة عند الملك ، والدّرجة والقُربة . (الوسيلة) : الواسلة والوصلة والقربى . ودرجة النبيّ ﷺ في الجنَّة . جمع وسائل ووُسُل »[265] . « وسِل: لي إليه وسيلة ووسائل. وأنا متوسل إليه بكذا وواسل، ووسَلت إليه، وتوسّلت إلى الله بالعمل : تقرّبت»[266] . « (وسل) الواو والسين واللام : كلمتان متباينتان جداً. الأولى الرّغبة و الطلب. يقال :وسل ، إذا رغب . والواسل الله عزّ وجلّ»[267].

تتّفق هذه المعاني اللغوية لكلمة "وسيلة" على معنىً مشترك، وهو التقرّب والتوسّل بمفهومه اللغويّ دون المفهوم التربويّ التعليميّ. وهذا يعني أنّ لجوء المعلّم إلى الاستعانة بإحدى الوسائل التعليمية ، ليتوسّل بها ، ويُقرِّب المفهوم المجرّد المرادَ تدريسه ، إنّما لاتخاذها واسطة بين موضوع الدّرس والمعلّم ؛ لأنّها عنصر هامٌّ من عناصر العملية التعليمية لتحقيق أهداف الدّرس ، وحلّ المشكلات والصُّعوبات التعلّمية في موقف تعليميّ معيّن .

2.1. في الاصطلاح التربويّ :

قبل أن أتحدّث عن مصطلح "الوسيلة التعليمية"، يبدو أنّه قد يتداخل هذا مع مصطلح "تقنيات التعليم" في تفكير بعض التربويين، على أنّهما مصطلحان لشيء واحد. وواقع الأمر يقول: إنّ الوسائل التعليمية، ما هيَ إلاّ جزءٌ من تقنيات التعليم. وهناك مَن يقرنها بوسائل الاتصال تبعاً لطبيعة العمل الذي تُستخدم فيه، أو من أجله، أو حسب المؤسّسات التي تستخدمها. فهي تارة تُستخدَم لأغراض إرشادية في المؤسسات الزِّراعية للتثقيف وتبصير المعنيين بأمور الزراعة. وتارة وسائل وعظ وإرشاد ديني في المؤسسات المعنية بشؤون الدِّين ، لتبصير النّاس بأمور الشريعة ، والحثّ على التحلِّي بالخُلُق . وتارة تستخدم للترويج والإعلان في المؤسسات التجارية ، وللتثقيف الصحّيّ في المؤسسات الصّحيّة ؛ مثل حملات التوعية حول أهمّية اللقاحات . وأحياناً تستخدمها الحركات السِّياسية

---

[263] معجم متن اللغة . ج 5 . ص 756 .

[264] القاموس المحيط : ص 1753 .

[265] المعجم الوسيط : ص 1032 .

[266] أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري: أساس البلاغة : تحقيق: محمد باسل عيون السود.ج2 . دار الكتب العلمية بيروت. ط1 . 1998م . ص 334 .

[267] أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا :معجم مقاييس اللغة تحقيق : عبد السلام محمد هارون . ج6 . دار الفكر . 1979م .ص110 .

والأحزاب ومؤسسات السّلطة وسائل للثقافة و الإعلام. وتارة تستخدم في المجال التعليميّ والتربويّ وسيلة من وسائل الاتصال[268].

ومن هذا المنطلق أعتقد أن الوسائل التعليمية جزءٌ من العناصر المكوّنة لنظرية المعلومات و الاتصال المنسوبة "لكلود شانون" الأمريكي ، حيث تشمل كإطار هيكليّ ميدان التربية والميادين الأخرى ، فهي إذن قسم حيويّ من هذه النظرية . ويوجد في الأدبيات التربوية العديدُ من التعريفات للوسائل التعليمية، تبعاً للمضمون أو الإطار، أو الجهة التي تستخدمها، أو الموجَّهة إليها . ومن هذه التعريفات:

الوسائل التعليمية هي كلّ الأدوات والطّرق والموادّ التي يستخدمها المعلّمون والأساتذة خلال المواقف التعليمية التعلّمية، والتي لا تعتمد أساساً على القراءة، واستخدام الألفاظ والرّموز لنقل معانيها وفهمها، ولكن كلّ الأدوات التي تزيد في توضيح المعاني وتقريب المفاهيم[269] .

و الوسيلة هي أيضاً ما يستعين به المعلّم على تفهيم التلاميذ من الوسائل التوضيحية المختلفة التي يستخدمها [270]. ومنهم مَن يعتبرها: إحدى الأسس النظرية لتصميم التدريس، وأحد المكوِّنات التي تدخل في تأليف البرامج والمناهج الدِّراسيّة، لتطوير موضوع تصميم التدريس بدرجة فعّالة، بإسهام نظرية الاتصال في تطوير الوسائل واستخداماتها في التدريس[271] .

الوسيلة التعليمية شبيهة بمفهوم التعلّم الذي يعتبر تغييراً مؤقّتاً في سلوك المتعلّم، يشمل كلّ المجالات. لذلك فهي تساهم في إكساب المتعلمين الخبرة التربوية المتكاملة ، لما تُحدِثه من تغيير في شخصيتهم ، ويشمل التغيير الجوانب (الإدراكية والوجدانية والسّلوكيّة) ، نتيجة لما يتعلّمه من معلومات ، وما يكتسبه من مهارات وقيم واتجاهات ، وأساليب تفكير وغيرها من أوجه التعلّم ، التي يكون قد اكتسبها ممّا قدِّم له من خبرات [272] . وقد ترتبط الوسيلة التعليمية بالمادّة المُعدَّة ، وذلك لإضفاء التخطيط الحَسَن والتحضير المنهجيّ، والاستثمار المفضيّ إلى تحقيق الأهداف البيداغوجيّة للدّرس. ويُقصد ـ بها في مجال التعليم عندئذ ـ مجموعة من الموادّ، التي تُعدُّ إعداداً حسناً، لتُستثمر في توضيح المادة التعليمية، وتثبيت أثرها في أذهان المتعلّمين. وهي تُستخدم في جميع الموضوعات الدِّراسيّة، التي يتلقّاها المتعلّمون في مختلف مراحل الدِّراسة [273] .

---

(268) تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعّال : ص 80 . 81 .وانظر أيضاً حول تعدّد التسميات . كتاب : وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم: ص 23.

(269) تقنيات التعلّم والتعليم الحديثة : ص 80 . 81 .

(270) عبد العليم إبراهيم :الموجّه الفنيّ لمدرِّسي اللغة العربية دار المعارف . مصر . ط 14 . ص 432 .

(271) تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق . ص 165 .

(272) الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم . "الاتصال التربويّ. نماذج الاتصال" . ص 16 .

(273) طرق التدريس العامّة . تخطيطها وتطبيقاتها التربوية . ص 361 .

يُستخلصُ ممّا سبق من التعريفات أنّ الوسيلة في أبسط معانيها تركيبةٌ ، تضمُّ كلاًّ من المادّة التعليمية ؛ أي المحتوى ، والأداة أو الجهاز ؛ أي الإطار الذي يتمّ به عرض هذا المحتوى . وقد تعتبر أداة يستعين بها المعلّم في العملية التعليمية التعلّمية لأجل الإيضاح ، و هي إحدى الأسس النظرية في تصميم الدّرس، و أداة يتمركز حولها التعليم لإحداث تغيير في سلوك المتعلِّم ، وشدّ انتباهه لإكسابه مجموعة من الخبرات والمهارات والقيم . كما تعتبر إحدى الأدوات التي يضعها المعلِّم في الاعتبار ، وذلك بجعلها إحدى الموادّ التي تعدُّ وتُصمَّمُ بها العملية التعليمية ، لاستثمارها في شرح مفاهيم المادّة وتوضيحها بغرض تثبيتِ أثرها في أذهان المتعلِّمين . فمحتوى الدّرس التعليميّ يتوفّر اليوم في وسائط ووسائل مختلفة، مظهرُ استخداماتها في العملية التعليمية كبير جداً. هذه الوسائل والوسائط سواءٌ أكانت مطبوعة ، أم إلكترونية ، أم وسائط متعدّدة ، أم وسائل سمعية بصرية ، كلُّها تُعرَضُ بواسطتها المادّةُ المُدرَّسة في شكل صور تفاعلية متحرِّكة ، حيث الجمع فيها بين الصّورة والحركة و الزمن واللّون ، يُحدِثُ أثراً طيّباً ووقْعاً كبيراً في شخصية المتعلِّم بأبعادها المختلفة ، العقليّة ، والنفسيّة ، والوجدانيّة ، والحركيّة ... الخ . فالوسائل التعليمية بمختلف أنواعها أدوات تعليميّة حديثة ، تسمح باستخدام وتوظيف وإدماج سندات ووسائل جديدة ، لأهميّتها في الممارسة البيداغوجيّة ، التي أصبحت ذات شأن عظيم ، تجعل المتعلّم أكثر اهتماماً بها وميلاً إليها . ويتوقّف نجاح الوسيلة التعليمية على مجموعة من الشّروط :

1. أن تكون مناسبة للعمر الزمنيّ والعقليّ للمتعلِّم .
2. أن تكون نابعة من المقرّر الدِّراسيّ، مُحقِّقة لأهدافه.
3. أن تجمع بين الدّقة العلمية، والجمال الفنيّ مع المحافظة على وظيفة الوسيلة، بحيث لا تغلب الناحية الفنيّة لها على المادّة العلمية.
4. أن تتناسب مع البيئة التي تُعرض فيها من حيث عاداتُها، وتقاليدُها، ومواردُها الطبيعيّة أو الصِّناعية.
5. أن تكون الرُّموز المستعملة ذات معنىً مشترك وواضِح بالنسبة للمعلّم والمتعلِّم .
6. أن تكون ميسرة بقدر الإمكان ، وتعطيَ صورة واضحة الأفكار والحقائق العلمية ، شريطة عدم الإخلال بهذه الحقائق .
7. أن يكون فيها عنصر التشويق الجذّاب.
8. أن تكون مُبتَكرَة بعيدة عن التقليد ، وبها عنصر الحركة قدْرَ الإمكان[274] .

ومن العوامل التي تؤثر في اختيار الوسيلة التعليمية ، تبنِّي استراتيجية عامّة وشاملة ، لمقدرتها ومرونتها أثناء الموقف التعليميّ ؛ كالتّلفاز أو التّسجيلات ممّا يؤدّي إلى النجاح . كما أنّ نوع العمل

[274] تكنولوجيا التعلّم وحوسبة التعليم .ص 57 .

المطلوب أداؤه ، يؤثّر في الطريقة التي يختارها المعلّم ، وبالتالي اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة . كما أنّه يمكننا اعتبارُ الخصائص الجسميّة للمتعلّم ، مثل : السّمع أو البصر أو الحركة ، والخصائص المعرفية ؛ كمستوى الخبرة والوعي ، والخصائص الوجدانية أيضاً ، كلّ ذلك من العوامل التي تؤثر في اختيار الوسيلة التعليمية . كما أنّ نوع المجموعة المستفيدة ، تؤثّر بالتّأكيد على اختيار المعلّم الوسيلة . فالمجموعة المصابة بإعاقة سمعية ، لا يجوز اختيار وسيلة سمعية لها ؛ لأنّ ذلك يُعيق عمليّة التعلّم بدلاً من تسهيلها ، من دون إهمال الإمكانات المادية والفنيّة من مدارس وقاعات عرض ، من شأنه أن يوفّر المناخ المناسب لتسهيل عمليتي التعليم والتعلّم [275] .

يرجع اختلاف تصنيف الوسائل التعليمية إلى اختلاف وجهات نظر التربويين في دلالاتها ومفهومها. فبعضهم يصنّفها على أساس الأجهزة ، وبعضهم الآخر حسب أهمية الحواسّ المختلفة في عمليتي التعليم والتعلّم ، أو باعتبارها عند طرف ثالث جزءاً لا يتجزّأ من عملية التعلّم . وهناك مَن يفضّل تسمية الأجهزة التعليمية، ويُلحُّ على القارئ أن يميّز بينها وبين الموادّ . فالموادّ التعليمية، تشمل الأفلام والأسطوانات، والخرائط والصّور والنّماذج، وغير ذلك من المـوادّ. ويُقـال لهـا أحيانـاً "software"(البرمجيات). أمّا الأجهزة التعليمية، فيُشار إليها بالمصطلحات التالية: " Audiovisual Equipement." (المعَدَّات السّمعية البصرية) ، أو "Hardware ". وكثيراً ما تُذكر الوسائل التعليمية ، ويُقصد بها المواد والأجهزة معاً [276] .

ويتمّ تصنيف الوسائل التعليمية أيضاً في ضوء المادّة التعليمية ، أو البرنامج الذي تُخزَّن عليه الرسالة [...] . كما تُصنَّف في ضوء الغرض منها، وخصائص أجهزتها، وأدوارها في الحصّة، أو الدّرس الواحد إلى وسائط رئيسية وإضافية (اختيارية) [277] .

2.التصنيف على أساس الأجهزة :

1.2.أجهزة تقنية :

1.1.2.الأجهزة السّمعية : مثل (الرّاديو ـ المسجّلات السّمعية ـ أجهزة الأسطوانات ـ مُختبرات اللغة) . فللإذاعة والتلفزيون فوائد كبيرة في المجال التعليميّ . وهذه الفوائد هي على النّحو التاليّ :

ـ يسمح إدماج الرّاديو في تدريس الفصل زيادة المعلومات، ممّا يؤدّي إلى تحسين عمليّة التدريس من حيث الكيف ، كما تقلّل من حدّة النقص في النظام التعليميّ ، بأن تقوم مقام المدرّس

---

[275] الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم . "الاتصال التربويّ. نماذج الاتصال" . ص 27 .

[276] وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم . ص 41 .

[277] فيصل هشام شمس الدين: الوسائل التعليمية المطوَّرة شمس للنشر والإعلام. مصر. (بدون تاريخ) . ص 45 .

غير المؤهَّل، أو ترفعه فوق مستوى المدرِّسين الحاليين، ممّا يؤدِّي إلى التَّحسين في النظام التعليميّ من حيث الكمّ .

ـ إنّ التوظيف التعليميّ للإذاعة يمدّ رقعتها إلى بيوت المتعلّمين، فتطيل الفرص التعليمية للأفراد و الجماعات. وقد دلّت التجارب العديدة على تحقيق آثار طيبة في التحصيل الدراسيّ والاستيعاب العلميّ في الاستخدامات التعليمية للرّاديو والتلفزيون في بعض الدّول في السِّتينيات، مثل: "اليابان" ، التي استخدمته في تعليم اللغة الإنجليزية ، لبعض صفوف المرحلة الابتدائيّة . و"تايلندة" ، التي استخدمته أيضاً في تعليم اللغة الإنجليزية والموسيقى . و "الهند" ، و "تركيا" في تدريس منهاج خاصّ في الطبيعة . و "تشيلي" ، وكذلك "نيودلهي" في إعطاء دروس إضافية في اللغة والعلوم لأكثر من ثلاثين ألف طالب ، وذلك باستخدام التلفزيون [278] .

وتعتبر الإذاعة وسيلة تعليمية تبثُّ العديد من برامجها الإذاعية التعليمية عبر الأثير أو الأنترنت، وهذا يتيح للمعلِّمين استخدامَ هذه الموادّ الأصيلة لتسهيل تدريس اللُّغات عموماً ، وذلك باستثمار الملفّات الصّوتية عبر الإذاعة ، أو أيّة وسيلة خارجية أخرى لمساعدة المتعلمين في أداء الأنشطة ، التي تنمِّي القدرة على الاستيعاب والتواصل الشفويّ ودعمها . كما يسمح المظهر الخارجي للإذاعة للمتعلمين عند استخدامها بواسطة الإنترنت ، بالقيامُ بمهامّ تضعهم في مواجهة اللغة في وضعيات تواصلية متنوعة ، عن طريق المحاكاة ؛ كلعب الأدوار التعليمية أثناء التواصل بهذه اللغات .

ويمكن كذلك تقديم ما يسمّى "ببرامج الإثراء" ؛ وهي البرامج التعليمية المنهجية ، التي تُوجَّه إلى المتعلِّمين في منزلهم ، وتقوم مقام "المدرِّس" الخصوصيّ . كما تقدِّم أيضاً برامج لتدريب المعلِّمين ، وهي التي تستهدف مواجهة النقص في الأعداد الحالية للمعلِّمين، ورفع مستوى المعلِّمين القائمين بالتدريس ، وذلك عن طريق إعداد مجموعة من البرامج الإذاعية ، التي تُذاع في الأوقات والفترات التي تتناسب مع عملهم بهدف رفع كفاءاتهم التربوية ، وتعميق معلوماتهم التخصُّصية في المواد المختلفة [279] .

كما تحتلُّ المسجِّلات الصّوتية مكانة هامّة في الممارسات البيداغوجية الصّفيّة ، لا سيّما في نشاط" القراءة الجهرية الجماعية" للسّندات الصّوتية كوسائط للمعلومات ، حيث تساهم في تكميل الخطاب التعليميّ، و نشاط " القراءة الجهرية الفردية"، عندما يتعلّق الأمر بعمل المتعلِّمين في شكل ورشات عمل . أمّا الأنشطة التي تستخدّم فيها الوسائل التعليمية الأخرى ، كالكتاب المدرسي بشكل خاص على سبيل المثال ، فهذه القراءة والمطالعة هما أيضا شائعتان جداً لدى الأطفال في المنزل ،

---

[278] الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم . "الاتصال التربويّ . نماذج الاتصال" . ص 45 . 46 . وانظر أيضاً : في موضوع الأشرطة المسجّلة . كتاب : الموجّه الفنيّ لمدرسي اللغة العربية . ص 434 .

[279] الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم . "الاتصال التربويّ . نماذج الاتصال" . ص 47 .

فتُستثمرُ كأنشطة لا صفيّة . لذلك يمكننا أن نتخيَّل أنّ المعلّمين ـ في هذه المرحلة المتقدّمة ـ يقومون بتعليم الأطفال قراءة هذه السّندات الصّوتية والمرئية ؛كالصور والأصوات واستنطاقها ، تجعلنا نفترض أنّ هذا النشاط القرائيّ بنوعيه يُصبح لاحقاً من الأنشطة العادية في المدرسة . وعليه فالأشرطة التعليمية المسجّلة ذات مكانة ، ولها فوائد بالغة ومتميِّزة . إلاّ أنّه ثبت بعض القصور في المسجلات الصّوتية التعليمية، منها : الانزلاق بالتعليم إلى مهاوي التعليم اللفظيّ، وقبول المعلومات من دون مناقشتها .

وتعتبر الأسطوانات التعليمية المسموعة من الوسائل التعليمية الجاهزة، مثلُها مَثَلُ الأفلام المتحرِّكة والثابتة والخرائط التي تنتِجها الشَّركات، إلاّ أنّها من الموادّ التي يمكن سماعها فقط. وتستعين هذه الوسيلة المسموعة بجهاز الحاسوب ، أو مسجِّل صوتي الذي يعرضها على شاشة الحاسوب ، أو مسجَّلة كسند مسموع لاستخدامه وسيلة اتصال ذات اتّجاه واحد ؛ أي استخدام حاسّة واحدة ، وهي السّمع .

2.1.2.**مختبراللغة** : يعدّ المختبر اللّغويّ أحد الأجهزة والوسائل التعليمية السمعية ، التي لا بدّ أن تتوفّر في مجال تعليم اللغات الأجنبية . ولقد أثبتت التجارب أهميّته في عملية التعليم، حيث يُخفِّف العبء عن كاهل المعلّم، ويحلّ جميع مشكلات تعلّم اللغات الأجنبيّة.

لقد تعدّدت تعريفات المختبر اللغويّ ، فهو ـ باعتبار ما يستعين به المُختبِر ـ المكانُ أو المعرفة الخاصّة ، فيها الأدوات المستخدمة للبحوث العلمية . والمُختبَر هنا هو الآلات. والمختبَر هو الوسائل التي تُستفَاد منها عملية التعليم والتعلّم . والمختبَر هنا هو الأجهزة. وإذا نظرنا إلى فوائده فقد يكون المختبر مصدراً للتعليم والتعلّم، ومركزاً للأنشطة العلمية للاكتشافات والاختراعات [280] .

وفي ظلّ التعاريف السّابقة نستنتج أنّ المُختبَر ـ سواء أكان مختبَر اللغة الرّقمية ، أم مختبرَ اللغة متعدّد الوسائط ، أم مركزاً لتعلّم الوسائط المتعدّدة ـ هو غرفة مصمّمة خصِّيصاً لتعليم اللغات الأجنبية ، تحتوي على أجهزة متعدّدة ، و بها مقصورات صغيرة يجلس المتعلِّمون فيها ، ويفصل بعضَها عن بعض جدرانٌ مانعة للضّوضاء ، بحيث لا يسمع المتعلِّم ما يقوله المتعلِّم المجاور له . وهذا يسمح له بالتمرُّن على التكلُّم باللّغة التي يتعلَّمها من دون أن يُزعِج الآخرين ، أو يُزعِجَه الآخرون .

وتعتبَر المختبرات اللّغوية أيضاً وحدة أبحاث مشتركة، تسمح بإمكانية دمج النصوص و الصّور والصّوت والفيديو في المادّة اللغوية المُدرَّسة، كما تمكِّن المتعلِّمين من تعديل هذه الموارد لتناسب احتياجاتهم، وذلك بتسجيل صوتهم وإعادة تشغيل هذه التسجيلات والتفاعل معها. كما يُمكِن للمعلّمين عند استخدام هذه الوسيلة مراقبةُ أجهزة الحاسوب الخاصّة بالمتعلّمين ، ومتابعة أعمالهم

---

[280] تأليف عاشقين: استخدام مُختبر اللغة لتنمية مهارة القراءة كلية الدراسات العليا . قسم تعليم اللغة العربية . جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج . أندونيسيا . بدون دار نشر . 2009 . ص 59 .

. وهذه الوسيلة هي أيضاً أداة حرّة للوصول إلى التعلّم الذاتيّ، ممّا يعني الوصول إلى الموارد المختلفة خارج الصّفّ الدِّراسيّ .

وبالنّظر إلى طبيعة غرفة المختبَر اللغوي وشكله الخارجي وإطاره الماديّ ، يمكن أن نحدّد مكوِّناته العامّة التي تتبدّى كما يلي :

1. جهاز حاسوب مع البرامج المناسبة ، ما يسمح بإنجاز التّمارين اللغويّة المختلفة وتقويمها .

2. خوذات سمعية صغيرة ، تعزلهم عن ضوضاء الأصوات الخارجية ، التي تشوِّشُ عملهم ، وتمكِّنهم من استقبال المادّة السمعية من دون شوشرة أو تلوّث سمعيّ .

3. آلة مسجِّلة افتراضية، تساعدهم على قراءة موارد الوسائط المتعدِّدة ، وتسجيل أصواتهم .

4. يتمّ توصيل المعلِّمين و المتعلِّمين بشبكة محلِّية ، وفي بعض الحالات عن طريق كابلات[*] صوتية منفصلة ، تحوِّل الشرارات الكهربائية إلى إشارات صوتية لِتُستقبل بواسطة الخوذات السّمعية .

5. خادم أو جهاز تخزين منفصل، لاستضافة واستقبال الموادّ التعليمية الرّقمية.

ويجزم الدكتور "محمّد محمود الحيلة" بقيام المختبر اللّغوي بالدّور الفعّال في تعليم اللغات عامّة ، واللغات الأجنبية خاصّة، ويعتبره أحد الأدوات المهمة في تطوير المهارات اللغوية الأساسية من قراءة وكتابة وتحدّث واستماع ، كما يُعدُّ من وسائط التفاعل التي تعرض المعلومات وتدفع المتعلِّمين لاستيعابها وفهمها ، ولا يختلف في حديثه عن مكوّنات المختبر اللغويّ عن المكوِّنات العامّة السابقة ، فيقول : « وتتكوّن مختبرات اللغات من أجهزة يستعملها المعلِّم ، وهي عبارة عن لوحة مفاتيح رئيسة ، تحتوي بدورها على مفاتيح التحكّم بالتشغيل ، وبالبرامج التي يستعملها الطلبة ، وتساعد المعلّم على التفاعل مع طلبته بشكل فرديّ ، أو جماعيّ ، وأجهزة فيديو وتلفاز ، لكي يشاهد المعلِّم كيفيّة أداء طلبته للمهارة . وهناك أيضاً لوحة تحكّم عن بعد ، من أجل توفير المزيد من التحكّم في أثناء تطوير الطّلبة للمهارات اللغوية . وهناك أجهزة أخرى يستعملها الطلبة، وهذه الأجهزة توجد في مقصورة كلَ طالب، وهي عبارة عن مسجِّل كاسيت وسمّاعة رأس. وتمتاز هذه المسجِّلات عن المسجِّلات العادية في أنّها تتيح لكلّ طالب أن يستمع للجملة التي يتدرّب عليها، أو قام بتسجيلها، وهي قليلة التشويش ، وتُغلَق بشكل أوتوماتيكيّ حال الانتهاء من استعمال شريط الكاسيت » [281] .

2.1.2. الأجهزة البصرية: ومنها جهاز عرض الأفلام الثابتة، وجهاز عرض الشفافات، وجهاز عرض الشّرائح، وجهاز عرض الصور المعتّمة. ويُستخدم جهاز السينما في عرض الأفلام على شاشة كبيرة ،

---

[*] كبْلٌ (كبلات وكوابل) حبل معدنيّ ، تُحيط به مادّة عازلة لها غلاف واقٍ ، يُستعمل في توصيل التيار الكهربائيّ . ويُقال : تلف الكبْل وانقطع عنّا التيار الكهربائيّ . أحمد مختار عمر . معجم اللغة العربية المعاصرة ص 1900 .

[281] تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق : ص 242 . 243 .

حيث تعمل على جذب انتباه المتعلّمين ، ويعتمد جهاز عرض الأفلام المتحرّكة على نظام العرض المباشر ؛ وهو وسيلة لتوصيل المعلومات في عملية التّدريس .

يُعتبر جهاز عرض الأفلام الثابتة أحد الدَّعائم المادية البصرية إلى حد كبير في الوقت الحاضر ، فالفيلم الثابت هو لفة من شريط شفاف معيار 35 مم أسود اللّون ، وبطول يصل أحياناً إلى متر واحد ، ذي لون أبيض وأسود أحيانًا ، وهو يتألف من صور للتّعليم العام ، ورسومات للأفلام الترفيهية ، وخرائط مصحوبة أحيانًا بنصوص . ويبدو أن صناعة و إنشاء الأفلام الثابتة ، يعود تاريخه إلى عام 1923م ، ولكنّ استخدامها في التعليم العام ، تمّ بشكل أساسي بعد الحرب العالمية الثانية ، حيث كان الفيلم التربويّ الثابت أوّل الأمر بطيئًا في الانتشار في المدارس ، وهذا يرجع إلى الإحجام عن تبني طرق تدريس جديدة .

ويُعتبر جهاز عرض الشرائح والأفلام الثابتة من الأجهزة البسيطة التركيب والتشغيل والصِّيانـة ، حيث إنّ مكوِّناته قليلة مقارنة بالأجهزة الضّوئية الأخرى ؛ كالسِّينما مثلاً . ويعتمد هذا الجهاز في عمله على العرض الضّوئيّ للموادّ المستخدمة والمصاحبة لها ، وهو ما يسمّى العرض الضوئيّ للموادّ التعليمية. ويتكوّن جهاز عرض الأفلام الثابتة والشّرائح من أجزاء داخلية وأجزاء خارجية، التي يمكن للضوء اختراقها، فتظهر الصّور مكبّرة على الشاشة أو على الحائط، وهو من أجهزة العرض المباشر.

ومن هذه الأجزاء :

1. مصباح قويّ الإضاءة .
2. مرآة مقعّرة تقع خلف المصباح مباشرة، وتكمن مهمَّتها في تجميع الإضاءة القادمة إليها من المصباح والعكس .
3. عدسات لامّة (مُجمَّـعَة) للضوء و مركَّزة على الشّريحة الشّفافة .
4. مروحية لتبريد الحرارة المنبعثة من المصباح .

ومن الأجزاء الخارجية نذكر :

1. عدسة إسقاط .
2. خزانة الشّرائح .
3. . مفتاح التشغيل .
4. رأس لعرض الأفلام الثابتة .
5. رأس بعدسة لإسقاط الشرائح المجهرية، وفي الخلف مكان مضيء لمشاهدة الشريحة الثابتة .

ومن مميِّزات جهاز عرض الأفلام الثابتة ، أنّه سهل الاستخدام والنّقل ، ويستطيع المستخدِم التحكّم في سرعة العرض ، ويضاف إلى ذلك إمكانية إدماج الصّوت فيه ، وإمكانية إنتاج موادّ تعليمية

بأقلّ تكاليف . ومن مميِّزاته أيضاً أنّه يشدّ انتباه المتعلمين ؛ لأنّ التعليم عند استخدام هذه الوسائل تعليمٌ يتمركز حول التقنية أو الوسيلة ، لِما يوجِّه أذهانهم إليها وتركيزهم على المادّة المعروضة بواسطتها . كما أنّ هذا الجهاز يتميّز أيضاً بتعدّد استخداماته في ميادين أخرى غير ميدان التعليم [282]. وفي الواقع إنّ للأفلام التعليمية حين عرضها بواسطة هذه الأجهزة مميِّزاتٍ عدّة ، فتُعدُّ حُجْرَة التدريس والممارسات البيداغوجية الصفّيّة ميداناً خصباً لهما ، حيث يوفِّر الفيلم التعليميّ المدرسيّ إمكانية الوصول إلى موارد بصرية ، يستحيلُ رصدُها في الواقع الذي يصعبُ معه فهمُ ما تقع عليه العين المجرّدة أحياناً ، ويشبه ذلك إلى حدّ بعيد النظارات الفلكية التي مكَّنت من اكتشاف النجوم البعيدة عن العين ، التي لم تقوَ على رصدها من مسافات بعيدة ، وبالتالي الحصول على فكرة أخرى عن النظام الشمسيّ . وحتّى إذا كانـت حدود التفكير البصريّ غير قادرة على الرصد ، فإنّ الفيلم التعليمـيّ ـ حين يُعرض بواسطة هذا الجهاز ـ يسمح بإنشاء علاقات بين مجموعات من المعلومات والمعارف ، تُتِيح الحصول على لمحة أفضل و أيسر عن تعقيد أنشطة التعليم والتعلّم ، للتدرّج في فهم محتواها ، وتجاوز صعوباتها التعلّمية .

يعرض الفيلم التعليميّ عبر هذه الوسائل والأجهزة البصرية محتوىً معرفياً ملموساً ، ومواضيع مجسّمة ومطعّمة بإجراءات متنوِّعة ؛ كالحركة والصّوت والتحدّث والكتابة ، ما يجعل هذه المادة المعرفية التعليمية متعدّدة ، تجمع بين التواصل اللّفظي وغير اللّفظي . وهذه الإجراءات تهدف إلى بناء المعارف وإرساء التعلّمات، التي هي جزء من أساليب التدريس النشطة، و من خلالها يمرّ المتعلّم من تجربة الحواسّ إلى منطق التجريد .

وممّا يُلفت الانتباه أنّ استغلال جهاز السِّينما في عرض الأفلام التعليمية الثابتة والمتحرِّكة لا يزال بعيد المنال في سياق تعليم اللغة العربية عموماً ، مقارنة بالموادّ العلمية واللّغات الأجنبية ، ما يثير تساؤلات عن مشروعية استثمار هذه الوسائل الحديثة من عدمه في تعليم اللغة العربية ، بما يُسهِم في الارتقاء بها إلى مصافّ لغات التدريس العالمية . ويبقى هذا الإشكال محلّ اهتمامٍ مشروعٍ من قِبل مخطِّطي التعليم ، وواضعي المناهج في البلاد العربية .

أمّا جهاز عرض الشرائح فهو أحد أجهزة العرض و أحد الوسائل والتقنيات التعليمية ، الذي دخل الميدان التربوي منذ زمن ليس ببعيد ، وهذا الجهاز يمكِّننا من مشاهدة أيّـة مادّة ، ويتم فيه عرض صور مكبّرة باستخدام شاشة للعرض توضع فيها مجموعة من الأوراق الشفافة ، وقد أثبتت هذه الطريقة في العرض فعّاليتها التعليمية، لما تدرُّه من ربح للوقت لدى الأستاذ ، و ما تقدِّمه من

---

[282] الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم . "الاتصال التربويّ . نماذج الاتصال" . ص 49 . 50

مساعدة لهيكلة المادة التعليمية وتقديمها بأسلوب منهجيّ متدرِّج . كما تعود بالنّفع على المتعلمين من حيث انجذابهم لها وتحفيزهم في الإقبال على متابعة المحتوى بانتباه شديد .

إنّ مصطلح الشّفافة شامل ومرن ، يستوعب في الواقع أيّة مادة أو موضوع يُشاهَد من خلاله ، ويمرّ الضّوء منه . فالزّجاج والبلاستيك الشفّاف والهواء والماء ، وهي موادّ شفّافة منفِذة للضوء وصالحة للعرض على جهاز عرض الشفافات [...] ولقد بدأ استخدام الشفافات يزداد يوماً بعد يوم في التربية، وذلك لانخفاض تكاليفها ، ولسهولة تحضيرها واستخدامها . حتّى إنّ المتعلّم العادي، بمعرفته أو بتزويده ببعض الإرشادات الفنيّة البسيطة، يستطيع إنتاج شفّافة صالحة للعرض ومفيدة تعليميّاً[283].

وتختلف الشفافيات التي يستعملها هذا الجهاز بحسب نوعية الموادّ الشفافة النافذة للضوء ، وبحسب توافرها في السّوق من شفافات عادية ، وشفافات حرارية . « فالشفافات العادية ، وهي شفافات بلاستيكية رقيقة ، تصلح للاستخدام المباشر على جهاز عرض الشفافات ، ومنها أيضاً المُلوَّن ، فقد تكون حمراء ، أو صفراء ، أو خضراء ، أو زرقاء . وهذه الألوان هي المتوافرة لهذه الشفافات . والنوع الآخر هو الشفافات الحرارية ، وهي أيضاً بلاستيكية ، ولكنّها تتحمّل حرارة عالية ، لذلك تصلح للطرق الحرارية في إنتاج الشفافات ، وثمنها مرتفع قليلاً ، ويوجد منها المُلوَّن بطبيعته ، أو التي تُنتِج خطوطاً وصوراً بلون من الألوان السّابقة الذِّكر » [284] .

وتبقى الشفافات العادية هي التي لم تتعرّض المادّة المصنوعة منها لأيّة معالجة كيميائية ، وتُستخدم للكتابة اليدوية عليها بواسطة أقلام خاصّة ذات رؤوس من اللباد سوداء أو ملوّنة . بينما الشفافات الحرارية هي التي تمّت معالجتها كيميائياً ، لكي تتحمَّل الحرارةَ ويتمّ إنتاجها عادة بالتصوير الحراريّ ، ويمكن استخدامها يدوياً أيضاً وبنفس الأقلام . كما تتميّز هذه الأوراق الشفّافة بقابلية الطباعة عليها مباشرة ، ثمّ توضع على منصّة جهاز العرض الرّأسي . وإنّ وجود إطار للشفافات يلتفّ حول جوانبها ومحيطها الخارجيّ ، ضروري لمجموعة من الأسباب . نذكر منها :

ـ إنّ الإطار يمنع مرور الضّوء من الجوانب، ويساعد على عدم إظهار سوى المادّة التعليمية المراد عرضها على الشاشة، ويعطيها الفرصة لمستعملي هذه الوسيلة كتابة بعض المعلومات عليه ؛ مثل عنوان موضوع الشفافة ، ومنتجها ، واتجاه العرض ، وغير ذلك .

ـ يسهِّل الإطار أيضاً تداول الشفافات ، ويمنع تقوّسها .

ومن مظاهر يسر استخدام هذه الوسائل التعليمية(الشفافات) سهولة استنساخها ، « فيمكن استخدام آلة التصوير في إعداد الشفافات ، حيث يُشترط أن تكون الشفافات من النّوع الحراريّ (الذي يحتمل درجة حرارة آلة التصوير دون أن تنصهر) ، وتوضع المادّة المراد نسخها على الشفافة

---

[283] تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق : ص 303 .

[284] المرجع السابق . ص 303 . 304 .

في مكان وضع الصّورة في الآلة ، وتوضعُ الشّريحة مكان الورقة المراد التصوير عليها . ثمّ بعد ذلك تحصل على شفافةٍ مُصوَّرٍ، أو مكتوبٍ عليها حسب ما تريد. وبعد ذلك يمكن استخدام أقلام الشفافات للتلوين، أو ألوان الزجاج الشفافة، وهي من أكثر الطرق شيوعاً »[285] .

وللشّرائح الجيدة مواصفات عامّة، منها أن تكون المادّة المطبوعة عليها جيّدة، والصّورة واضحة وملوّنة، وذات إطارات جيّدة لتحقيق الهدف المطلوب .

3.1.2. الأجهزة السمعية البصرية : وتضمّ الأدوات والموادّ التي تعتمد على حاسّتي السّمع والبصر ، وتشمل:

أـ الأفلام المتحركة والناطقة .

ب ـ الأفلام الثابتة والمصحوبة بتسجيلات صوتية .

ج ـ مسرح العرائس [*] .

د ـ التلفزيون والفيديو [286].

تشكّل هذه الوسائل بأنواعها الثلاثة ، سمعية ، وبصرية ، وسمعية بصرية ، قطباً وكيانا ملموساً إلى جانب قطبين آخرين ، هما : المؤلّف والمُشاهِد ، تشكّل ثالوثاً أساسياً يأخذ في الاعتبار العلاقات المعقّدة التي تنشأ بينها . فالأفلام البصرية والمصحوبة بتسجيلات صوتية ، تُمثّل عرضاً تعليمياً ، مصوَّراً بشكل ملموس ومجسَّدٍ في شكل نماذج بصرية أو رسوم متحركة من نوع (التصميمات الإنفوغرافية) ، أو الأفلام التعليمية الحقيقية .

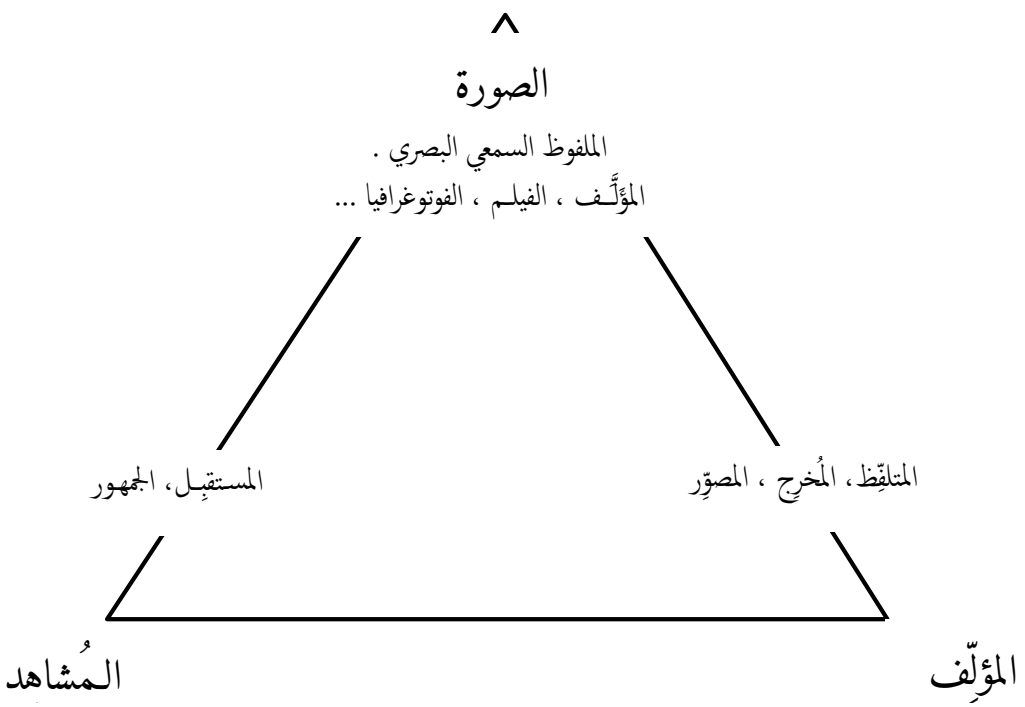
تُستخدم هذه الوسائل السمعية البصرية بمختلف أنواعها بشكل أساسي ، لتلخيص العمل في موضوع ما غالبًا ما يكون الغرض من استخدام هذه الوسائل فيه ، هو تحفيز المُشاهِد وإثارة دافعيته . و يبدو لنا أنّ تمثيل هذه الوسائل في شكل مُثلّث ـ كما يُوضّحه الرّسم الآتي ـ يُبرز علاقة تكاملية جوهريّة، حيث إننا نستطيع أن نُظهِر صلةً بين المؤلّف والمُشاهد ، مما يسمح لنا بالإشارة إلى وجود علاقات بين هذين القطبين ، وبين المؤلّف والصورة، التي قد لا تتطابق بالضرورة مع "الكلمة". علاوة على ذلك ، فإنَّ الكلمات المستخدمة لتسمية كلٍّ من هذه الأعمدة الثلاثة ، تثبت أنها عنصر مهمٌّ آخر في التمييز بين عناصر الاتصال في نظرية المعلومات المنسوبة لـ المهندس الأمريكي "كلود شانون" .

---

[285] المرجع السابق . ص 306 .

[*] مسرح العرائس : أو مسرح الدّمى هو فن شعبي قديم جدا ، يعود أصله إلى الثقافات الآسيوية القديمة . ازدهر مسرح الدمى في البلاد العربية مباشرة بعد سقوط الأندلس في نهاية القرن الثالث عشر، و كان وسيلة لتسلية الناس فقط . وهو وسيلة سمعية بصرية جيدة لحكاية القصص ذات دلالات قيمية إنسانية ، أو سياسية . https://ar.wikipedia.org/wiki (مسرح الدمى) . زيارة الموقع بتاريخ : 2019/12/24 .

[286] طرق التدريس العامّة . تخطيطها وتطبيقاتها التربوية . ص 364 .



1.**قطب المؤلِّف**: وتنسَحِب عليه مصطلحات أخرى ، مثل مصطلح : متحدِّث ، ومُخرِج ، ومُصوِّر ، ومُقدِّم ، ومُرسِل ، ومتكلِّم ... الخ . يمكننا بسهولة استخدام مصطلح "المتلفِّظ"، لتأكيد دائماً أنّ وراء كلّ صورة أو كلِّ رواية سمعية بصرية أو فيلم ، حضوراً للذاتية . فليس المؤلِّف مَن يُنتِج محتوىً فقط، بل هو أيضًا الشخص الذي يتعامل مع اللغة ومع التمثيل أيضاً، أو مع أيّ فنّ من الفنون الأخرى. كما يمكن استخدام مصطلح "المتلفِّظ" عندما يتمّ القيام بهذه الوظيفة من قِبل العديد من الأفراد (كما هو الحال بالنسبة لبرنامج تلفزيوني).

2.**قطب الصورة** : وتنسَحِب أيضاً على هذا القطب مصطلحات أخرى ، منها المُنتَج ، والملفوظ السّمعي البصريّ ، والقصَّة المسموعة و البصرية ، والمنتوج السمعيّ البصريّ ، والأفلام ، والفيديوهات ، والمجلات ، والحصص التلفزيونية ، والأفلام الوثائقية ، والتصوير ... الخ . فالصورة يجب فهمها على أنها تسمية لأيّ مُنتَج بصريّ ، يحتوي على صورة واحدة على الأقل متحرّكة أو ثابتة ، لتعيين الكائن أو العنصر الذي يتوسّط المؤلِّف والمُشاهِد. كما يمكن استخدام تعبير" المنتوج السمعي البصري" ، لتضمين هذا المصطلح جميع المواد المرئية والمسموعة المختلفة التي تشكِّله . علاوة على ذلك ، فمصطلح "فيلم" يُراد به تعيين أيّ إنتاج سمعيّ بصريّ سينمائي أو تلفزيوني أو فيديو ... ككائن مُحدّد تمّ إنشاؤه والانتهاء منه ، بعد أن كان موضوعَ تركيب مباشر أو غير مباشر (مونتاج) ، وينتج عادة في سياق جماعي .

تستحوذ المنتوجات السمعيّة البصريّة الثابتة أو المتحرّكة على خمس مواد أساسية : مادّتان مرئيتان (الصورة والكتابة) وثلاث موادّ مسموعة (كلمات ، موسيقى ، ضجيج). أمّا بالنسبة للسينما فيمكننا أن نقول وبصورة عامّة إنه يمكن أن يكون هناك أفلام من دون كلمات ، ومن دون ضجيج ، ومن دون موسيقى ومن دون كتابة ، لكنّنا لا نقول هناك سينما من دون صورة؛ كالأفلام السينمائية الصامتة .

3.قطب المشاهِد(المتفرّج): وتشترك أيضاً مع هذا القطب مصطلحات أخرى محتملة: كالمتلقّي، والجمهور... الخ . وفي مواجهة الصورة ، يبدو أن كلمة "المتفرِّج" أو المُشاهِد هي الأنسب لتعيين هذا القطب الثالث ، لأنه في تعريفه يعيِّن الشّخص (أو المتعلّم) الذي يحضر مشهداً أو درساً ، ويُكلَّف بممارسة مهارة الاستماع واستقبال المادّة التعليمية الإعلامية (الصورة) ، وتلقّي بيان مرئيّ أو خطاب مسموع . ومع ذلك فسيكون من الحكمة مراعاة نشاط الاستقبال، واعتبار المُشاهِد طرفاً أساسيّاً يوضع في سياق عملية التواصل السّمعي البصريّ.

تشكِّل الأقطاب الثلاثة المحدَّدة أعلاه أساسًا لتبادل الاتصالات السمعية البصرية في السياق التعليميّ، أو في سياق آخر. فهي جهاز ملموس يمكن التعرّف إليه بسهولة. إنّ الأقطاب الثلاثة المستعرضة تتداخل فيما بينها بشكل أعمق في عملية الاتصال السمعي البصري ، وتتجسّد في عناصر ثلاثة ، وهي : التقنية ، واللغة و التمثّلات الفردية والاجتماعية.

1.التقنية : يفترضُ التواصلُ السمعيّ البصريّ ـ على عكس التواصل الفرديّ الشفويّ أو المكتوب ـ الوجود الدّائم و المشترك للأدوات الفنية والتقنية والعمليات والدوائر لنجاح عملية التواصل .

2.اللغة : لا يمكن أن تكون هناك عملية تواصل سمعيّ بصريّ ، من دون وجود قواعد للكتابة والقراءة، سواء كانت هذه القواعد ضمنية أم صريحة ، أم كانت نتيجة عن ممارسات تعليمية تعلّمية .

3.التّمثُّل: يعتمد التواصل بشكل عام والتواصل المرئي والمسموع بشكل خاص على تمثّلات معرفية عقلية، سواء أكانت فردية أم اجتماعية ، وعلى تمثُّلات يحملها الفرد عن الواقع ، وعن الخيال الاجتماعيّ . وإنّ مجال التمثّل هو المكان الذي تُمارس فيه بوعي أو بغير وعي كلّ المفاهيم والأفكار ، وكلّ ما يمكن الإحاطة به في مجال علم النفس الاجتماعي ، وبالأخصّ في الصورة المرئية والرسائل البصرية المستقبَلة، التي لها علاقات عميقة مع الصور الذهنية التي يُراد بها التمثّلات[287].

إذا كان التعلّم هو تعديل في سلوكِ المتعلِّم وخبراته، ويتمّ هذا التعديل عن طريق العمل والممارسة والتدريب. فإنه ووفقاً لهذا التعريف ، نجد العالِم "إدجار ديل" [*] يضع له تصوراً يتحقق

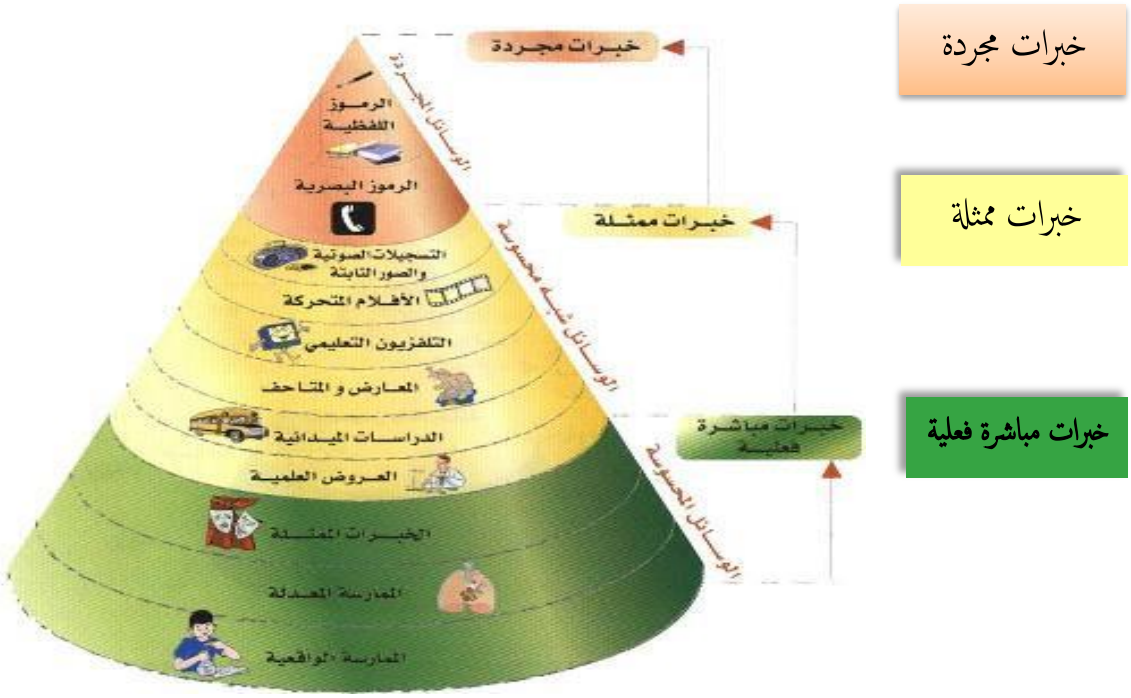
---

[287] http://www.surlimage.info/ecrits/schematisation.html. زيارة الموقع بتاريخ : 2019/12/24 .

[*] إدغار ديل : هو أستاذ جامعي أمريكي، ولد في 27 أبريل 1900 في بنسون في الولايات المتحدة، وتوفي في 8 مارس 1985 في كولومبوس في الولايات المتحدة.

داخله بتصنيفه الوسائل السّمعية البصرية في ثلاث زمر رئيسة، على اعتبار الوسيلة التعليمية جزء مهمّ في العقد البيداغوجي . وهذه الزمر هي :

1. زمرة الوسائل التي تعتمد على الخبرة المباشرة ، والتعلّم بالعمل .
2. زمرة الوسائل التي تعتمد على الخبرة الحسيّة البديلة ، والتعلّم بالملاحظة .
3. زمرة الوسائل التي تعتمد على الاستبصار المجرّد، والتعلّم بالرّمز . ويمثّل "دالي" هذه الخبرات بشكل مخروط ذي قاعدة عريضة، تمثّل اتّساع الخبرات المكتسبة بطريقة مباشرة، أمّا رأس المخروط فيمثّل الخبرات اللّفظية المجرّدة [288] .(انظر الرسم التالي)



وقد أوضح "إدجار ديل" أنّ هذا المخروط ليس إلاّ نموذجاً لتوزيع الخبرات التي يمرّ بها الفرد أثناء عمليّة الاتصال التعليميّ ، حتّى يرسم صورة ذهنية واضحة للمفاهيم التي يكوّنها ؛ وأنّ هناك تداخلاً بينها جميعاً . و إنّ هذا التصوّر يتفق مع ما يراه "برونر" أنّ هناك ثلاثة أنماط رئيسة للخبرات الأساسية اللاّزمة لعملية الاتصال ، هي :

ـ النمط الأوّل: الخبرة المباشرة .

ـ النمط الثاني: الخبرة المصوّرة .

ـ النمط الثالث: الخبرة المجرّدة [289] .

---

[288] طرق التدريس العامّة . تخطيطها وتطبيقاتها التربوية . ص 365 .

[289] تقنيات التعلّم والتعليم الحديثة : ص 42 .

والسّؤال الذي يطرح نفسه هنا هو : لماذا لا يتمّ دائماً توفير الخبرة الحسيّة المباشرة ، التي تعتمد على الممارسات والأنشطة المُمَثَّلة ، أو ما يسمّى بالأنشطة المُمَسْرحة، التي يسهل تعديلها من قِبل الفرد أو المتعلِّم . ولعلّ السّبب يعود إلى بعض الصّعوبات التي قد تعترض المعلِّم في اختيار وسيلة تعليمية معيّنة ، تُعينه على تحقيق أهداف التعلّم . ومن تلك الصّعوبات:

1. عدم توافر الخبرة المباشرة في جميع الأوقات للاستعانة بها في تسهيل عملية التعلّم ، لاتّصافها أحياناً بالخطورة ، وأحيانا أخرى بتكلفتها الباهضة.
2. الخبرة المباشرة تتصف بكونها نادرة ، وقد تستغرق وقتاً طويلاً ، ويصعب الاحتفاظ بها .

لكنّ المعلّم يلجأ أمام هذه الصّعوبات إلى خبرات حسّية أو شبه حسيّة بديلة ، لتدارك تلك الصّعوبات . لكنّ الجمع دائماً بين مختلف أنواع الوسائل، هي الأجدى والأكثر كفاءة [290].

وفيما يأتي عرض توضيحيّ لأغلب الوسائل التعليمية بتنوعاتها المختلفة سمعية وبصرية، وسمعية بصرية في شكل صور حقيقية بأسمائها، تمّ العثور عليها وتحميلها من "مواقع ويب" مختلفة ، ابتداءً من "صور جوجل، تساعد هذه الصور على تمييز و فرز هذه الوسائل المُعينة لعملية التعليم.

جهاز عرض الأفلام المتحركة

جهاز عرض الأفلام الثابتة

جهاز عرض الشفافات الرأسي

جهاز عرض الشرائح الشفافة

(290) مركز نون للتأليف والترجمة: التدريس طرائق واستراتيجيات . جمعية المعارف والثقافة الإسلامية . بيروت . لبنان . ط1 . 1432هـ . 2011 م . ص 209 .

جهاز داتاشو بروجكتور (المسلاط)

جهاز عرض الصور المعتّمة

3. أهمّية الوسائل التعليمية التعلّمية :

إذا كانت الوسائل التعليمية هي كلّ ما يستعين به المعلّم لتوضيح المفاهيم المجرّدة المختلفة ، فإنّ أهمّيتها تبدأ في الحواسّ التي هي المنافذ الطبيعية للتعلّم فتخاطبها ، حتّى إنّ بعض المربّيـن يقول : "يجب أن يُوضع كلّ شيء أمام الحواسّ ، كلّما كان ذلك ممكناً . ولتبدأ المعرفة دائماً من الحواسّ". لهذا صار استخدام الوسائل التعليمية ومُختَلِف الموضّحات، مُعيناً على تنمية عملية التعلّم وتقدّمها من أجل توضيح المفاهيم، وتعويد المتعلّم على العادات السليمة؛ لأنّ هذه الوسائل التعليمية ترهف الحواسّ وتوقظها، وتعينها على أن تؤدّي وظيفتها في أن تكون أبوابا للمعرفة[291] .

1.3. بالنسبة للمعلّم :

ـ توفّر الوسائل التعليمية بمختلِف أنواعها مرونة كبيرة لعملية التعلّم، كما تشجّع على التقييم الذاتي، وتسمح باحترام الوتيرة التعلُّمية لِكلِّ متعلّم . وبناءً على هذا التقييم الذاتي، تقدّم هذه الوسائل ـ إذا لزم الأمر ـ مراجعة الوحدات المعرفية ذات المحتويات الكثيفة وهيكلتها وفق التصميم الذي يقرّره المعلّم، وذلك لربح الوقت من ناحية، ودعم التعلّم لدى كلّ متعلّم من ناحية أخرى.

ـ تزوّد المعلّم بكثير من الإمكانات التعليمية، فعن طريق بعض الوسائل يستطيع هذا المعلّم إظهار الشيء المُتنافي في الصِّغر مُكبَّراً غاية التكبير؛ كعرض خريطة لإحدى القارّات، أو نموذج للكرة الأرضية. كما تمكّن من تخطّي حدود الزمان والمكان والإمكانات الماديّة. فالوسيلة التعليمية تستطيع أن تقدّم للمتعلّم كثيراً من الخبرات التي حدثت في الماضي و لم يكن له سبيل إلى إعادتها، ويتمّ ذلك عن طريق الأفلام المتحرّكة والبرامج الإذاعية.

ـ تساعد المعلّم أيضاً على تقييم عمله ، فهي تعطيه تغذية راجعة بعد عرض كلّ موضوع بواسطة عمليات التقييم، ومنها ما يقوم مقام المعلّم في هذه العملية؛ كالخرائط الصّمّاء واللّوحة الكهربائية والتجارب العلمية [292] .

---

(291) الموجه الفنّي لمدرسي اللغة العربية . ص 432 .

(292) تكنولوجيا الاتصال التربويّ . ص 157 . 158 .

« يقول بعض المربّين :" إنّ المُدرِّس الذي يدخل الفصل ، وهو لا يُحسن استعمال السبورة ، يساوي نصف مدرِّس " ؛ وذلك لأنّ السّبورة تُتيح للتلميذ أن يستخدم حاسّة البصر برؤية الحقائق مُدوَّنة ، بعد أن استخدم حاسَّة السَّمع في تلقِّيها بالأذن عن طريق المدرِّس[293] ». فالمعلِّم هو الذي يخطّط وينفِّذ عملية التعليم ، وترفع الوسيلة التعليمية له درجة الكفاءة المهنية ، وتجعله يتأهّب ويستعدّ لكلّ طارئ من خلال عرض المادّة والتحكّم فيها ، وذلك بتقديمها بالقـدْر الكافـي وبالحصّـة الزمنية المطلوبة؛ لأنّ الوسيلة المستخدمة من قِبل هذا المعلّم، توفر له الجهد والوقت، وتمكِّنه مـن استخدامها عدّة مرّات .

2.3. بالنسبة للمتعلّم:

إنّ حاجة المتعلِّمين إلى تعلّم نشط ، تظهر في حالة الارتباك والحيرة التـي يشكون منها بعد كلّ موقف تعليميّ[294] ، نتيجة عدم تَمثُّل المعلومات والخبرات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كلّ نشاط تعليميّ، وبروز مجموعة من العوائق التعليمية، التي تحول دون انتقال أثر التعلّم بالكيفيّة السليمة والمطلوبة، فيشعر المتعلّم حينئذٍ بأهمّية إشباع هذه الحاجة، وضرورة رفع تلك العوائق والصّعوبات المُوَاجَهة ، وذلك بلجوء المعلّم إلى إمكانية الاستعانة بالوسائل التعليمية ، التي تؤدّي إلى استثارة دافعية المتعلّم ، وإشراكه بصورة نشطة ومباشِرة في عملية التعلّم ذاتها ؛ وهذا يعني أنّه بدلاً من الاكتفاء أثناء الشرح والتفسير باللغة فقط كوسيلة لفظية في استقبال المعلومات شفوياً وبصرياً ، أصبح لهذه الوسيلة التعليمية التي يستعين بها المعلِّم دورٌ رياديّ ومركزيّ في العملية التعليمية التعلّميّة ، وفي أحد أبرز أقطابها الأساسيين ، ألا وهو "المتعلّم"، حيث :

ـ تساعد الوسائل التعليمية على زيادة خبرة المتعلِّم، فتجعله أكثر استعداداً للتعلّم وإقبالاً عليه. فالمعروف أنّ الحصيلة اللغوية للطفل من الصّور و الأصوات، تبدأ مبكِّرة عن حصيلته من الكلمات والألفاظ. فالطِّفل يستطيع أن يُميِّز بين صورة القطّة والكلب والحصان وغيرها مبكِّراً. فإذا استعان المعلّم بالصّور والتسجيلات الصّوتية والعيِّنات وذوات الأشياء، أمكن أن يعمل ذلك كلّه على زيادة الخبرات المرئية والمسموعة للمتعلِّم، حتى يتهيّأ لتعلّم القراءة والكتابـة [295] .

ـ يؤدّي أيضاً تنويع الوسائل التعليمية بالنِّسبة للمتعلّم إلى تكوين وبناء المفاهيم السّليمة ، وتوفير فرص التعلّم الذاتي ، ويتمّ ذلك باستخدام الحاسوب أو الحقائب التعليمية أو المشاريع ، حيث يتمّ تحديد الأهداف العامّة التي يسعى المتعلِّم إلى تحقيقها من خلال التعامل معها ، ويتمّ أيضاً

---

(293) الموجه الفنّي لمدرسي اللغة العربية . ص 433 .

(294) ويتمثل في الظروف المحيطة بالعملية التعليمية، والتي تتضمن أربعة عوامل رئيسة، هي : المدرّس، والتلميذ، والمنهاج، والمكان . والموقف التعليمي ، يتعلّم فيه الفرد من خلال مروره بخبرات مخططة، وموجهة من قِبل المعلّم، وتكون هذه الخبرة قائمة على خبرات سابقة . ومن المتوقع أن تمهد لخبرات أخرى في المستقبل. مجدي عزيز إبراهيم: معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلّم عالم الكتب . القاهرة . ط1. 2009. ص. 1037.

(295) وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم . ص 45 .

تحديد الإستراتيجيات والأساليب والأنشطة التي يؤدِّيها المتعلّم ، والتعليمات التي يحتاجها في كلّ موقف . فالوسائل التعليمية تقدِّمُ للمتعلّم المثيرات التعليمية في صورة مسموعة أو مرئية أو تفاعلية ، فتتحوّل المفاهيم المجرَّدة الغامضة عندئذٍ إلى أفكار واضحة ، يسهُل استيعابها وفهمها ، وما كان ذلك ليتحقَّق لولا توافر هذه الوسائل [296] .

ـ تُوصِل الوسائل التعليمية المعلومات والمهارات التي تتضمّنها المناهج الدّراسيّة إلى المتعلّمين، وتساعدهم على فهم المعلومات، وتجسيد هذه المهارات والكفاءات في مواقف ووضعيات أخرى، وتجعلها حيّة في أذهانهم فيؤدّونها بالشكل المطلوب، مهما اختلفت مستويات هؤلاء المتعلِمين.

ـ ومن أهميّة استخدام الوسائل التعليمية وفوائِدها، تحاشي الوقوع في اللفظية؛ وهي استعمال المعلّم أو المُخاطِب ألفاظاً ليس لها عند المتعلّم أو المستمع الدّلالة نفسها التي لها عند قائلها. ولا يحاول المعلّم توضيح هذه المفاهيم المشفَّرة، والألفاظ المجرّدة إلاّ بالاستعانة بوسائل حسية، تساعد على تكوين صور متخيلة لها في الأذهان. وكلَّما تنوَّعت هذه الوسائل ، فإنّ التواصل اللّفظي يكتسب أبعاداً من المعنى ، تقترب به من الحقيقة ما يساعد على زيادة التطابق والتقارب بين معاني هذه الألفاظ في ذهن المعلّم مثلاً ، ومعناها في ذهن المتعلّم حتى تحصل عملية التفاهم بينهما [297] .

ولمّا أغرقنا في اللّفظية في تعليمنا ، وركّزنا على الاستعراض في تقديم المعلومات والمعارف ، أصبحت أهداف التعلّم عند كثير من المتعلّمين والمعلّمين، هي مجرّد الحفظ والاستظهار والتلقين ، لذلك ابتعدنا عن كثير من أهداف التربية ، والتي منها حمْلُ المتعلّم على اكتساب كفاءات و مهارات تساعده على التعلّم الذاتي ، يمكّنه من التحكّم في أدوات بناء المعلومة ، واستيعاب المعرفة .

وتكمن أهميّة الوسيلة التعليمية فضلاً عن ذلك في الأغراض التي تؤدِّيها في التعلّم ، والأهداف التي تُختار لتحقيقها من المادّة التعليمية ، التي يُراد للمتعلّمين تعلُّمها أوّلاً ، ثمّ من مستويات نموّ المتعلمين الإدراكية . فالوسائل التي تُختار لأطفال الصفّ الأوّل ، ينبغي أن تفترق عن الوسائل التي تُختار لأطفال المرحلة الابتدائية العليا ، أو لغيرها من فئة المتعلمين العمرية في الصّفوف الأخرى . فعلى سبيل المثال يحتوي كتاب تعليم القراءة للصفّ الأوّل تدريبات (وسائل تعليمية) لمرحلة ما قبل القراءة، فيُستعانُ حينئذٍ بصور الأشياء المألوفة في بيئتهم مدخلاً للقراءة. وهذه الأشياء هي وسائل تعليمية إيضاحية، تُساعد المتعلّمين على البدء بالقراءة عن طريق لفظ؛ أي (قراءة) هذه الأشياء. في حين تخلو كتب المراحل التالية من مثل هذه الوسائل وهذا الأسلوب [298] .

---

[296] تقنيات التعلّم والتعليم الحديثة : ص 46 . 47 .

[297] وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم . ص 46 .

[298] طرق التدريس العامّة . تخطيطها وتطبيقاتها التربوية . ص 362 .

4. قواعد استخدامات الوسائل التعليمية التعلّمية :

إنّ الهدف من استخدام أيٍّ من الوسائل والدّعائم التعليمية سمعيّة كانت أم بصريّة ، هو إضافةُ شيء جديد كان ينقص الدّرس التعليميّ ، أو إرساءُ مورد معرفيّ أو منهجيّ أو قيميّ كان يفتقر إليه المتعلّم ، أو التنويعُ والجمعُ بين الطرائق التعليمية التي اختارها المعلّم. ولا يمكن في أيّ حال من الأحوال أن تستبدلَ عملية التدريس الوسائل التعليمية، أو تستغني عنها. حيث أظهرت الأبحاث أنّه كلّما زادت الوسائل في تحفيز الحواسّ، ساعد ذلك على تذكُّر المزيد من المعلومات، واستدعاء العديد من المعارف باستخدام هذه الوسائط، ما وَسَمَ التعليم وطريقة التدريس بالعملية الجيّدة . و لا ينبغي استخدام الوسائل السمعية البصرية لتحلّ محلّ الوثائق والسّندات، وتكونَ بديلاً عن اختيار الطريقة المناسبة. لذلك ينصح رجال التربية عند العمل على توظيف واستخدام أيّة وسيلة تعليمية ما في موقف تعليميّ ، باتّباع مجموعة من القواعد قبل استخدام الوسيلة، وعند استخدامها، وبعد الانتهاء من استخدامها.

1.4. القواعد القبلية لاستخدام الوسيلة:

وتسمّى أيضاً مرحلة الإعداد. فمن الضروريّ أن يتعرّف المعلّم على الوسيلة التعليمية ، التي وقع اختياره عليها وأراد استخدامها، من حيث الإحاطةُ بمحتوياتها وأجزائها وخصائصها ، ونواحي القصور فيها والتجهيزات التابعة لها ، وأدوات التوصيل التي تحتاجها . كما يقوم من ناحية أخرى بتجربتها للتأكّد من صلاحيتها قبل استخدامها، وذلك لتلافي الأعطال الممكِن وقوعها فيها، مع رسم خطّة عمل لاستخدامها. تتضمّن هذه الخطّة مدى ملاءمة الموضوع (الدرس) ومناسبته للأهداف التي وضعت له ، وأنواع الأنشطة التقييمية التي يمارسها المتعلّم ، وحصر المشكلات التعليمية المحتملة و الجديدة التي تساعد هذه الوسيلة في الإجابة عنها وحلّها ، وفي الأخير تهيئة مكان مناسب لعرض هذه الوسيلة.

2.4. قواعد عند استخدام الوسيلة:

يجب أن يتأكد المعلّم أثناء استخدام الوسيلة المُعينة على الدّرس، أنّ كلّ شيء تمّ ضبطه ويسير على ما يرام. فعليه مثلاً أن يلاحظ وضوح الصوت ونقاءه، والصورة ومدى نصاعتها أثناء عرض الأفلام . أو أنّ الوسيلة البصرية المُعلّقة (الصورة)، أو المواد المعروضة هي في مكان يسمح للجميع بمشاهدتها ، أو أنّ التسجيلات الصّوتية المسموعة ، تصل إلى جميع المتعلّمين بشكل جيّد من مواقعهم المختلفة. وقد يحتاج الأمر إلى التحكّم الآلي في هذه المتغيرات أو تعديل أماكن جلوس المتعلمين، إذا تطلّب الأمر ذلك .

لقد أحصى الدكتور "غسان يوسف قطيط" مجموعة من القواعد عند استخدام الوسيلة التعليمية ، أوصلها إلى ستٍّ ، أجملها فيما يلي :

1. التمهيد لاستخدام الوسيلة .

2. استخدام الوسيلة في التوقيت المناسب .

3. عرض الوسيلة بأسلوب شيِّق ومثير .

4. التأكّد من رؤية جميع المتعلمين للوسيلة خلال عرضها ، والمادّة المعروضة بواسطتها .

5. التركيز على تفاعل جميع المتعلمين مع الوسيلة خلال عرضها .

6. إخفاء الوسيلة عن أنظار المتعلمين بعد استخدامها؛ وذلك تجنُّباً لتشتيت أذهانهم عن متابعة المعلِّم [299] .

كما يجب أن تتناسب الوسيلة مع المستوى الدراسي للمتعلمين، ومع العمر العقليّ والعمر الزمنيّ ، حيث إنّ لكلّ فترة عمرية خصائصها من حيث الميول والاهتمامات ، ودرجة الذّكاء العامّة ، ونضج العضلات، والقدرة في التحكّم على تلك العضلات، سواء الصّغيرة منها أو الكبيرة، وهذا يساعد على أن تكون الإفادة كاملة من الوسيلة التعليمية، ممّا يساعد على نموّ متوازن لشخصية المتعلّم[300] .

3.4. قواعد بعد الانتهاء من استخدام الوسيلة :

تتعلّق هذه القواعد بثلاث عمليات، وهي : تقويم الوسيلة ، وصيانتها ، وحفظها .

1.3.4. تقويم الوسيلة: أي تقويم وظيفتها من قِبل المعلِّم والمتعلمين باستخدام قائمة شطب أو غيرها من أدوات التقويم، وذلك للتعرّف على فعّاليتها أو عدم فعّاليتها في تحقيق الهدف منها، ومدى تفاعل المتعلمين معها، ومدى الحاجة لاستخدامها أو عدم استخدامها مرّة أخرى.

2.3.4. صيانة الوسيلة: أي العمل على إصلاح ما يحدث لها من أعطال، واستبدال ما قد يتلف منها ، وإعادة تنظيفها وتنسيقها .

3.3.4. حفظ الوسيلة : أي تخزينها في مكان مناسب ، يحافظ عليها لحين طلبها أو استخدامها في مرَّاتٍ قادمة [301] .

---

[299] تقنيات التعلّم والتعليم الحديثة : ص 90 .

[300] علم الدين عبد الرحمن الخطيب: أساسيات طرق التدريس. الجامعة المفتوحة. طرابلس. ط3 . 1997 . ص 174 .

[301] تقنيات التعلّم والتعليم الحديثة : ص 91 .

كما يتضمّن تقويم الوسيلة تقويمَ النتائج التي تترتّب على استخدامها، مع الأهداف التي أُعدَّت من أجلها. ويكون التقويم عادة بقياس تحصيل المتعلِّمين بعد استخدام الوسيلة، أو بمعرفة اتجاهات المتعلِّمين وميولهم ومهاراتهم، ومدى قدرة الوسيلة على خلق جوّ للعملية التعليمية. ويندرج تقويم الوسائل التعليمية ضمن مسار شامل يتناول العملية التربوية بأكملها. فعلى المعلّم أن يذكر بعد الانتهاء من استخدام الوسيلة التعليمية، ومن خلال بطاقة تقويم أُعدَّت لهذا الغرض عنوانَ الوسيلة ونوعَها ومصادرَها ، والوقتَ الذي استغرقته ، وملخّصاً لما تحتويه من مادّة تعليمية ، ورأيه في مدى مناسبتها للدَّارسين والمنهاج وتحقيق الأهداف . وهناك مهارات يجب أن يتّسم بها المعلِّم عند تقويم الوسيلة المستخدمة في الموقف التعليميّ ؛ حيث إنّ مهارة صياغة الأسئلة لتقويم الوسيلة من المهارات ، التي يجب أن يمتلكها المعلِّم ، ويستخدمها عند قيامه بممارسة عملية التعليم [302].

وتأتي أهمية تقويم الوسيلة التعليمية، التي تعتبر جزءاً أساسيا من الموقف التعليميّ، في مدى قدرتها على إيجاد جو مناسب للعملية التعليمية، وملاءمة مخرجاتها، وذلك بهدف زيادة فاعليتها في تحقيق الأهداف التعليمية عن طريق تعديلها ، وتحسين وتطوير الموادّ المستخدمة في إنتاجها ، أو طريقة تصميمها ، أو إنتاجها . ولهذا فإنّ التقويم لا يكون في مرحلة معيّنة ، بل هو تقويم مستمرّ ، يبدأ من تحديد الأهداف . ولذلك يرى الدكتور "عبد الحافظ محمد سلامة" أنّ تقويم الوسيلة التعليمية يمرّ بمراحل ترافق سير الموقف التعليميّ كاملاً. ويمكن حصر هذه المراحل فيما يلي:

1. مرحلة تحديد الأهداف.

2. مرحلة التخطيط لإنتاج الوسيلة.

3. مرحلة تصميم الوسيلة .

4. مرحلة إنتاج الوسيلة.

5. مرحلة تجربة الوسيلة على مجتمع ممثِّل للمجتمع الذي سيستفيد من الوسيلة »[303] .

ومع النجاحات التي حقّقها إدماج الوسائل التعليمية والمستحدثات التكنولوجية في عملية التعليم ، وَزَادَها انتشاراً على نطاق واسع ، تمّت ملاحظة خيبات أمل لدى بعض المنتسبين للتعليم في النّتائج التي آل إليها استخدام هذه الوسائل ، والتي لا تتوافق مع التوقُّعات المنتظرة ، نظراً للصّعوبات التعليمية و التكنولوجية التي لا تشجِّع في نهاية المطاف المعلِّمَ والمتعلِّمَ في الإقبال على

---

[302] الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم . "الاتصال التربويّ. نماذج الاتصال" . ص 34 .

[303] عبد الحافظ محمد سلامة :تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوي الاحتياجات الخاصّة . دار اليازوري . عمان . 2008 . ص 33 .

هذه الوسائل في عملية التعليم ، حيث إنَّها تخاطر في تأزّم العلاقة بين المتعلِّم والعالَم ، على حساب العلاقة بين هذا المتعلّم وبيئته التعليمية، من حيث الوقوع بهذه الوسائط والوسائل المختلفة في مخاطر الفشل الدِّراسيّ، والانتقال من موضوع إلى موضوع آخر ، من دون بذل أيّ جهد عقليّ أو معرفيّ بأسلوب منظَّم وطريقة واضحة المعالِم .

ولذلك كان من المثير للاهتمام السّعي إلى معرفة أثر ووقْعِ هذه الوسائل التعليمية، وقدرتها على قياس استعدادات المعلِّمين واتجاهاتهم إزاء إدماج هذه الأدوات الفعالة و المؤثرة، والتي يجب القول بأنّها ، ستُحدِثُ ثورة كاملة في أنظمة التعليم والتعلّم في العالَم . ومن هذا المنظور صار من المُستحْسَن الدِّراسةُ بعناية لكلّ التجارب التعليمية في مدارسنا ، لمساعدة المعلِّمين في الوصول إلى رؤية أكثر وضوحاً في إطار خطوة استكشافية ، ترافقهم للكشف عن أبرز المعيقات التي تَحُولُ دون استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات الموجودة في المدارس ، وفهم واقع استثمارها الحقيقيّ . إلاّ أنّ بعض الدَّارسين لاحظ مجموعة من التحدّيات ، قد تواجه مُستخدِم هذه الوسائل التعليمية .

وعلى الرغم مما تتمتّع به هذه الوسائل التعليمية من إيجابيات في مجال التربية والتعليم، ومن تحسين نوعية التعليم ممّا يؤدي إلى زيادة فاعليتها في جوانب كثيرة ، سواء من حيث تعداد المتعلِّمين داخل قاعات الدرس، أم الحدّ من مواجهة نقص الإطار التعليمي في المدارس ، والمساعدة في تقليص الفروق الفردية بين المتعلِّمين . فعلى الرّغم من أهميّة هذه الوسائل التعليمية في العملية التعليمية ، إلاّ أنّه توجد بعض المعوقات البيداغوجية والتحدِّيات التعليمية ، التي تحول دون استخدام بعض المعلِّمين لهذه الوسائل التعليمية . ويمكن إيجازُ هذه المعوقات فيما يلي :

1. ينظر بعض المتعلِّمين (التلاميذ) إلى الوسائل التعليمية على أنّها أدوات للتّسلية و اللّهو ، وليست للدّراسة الفعّالة الجادّة، ممّا يجعلهم يُعرِضُون عن الانتباه والاهتمام للدّرس والوسائل المستخدمة ، ممّا يؤدّي إلى عدم استخدامها بصورة فعّالة .

2. إنّ كثيراً من المدارس غير مُعدّة ومجهّزة بقاعات خاصّة للاستخدامات المختلفة للوسائل التعليمية؛ كالعروض الضّوئية والصّوتية أو الدّوائر التلفزيونية. كما تعاني هذه المدارس من النقص في وسائل التعليم و إمكانياته.

3. صعوبة تداول الوسائل التعليمية، والتّخوّف من استخدامها خشية تَلَفِها أو كسرها، وما يترتّب على ذلك من خصم ثمنها من مُرَتَّبات المعلِّمين أو الفنِّيين.

4. تركيز الامتحانات على اللّفظية، وتكرار ما حفظه المتعلّمون من الكتب الدّراسية، من دون تناول الجوانب الأخرى لأهداف العملية التعليمية؛ كالمهارات العملية وغيرها، ممّا يدفع الكثير من المعلّمين إلى الشّرح اللّفظيّ، وعدم اللّجوء إلى استخدام الوسائل التعليمية أو التّجارب المعمليّة[304].

وعلى الرغم من هذه المعيقات ، يظلّ العِلمُ والتكنولوجيا يتطوّران كُلّ يوم ، وهذا ما يجعل التقنيات المُستخدمة فِي التدريس والوسائل التعليمية تتطور أيضاً؛ لأنّ الهدف منها هو توضيح المعلومات بطرق جديدة ومختلفة ، لتوصيلها بشكل أفضل وأسهل .

5. نظام الوسائط التعليمية المتعدّدة:

شهد دمجُ التكنولوجيا ونظامُ الوسائط المتعدِّدة في مجال التعليم تطوّراً واسع النطاق في العقود الأخيرة، بسبب ظهور الأنترنت وسهولة الوصول إلى الحاسوب، واستخدام الأجهزة الإلكترونية الأخرى من قِبل الجميع ، ما جعل أفراد المجتمع يتغيّرون في عاداتهم وممارساتهم أثناء التواصل، وصاروا قادرين على استخدام هذه الوسائط التكنولوجية برويّة وبشكل صحيح . فاليوم نستطيع أن نقول إنّ جميع الأنشطة اليومية للأفراد ، واكبت هذه التقنيات الجديدة والوسائط المختلفة ، فبرزت ممارسات جديدة ؛ كالتسوّق على شبكة الإنترنت ، وإيصال السِّلع وتسليمها إلى صاحبها في المنزل ، واستخدام المكنسة الكهربائية، و الرّوبوت، ودفع الفواتير بسرعة فائقة عبر الإنترنت ، من دون الحاجة إلى الانتظار في طوابير طويلة لدفعها. وهكذا فإنّ المدرسة المسؤولة عن تعليم قادة المستقبل في الغد ، والمكلَّفة بضمان تَمَدرُسٍ جيّد لأبنائها ، ليس لديها خيارٌ آخر إلاّ الانخراط في هذا المسعى. ومع ذلك فإنّنا نلمس الأثر العميق لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، ونظام الوسائط في عملية التعلُّم بارزاً بقوّة في واقع الحياة التعليمية وفي مواقف المعلّمين .

لمفهوم مصطلح "الوسائط المتعدّدة" دلالات لغوية في معاجم اللغة العربية، ومن هذه الدلالات ما تشير إليه هذه المفاهيم.

«وسَطَ . الواو والسين والطاء " بناء صحيح يدلّ على العدل والنصف . وأعدل الشيء: أوسطُه ووسطه. قال الله عزّ وجلّ: ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلۡنَٰكُمۡ أُمَّةٗ وَسَطٗا... ﴿١٤٤﴾ ﴾[*]. ويقولون: ضربت وسط رأسه بفتح السين، ووسط القوم بسكونها. وهو أوسطهم حسباً، إذا كان في واسطة قومه وأرفعهم محلاً. والوسوط بيت من بيوت الشَّعر أكبر من المظلّة . ويقال الوَسوط من النوق كالصفوف تملأ الإناء»[305] .

---

[304] التدريس نماذجه ومهاراته : د. كمال عبد الحميد زيتون . علَم الكتب . القاهرة . ط1 . 2003 . ص 364 . 365 .

[*] البقرة: 144.

[305] مقاييس اللغة. ج6 .ص 108

« أوسطَ القوم: صار في وسْطِهم. وسطه : جعله في الوسط . وقطعه نصفين . وجعله وسيطاً ... (الوساطة) في القانون الدّولي العام، محاولة دولة أو أكثر فضّ نزاع قائم بين دولتين أو أكثر، عن طريق التفاوض الذي تشترك هي أيضاً فيه» [306] .

« ووسَّطه توسيطاً: قطعه نصفين، أو جعله في الوسط، وتوسَّط بينهم: عمل الوساطة، وأخذ الوسط بين الجدِّ و الرّديء » [307] .

« واسطة {مفرد} : جمع وسائط : صيغة المؤنّث لفاعل وَسَط . وسيلة ما ، أو مَن يُتوصَّل به إلى الشيء . حصل على القرض بواسطة مدير البنك . واسطة شرعية : طريقة . ذريعة . بواسطة فلان : بفضله . واسطة الاتصال. جاسوس . جوهرة في وسط القلادة، وهي أجودها [...]. توسَّط بين فريقين لتسهيل اتفاق » [308] . ومن خلال التعاريف السّابقة لمفهوم الوسائط من الناحيّة اللغويّة ، تبيّن أنَّ كلّ شيء يتوسّط بين أشياء أخرى ، يسمّى وسيطاً وجمعُه وسائط . وهذا المصطلح من خلال الدّلالات اللغوية السابقة، لا يختلف معناه عن الدّلالات الاصطلاحية، فهي تسمَّى أحيانا الوسائط المتعددة وأحيانا الوسائط الجديدة وأحيانا الوسائط المتكاملة، وهي كلّ شيء يُتوصّل به إلى الشيء، وهي هنا ما يتوسّط المعلّم والمتعلّم والوسيلة، التي يُتوسّل بها لتقديم المحتوى التعليميّ.

أمّا مفهوم "الوسائط المتعدّدة" من جِهة الاصطلاح ، فقد تعدّدت تعريفاته من حيث هو مصطلح واسع الانتشار ، يشير إلى استعمال ودمج عِدَّة وسائط مختلفة ، مثل : "النّص ، الصوت ، الرّسومات ، الصور المتحركة ، الفيديو"، وذلك لتقديم المحتوى بطريقة تفاعلية لتحقيق هدف أو عدَّة أهداف مُحدَّدة المعلومات .

و تعني عبارة "الوسائط المتعددة" المكوّنة من كلمتين حسب التّرجمة العربيّة؛ متعدِّدا، و وسيطا، أو وسيلة إعلامية، ولها مجموعة من التعريفات. نذكر منها ما يلي :

1. التكامل بين أكثر من وسيلة عند العرض أو التدريس، مثل: المطبوعات، الفيديو، التسجيلات الصّوتية، الكمبيوتر، الشفافيات، الأفلام بأنواعها.

2. استخدام الكمبيوتر لدمج النصوص اللغوية، و الرّسوم، والسّمعيات، ولقطات الفيديو، وعرضها من خلال روابط وأدوات، تسمح للمتعلِّم بالتفاعل.

---

[306] المعجم الوسيط . ص 1031 .

[307] القاموس المحيط . ص 1753 .

[308] معجم اللغة العربية المعاصرة . ص 2437

3. مزيج من الوسائط المختلفة ، مثل : النصّ المكتوب والمسموع ، والموسيقى ، والرّسومات المتحرّكة ، والصّور الثابتة والمتحرّكة ، يُستخدم كلّ ذلك لعرض فكرة أو مفهوم عن طريق استخدام روابط وأدوات مساعدة [309] .

وتُعرَّف الوسائط التعليمية أيضا بأنّها: « أجهزة وأدوات وموادّ يستخدمها المعلِّم لتحسين عملية التعليم والتعلّم . وتُعرَّف بأنّها : مجموعة من الأدوات والآلات التي يستخدمها المعلِّم أو الطّالب ، لنقل محتوى الدّرس إلى المتعلِّمين سواء كان ذلك داخل الفصل أو خارجه ، بهدف تحسين العملية التعليمية »[310] . وما دامت هذه الوسائط تتميّز بالتنوّع والتعدّد، ويتكامل بعضها مع بعض ، فهي نسيج من النص، والغرافيك، والصّوت، والرّسوم المتحركة، والفيديو ، تُنسج معا في داخل المشروع باستخدام برامج خاصة تسمى برامج التأليف ، وتُصمَّمُ بشكل يتيح للمستخدم التحكُّمَ في كل عنصر من العناصر على حِـدة .

وتُعرَّف أيضاً بأنّها: مجموعة من التقنيات والمحتويـات المختلفـة، التـي يُتحكَّـم بهـا غالبـاً من خـلال الحاسـوب [311]. وهنـــاك تعريـفٌ آخـرُ للوسائـط المتعـدِّدة المتفاعلـة . فالوسائـل المتعـدِّدة المتفاعلة عبارةٌ عن تجميع كبير من النصوص ، والرّسوم ، والصّوت ، والحركة الإسهامية، والصّورة (فيديو) ، تحت سيطرة الحاسوب . ولأغراض التربية فإنّ للوسائط المتعدّدة المتفاعلة ثلاث خصائصَ هـي : ـ أنواع عديدة من الوسائل و بيئة متفرِّعة ومستخدمون كمنتجين[312].

من خلال التعاريف الاصطلاحية السّابقة ، يتبيّن لنا أنّ نظام الوسائط المتعدّدة ، يحتوي على برمجيات متنوِّعة الأدوات متعدّدة العناصر، يتفاعل فيها الصّوت، والصورة، والفيديو، و ترتبط فيما بينها بشكل تشعبيّ من خلال الرُّسومات المستخدمة في هذه البرامج، التي يمكنها تخزين المعلومات بأشكال متنوعة ، ثمّ يتمّ عرضها وفقاً لمسارات المستخدِم(المعلِّم) . وعلى هذا يتضح أن الوسائط المتعددة أخيراً هي عبارة عن دمج بين الحاسوب والوسائل التعليمية لإنتاج بيئة تشعبية تفاعلية من ناحية ، وحضور قويّ للمعلم والمتعلِّم في العمليّة التعليمية التعلّمية من ناحية أخرى .

1.5.مُكوِّنات الوسائط التعليمية المتعدّدة :

تتكوّن تطبيقات الوسائط المتعدِّدة من أدوات إعلامية مختلفة، تتآلف وتنسجم فيما بينها لضمان تأمين نقل المعلومة. ومن هذه العناصر :

---

[309] موسوعة المصطلحات التربوية . ص 122 .

[310] بليغ حمدي إسماعيل: استراتيجيات تدريس اللغة العربية . أطُر نظرية وتطبيقات عملية دار المناهج للنشر والتوزيع. الأردن . ط1 . 2011 . ص277

[311] تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق : ص 119 .

[312] المرجع السابق . ص 121 .

1.1.5.النصّ: هو المادّة التعليمية التي تُفرَض على المتعلِّم في شكل مطبوع. ويُعدُّ استخدامُ النصّ التعليميّ وحده أمراً غير مرغوب فيه، إلاّ أنّنا لا نستطيع الاستغناء عنه، وذلك لأهمّيته في توضيح الموادّ التي لا تعتمد على الصّوت فقط، حيث إنّ بعض المتعلِّمين يحتاجون لرؤية المعلومة على الشاشة لِتُثبَّتَ أكثر. وكلّما استُخدمت صورة معبِّرة، أو أصوات أو موسيقى... كان أفضل . وعند كتابة النصّ يجب الاهتمام بالمعنى أو المحتوى، واستخدام الخطوط والألوان المناسبة. ويمكن كتابة النصّ في صورة قوائم، أو على الصّور نفسها؛ أي نعدُّها بمثابة خلفية نكتب عليها. ويمكن استخدام الحركة أيضاً مع النصّ لجذب انتباه المتعلِّمين واهتمامهم [313] .

ولأنّ النصّ مادّةٌ تعليمية ، فإنّنا نجد في تطبيقاته المتنوِّعة نوعين من المحتويات النصيّة : النصّ المقروء على صفحة شاشة الحاسوب ، والنوع الثاني النصّ المسموع ، الذي يعتبر ذا أهمّية كعنصر أوّليّ؛ لأنّ المعلومات التي تُنقل في صورة خطاب شفويّ مسموع ، تمثِّل جزءاً من استراتيجية المعلومات المدوّنة على شاشة الحاسوب، مهارةُ الاستماع فيها عنصرٌ إضافيٌّ في مجموع مكوِّنات الوسائط المتعدّدة [314] .

هناك مجموعة من الاستراتيجيات اللّسانية التي يمكن أن تُستخدم في النصّ الوسيطيّ المتعدّد ، لاسيما المُرسَل بواسطة شبكة الأنترنت . ومن هذه الاستراتيجيات ، نذكر :

ـ الاقتصاد في الكلمات : وفي هذا المسعى ، لا بدّ على المستخدِم من تجنُّب الكلمات غير الأساسية ، والابتعاد عن الإطناب المُمِلّ . فالاقتصاد كإجراء لسانيّ ، يُترجَم من خلال توظيف واستعمال الكلمات الحقيقية الحاملة للمعنى . فالإيجاز والوضوح والدقّة هي خصائص وقيمٌ رئيسة في تحرير وكتابة النصوص الرّقمية .

ـ اختيار الكلمات : حيث يجب انتقاء الكلمات واختيارُها تبعاً للوظائف التي تؤدِّيها في النصّ ؛ كقوّة الإيحاء ، وفاعلية الإثارة مع الابتعاد عن الالتباس في الأفكار .

ـ تعدّد المعاني : يلجأ المستخدم في النصوص المتعدّدة الوسائط إلى استخدام كلمات ذات معانٍ متعدّدة ، سواء أكانت هذه المعاني سياقية ، أم لسانية ، أم موقفية ، أم ثقافية ... إلخ ، لتقوية دلالة الرسالة النصيّة الرقمية .

---

[313] المرجع السابق . ص 121 . 122 .

[314] Josée Fournier : Scénarisation et multimédia : processus de scénarisation interactive. les presses de l'université naval .2003.canada . page . 49.

ـ المجاز اللّغويّ: وهو أداة لسانية وإجراء لغويّ فعّال ومهمّ لبناء صور ذهنية قويّة« وهو الكلمة المستعملة في غير ما وضعت له في اصطلاح التخاطب، على وجه يصحّ، مع قرينة عدم إرادته» [315].

ـ الكنـاية : هي أداة نصيّة إجرائية، «وهي ترك التصريح بذكر الشيء إلى ذكر ما يلزمه، لينتقل من المذكور إلى المتروك، كما تقول: فلان طويل النجاد، لينتقل منه إلى ما هو ملزومه، وهو طول القامة وكما تقول: فلانة نؤوم الضحى، لينتقل منه إلى ما هو ملزومه، وهو كونها مخدومة[316] .

ـ الحذف : قد يلجأ المستخدم إلى حذف أو إزالة جزء من النصّ (الرسالة الرقمية) ، وهو يعتقد جازماً أنّه يوجد في النصّ ما ينوب عنه .

إنّه ـ بحسب نيات التواصل ومواقف التبليغ ـ لَمن المؤكّد عند توظيف مختلف هذه الإجراءات اللسانية في المحتويات التعليميّة، أنّ ذلك يعني تسهيل تحقيق الأهداف من عمليّة التّواصل التّعليميّ ، وذلك باعتماد الوسائط المتعدّدة [317] .

2.1.5. الصورة البصرية: إنّ المكوِّنات البصرية في الوسائط المتعددة عناصر ضرورية؛ لأنّها تحمل معاني رمزية ووجدانية وإيديولوجية وتصوّرات ، تُترجِم أحياناً جزءاً من الحقيقة .

تُستخدم الصّورة البصرية بكلّ أشكالهاّ لتأدية وظيفة، تتمثل في تجميل واجهة الحاسوب، وبالتالي فاختيارها لا يتمّ بالصّدفة، ولها دلالات تقترن بالمفهوم والتصوّر الذي تُعبِّر عنه. كما تضطلع بوظيفة نقل المعاني بدقّة وتوصيل المعلومة، و إقناع المستمع بالإيمان بها، فهي بمثابة الناطق الرسميّ للفكرة، ويكمن تأثيرها في مكوِّناتها وأبعادها والألوان التي تتشكّل منها .

إنّ العروض المتعدّدة الوسائط تناشدُ كثيرا من حواسِّنا وتخاطبها. ولتكونَ ذات فعّالية ، وجب عليها احترامُ قواعدَ معيّنة في مكوِّناتها ، فليست الصُّورة رسماً توضيحياً لشيء(موضوع) ، بل لمجموعة تمثِّل عدّة أشياء. الصورة رسالة بذاتها وذات دلالة وجمال، فكلّ شيء في الوسائط المتعدّدة هو صورة، سواء أكانت نصّاً، أم عناوين، أم فقرات، أم صوراً فوتوغرافية ... الخ . فالوسائط المتعدّدة هي مجموعة من الصُّور المُدرَجة الواحدة داخل الأخرى ، وإنّ واجِهة هذه الوسائط هي صورة مركّبة من عناصر بصرية أخرى مختلفة ، حيث كلّ عنصر له مكوّناته الخاصّة ، ويقوم هو أيضاً بدوره المُتمثِّل في نقل الرِّسالة ، أو جزء منها . وهناك نوعان من الصّور التي تؤلِّف واجهات تطبيقات

---

[315] رحمان غركان: نظرية البيان العربيّ. دار الراني للدراسات والترجمة والنشر. دمشق . ط1 .2008 .ص 320 . الخطيب القزوينيّ: الإيضاح في علوم البلاغة شرح وتعليق وتنقيح . د. عبد المنعم خفاجي . المكتبة الأزهرية للتراث. ج1 . ط3 . 1993م . ص 82 إلى 86 . محمد بن علي السكّاكيّ .مفتاح العلوم تحقيق د. عبد الحميد هنداوي .دار الكتب العلمية . بيروت. ط1 . 2000 . ص 468 ، 469

[316] انظر مفتاح العلوم . ص 512 .

[317] Scénarisation et multimédia : processus de scénarisation intéractive .pages . 51 – 52 .

الوسائط المتعدّدة : الصّور الثابتة ، والصّور المتحرّكة [318] . ولأنّ الصورة التعليمية تتميّز بحاجتها للديناميكية، ممَّا يجعلها ذات خصائص نفسية وجمالية ومعرفية، تستطيع أن تترجم مختلف الأنشطة، فلذلك ترتبط الحركة بعنصري النصّ والصورة ؛ بمعنى أنّ الحركة يجب أن تكون مطلوبة ومعبِّرة ، حيث أنّ الصّورة المتحرّكة أفضلُ وأكثرُ وَقْعاً على نفس المتعلِّم من الصّورة الثابتة؛ لأنها تزيد من الجاذبية والتشويق ، وتجعل المتعلِّم أكثر تفاعُلاً مع البرنامج التعليميّ[319] .

3.1.5. الفيديو والصّوت: يعدُّ الفيديو أحد التِّقنيات والأدوات التي تقدِّم محتوىً تعليميّاً تفاعليًّا نشِطاً، يتيح للمعلِّم التحكُّم في عرض المعلومات، ويثير المتعلِّم للاستجابة للمؤثِّرات وأدوات التفاعل المعروضة على شاشة "الفيديو"، بما يمكِّنه من تحقيق الأهداف التعليمية بالطريقة والأسلوب والسرعة التي تناسب وتيرة المتعلِّم. والفيديو يقدِّم المحتوى التعليمي بشكل إلكتروني مصحوباً بالصّوت والصورة معًا بشكل متزامن. وهو مِن الأجهزة الإلكترونيّة ذات الصِّلة بالتّلفاز و"الحاسوب"، حيث تُستخدم للتّسجيل الصّوتي والمرئي معاً . فهي تؤدّي وظيفة جهاز التسجيل الصّوتي زيادة على التسجيل الصّوري . فهي تسجل الصّورة الثابتة و المتحرّكة . وقد أصبحت أجهزة الفيديو مصدراً لوسائل الاتصال التعليميّ في المدارس . وقد شاع استخدام جهاز الفيديو في العقدين الأخيرين من القرن الماضي في البيوت والمدارس، لما له من ميزات عديدة، منها :

1. إنّ استخدام الفيديو مصحوباً بالصّوت في التعليم، لا يمنع من استخدام وسائل أخرى إلى جانبه في التعليم ضمن البرنامج التعليميّ الواحد .

2. يُعطي المعلِّم فرصة التفرّغ لأغراض أخرى في الدّرس أثناء العرض، كما يُمكِّن من تسجيل البرامج من قنوات البثّ العامّ والمواقع الإلكترونية، وعرضها في الوقت المناسب.

3. يوفِّر الفيديو والصّوت مشاركة فعّالة من قِبل المتعلِّمين ، ويمكِّن المعلِّم من إيقاف العرض في أيّ وقت شاء لأغراض الشرح والتعقيب ، أو الإجابة عن تساؤلات المتعلِّمين ، كما يوفِّر عناصر الإثارة والتشويق وشدّ انتباههم .

4. يمكن أن يُستخدم للتعلّم الذاتي. إذ به يستطيع المتعلِّم عرض الشريط في أيّ وقت ، وفي أيّ مكان يتوافر فيه الجهاز (الحاسوب) [320] . وكلّما كانت المادّة التي يعرضها الفيديو واقعية كانت ضروريةً، حيث يتمّ معها دمج الموادّ البصرية مع الوسائط الأخرى، من صوت ولون وحركة، ما يساعد على تفسير السُّلوكات والحركات، والاستماع إلى الشهادات، ويجعل للصّوت المباشر أثراً لا يمكن

---

[318] المرجع السابق . ص 54 . 55 .

[319] تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق : ص 122 .

[320] تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعّال: ص 267 . 268 .

إنكاره، من حيث كونُه وسيلةً معينة للمستخدم . وحديثاً حلّ نظام الوسائط المتعدِّدة محلّ نظام الفيديو المتفاعل ، الذي كان يتكوّن من وحدة الفيديو ووحدة "الحاسوب" والشاشة ، وأداة لربط الفيديو بالحاسوب . وهذه جميعاً أُدمجت حالياً في نظام الوسائط المتعدِّدة ، التي وفّرت التفاعل بين المتعلِّم والمادّة المُحوسبة، وتعدّدت مجالات استخدامها في التعليم الفرديّ والجماعيّ ، والاختبارات بأشكالها المختلفة ، والتدريب بجميع مجالاته الطبية والعسكرية والصِّناعية والتجارية ... إلخ [321] .

يرى الدكتور " فلسطين محمد الكسجي" أنّ الفيديو التفاعليّ ، لا يكون فعّالاً إلاّ إذا جمع هو والحاسوب مجموعة من الخصائص تثير المتعلّم ، ليقوم بمجموعة من الاستجابات أثناء عملية التعلّم ، وعلى أن تُعرض المعلومات من خلال هذا الفيديو التفاعليّ بأحد طرق ثلاث لتنتظم هذه المعلومات . وهذه الطرق الثلاث ، هي :

ـ أن تكون العروض التعليمية المقدَّمة بواسطة الفيديو عبارة عن تسلسلات هرمية ، لا يتمّ فيها وضع الرّوابط إلاّ بين الوحدات الصّغيرة ، التي تكون لازمة وضرورية للوحدات الأخرى ، ولا بدّ أن يدخل المتعلِّم إلى المعلومات التي توجد في المستويات الأوّلية الدّنيا في قاعدة المعلومات ، ثمّ يصعد إلى أعلى تدريجيّاً .

ـ أن تكون العروض التعليمية عبارة عن تفصيلات دقيقة، ويتمّ فيها شرح المحتوى تدريجيّاً من السّهل إلى الصّعب عن طريق ملخّصات، حيث يكون هناك أقلّ قدْرٍ من الأفكار الأساسيّة التي تَنقُلُ جوهر الموضوع ، ثمّ إضافة التفاصيل بعد ذلك .

ـ أن تكون العروض التَّعليمية عبارة عن محادثات تقليدية؛ مثل التي تَحْدُثُ بين المعلِّمين والمتعلِّمين[322] .

4.1.5. الصّور المتحرِّكة : يشارك كثير من العلماء الرأي القائل بأن الصُّور المتحرِّكة لها تأثير إيجابي و سلبيّ على الأطفال والمتعلِّمين . فمن بين الآثار الإيجابية الدّورُ الدَّاعم لهذه الصّور المتحرِّكة في تعليم اللغات و قواعد السلوك في المجتمع (احترام البالغين، العمل الجماعي الخ...) . كما أنّها تُثري المفردات، ما يساعد على إتقان اللغة العربية كلغة أولى أو لغة ثانية لغير الناطقين بها، فضلاً عن أنّها تساعد على استكشاف العالَم . و تتميَّز معظم شخصيات هذه الصّور المتحركة ، لا سيّما الهادفة منها بأسلوب حياة صحيّ ، وبالعديد من الخصائص الإيجابية التي يحبّ الأطفال تقليدها؛ كالشجاعة والإقدام من غير تهوّر. أمّا التأثيرات السّلبية لهذه الصّور، فقد سلَّط العلماء الضّوء بشكل أساسي على خطورة بعض محتوياتها، وما تعرضه من أفلام وموادّ خطيرة، تحثُّ الطفل على العنف والإجرام،

---

[321] تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق : ص 122 .

[322] فلسطين محمد الكسجي: الجودة في التعليم عن بُعد. دار أسامة للنشر والتوزيع. عمان . الأردن. 2012 . ص 108 .

وتجعلُه يميل إلى العدوانية في تصرُّفاته. كما أنّها تدفعه إلى التّقليل من درجة تفاعله مع أفراد أسرته، حيث إنهم يتركونه ساعات وساعات أمام هذه (الصّور) الأفلام، ليستريحوا من شقاوته. كما يَضُرُّ الجلوسُ لفترات طويلة أمام التِّلفاز لمتابعة هذه الأفلام بصحَّة الطفل، وتؤثِّر على نظره، وتُضعِف بصَرهُ، وتجهد شبكية العين .

فالحاجة إلى إدماج الصّور المتحرِّكة في مسار تعليم وتعلّم اللغة العربية، يخضع إلى مجموعة من الاعتبارات البارزة في المقاربات التواصلية، منها:

ـ أنّ في إدماج الصور المتحرِّكة ضرورةً لِحمْل المتعلّم على مواجهة مجموعة من الموارد المعرفية السّمعية منها و البصرية، ليس ذلك لتسهيل عملية التذكّر فقط، لتنمية قدرات استرجاع واستدعاء هذه الموارد ، بل لفهم شبكة العلاقات المتعدّدة بين الصّورة الذهنية والتمثيل الخارجيّ المرجعيّ لهذه المعارف والمعطيات المختلفة .

ـ البحث عن وسائل تسمحُ بإقحام المتعلِّم ، ليتفاعل مع مختلَف المواقف التعليمية ، والوضعيات البسيطة والمركّبة .

ـ تدريب المتعلّمين على تقديم تفسيرات وتأويلات سليمة لسندات ووثائق بصرية بكلّ مرونة ، تمثِّل درجة من التعقيد في الحياة اليومية .

أمّا دورها في تطبيق الوسائط المتعدِّدة، فهي أكثر ملاءمةً ؛ لأنّها تُسهِمُ في إيجادِ وخلْقِ حركةٍ وإيقاعٍ في التّطبيق ، فضلاً عن أنّها تُلفت الانتباه ، وتسمحُ بتفسير كافّة العمليات (الموادّ البصرية المعروضة) وترجمتها إلى أفعال . كما تُستخدم هذه الصّور خاصّة لتعزيز وتقوية أيّ موضوع أو فكرة، وترجمتِه وتمثِيلِه إلى فعلٍ أو عملٍ كان من الممكن أن يكون معقَّداً، أو كان طويلاً، ما لا يسمح بإمكانية تفسيره بواسطة الكلمات[323] .

تؤدي المدرسة دورًا أساسياً في تشكيل نظرة فردية للصّور المتحرِّكة بتطوير رؤية نقدية ، وذلك بزيادة الوعي بها من خلال احتكاك المتعلِّمين بمختلف الأعمال والعروض البصرية الغنيَّة ؛ كالأفلام القصيرة المتحرِّكة، ما يسمح لهم بتطوير استراتيجياتهم التعلّمية، وتعزيز قدراتهم ومهاراتهم العقلية ، وتوسيع إبداعاتهم عن طريق إلقاء نظرة نشِطة على هذه الصور المتحركة، واستغلالها لترجمة الأفكار والمعارف بصريًا ، لتسهيل استيعاب المعاني والمفاهيم المجرّدة التي تتضمّنها .

---

[323] Scénarisation et multimédia : processus de scénarisation intéractive .page . 57 .

خلاصة الفصل الثالث :

إنّ مفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصال يشير إلى العمل على جعل عناصر مختلفة تتفاعل لتشكيل وحدة تشمل مجموعة من المعدَّات الحديثة الخاصّة بالتكنولوجيا الرقمية ، التي يمكن استخدامُها في المجال التعليمي ؛ مثل أجهزة الكمبيوتر ، والخوادم ، والكاميرات الرقمية ، وكاميرات ... الخ . ويعني دمجُها في هذا المجال وجودَ تماسك منسجم بينها، وبين جميع الروابط في سلسلة التعليم، للوصول إلى تحقيق تعليم فعّال ذي جودة، وتعلّم يحقّق مُخرجات أفضل .

لقد عرف مفهوم مستحدثات تكنولوجيا التعليم تطوّراً ملحوظاً بدءاً من مرحلة الموادّ التعليمية المنفصلة عن هذه الوسائل التكنولوجية ، إلى مرحلة التركيز على الآلة ، ثمّ مرحلة التركيز على الطرق والأساليب والاستراتيجيات . ولقد برز هذا التطوّر بشكل كبير في القرن العشرين ، حيث أصبحت توفِّر لنا التكنولوجيات المستحدثة الوسائل اللازمة للتعليم والتعلّم ، وتولِّد الأساليب من هذه الثورة الرقمية ، التي قلبت أنماط التعلّم . لكنّ التعليم مع هذا التقدّم الهائل يواجه عدداً من التحدِّيات ؛ كتكوين الإطار التعليميّ من خلال إعادة النظر في مناهج التكوين .

إنّ مفهوم المستحدثات ، يدلّ على الحركية في الفعل التعليميّ ، ويثير الرّغبة والتحفيز لتحقيق النجاح، وتحيل هذه المستحدثات إلى مجموعة من المميِّزات والخصائص ، منها : الفاعلية والتفاعلية ، والمساعدة على تفريد التعليم، وإثراء المواقف التعليمية، فضلاً عن خاصية التكاملية والعالَمية . كما أنّ لها أثراً ـ حين استخدامها ـ في مجال التعليم ؛ كتنظيم الموارد التعليمية ، وتطوير المهامّ والأنشطة البيداغوجية ، وبواسطتها نصل إلى قدْرٍ هائل من المعلومات والمعارف . ويمرّ توظيفها بأربع مراحل :

1. مرحلة التحسيس .
2. مرحلة الاستخدام الشخصيّ.
3. مرحلة الاستخدام المهني.
4. مرحلة الاستخدام البيداغوجيّ .

من أهمّ المستحدثات التكنولوجية ، ومن أبرزها "الحاسوب" بمختلف أنواعه ومكوِّناته واستخداماته ، ويضاف إلى الحاسوب البرمجيات التعليمية ذات الوسائط المتعدّدة ، التي تعتمد على معالجة المعلومات والتطبيقات المتعدّدة ؛ كتطبيق "أبجد" ، وتطبيق "قاموسي" ، وتطبيق "أتعلّم القراءة والكتابة مع ماهر" ...الخ .

تشكِّل الوسائل التعليمية جزءاً من منظور تعليميّ شامل قائم منذ بداية الجنس البشريّ، ولها تصنيفات عديدة ، فهناك ما تُصنّف على أساس الأجهزة ؛ كالأجهزة السّمعية والأجهزة البصرية ، والأجهزة السّمعية البصرية . لهذه الوسائل التعليمية أهمية بارزة في عمليتيْ التعليم والتعلّم؛ فهي

بالنسبة للمعلّم تُوفِّر مرونة كبيرة، وتشجِّع على التقييم الذاتي. وهي بالنسبة للحواسّ منافذ طبيعية للتعلّم. وهي بالنسبة للمتعلّم تستثير دافعيته، وتُشركه بصورة نشطة، وتزيد في خبراته، وبناء مفاهيم سليمة لديه . ولكي تؤدِّي الوسيلة وظيفتها التربوية، لا بدّ من قواعد حين استخدامها من قبل العملية التعليمية ، وأثناءها وبعدها .

وإلى جانب الوسائل التعليمية ، شهدت التكنولوجيا في التعليم دمج الوسائط التعليمية في العقود الأخيرة ، بسبب ظهور الأنترنت ، وسهولة الوصول إلى الحاسوب . ويشير مفهوم "الوسائط التعليمية" إلى استعمال ودمج عدّة وسائط مختلفة ، مثل : النصّ ، والصّوت ، والرّسومات ، والصور المتحركة ، والفيديو ...الخ ، وذلك لتقديم المحتوى التعليميّ بطريقة تفاعلية .

1. مدخل:

إنّ البحث الميداني مفهوما عامّاً، يشمل جميع المعلومات التطبيقية و البيانات العملية المُحيطة بالموضوع، ولذلك فإنّ هذا الميدان حقلٌ واسعٌ، وله جوانبه المعرفية، والنظرية، والتقنية. وهذا البحث يقترح فحصاً لبعض أساليب التّحقيق وأدوات الملاحظة، التي تَكمُنُ وراءها الصعوبات التعليمية والتعلّمية للّغة العربية، وما يتعلّق بالمستحدثات التكنولوجية ومدى إدماجها في تعليم وتعلّم اللغة العربية، وسمِّيت الدراسة الميدانية بهذا الاسم ، لما تُتيحُـه للباحث من تحليل للموضوع وفحصه في بيئته الطبيعية، وفهمه بشكل أفضل في سياقه العامّ. ومن هذا المنظور فإنّ ظاهرة "البحث الميداني" عمليّة معقّدة، لا تتأسّس على جوانب تقنية فقط، ولكن أيضاً على جوانب نظرية وإبستيمولوجية .

ولقد تعدّدت التعاريف عند الباحثين لمفهوم "**البحث الميدانيّ**" وسجّلنا تداخل بعض المفاهيم الأخرى مع هذا المفهوم ؛ كالبحث المسحيّ ، والبحث التطبيقيّ ، والبحث العمليّ. وعليه وجب إزالة الغموض بين هذه المصطلحات، والوقوف عند أهمّ الفروق بينها.

جاء في كتاب "طرائق البحث في العلوم الاجتماعية" تعريف للبحث الميدانيّ بأنّه: « دراسة الناس وهم يتفاعلون في أنشطة طبيعية في حياتهم اليومية، حيث يجازف الباحث الميدانيّ باقتحام عوالم الآخرين ليتعرّف على حياتهم مباشرة، كيف يتحادثون، وما الذي يسعدهم ويُحزنهم؟. وبشكل أكثر وضوحاً يتميّز، العمل الميدانيّ بموقعه، وبالطبيعة التي يجري بها بالنسبة للموقع، حيث يُنفّذ في مواقع طبيعية. فعلى سبيل المثال، يعيش علماء الأنثروبولوجيا مع قبائل نائية، أو يشارك علماء الاجتماع في الحياة اليومية للمجتمعات المحلية. والبحث الميداني هو كذلك طريقة لفهم المعاني الذاتية للأفراد محلّ الدِّراسة. »[324].

أمّا البحث الوصفيّ المسحيّ « فيتضمّن استقصاءات مسحية، واستقصاءات البحث عن الحقائق من أنواع مختلفة . فالغرض الرّئيس للأبحاث الوصفية المسحية، هو وصف حالة الأشياء أو الأمور كما هي موجودة في الوقت الحاضر. وفي العلوم الإداريّة والعلوم الاجتماعيّـة ، غالباً مـا يُستخـدم "**بحث ما بعد الواقع**" للدراسات البحثية الوصفية . وإنّ الخاصيّة الرّئيسة لهذه الطريقة، هي أنّه ليس لدى الباحث سيطرة على المتغيّر، فهو يستطيع فقط أن يقوم بمسحٍ وصفيٍّ لما حدث، أو يحدث الآن »[325]. وإنّه أيضاً « وصفٌ دقيق وتفصيلي لظاهرة أو موضوع مُحدَّد على صورة نوعية أو كمّية رقمية.

---

[324] شافا فرانكفورت ناشمياز و دايفيد ناشمياز: طرائق البحث في العلوم الاجتماعية. ترجمة. د.ليلى الطويل. بترا للنشر والتوزيع. دمشق. ط1. 2004. ص 279.

[325] عبد الغني محمد إسماعيل العمراني: أساسيات البحث التربويّ. دار الكتاب الجامعيّ . صنعاء . ط1 . 2013 م . ص 121 .

فالتعبير الكيفيّ يصف الظاهرة، ويوضّح خصائصها . أمّا التعبير الكمّيّ فيُعطينا وصفاً رقمياً، يوضّح مقدار الظاهرة أو حجمَها، ودرجةَ ارتباطها مع الظاهرات المختلفة الأخرى. وقد يقتصر هذا المنهج على وضعٍ قائم في فترة زمنية محدّدة ، أو تطويرٍ يشمل عدّة فترات زمنية >> [326]

أمّا البحث التطبيقي فهو شكل من أشكال التحقيق المنهجيّ، ويهدف إلى إيجاد حلٍّ لمشكلة مباشرة، تواجه مجتمعاً ما، أو مؤسسة تربوية، أو صناعية، أو تجارية. ويمكن أن يكون البحث تطبيقياً (ميدانياً أو عملياً)، أو بحثاً أساسياً (أوليّاً أو تجريدياً)، حيث يهتمّ البحث الأساسيّ في المقام الأوّل بالتعميمات، وبتشكيل نظرية ما. فجمع المعرفة من أجل المعرفة، يُطلق عليه "بحث تجريديّ، أو أساسيّ" ؛ بينما البحوث التّطبيقية تعمل في عالَم لا نظري بل حقيقيّ، حيث القواعد المتَّبعة فيه تكون مرنة، في مقابل قواعد البحث العلمي.

وبعد عرض التعاريف السّابقة ، فإنّه بإمكاننا استخلاصُ نقاط الترابط بين هذه الأنواع ونقاط الضّعف . فمن الصّعب فصل البحوث التطبيقية عن البحوث النظرية ، وذلك للعلاقة التكاملية بينها . فالبحوث التطبيقية تستمدّ فرضياتها من البحوث النظرية. كما أنّ البحوث النظرية تستفيد من نتائج الدِّراسات التطبيقية والميدانية، وكثيراً ما تؤدِّي نتائج البحث النظري الأساسيّ إلى حلول لمشاكل عملية قائمة بالفعل، بعد الاسترشاد بنتائج البحوث الميدانية والتطبيقية واستثمارها .

أمّا البحث الوصفي المسحي فهو بعكس البحث النظريّ، ويكون موجَّهاً نحو مهمَّة معيّنة ، ويهدف إلى إنتاج معرفة تصف حالة الأشياء أو الأمور كما هي موجودة في الواقع الحاضر ، وليس للباحث سيطرةٌ على متغيِّرات هذا الواقع ، ويكتفي باستغلال المعرفة الإجرائية المُنجزَة في البحث المسحيّ الوصفي، لإيجاد حلٍّ يمكن تعميمه على مشكلة عامّة . فالبحث الذي يمارَس ميدانياً وتطبيقياً، يؤدي دوراً حاسماً في ميلاد وتشكيل المعرفة النظرية وبعثِها وتطويرها؛ لأنّ الممارسة هي أصل المعرفة التجريبية الأوّلية، التي يولِّدُ تراكُمهَا في النهاية المعرفَة النظرية المجرّدة. فالعودة إلى أساليب التحقيق الميداني والخيارات النظرية المتضمَّنة ، تجعل أذهاننا ينثالُ عليهـا طرح السُّؤال التالي :"ماذا نلاحظ وكيف؟" . هذا السّؤال أمر أساسيّ ، والإجابة عنه تعتمد العديد من الإجراءات . وجميع الباحثين يؤرِّقهم هذا السؤال ، وحتى أولئك الذين لا يسألونه صراحة . فإجراء استبيان على سبيل المثال هو وسيلة لدراسةٍ كمِّيةٍ، توفِّـر معلومات إضافية مفيدة لفهم الظاهرة المدروسة. وإجراء مسح ميداني، يمكِّن الباحثَ من استخدام العديد من التقنيات، وغالبًا ما تكون نوعيَّة وكميّة أيضاً. وإجراء ملاحظة أو مقابلة، يسمح ذلك بالتعرّف على الحقائق والمواقف المباشرة في الفضاء الاجتماعيّ

---

(326) رجاء وحيد دويدري : البحث العلميّ أساسياته النظرية وممارسته العملية . دار الفكر المعاصر . بيروت . لبنان . ط1 . سبتمبر 2000 .ص 183.

الطبيعيّ. وتبقى الفروق الأساسية بين هذه الأنواع من البحوث، تكْمُن في المستوى المختار للدِّراسة، وأهدافها، والمدى الزمنيّ، وعددِ أدوات التحليل والرصد وأنواعها، والتجارب الميدانية التي تمّ تسجيلها وتصويرها. وبذلك يتيحُ التحليلُ الميدانيُّ في النهاية جمعَ البيانات المفيدة، التي من شأنها مساعدة الباحث في الإجابة على المشكلة والتحقُّقِ من فرضياتها؛ كأن يستفسر عمّاذا يمكن أن نتوقَّع من التأمُّل في أرض الواقع ، وما تُحيل إليه الممارسة الميدانية ؟.

هذا العمل الميداني الاستطلاعيّ هو وسيلةٌ لإبراز الافتراضات التي أنشأناها في أوّل البحث ، وأداةٌ للكشف عن نتائج الاستجواب سواء باعتماد الاستبيان، أم المقابلة، أم العمل التجريبيّ من قِبل الجمهور المحدَّد الذي نُخضِعُه للدراسة . إنها مسألة معرفةِ ما إذا كانت العيِّنة المعتمَدة تتعاطى بإيجابية مع الأدوات والأسئلة التي كلِّفتْ بالإجابة عليها ، للتّحقّق من صِحَّة بعض الفرضيات . وفيما يلي المحاور الأربعة المُفترضة، التي سيحاول هذا البحث الميدانيّ الإجابة عليها في هذا الباب.

1. مجتمع التحقيق .
2. أدوات التحقيق .
3. تحليل نتائج التحقيق .
4. تلخيص نتائج التحقيق .

2. لماذا إجراء مسح ميداني؟ (الأهداف) :

من بين الأهداف الخاصّة بالدراسة الميدانية ، أذكر :

1. التعرّف على الممارسات التعليمية والبيداغوجية لدى أساتذة اللغة العربية في الأطوار التعليمية الثلاثة القائمة في الميدان، والمتعلّقة بإدماج المستحدثات التكنولوجية في التعليم ، من حيث نقاط القوّة فيها ، ونقاط الضعف ، والفرص المتاحة أمام المعلّمين .

2. التعرّف على الجمهور المستهدَف (العيِّنة) ، وتوقّعاته واحتياجاته ، وإقامة حوار بين الفاعلين في الميدان .

3. جَمْعُ المعلومات باستخدام تقنيات الدراسة النوعية و ـ أوـ الكمية ؛ كالمسح الميداني ، ومواجهة حقيقة الظاهرة لفهمها بشكل أفضل ، من خلال جمع معلومات إضافية لم أكن لأتمكّن من الحصول عليها من دون هذا التحقيق الميداني .

4. تقديمُ قيمة مضافة إلى هذا الحقل العلميّ لِكشف النقاب عن هذه الظاهرة التعليمية المتمثلة في إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليميّ للغة العربية بولاية الشلف.

5. استكشاف فضول الباحث العلميّ ، وتعزيز شعوره لفهم هذه الظاهرة ، والتكيّف مع ميدان غير معروف ، للوصول إلى الوثوق من نتائج معروفة في التحقيق الميداني ، والحصول على صورة ملموسة لحقل البحث في بيئته العملية ، على عكس الأعمال المختبرية التي يحاول فيها الباحث استبعاد أكبر عدد ممكن من العوامل الخارجية .

6. يضاف إلى الأهداف السابقة، إعطاء العمل التجريبيّ في هذه الأطروحة المزيد من المصداقية المعرفية والارتياح العلميّ.

ولإنجاز هذا الجزء العملي من البحث، والمتمثّل في التحليل الكميّ والنّوعي للمعطيات، اخترت استخدام أكثر طرق التحقيق انتشاراً للمسح الميدانيّ على عيِّنة من المجتمع، تتمثَّل في10 % من معلّمي وأساتذة اللّغة العربية في المراحل التعليمية الثلاث : الابتدائي ، والمتوسط ، والثانويّ. ومن طرق التحقيق هذه : الاستبيان ، والمقابلة ، والتجريب العمليّ .

فالمسح الذي يعتمد الاستبيانَ أساساً له في أسلوب التحليل، لديه ميزة العمل على المواقف الملموسة، وهو الأداة الأكثر ملاءمةً وعمليةً لجمع كميّة كبيرة من البيانات الميدانية في وقت قصير. كما يحتلّ الاستبيان أيضاً مكانةً أساسيةً في الاستطلاعات العلمية التربوية؛ نظراً لأنها تقنية استجوابٍ فردية ومُوحَّدَة، و تنطوي على استجابات من المشاركين غيرِ متجانسة، تقلِّلُ من بروز الذاتية. وهذا يسمح بتجاوز المعلومات والبيانات العامّة التي غالبًا ما تتَّصِف بالتحيّز. كما سأرومُ توضيحَ مدى موضوعيّة الاستبيان أيضًا، وذلك بتجربته تطبيقياً على عيِّنة تتمثّل في عشرة مفحوصين من سلك التفتيش من الولاية وخارجها ، لما لديهم من رؤية وحنكة، وذلك للتأكّد من دقّة الأسئلة الموضوعة في جلب المعلومات المطلوبة، فتمّ إعداد نسخة إلكترونية للاستبيان، بواسطة برنامج جوجل درايف "Google Drive" وإرسالها للمفحوصين لملئها وإعادتها إلى عنوان البريد الإلكتروني للباحث، حيث تمّ ترميز وتحليل البيانات التي تمَّ جمعها، وتبويب النتائج التي تمّ استخلاصها. وساعدت عملية التجريب هذه على توضيح بعض المشكلات المتعلّقة بالتصميم و المنهجية ، فتمّ إضافة محاور جديدة ؛ منها ما تعلّق بدرجة الرضى لمدى توافر الأجهزة في المؤسسات التعليمية، ومحور مستوى التحكّم في لواحق مستعرض "ويندوز" ، وكانت نتائج عملية التجريب ناجحة من حيث درجة الرضى ، وفاقت النسبة 80% .

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى قُورِن هذا الاستبيان بمرجع الكفاءات للمعلّمين والمعلّمات، الصّادر عن منظمة "اليونسكو" النسخة **11** ، وهي تحديث للوثيقة التي تمّ نشرها لأوّل مرّة في عام **2008**م. ويهدف هذا المرجع إلى دعم البلدان في وضع سياسات وطنية شاملة لتكنولوجيا المعلومات و الاتصال، ومعايير لتنمية مهارات المعلّمين والأساتذة في مجال إدماج المستحدثات التكنولوجية في التعليم ، واعتبارها جزءًا مهمًا من المخطَّط الشامل في أيّة منظومة تربوية . وهو ثمرة تعاون طويل بين اليونسكو وشركائها "سيسكو"(*) CISCO و Intel و Microsoft . يشتمل هذا الإصدار الجديد على الملاحظات المقدَّمة من قِبَل المتخصِّصين في هذا المجال والمستخدِمين من جميع أنحاء العالم، وزيادة على ذلك يهدف المشروعُ إلى مَحْوِ الأميّة التكنولوجية ، وتعميق المعرفة العلمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال[327]، من خلال مناهج التدريس القائمة على تحديد موقع تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم والتنظيم الإداري، والتكوين المهني في دول العالَم ، وذلك باستعراض المهامّ المتعلّقة بالتعليم الخاصّ بدمج المستحدثات التكنولوجية ، وفق ما جاء في الدليل المرجعي السابق .

أمّا المسح الميدانيّ الذي يستند إلى المقابلة أداة للتحليل. فباعتبارها تقنية أساسية لممارسة البحث، قد تكون قليلة جدًا في التطبيق، وأحياناً شائعة الاستخدام، ولكن بقليل من التأمّل والتفكير نستنتج فوائد جليلة لأسلوب المقابلة في البحث الميدانيّ . فهي وإن كانت أسلوباً غير متطوّر لكنّها تبدو ضرورية للباحث، الذي يسعى إلى استثمارها في توليد المعلومات عن طريق عملية الاستجواب ، للوصول إلى استكشاف أنماط تفكير المُستَجْوَب في الموضوع . ومع ذلك فإنّ زمن التفاعل اللفظيّ في أسلوب المقابلة محدودٌ، إذا أخذنا في الاعتبار وضعية المقابلة كما تُمَارس بواسطة الأسئلة الموجّهة المطروحة على المُستَجوَب، فإنّها تُعدّ « أداة هامَّة لجمع المعلومات في الدِّراسات الاستطلاعية ، وتُستخدَم في جميع مجالات الحياة الاجتماعية ، والتربوية ، والرِّياضية ، والنفسيّة ، والسِّياسية وغيرها للاستفادة بها في عمليات الاستطلاع ، والتوجيه ، والتشخيص ، والعلاج . والمقابلة محادَثة وجهاً لوجه ، ولكن بهدف مُحَدَّد . وتتمّ المقابلة بين الباحث الذي يعرف ما يُريد، وبين المُستجوَب الذي لديه معلومات مرغوبة. ومن أكثر ما يُميِّز المقابلة هو أنّها تسمح للباحِث بشرح

(*) سيسكو : هي شهادات احترافية في الشبكات ، يتم تقديمها من قبل شركة سيسكو . و للحصول على هذه الشهادة يجب على المتقدِّم أن يجتاز الاختبارات المخصصة لكل شهادة . عدد الاختبارات يختلف من شهادة لأخرى .

(327) TIC Unesco Un Référentiel De Compétences Pour Les Enseignants. : UNESCO . Version 2.0 . 2011 . Avant-Propos . page :1 ;45 .

وتوضيح الأسئلة، وتسمح للمستجوَب بتفصيل إجابته »[328].

وإنّ للباحث في أسلوب المقابلة تأثيراً كبيراً في دقّة المعطيات والمعلومات التي تُجمع بهذه الطريقة، وذلك من خلال أسلوب تعامله مع المُستجوَبين أثناء إجراء المقابلة معهم. لذا فمن الضروري أن تتوافر في الفرد الذي يقوم بالمقابلة الشّخصية المواصفات التالية:

1. أن يكون مؤهّلاً لاستيعاب أهداف المسح وتعليمات استمارة الأسئلة الموجّهة .

2. أن يتمتّع بالمرونة في الحديث ، والقدرة على الإقناع ، وبِسعة الصّدر ، والقدرة على المجاملة .

3. أن يحترم العادات والتقاليد الخاصّة بالأشخاص وأسمائهم وألقابهم [329].

فالمقابلة بالمعنى العلميّ هي طريقة للبحث والتحرِّي، ومن خلالها يسعى المُحَاوِرُ للحصول على معلومات لمواقفَ وسلوكات وتمثُّلاتِ عيِّنةٍ من أفراد المجتمع الأصليّ ، ما يسمح بتحليل الآراء التي يقدِّمها المشاركون الفاعِلون في المقابلة، و تفسير الحالات والممارسات والتجارب الخاصّة بإدماج المستحدثات التكنولوجية في عملية التعليم . ويتم إعداد سلسلة من الأسئلة ، التي ستكون بمثابة دليل طوال إجراء عملية المقابلة ، وتتضمَّن أيضاً اختيار الأشخاص لإجرائها ، ويقوم الباحث بمساءلة المُستجوَبين الخاضعين لعملية المقابلة ، الذين لديهم معلومات بموضوع البحث .

أمّا اللّجوء إلى أسلوب تصوير التجربة التعليمية في البحث الميداني، فهو من الأساليب الأساسية التي تعزّز الإطار النظريّ. وتَعْرِفُ هذه التَّجربة في نظامنا التَّعليميّ الجزائريّ تطوّراً مُحتشَماً من الناحية الكمّية و النّوعية، من خلال تنويع الأدوات والمنهجيات . وإنّ تقييم هذه التجارب يجعل من الممكن قياس آثارها على الممارسات التعليمية، وتقييم نتائج ذلك . فالتجربة التعليمية المصوّرة هي مسألة اختيارية، لكنّها التزام فرديّ وجماعيّ، وطريقةٌ تسمح بتبنّي مقاربة نفعيّة وتدريجية للفعل التَّعليمي في الميدان التربويّ. ويُلقي هذا البحثُ في جانبه الميدانيّ الضوء على مدى نجاعة إدماج مفاهيم الابتكار والتجريب داخل النظام التعليميّ، ممّا يشجِّع الإبداع التربويّ والنّجاح التعليميّ ، ويجعل التّجارب التربوية ممارسةً معترفاً بها رسميّاً في المستقبل.

تدلُّ الكلمتان "تجربة" و "تجريب" على معنيين دقيقين للغاية. "فالتجربة" هي حالة ناتجة عن نيّة صريحة لدراسة ظواهر معيّنة، للتّحقق من صحّة الفرضيات المطروحة أو خطئها . فإذا أردنا اختبار

---

[328] سناء محمد سليمان :أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية. عالَم الكتب . ط1 . القاهرة . 2010 . ص 165 .

[329] عبد الحميد عبد المجيد البلداويّ : أساليب البحث العلميّ والتحليل الإحصائيّ. دار الشروق . ط1 . الأردن . 2007 . ص 38 .

المتعلّمين مثلاً بواسطة نشاط إملائيّ تجريبيّ، يحتوي نصّه على صعوبات من مستوىً معيَّن ، ثمّ نقوم بتحليل الأخطاء التي ارتكبها هؤلاء المتعلّمون ، فأنا أقوم هنا بتجربة ، ترتبط نتائجها العلميّة التي تمّ حصولها ارتباطًا مباشرًا بوضعية نشاط الإملاء ، وشروط إجراء هذا الاختبار. وهذه النتائج المُتوصَّل إليها صالحة للحالة المحدَّدة بوضوح فقط ، ويصعُبُ إذاً تعميمها. أما التجريب، فهو ملاحظة الظاهرة كما تجري في الواقع التعليميّ المرئيّ الطبيعيّ، مع تحديد عدد معيّن من الشروط والعوامل في الوضعيّة السّابقة . فإذا اقترحنا النشاط الإملائيّ نفسَه مثلاً على صفّ تعليميّ آخر، ودرسنا نتائج الاختبار التجريبيّ، حصَّلنا على نتائج مغايرة في الأقسام المختلفة تماماً. فالتجربة ليست من صنع الباحث أو العالِم، الذي يبقى مجرّد ملاحظ؛ أي يلاحظ الظاهرة فقط و يتعاطى معها وينفعل، من دون أن يتدخَّل فيها.

أما في التجريب فهو إعادة بناء الواقع التعليميّ مختبريّاً. ومن هنا فالحدُّ الفاصل بين التجربة والتجريب ، هو أن التجربة تكون في الطبيعة (أي الممارسات الصفيّة الحالية مثلما هي موجودة في الواقع). أمَّا التجريب فهو في المُختبَر (أي الممارسات الصفية المأمولة بعد إجراء عمل تجريبيّ لها) . وبالتالي فإنَّ الهدف من التجربة، هو معرفة كيف يمكن للمعلّمين والمتعلّمين الانخراطُ في مناهج تربوية وممارسات تعليمية تعلّميّة مؤَسَّسةٍ علمياً. واستخدام أسلوب التجريب التّعليميّ نموذجا عمليّا و ملموساً ، يَفْصِل بين ما هو حقيقيّ آنيّ ، وما هو مُتوقَّعٌ ومرغوب فيه ؛ لأنّ أسلوب النَّمْذجة هي تبسيط للعالَم النّظريّ المجرَّد . ويبدو أنّ تصوير الممارسات البيداغوجيّة بطريقة مرئية ، تعمل على تحسين فعّاليّة التّعلّم .

« والتجريب سواء تمّ في المَعمَل أو في القاعة الدراسيّة الأساسية أو في مجال آخر، يُعبِّر عن محاولة للتحكّم في جميع المتغيِّرات والعوامل، باستثناء متغيِّر واحد حيث يقوم بتطويعه أو تغييره، بهدف تحديد وقياس تأثيره في العمليّة. والتجريب من أقوى الطرق التقليدية التي نستطيع بواسطتها اكتشاف وتطوير معارفنا عن التنبُّؤ والتحكّم في الأحداث. وقد أثبتت هذه الطريقة فعّاليتها ونجاحها في العلوم الطبيعية. كما أنّها نجحت في التحقّق من الفرضيات المطروحة في العلوم الطبيعيّة والإنسانية »[330] .

ومن مصطلحات الأسلوب التجريبيّ في الميدان التعليميّ، المُتغيِّر المستقلّ، والمُتغيِّر التّابع : « فالأوّل هو المتغيِّر أو العامل ، أو المدخل الذي نحاول قياس ومعرفة مدى تأثيره على متغيِّر آخر ، أو من خلاله نريد معرفة النتيجة [...] لقياس ومعرفة النتائج المترتِّبة عليه ، وهو ما

(330) عبد الغنيّ محمّد إسماعيل العمرانيّ :أساسيات البحث التربويّ : دار الكتاب الجامعيّ . صنعاء . ط1 . 2013م . ص 140 .

يُطلق عليه أحياناً المتغيِّر التجريبيّ . أمّا المتغيِّر الثانيّ فهو المتغيِّر النتيجة ، أو العامِل الذي يقع عليه تأثير المتغيِّر التجريبيّ أو المستقلّ ، إِن كان هناك أثر أو نتيجة ؛ وهو ما يُطلق عليه العامل، أو المتغيّر الناتج . وتجربة البحث تقوم على تصميمٍ ، يُثبِت أو يُدحض العلاقة بين المتغيّر التجريبيّ والمتغيِّر التابع . وهناك متغير ثالث؛ وهو المتغير الوسيط أو الدّخيل ، وهو الذي يكون له تأثير على المتغير التابع، فيُحاول الباحث عزلَه وتثبيته؛ كالعمر الزّمنيّ، والذّكاء، والخبرة، والمرحلة التعليمية » [331].

3. مجتمع التحقيق:

المجتمع في اللُّغة هو مصطلح مأخوذ من الفعل "جمع": « يقال جمَعَ المتفرِّق جمعاً: ضمّ بعضَه إلى بعض. وفي المَثَل: "تجمعين خِلابة وصُدُوداً ": يُضرب لمن يجمع بين خصلتي شرّ. واللهُ القلوب ألّفها » [332] . « والمجتمع ما جُمِع من هَهُنَا وهَهُنَا ، وإن لم يُجعل كالشّيء الواحد . والجميع ضدّ المتفرّق ، الجيش ، والحيُّ المجتمِع »[333] . « جمع الشيء عن تفرقة يجمعه جمعاً. وجمّعه وأجمعه فالمجتمع واحد مع، وهي مضارعة، وكذلك تجمّع واستجمع. والمجموع: الذي جُمِع من هنا وهنا وإن لم يجعا كالشيء الواحد. واستجمع السّيل: اجتمع من كلّ موضع. وجمّعت الشيء إذا جئت به من هنا وهنا. وتجمّع القوم: اجتمعوا أيضاً من هنا وهنا. ومتجمّع البيداء: معظمها ومحتفلها» [334] .

أمّا المجتمع في الاصطلاح، فتتعدّد تعريفاته من المنظور السياسي والاجتماعي والنفسيّ والإحصائيّ. « فمن وجهة نظر علم الاجتماع هو الوحدة الجزئية المادية، والنفسيّة، والأخلاقية، الخاصّة بالكائنات العاقلة التي تتجمّع وفقاً لنمط ثابت، وفعّال لتحقيق هدف يتشارك فيه الجميع. وهو جماعة منظمة من الأشخاص، تسكن أرضاً مشتركة وتتعاون فيما بينها بهدف إشباع حاجاتها الأساسية. وتمتلك مثل هذه الجماعة ثقافة مشتركة، وتعمل كوحدة متميّزة»[335] . « وهو المجموعة الكبرى التي يُفتَرَض أن تُعمَّمَ نتائج الدِّراسة عليه »[336] .

ويُعرَّف "المجتمع" في علم الإحصاء بأنّه: مجموعة ذات خصائص مشتركة من الأشياء، أو المفردات ذات الأهمِّية الخاصّة للدراسة العلمية. وينقسم إلى قسمين :

---

(331) شاكر حمدي محمود : البحث التربويّ للمعلمين والمعلّمات دار الأندلس للنشر والتوزيع . المملكة العربية السّعودية . ط3 . 2006. ص 231.

(332) أحمد بن فارس: معجم مقاييس اللغة تحقيق وضبط محمد عبد السلام هارون. ج1. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. سوريا. 1979. ص 134

(333) القاموس المحيط . ص 193 .

(334) ابن منظور :معجم لسان العرب المجلد الثامن . دار صادر بيروت . ط3 . 1992م. ص 53 .

(335) سامي ذبيان وآخرون: قاموس المصطلحات السياسية والاقتصادية والاجتماعية. رياض الريس للكتب والنشر. لندن. ط1. أكتوبر 1990. ص 404.

(336) عبد الله فلاح المنيزل و عايش موسى غرايبة: الإحصاء التربويّ . دار المسيرة للنشر والتوزيع . عمان. الأردن . ط4 . 2010 . ص 18 .

أ- المجتمع المحدود: وهو الذي بالإمكان حصرُ جميع وحدات الدِّراسة فيه. مثلاً: طلاّب الجامعة الجزائرية ، يُعتبر مجتمعاً محدوداً .

ب ـ المجتمع غير المحدود: ويكون أسلوب دراسة جميع وحدات المجتمع فيـه أسلوبَ الحصر الشامل، ما يجعل ذلك مستحيلاً. فمثلاً فحص دم شخص، لا يمكننا سَحْبُ جميع دمه على جميع فصائل دم الأفراد كافّة ، ممّا يؤدِّي إلى هلاكهم . لذا فالأسلوب يكمن هنا في المعاينة (العيِّنة) [337] .

فالمجتمع[*] إذاً بعد التعاريف السّابقة اللّغوية والاصطلاحية ، هو عبارة عن فئة من النّاس ، أو مجموعة منظّمة من الكائنات الإنسانية والحيوانية (المجتمع الحيوانيّ) ، ذات علاقات دائمة ، و تُشكّل مجموعة يعتمد بعضها على بعض ، وتعيش بموجب قوانين عامّة ، ولديها شكلٌ من أشكال الحياة ، وتخضع لقوانين ولوائح ، وتربطها مصلحة مشتركة .

1.3. تعيين مجتمع التحقيق الأصليّ :

يُرادُ بمفهوم وحدة مجتمع التحقيق الأصليّ كلُّ المعطيات الإحصائية والجغرافية والبشرية المستهدفة في هذا البحث ، وهي هنا : المجموع الكليّ للأساتذة الذين يُدرِّسون اللغة العربية في المراحل التعليمية الثلاث بالشلف (الابتدائي ، والمتوسط ، والثانويّ) ، ولهم علاقة مباشرة بالهدف من هذه الدّراسة، والتي استعنت فيها بـ 10 % منهم ، وأخضعتهم لاستمارة الاستبيان الذي تمّ تصميمه للاستجواب الميداني (المسحيّ) لهذه الفئة . وسمحت تقنية أسلوب "العيِّنات" بِمعرفة هذا المجتمع الأصليّ المركّب، الذي يتألّف من المؤسّسات التعليمية كافّة بولاية الشلف في المراحل الثلاث . وفي المجموع فإنّ الأمر يتعلّق بمجتمع أصليٍّ بتعدادِ كاملِ أفرادِه المُوزَّعين كالآتي[*] :

	التعليم الابتدائي	التعليم المتوسط	التعليم الثانويّ	المجموع الكليّ
التعداد الكلّي للأساتذة	5388	895	341	6623

[*] المصدر: هذه الإحصائيات مأخوذة من مكتب التعليم الابتدائي والمتوسط والثانويّ . مصلحة التمدرس والامتحانات، وتخصّ سنة 2018/2017 .

---

[337] صليحة بوذريع : محاضرات في الإحصاء الوصفيّ جامعة حسيبة بن بوعلي .كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير . الشلف 2017/2016. ص 7 .

[*]وظهر مصطلح "المجتمع" في القرن 15 الميلادي ، وهو مشتقّ من الأصل اللّاتيني " Societas " ، والتي تدلّ على الارتباط الوديّ مع الآخرين ، أكثر من كلمة "Socius " التي تعني الرفيق أو الزّميل ، أو الشريك التجاريّ . انظر الموقع في الأسفل :
https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Society . الزيارة بتاريخ : 2020/03/23 .

الرقم	المؤسّسات التعليمية / الدوائر والبلديات		التعليم الابتدائي	التعليم المتوسّط	التعليم الثانويّ
1.	الشلف	03	128	30	18
2.	بوقادير	03	69	19	09
3.	أولاد بن عبد القادر	02	28	05	03
4.	عين مران	02	43	10	03
5.	تاوقريت	02	46	10	03
6.	أولاد فارس	03	68	19	08
7.	الزبوجة	03	40	09	05
8.	وادي الفضة	03	42	11	05
9.	الكريمية	03	54	09	03
10.	تنـــس	03	39	10	04
11.	أبو الحسن	03	36	09	03
12.	بني حواء	03	33	05	02
13.	المرسى	02	15	03	01
المجموع		35 بلدية	641	149	67

1.1.1. العيّنة المختارة:

قبل تحديد مفهوم العيّنة وكيفية اختيارها، أشير إلى الأهميّة التي تحتلّها في الدراسات العلمية الإحصائية، حيث تتوافق في علم الإحصاء طرائقُ أخذ العيِّنات واختيارها مع الطرائق المختلفة الأخرى، لتشكيل عيِّنة من المجتمع الأصلي المدروس. و إذا لم يتمَّ رسمُ العيِّنة بشكل عشوائيّ، فقد لا تكون ممثِّلة للسّكان؛ أي أنّها لا تتمتّع بالخصائص نفسِها التي يرغب الباحث في دراستِهَا في العيِّنة، ولا يمكن بعد ذلك الوصول إلى النّتائج المرغوبة. إنّ أخذ العيِّنات هو العملية التي نحدِّد بها عناصر المجتمع وأفراده، بهدف تحقيق التَّمثيل المُحايِد في مجتمع الدِّراسة، بحيث إنّ أيَّ تقدير يستند إلى معطيات إحصائية غير موضوعية، يكون متحيِّزاً. وعليه أوجَبَ أسلوبُ أخذ العيِّنات تشكيلَ مجموعة أو خليّة، تغطِّي الخصائص التي يمكن أن تؤثِّر على قيمة المحاور التي يرغب الباحث في تقديرها من خلال الاستبيان.

يتمُّ استخدام أيِّ نظام لأخذ العيِّنات بغرض تحصيل تقديرات وتفسيرات لخصائص عيّنة معينة من مجتمع الدراسة الأصليّ. كما يتم الحكمُ على نظام أخذ العيِّنات بناءً على جودة وصدق التقديرات التي تمّ حصولها . فقد تكون التقديرات المُستخلَصَة بطريق الصُّدفة ، قريبة جدًا أو تختلف اختلافًا كبيرًا عن التقديرات الحقيقية ، وتعطي مزايا نظام العيِّنات قياسًا ضعيفًا. إنّ نظام أخذ العيِّنات الجيِّد، يتمّ الحُكم عليه بشكل أفضل من خلال التوزيع التكراريّ للعديد من التقديرات المستخلصة .

إنّ اللّجوء إلى دراسة الخصائص المُميّزة لأيّ مجموعة بشرية من المجتمعات، عندما تكون خصائص بيانات هذه المجموعة غير متاحة أمام الباحث وغير كافية، والمعطيات غير متوافرة فيَصعُب إذاً فحصُ ومراقبة عناصر هذه المجموعة. وفي هذه الحالة فإنّ الطريقة المفضَّلة لجمع المعلومات والبيانات لأفراد المجتمع ، تمثِّل موضوع نظرية رياضية ؛ تسمّى نظرية أخذ العيِّنة . وتتعلّق هذه النظرية بتحسين جَمْعِ المعطيات والبيانات وفقاً لمعايير مختلفة ، تتمثَّل في مجموعة من فقرات الأسئلة والاستجوابات عن كيفية رصد هذه البيانات عن طريق مساءلة أفراد العيّنة المختارة . فما هي العيِّنة يا تُــرى ؟

2.1.1. تعريف العيِّنة :

« العيِّنة هي عبارة عن مجموعة جزئية من الأفراد أو المشاهدات أو الظواهر ، التي تشكِّل مجتمع الدِّراسة الأصليّ . فبدلاً من إجراء البحث أو الدِّراسة على كامل مفردات المجتمع ، يتمّ اختيار جزء من تلك المفردات بطريقة معيَّنة [...] وعن طريق دراسة ذلك الجزء ، يمكن تعميم النتائج التي تمّ الحصـول عليها على مجتمع الدراسة الأصليّ »[338].

« العيّنة مجموعة جزئية من مجتمع الدِّراسة الأصليّ ، يختارها الباحث بأساليب مختلفة ، بحيث تكون ممثِّلة لمجتمع الدراسة تمثيلاً دقيقاً »[339] .

نستنتج بعد سرد التعريفين السّابقين مجموعة من العناصر والأركان ترتبط بمكوِّنات مفهوم العيِّنة . وهي كالآتي :

- إطار العيِّنة : ونعني به قائمة العناصر التي بواسطتها يتمّ اختيار العيِّنة .
- توزيع العيِّنة : ويُراد به التوزيع الاحتماليّ لجميع القيم الإحصائية الممكنة في العيِّنة .

---

(338) محمّد عبيدات، و محمّد أبو نصّار، و عقلة مبيضين: منهجية البحث العلميّ (القواعد والمراحل والتطبيقات) دار وائل للنشر . عمان . ط2 . 1999. ص 83 .

(339) أساسيات البحث التربويّ . ص 93 .

ـ اختيار العيِّنة : أي الجزء المختار من المجتمع الأصليّ ، الذي يجب أن يكون ممثّلاً للمجتمع .

ـ طرائق اختيار العيِّنة : وهي مجموعة من الأساليب التي تسمح بإجراء مسح ميدانيّ لأخذ عيِّنة من البيانات داخل المجتمع ، وذلك لإعادة جمع وإنتاج عيِّنة تمثيليّة قدر الإمكان من هذا المجتمع .

ـ المعالِم : وهي الخصائص الإحصائية الرّقمية ؛ مثل : المتوسِّط الحسابيّ للعيِّنة ، ومُعَامِل الانحراف المعياريّ ، ونسبة العيِّنة من المجتمع الأصليّ ... الخ .

ـ المجتمع الأصليّ : ويمثِّل مجموع العناصر والمفردات المُلاحظة ، التي تخضع للتحليل الإحصائيّ ، حيث يمثِّل كلّ عنصر من هذه المجموعة وحدة فردية أو إحصائيّة .

يقترح بعض الباحثين مجموعة من الأسس التي تمّ التعارف عليها من خبراتهم، ومن خلال الطرق الاحتمالية لتقرير حجم العيِّنة العشوائيّة. وأهمّ هذه الأسس :

أـ يكون حجم العيِّنة ما بين 05% إلى 20 % من حجم مجتمع الدِّراسة في حالة الدراسات المسحيّة ، علماً بأنّ هذه النسبة تقلّ كلّما زاد حجم مجتمع الدراسة ، وقد تزدادُ في الوضع المعاكس .

ب ـ يجب ألاّ يقلّ عدد عناصر الخليّة الواحدة في حالة الدِّراسات التجريبيّة ذات المعالجتين، أو أكثر عن خمسة عناصر .

ج ـ يُفضَّل أن يتراوح حجم العيِّنة ما بين 50 إلى 100 عنصر في حالة الدراسات، التي تهدف إلى حساب معدَّل الارتباط بين ظاهرتين.

د ـ يجب ألاّ يقلَّ عدد أفراد الخليّة الواحدة عن خمسة عناصر في حالة الاختيار الإحصائيّ (مربّع كاي) [340] .

يتوقَّف البحث الذي نجريه على كامل المجتمع الأصليّ على اختيارنا عيِّنة بنسبة 10% من أفراد المجتمع، وإجراء الدِّراسة عليها لأسباب كثيرة. أذكر منها :

ـ ارتفاع التكلفة والوقت والجهد : ففي حالة كون مجتمع الدّراسة الأصليّ كبيراً ومتباعداً جغرافيّاً ، فإنّ ذلك يتطلّب تكلفة عالية ، وجهداً وإرهاقاً كبيرين، ووقتاً طويلاً من الباحث ما يُوقِعه في صعوبات منهجية ، أين تتداخل المفاهيم والمعطيات والمعلومات عليه ، ولا يُفضي به ذلك إلى نتائج صالحة وموضوعية .

[340] البحث العلميّ .أسسُه . مناهجه وأساليبه . إجراءاته . ص 161 .

ـ التجانس التامّ في خصائص مجتمع الدراسة الأصليّ : فهناك بعض أنواع الأبحاث التي تكون فيها عناصر مجتمع الدِّراسة الأصلي متجانسة بشكل كبير ، وبالتالي فإنّ النتائج نفسَها يتمُّ حصولُها، سواء أُجريت الدراسة على كامل المجتمع ، أم على أجزاء منه .

ـ ضعف الرّقابة والإشراف: ففي حالة كون مجتمع الدراسة كبيراً، فإنّ ذلك قد يتطلّب استعانة الباحث بأشخاص لمساعدته على جمع البيانات وتحليلها، ما يساعد على التخفيف من حِدَّة هذه المشكلة. وإنّ إمكانية الضبط والرّقابة والدِّقّة والتحكّم، قد تضعف مع ازدياد حجم البيانات والجهد المطلوب لجمعها وتحليلها [341] .

كما أنّ تعداد أفراد المجتمع الأصليّ يتغيّر ويزداد كلّ عشر سنوات ويتضاعف، ما يستدعي وجوباً أخذَ عيِّنات منه تمثّل المجتمع الأصليّ أحسن تمثيل ، وإخضاعها للدراسة للوصول بسرعة إلى النتائج ، بما يحقق أهداف البحث الميدانيِّ ، خصوصا في حالة التجانس النسبيّ بين أفراد مجتمع الدراسة .

إنّ المفهوم الأساسي المتّبع في اختيار العيِّنات هو العيِّنة العشوائية أو الاحتمالية الطبقية. و يطلق على العيِّنة من الكائنات في أيّ مجتمع أنّها عشوائيّة، إذا كان لجميع أفراد السّكان أو المجتمع فرصةٌ متساويةٌ للظهور في العيِّنة، مع العلم أنّ هذا ينطبق على جميع الأفراد في المجتمع، سواء أكانوا عاديين أم استثنائيين. ونظراً لتجانس أفراد المجتمع من حيث كونُهُم يمثِّلون أساتذة اللغة العربيّة بالولاية، فإنّه وقع الاختيار على العيّنة التي تمثِّل 10 %. وقبل تحديدهم إحصائيّاً، نعرِّج إلى الحديث عن أنواع العينات العشوائية أو الاحتمالية والعيِّنات المنتظمة.

أ ـ العيِّنة العشوائية البسيطة :

هي عيّنة عشوائية، يتمّ اختيارها من مجموعة معروفة ومتجانسة من أفراد مجتمع البحث، بحيث إنّ كلّ فرد له الفرصة نفسها في الاختيار، ويتمّ عادة عن طريق القرعة، أو من خلال استخدام جدول الأرقام العشوائيّة [342] .

وكلّ عيِّنة عشوائيّة أو احتمالية، تكون مستوفية للشروط، إذا كان لها احتمال معلومٌ. وليس من الضروريّ أن يعني هذا الاحتمال المعلوم، تساوي الاحتمال لكلّ وحدة في المجتمع، كما هو الحال في العيِّنات العشوائية البسيطة ، بل قد يختلف. وهذا الاختلاف يساعد في حالة المجتمعات غير المتجانسة على توفير دقَّة أعلى للتقديرات التي نحصِّلها من العيِّنة [343] .

---

[341] منهجية البحث العلميّ (القواعد والمراحل والتطبيقات) . ص 85.

[342] أساسيات البحث التربويّ . ص 95 .

[343] أساليب البحث العلميّ والتحليل الإحصائيّ . ص 59 .

« والعشوائية تعني أيضاً المصادفة، أو بدون طريقة مخطّط لها ، كأن أختار من المائتي طالبٍ في كليّة الإدارة والاقتصاد 50 طالباً بدون معرفتي لهم ، وذلك كأن أختار ثلاثة من الصفّ الأوّل وخمسة من الصفّ الثانيّ ، وعشرة من الجالسين في الوسط ، وهكذا .... بمعنى أدقّ ، فإنّ العشوائية إنّما هي العمليّة التي لا تندرج تحت قانون يعلّمني بما سينتج عن هذا الاختيار؛ أي عدم معرفة ما سينتج عن وقوع حادثة معيّنة، وعلى ذلك فتكون الحادثة عشوائية فيما لا يستطيع الباحث أن يتنبّأ بنتيجة وقوع الحادثة »[344].

« والعيِّنة العشوائية البسيطة ، يتمّ اختيارها بطرق علمية محدّدة مثل العيِّنة الطبقيّة المنتظمة ، والعيِّنة العنقودية ، حيث يفرض نوع المشكلة وخصائصُ المجتمع الطريقةَ المناسبةَ للاختيار. ويُعزى الخطأ العينيّ الذي يمكن أن يقع فيه الباحث، إلى الخطأ في تحديد المجتمع الإحصائيّ، ودرجة الوعي بالخصائص الواجب تمثيلها في العيِّنة، أو إلى اختيار العيِّنة بطريقة غير مناسبة » [345] .

ب ـ العيِّنة العشوائية المنتظمة :

« العيِّنة العشوائية المنتظمة، يكون اختيار الوحدات منها على أساس تقسيم العدد الكليّ للمجتمع على حجم العينة المطلوبة، ومن ثَمَّ توزيع وحدات المجتمع الأصليّ بشكلٍ متساوٍ ومنتَظَم على الرقم الناتج من ذلك التقسيم » [346] . ومن عيوب هذه الطريقة أنّه إذا كان الرّقم الأوّل المختار في العيّنة متحيِّزاً، فقد تصبح العيّنة كلُها متحيِّزة. مثال على هذا التحيُّز هو ترقيم البيوت في الدّول الأجنبيّة. لنفترض أنّنا نريد دراسة أثر الضوضاء على الأفراد في البيوت، وقمنا باختيار البيوت المرقمة بالرّقم 10 ومضاعفاتها (10 ، 20 ، 30 ، ...) ، فمن الممكن أن تكون جميع البيوت المُختارة تقع على زاوية الشارع . وفي هذه الحالة ستكون العيّنة متحيِّزة، وكذلك النتائج؛ لأنّ البيوت التي تمّ اختيارها ضمن العيِّنة في هذه الحالة ستعاني كلُّها من الضوضاء [347] .

ج ـ العيِّنة العشوائية الطبقيّة :

« هي عيِّنة عشوائية ، يتمّ اختيارها من بين طبقات أو فئات متعدِّدة ومتباينة من مجتمع الدراسة بنسبة تمثيل هذه الطبقات في المجتمع بطريقة العيِّنة العشوائية البسيطة ، بحيث يُقسَّم مجتمع البحث إلى الشرائح والأقسام والطّبقات التي يشتمل عليها؛ كتقسيم المجتمع إلى مواطنين، وأصحاب مهن حرّة، ومتقاعدين، وطلبة، وربّات بيوت، لغرض دراسة خدمات المستشفيات، أو

---

(344) أحمد جمال الدين ظاهر و د. محمد أحمد زيادة: البحث العلمي الحديث دار الشروق . جدّة . ط1 . 1979م . ص 86 .

(345) البحث العلميّ .أسسُه . مناهجه وأساليبه . إجراءاته . ص 166 .

(346) عامر قنديلجي . إيمان السامرائي: البحث العلميّ الكميّ والنوعيّ دار اليازوري للنشر والتوزيع . عمان . ط4 . 2009م . ص 266.

(347) منهجية البحث العلميّ (القواعد والمراحل والتطبيقات). ص 90 .

المكتبات، أو المدارس المقدَّمة إليهم. فإذا كان حجم العيِّنة المطلوبة للبحث هو (40) من كلّ هذه الشّرائح ، فإنّه يُؤخَذُ عدد متساوٍ من كلّ هذه الشّرائح ، كالآتي [348] :

أ ـ موظّفون ← 60

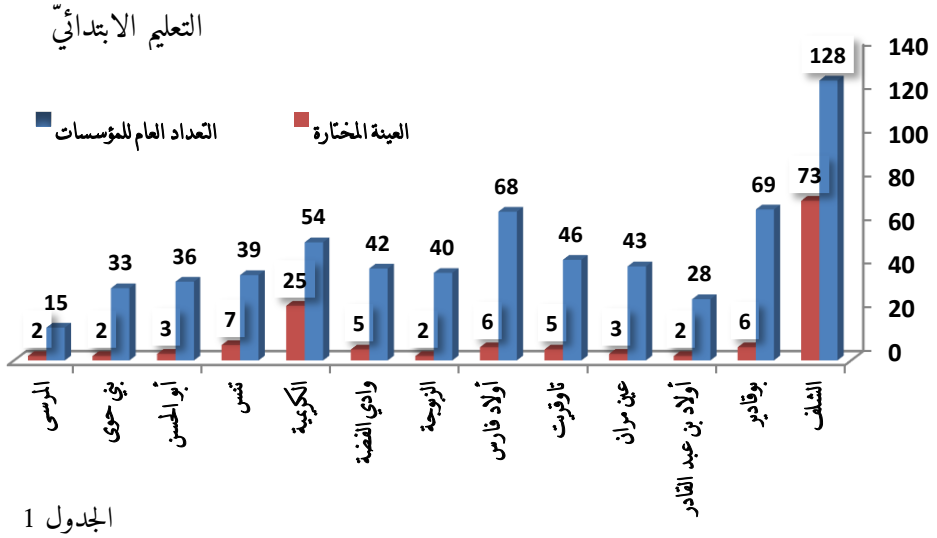
ب ـ أصحاب مهن حرّة ← 60

ج ـ متقاعدون ← 60

د ـ طلبـة ← 60

ه ـ ربّـات بيوت ← 60

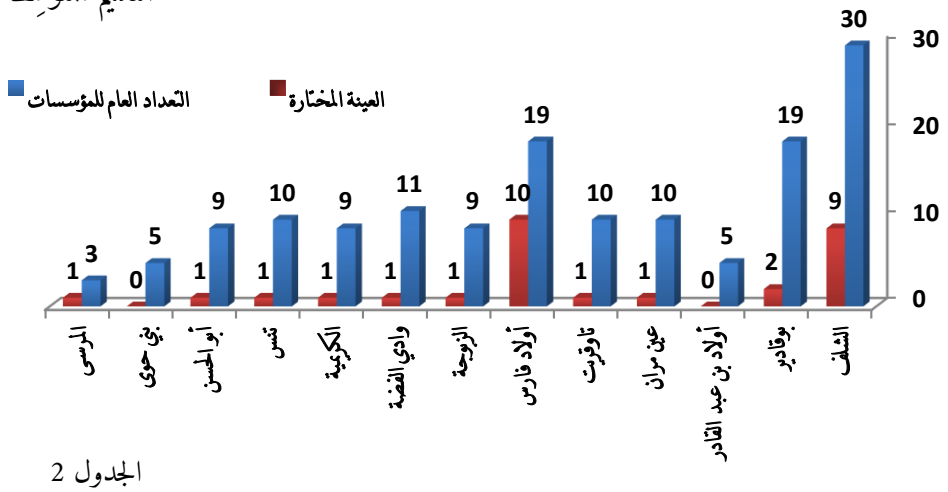
قد لا يوفِّر الاختيار العشوائيّ عيِّنة ممثِّلة لخصائص المجتمع، إذ لا يوجد ما يضمن أن تكون خصائص المجتمع ممثَّلة في العيِّنة بالنِّسب نفسها الواردة في المجتمع، وهذا ما يولِّد شعوراً للباحث بعدم تمثيل بعض العيِّنات في المجتمع ، فيكون التمثيل نسبيّاً . عندئذٍ يلجأ إلى تقسيم المجتمع إلى مجتمعات فرعيّة ، حسب درجة أهمِّية تمثيل الخاصّية ، واحترام التجانس العدديّ الكمّيّ بين هذه الطبقات . فالعيِّنة العشوائية المنتظمة هي التي يجري الاستطلاع فيها على مجموعة من الفئات، ينقسم فيها المجتمع الأصليّ (وهو هنا القائمة الشاملة للأساتذة) إلى ثلاث فئات ، تضمّ كلّ فئة مجموعة من المؤسسات ، يتمّ اختيار عدد معيّن من هذه المجموعة الطبقية بشكل عشوائيّ لتشكيل العيّنة . وقد أفضى ذلك إلى خلاصة عددية للعيِّنة حسب المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية ،والمتوسّطة، والثانويّة)، توضِّحها الجداول الإحصائية الثلاثة الآتية ، والموزّعة حسب الدّوائر والتعـداد العـام للمؤسسات التعليمية والعيّنات المختارة .



الجدول 1

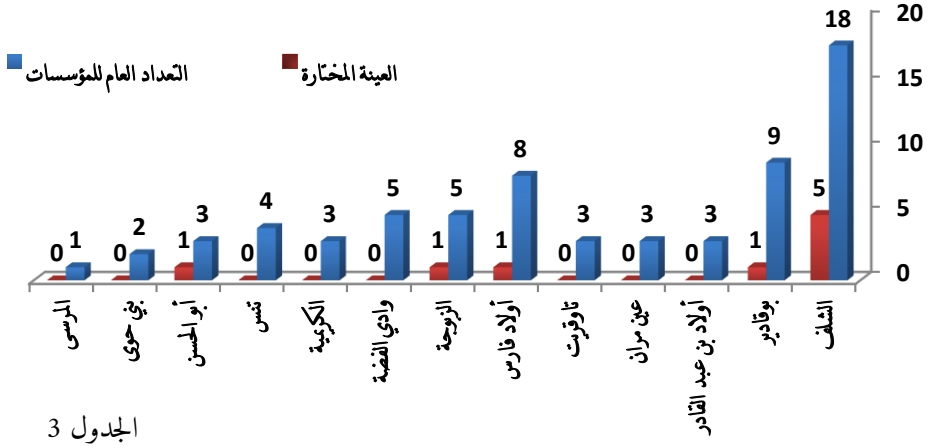
[348] البحث العلميّ الكميّ والنوعيّ . ص 260 . 261 .

التعليم المتوسّط



الجدول 2

التعليم الثانوي



الجدول 3

إنّ المنهجيّة التي نتبنَّاها في هذا التحقيق الميدانيّ هي منهجية مختلطة، تجمع بين التعداد النوعيّ و الاختيار الكميّ المنتظم. وهذا الاختيار مُبرَّر بموضوع هذا البحث الاستكشافي، الذي يتعامل مع ممارسات المعلّمين والأساتذة، المتعلّقة بإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتّصال في العديد من المؤسسات في ولاية الشلف، من التعليم الابتدائيّ ، فالتّعليم المتوسّط ، إلى التّعليم الثانويّ . ففي الجدول 1 السابق الخاصّ بمرحلة التعليم الابتدائيّ ، وقع الاختيار على عددٍ من المدارس باعتماد العيّنة العشوائية المنتظمة ،وصل إلى إحدى وأربعين ومائة (141) مدرسة ابتدائية، بتعداد 534 أستاذاً (ة) في الدوائر الثلاث عشرة(13) من المجموع الكليّ للمدارس الذي يُقدَّر بـ : 623 ، و بتعداد5388 أستاذاً(ةً) ، مع تسجيل تكرار عدد من المؤسسات في العيِّنة المختارة ، مثلما يوضّحه الشكل التالي:

الرقم	الدّوائر	عدد المؤسسات	
		العيّنة المختارة	التكرار
1.	دائرة واحدة . الشلف .	73	1
2.	دائرة الكريمية	25	1
3.	دائرة أولاد فارس ـ بوقادير .	12	2
4.	دائرة تاوقريت ـ وادي الفضّة	10	2
5.	دائرة تنس.	7	1
6.	دائرة عين مران ـ أبو الحسن .	6	2
7.	دائرة أولاد بن عبد القادر ـ الزبوجة ـ بني حواء ـ المرسى.	8	4
المجموع		141	13

وفي الجدول 2 السَّابق الخاصّ بمرحلة التعليم المتوسِّط ، وقع الاختيار على عددٍ من المتوسِّطات باعتماد العيِّنة العشوائية المنتظمة ، وصل إلى خمس وثلاثين (35) متوسِّطة ، بتعداد 92 أستاذاً (ة) في الدوائر الثلاث عشرة (13) من المجموع الكليّ في الولاية ذاتها، والذي يُقدَّر بـ : 152 ، و بتعداد قدره895 أستاذاً (ةً) ، مع تسجيل تكرار عدد من المؤسسات في العيِّنة المختارة ، مثلما يوضِّحه الشكل التالي :

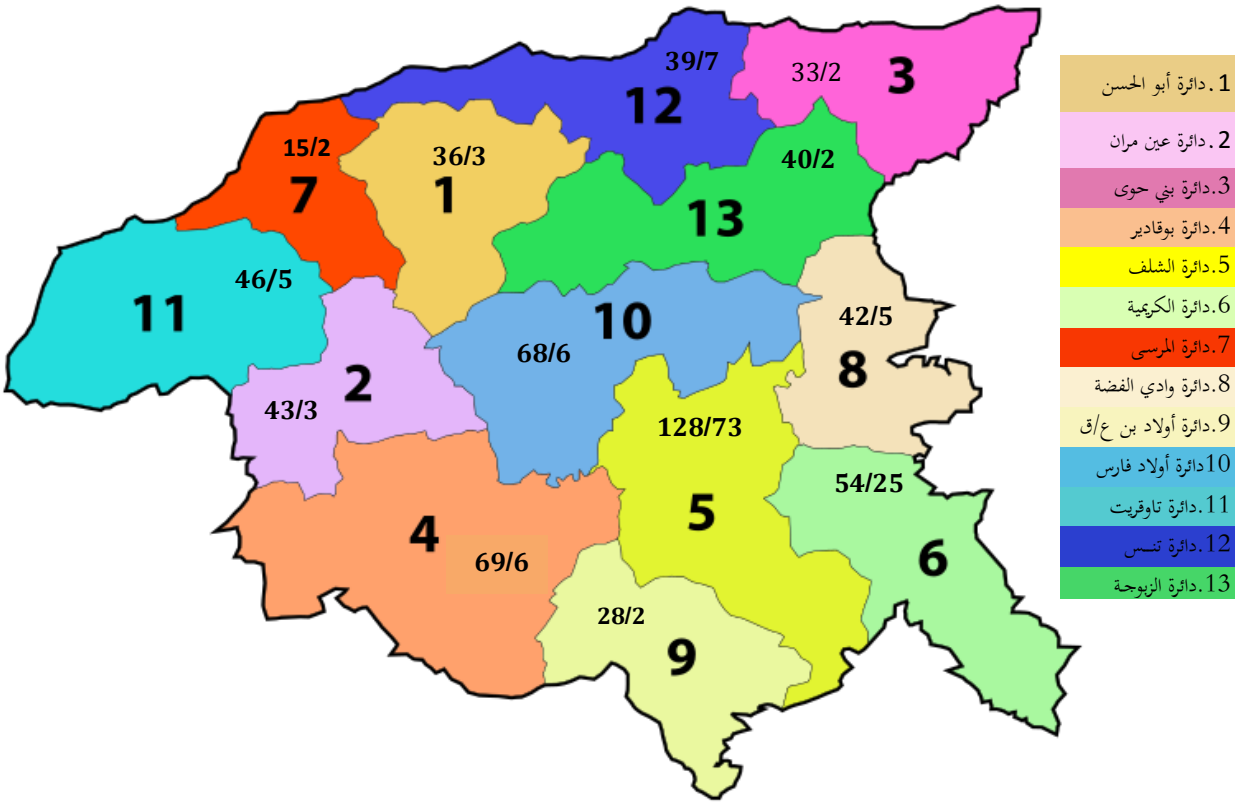
الرقم	الدّوائــر	عدد المؤسسات	
		العيّنة المختارة	التكرار
1.	دائرة أولاد فارس.	10	1
2.	دائرة واحدة . الشلف .	09	1
3.	دائرة تاوقريت ـ عين مران ـ وادي الفضّة ـ الزبوجة ـ الكريمة ـ تنس ـ أبو الحسن ـ المرسى.	08	8
4.	دائرة بوقادير .	02	1
5.	دائرة بني حوى ـ أولاد بن عبد القادر .	00	00
المجموع		29	11

وفي الجدول3 السَّابق الخاصّ بمرحلة التعليم الثانويّ ، وقع الاختيار على عددٍ من الثَّانويات باعتماد العيِّنة العشوائية المنتظمة دائماً ، وصل إلى تسع (09) ثانويات ، بتعداد 35 أستاذاً (ة) من الدَّوائـر الثَّـلاث عشرة (13)، للمجموع الكلـيّ فـــي ذات الولايـــة ، الـذي يُقـــدَّر بـــ : 68 ثانويـــة، و بتعداد 341 أستاذاً (ةً) ، مع تسجيل تكرار عدد من المؤسّسات في العيِّنة المختارة ، مثلما يوضِّحه الشكل التالي:

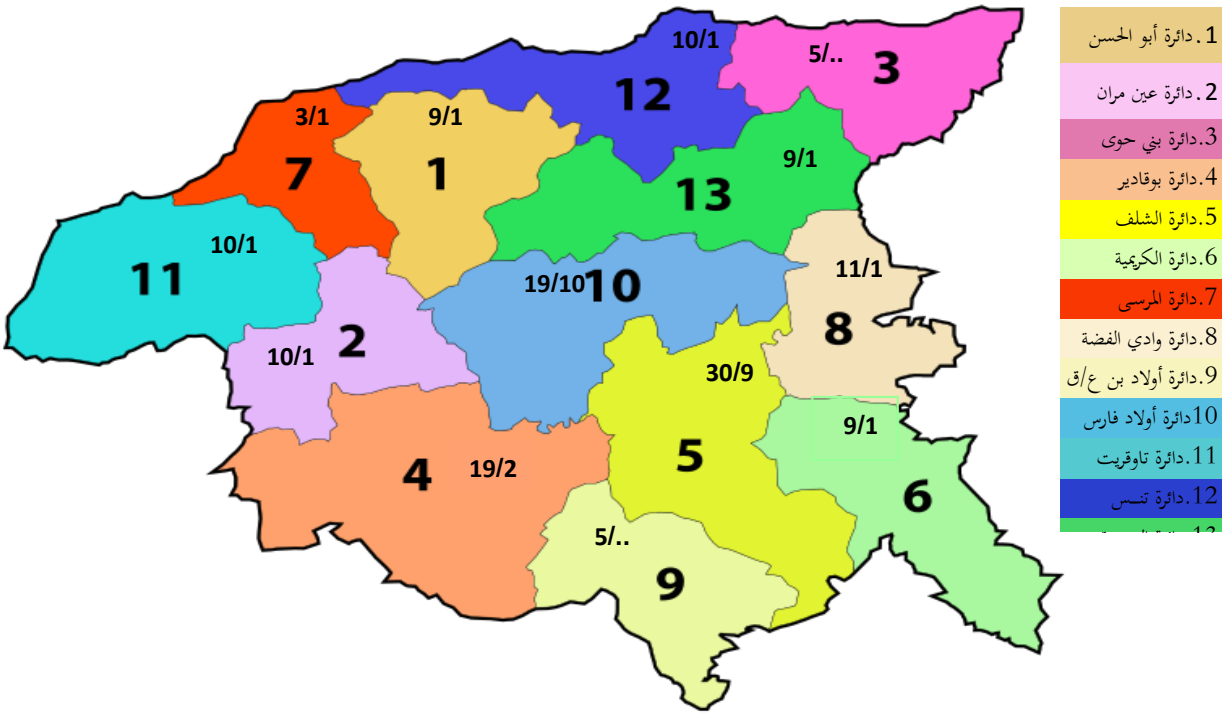
الرقم	الدّوائر	عدد المؤسسات	
		العيّنة المختارة	التكرار
1.	دائرة واحدة . الشلف .	05	1
2.	دائرة أولاد فارس ـ بوقادير . الزبوجة ـ أبو الحسن .	04	04
3.	دائرة تاوقريت ـ عين مران ـ وادي الفضّة ـ الكريمة ـ تنس ـ المرسى.	00	00
4.	دائرة بني حوى ـ أولاد بن عبد القادر .	00	00
المجموع		09	05

كما توضِّح الخرائط الجغرافية الثلاث الآتية، العيِّنات المختارة بالأرقام لعدد المؤسسات حسب الدّوائر في:

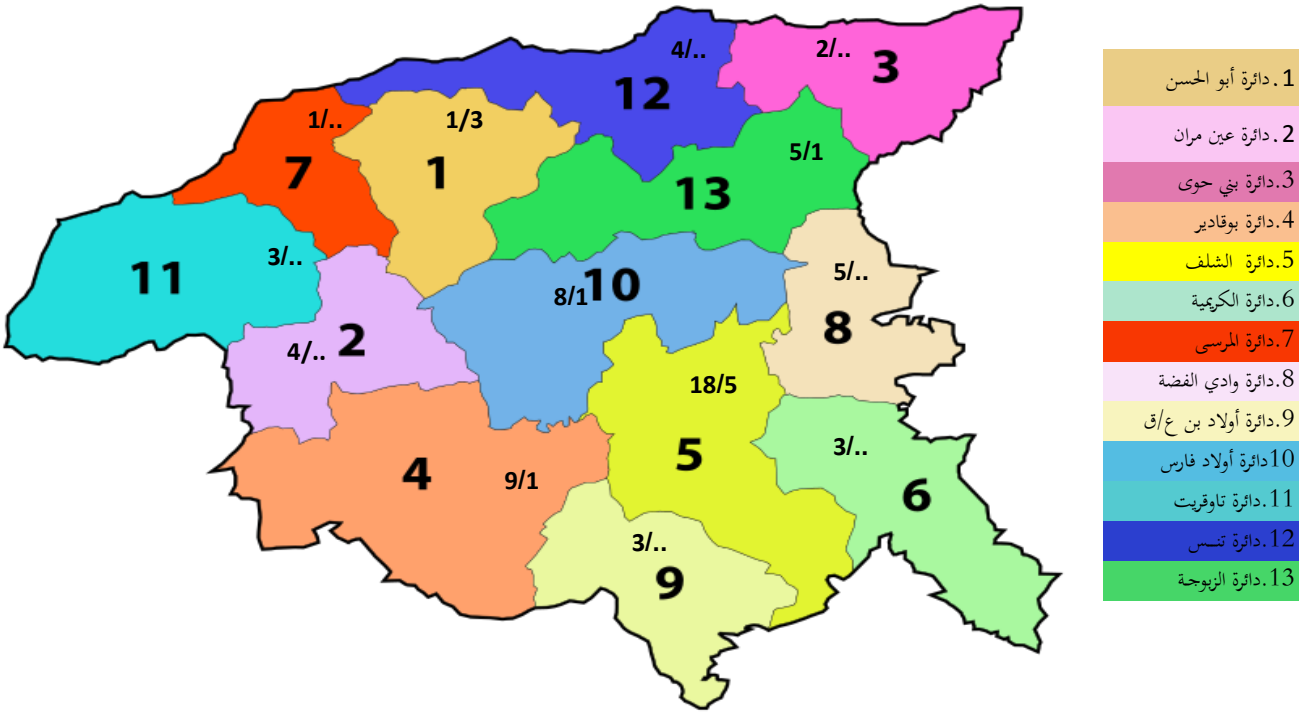
1. التعليم الابتدائيّ:



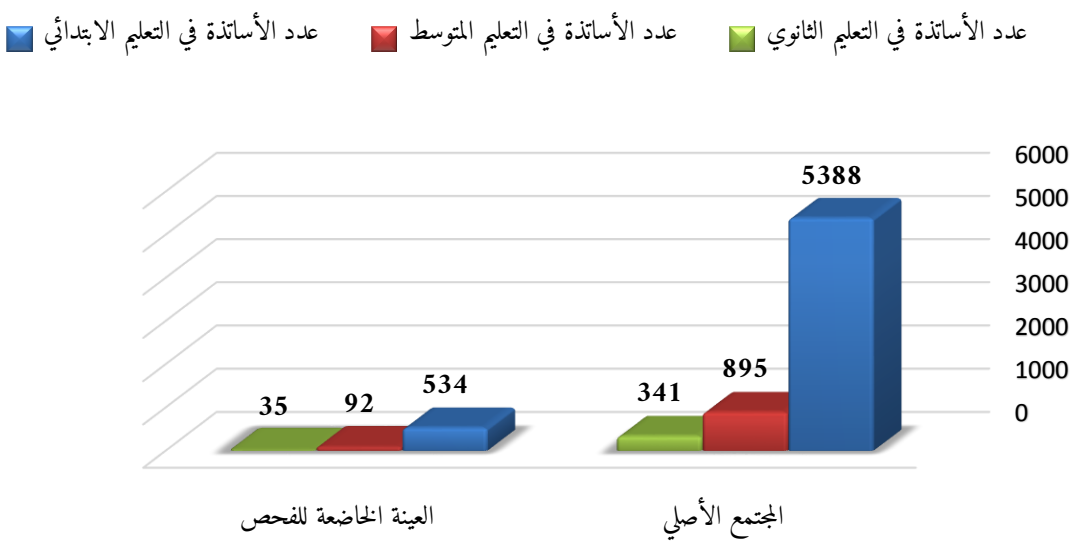
2. التعليم المتوسّط:



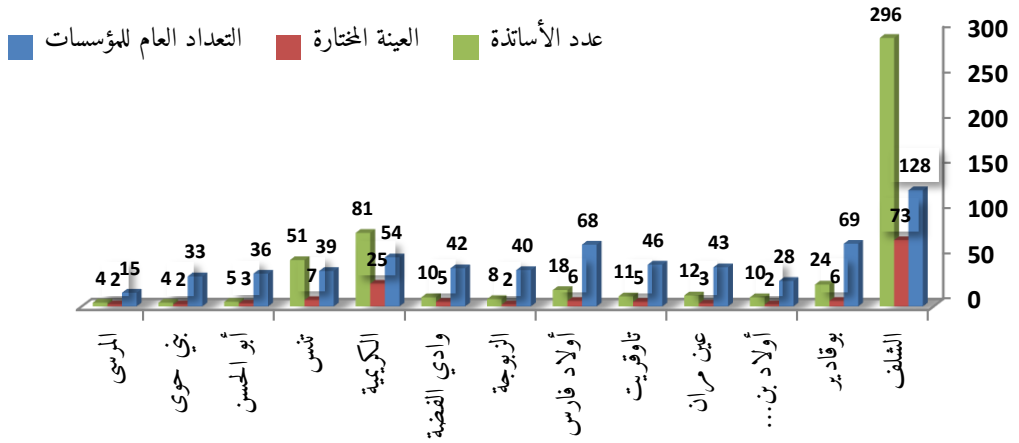
3. التعليم الثانويّ:



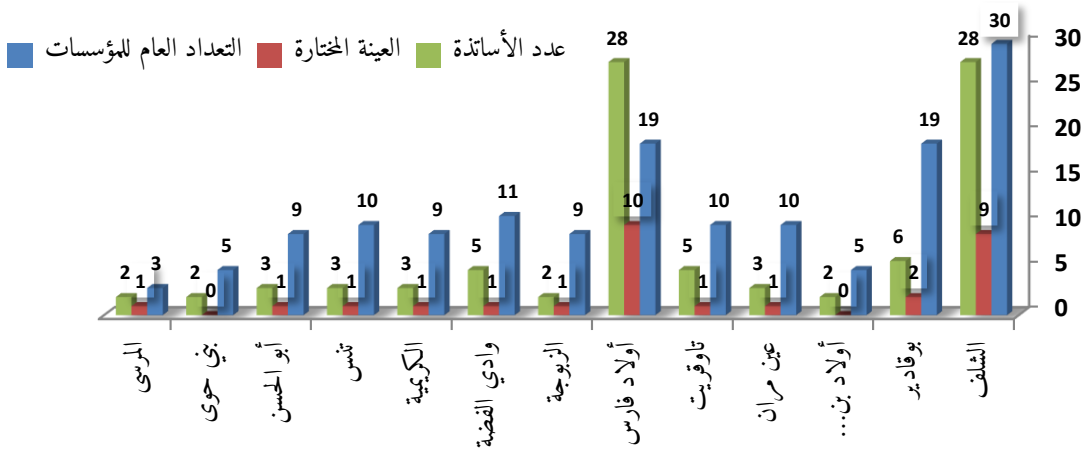
إنّ الهدف من اللّجوء إلى اختيار العيِّنة هو تحقيق التمثيل المُحايِد من مجتمع الدراسة الأصليّ، بحيث إنّ أيّ تقدير يستند إلى العيِّنة وغير مُتحيِّز، يكون استدلاله قوياً من الناحية الإحصائية مثلما يبيِّنه الشكل التالي.



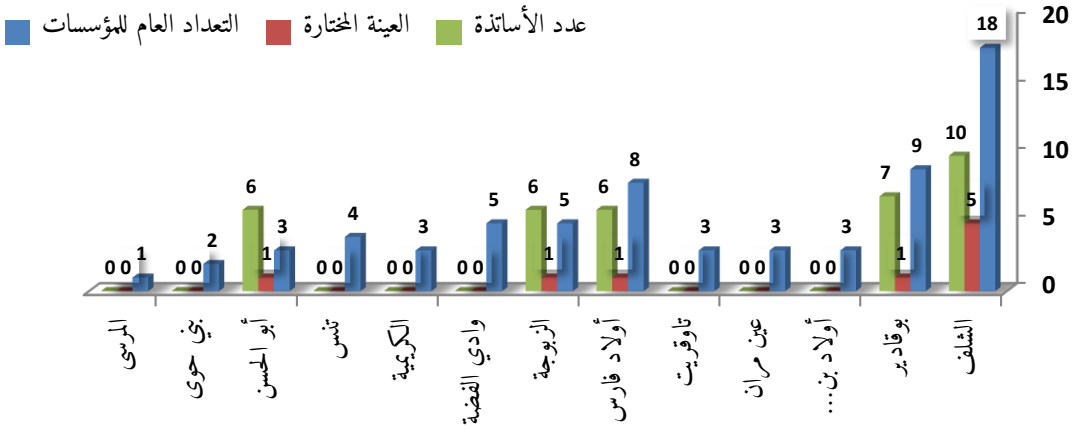
ويمكن تفصيل العيّنات الاحتمالية المنتظمة حسب الدّوائر، وفي المراحل التعليمية الثلاث وفق الجداول الآتية:



التعليم الابتدائيّ



التعليم المتوسّط



التعليم الثانويّ

إنّ إجراء التمثيل المُحايِد للعيِّنة من الأساتذة، يسمح بتشكيل مجموعات فرعية من فئات مختلفة ، تغطّي الخصائص التي يمكن أن تؤثّر على قيمة المَعالِم التي يرغب الباحث في تقديرها .

2. أدوات التحقيق :

2 .1. الاستبيان :

تباين استخدام مصطلح "الاستبيان" ، أو "الاستبانة" لدى الباحثين[349] في الشّأن العلميّ ، وفي التراث التربويّ للدّلالة على معانٍ مترادفة . وقبل الحديث عن التعريف اللغويّ والاصطلاحيّ لهذه الكلمة ، يبقى "الاستبيان" جنباً إلى جنب مع الملاحظة والمقابلة ، أحدَ الأدوات التي يستخدمها عالِم الاجتماع وعالِم التربية ، لِجمع العناصر اللازمة والبيانات الأساسية لرصد السّلوكات الاجتماعية ، ووصف الممارسات التعليميّة بغرض اتِّخاذ قرارات . و غالبًا ما يبدو "الاستبيانُ" طريقة علميَّة ، تتطلَّب مهارات إحصائية تتعلّق باستخدام هذه الطريقة، و ما يترتَّب عليها من آثار، تُسبِّبُها نتائج المسح الاجتماعي.

يصبح"الاستبيان" أداة للمعرفة العلمية التي يجب اتّباعها في مراقبة الأداء التربويّ للمشتغلين في قطاع التعليم بالولاية ، وأسلوباً للاستجواب الفردي المُوحِّد لهم ، وبذلك نجده يتكوَّن من سلسلة من الأسئلة المُقدَّمة بترتيب مُحدَّدٍ ، تجعله أسلوبًا شائعًا جدًا للاستخدام في البحوث العلمية الإحصائية . يتوافق استخدام "الاستبيان" دائمًا مع الرغبة في قياس شيء ما ، ويُعدُّ استعماله جزءًا من منطق الدراسات ذات الطبيعة الوصفية، أو التفسيرية، أو الكميَّة، ويهدف إلى توحيد جميع المشاركين في الاستبيان من خلال التقيّد بالإجابة على الأسئلة التي تُشكّلُ تركيبه. إنه أداةٌ مناسبةٌ لجمع معلومات دقيقة من عدد كبير من المُستجوَبين. و هذه المعلومات التي يتمُّ جمعها، تكون قابلةً للقياس الكميّ بسهولة باستثناء الأسئلة المفتوحة.

نتحدَّث ـ تقليدياً ـ عن "الاستبيان" عندما يكون المشارك هو المسؤول وحده عن الإجابة عن الأسئلة المطروحة ، بينما يتحدّث بعض عن "الاستبيان المنطوق" (المقابلة) ، عندما يقوم الباحث بإجراء مقابلة توجيهية ، يجيب فيها كلُّ فرد مستجوَبٍ خطيّاً أو شفويّاً على نفس الأسئلة ، ولكن بالترتيب الذي يريده هذا الباحث. و بالمقارنة مع المسح بواسطة المقابلات ، يسمح استخدام

---

[349] وردت تسمية مصطلح "استبيان" في كتاب : البحث العلميّ . قواعده ومناهجه . وتسمية "استبانة" في كتاب : أساسيات البحث التربويّ . وأيضاً في كتاب : البحث العلميّ أسسه . مناهجه وأساليبه . إجراءاته . و في كتاب : البحث التربويّ للمعلّمين والمعلّمات . وورد تحت تسمية "الاستبيان أو الاستخبار" في كتاب : البحث العلميّ . وتارة يرد تحت اسم "الاستبيان أو الاستفتاء" في كتاب : البحث العلميّ . الكمّي و النوعيّ .

"الاستبيان" بالعمل على نطاق أوسع من حيث عددُ المشاركين ، ويجيب كلّ واحدٍ بالسّرعة التي تناسبه . إنّه طريقة كميّة يتمّ تطبيقها على مجموعة (**عيّنة**)، يسمح بالحصول على استدلالات إحصائية علميّة.

إنّ الهدف من التَّحقيق بواسطة الاستبيان، هو مراقبة وفهمُ اتجاهِ سلوكٍ مَا وتحليلُه ، بفضل البيانات التي يتمَّ جمعُها ، لتقديم نتائج هذه الاستبيانات بشكل جماعيّ ، للحصول على أرقام قابلة لاستخدام هذه الأداة ، التي هي جزءٌ من طُرُق البحث الكمِّيِّ ، وتُستخدمُ لوصفِ الظواهر القائمة على البيانات وشرحها وفهمها . ويجب أن يُترجِم الاستبيان أهداف الدّراسة .

2.2. التعريف اللّغويّ :

استبان: أبنته واستبنته: أوضحته، وعرّفته فبان وبيّن وتبيّن وأبان واستبان، كلّها لازمة متعدّية [350]. و(استبان) الشيء ظهر و(استبنته) أنا عرفته وتبيّن الشيء.[351] . وأبنته أنا؛ أي أوضحته. واستبان الشيء: ظهر. واستبنته أنا: عرفته.[352].

3.2. التعريف الاصطلاحيّ:

على الرغم من التعريفات الاصطلاحية العديدة للاستبيان ، إلاّ أنَّ معظم الباحثين يتفقون على أنّه « أحد تقنيات البحث العلميّ المستعملة على نطاق واسع من أجل الحصول على بيانات، ومعطيات ، تتعلَّق بأحوال الناس ، أو ميولهم ، أو اتِّجاهاتهم ، ويحتاج من الباحثِ إلى وقت وجهد أقلّ ، مقارنة مع المقابلة والملاحظة. فالاستبيان يتألّف من استمارة تحتوي على مجموعة من الفقرات، يقوم كلّ مشارك بالإجابة عنها بنفسه، دون مساعدة أو تدخُّل من أحد »[353].

« الاستبيانُ هو وسيلة أو أداة لجمع البيانات والمعلومات والحقائق اللاّزمة ، لإثبات فرضيات البحث الواقعة تحت الدِّراسة . وتتضمّن مجموعة من الأسئلة ، أو الجمل الخبرية ، يُطلَب من المجيبين الإجابة عنها بطريقة ، يحدِّدها الباحث حسب أغراض البحث » [354].

وترى الدكتورة "رجاء وحيد الدويدري" أنّ اللّجوء إلى الاستجواب في الدراسات الميدانية هو في حدِّ ذاته محاولة لسدّ النقص في البيانات. وهذا الاستجواب يتمّ بأسلوبين ، أحدهما الاستبيان أو

---

(350) القاموس المحيط . ص 179 .

(351) الرّازي: مختار الصحاح مكتبة لبنان. بيروت. 1986 ص 29. انظر إسماعيل بن حماد الجوهري: تاج اللغة وصحاح العربية. مراجعة. د. محمد محمد تامر و أنس محمد الشامي و وزكريا جابر أحمد. دار الحديث. القاهرة. 2009 . ص 126.

(352) قاموس لسان العرب . الجزء 13 . ص 67 .

(353) مركز نون للتأليف والترجمة .البحث قواعده ومناهجه جمعية المعارف الإسلامية الثقافية . ط1 . 2016 . ص 176 .

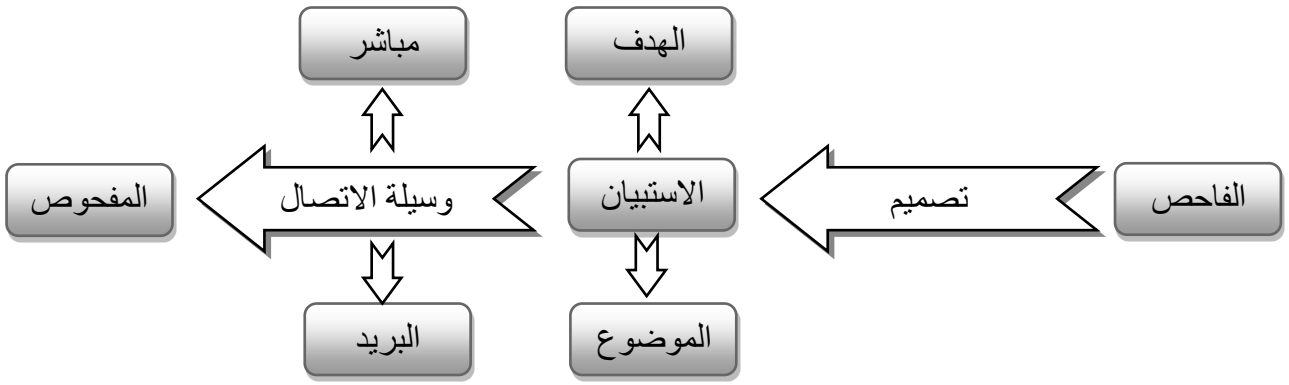
(354) أساسيات البحث التربويّ . ص 103 .

الاستخبار، وأسلوب المحادثة الحُرَّة غير المقيَّدة ؛ وهي أقلّ أهميّة من الاستبيان . فالاستبيان من وِجهة نظرها : « أداة مفيدة من أدوات البحث العلميّ للحصول على الحقائق والتوصُّل إلى الوقائع ، والتعرّف على الظروف والأحوال ، ودراسة المواقف والاتّجاهات والآراء ، يساعد الملاحظَةَ ويكمِّلها . وهو في بعض الأحيان الوسيلة العملية الوحيدة للقيام بالدِّراسة العلميّة »[355] .

« الاستبيان أو الاستفتاء هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو الاستفسارات المتنوِّعة والمرتبطة بعضها بالبعض الآخر بشكل يحقق الهدف ، أو الأهداف التي يسعى إليها الباحث ، وذلك في ضوء موضوع البحث ، والمشكلة التي اختارها »[356] . كما أورد صاحب كتاب "البحث العلميّ أسسه مناهجه وأساليبه . إجراءاته" تعريفات عديدة لمفهوم الاستبانة . من بينها :

« أداة تتضمّن مجموعة من الأسئلة المكتوبة، أو الجمل الخبرية، عن طريق استمارة التي يُطلَب من المفحوص الإجابة عن الأسئلة الواردة فيها بطريقة يُحدِّدها الباحث، ومقصده من ذلك هو الحصولُ على معلومات، أو آراء حول ظاهرة، أو موقف معيّن حسب أغراض البحث »[357] .

من خلال التعريف الاصطلاحي لكلمة "استبيان" ، تأكَّد أنّ مجموعةً من الأركان والعناصر تُشكِّل محتوى هذه التعاريف ، التي توحي في أغلبها بِطلبِ تفسيرِ وتوضيحِ مجموعة من البيانات ، وحصر قائمة من المعطيات، وحصولِ معلومات بالشخص المفحوص . ويوضِّح الشكل الآتي محتوى تعريف الاستبيان وأركانه ومراحله :



4.2. أنواع الاستبيان:

يمكن تصنيف الاستبيان بحسب نوعية الإجابة المطلوبة إلى أربعة أنواع ، هي :

---

[355] البحث العلميّ . ص 329 .

[356] البحث العلميّ الكمّيّ والنّوعيّ . ص 288 .

[357] البحث العلميّ : أسسه . مناهجه وأساليبه . إجراءاته . ص 90 .

2. 4. 1. الاستبانة أو الاستبيان المغلق : وهو الذي يحتوي على أسئلة تليها إجابات محدّدة ؛ بمعنى تكون فيه الإجابة مُقيَّدة ، فما على المشارك إلاّ اختيار الإجابة بوضع إشارة عليها [358]. كما أنّ استخدامات الإجابة المغلقة ، لا يمنع من تضمين كلّ فقرة في نهايتها بإجابة مقترحة ، تسمح للمفحوص بتسجيل إجابته التي قد تكون غير واردة في الإجابات المحتملة ، ممّا يمكّن الباحث من الحصول على معلومات أو بيانات ، أكثر من معرفة العوامل المهيِّئة أو المرسِّبة ، علاوة على أنّه لا يتطلّب وقتاً طويلاً ، إذ يقلّل من حيرة المفحوص في تقديم البيانات ، كما يسهِّل تبويبها [359] .

« ويمتاز هذا النّوع من الأسئلة بالمُميّزات الإيجابية التالية :

ـ الإجابات مُحدّدة وموحَّدة ، ممّا يمكّن الباحث من المقارنة بسهولة .

ـ سهولة عملية تصنيف وتبويب وتحليل الإجابات، ممَّا يوفِّر الوقت والمال والجهد على الباحث.

ـ وضوح المعاني والدَّلالات، وتقليل الحيرة والغموض لدى المستجيب.

ـ اكتمال الإجابات نسبيّاً، والحدّ من بعض الإجابات غير المناسبة .

ـ سهولة التعامُل مع الأسئلة التي تحتوي إجاباتها على أرقام، مثل : العمر والدّخل .

ـ ارتفاع نسبة الرّدود على الاستبانة » [360] .

ومن عيوب هذا النّوع من الأسئلة ، أنَّه يصعب ـ باعتمادها ـ الكشفُ عن دوافع المفحوص ، كما أنَّها لا تعطي معلومات كافية ومتعمِّقة عن مشكلة البحث . أمّا عن ترتيب الإجابات البديلة ، فإنّها قد تُوضع في نظام يساعد المفحوص على الإجابة وفقاً لما يراه الباحث . كما يبقى التقيُّد بثنائيّة الإجابة (نعم ، لا)، حيث يُمكِن التغلّب عليه بتقديم إجابات بديلة ومكمِّلة، تُذيَّل بها الأسئلة، وتُلخَّص في صيغ ، مثل : غالبا ، أحياناً [361].

كما يُعابُ على الأسئلة المغلقة ، أنّها تقيِّد المبحوث (المفحوص) في إجابات محدَّدة مسبقاً . كما أنّ الباحث قد يغفل بعض الإجابات أحياناً، ولذلك يجب عليه أن يضع خياراً أخيراً من نوع (غير ذلك ، أرجو التحديد ...) . ولو أطلقنا الإجابة للمفحوص ، لتحوَّلت الآراء إلى عبارات إنشائية وفقرات ، يصعب وصفها وتحليلها ، لغلبة الطابع الأدبيّ عليها .

2. 4. 2. الاستبانة أو الاستبيان المفتوح :

يشترك الاستبيان المفتوح مع الاستبيان المغلق في كونهما يتضمنان مجموعة من الأسئلة ، إلاّ أنّ

---

[358] البحث قواعده ومناهجه . ص 175 .

[359] حمدي شاكر محمود: البحث التربويّ للمعلّمين والمعلّمات دار الأندلس للنشر والتوزيع . حائل . المملكة العربية السعودية . ط3 . 2006 . ص 90.

[360] البحث العلميّ : أسسه . مناهجه وأساليبه . إجراءاته . ص 95 .

[361] البحث التربويّ للمعلّمين والمعلّمات . ص 90. 91 .

الاستبيان المفتوح مجموع الأسئلة فيه، لا توجد لها إجابات محدّدة مسبقاً ومقترحة للمفحوص، وبالتالي فهو حرٌّ تماماً في إجابته. ما يزيد من صعوبة معالجة البيانات، باستثناء حالة السُّؤال الرّقمي المفتوح؛ لأنّ هذه الأخيرة تتطلّب عادة فرزاً ومعالجة يدوية. والسّؤال المفتوح يمكنُ أن يكون فيه حصولُ بيانات، لم يتمّ أخذها في الاعتبار عند تصميم الاستبيان، وبالتالي يحصل الباحث فيها على تفسيرات إضافية. تُترَك للمفحوص في الاستبانة المفتوحة حريّةُ التعبير عن وجهة نظره بالتفصيل، ويسمح له بالإجابة الحرّة الوافية في عبارات خاصّة، وباللغة التي تناسبه، فقد تحتوي على فراغ يتركه الباحث عند طباعته ، لكي يدوِّن المستجيب رأيه ويسجِّل شعوره ، الأمر الذي يساعده على كشف دوافعه واتِّجاهاته[362] .

ويُستخدَم هذا النوع من الأسئلة، عندما لا يكون لدى الباحث معلومات كافية عن موضوع الدِّراسة ، ويرغب في حصول معلومات موسَّعة وتفصيلية ومُعمَّقة بالظاهرة أو المشكلة . ويمتاز هذا النَّوع من الأسئلة بأنّه لا يُقيِّد المبحوثَ بإجابات، بل يُعطيه الحريّة في كتابة ما يريد من المعلومات [363].

يمكنُ أن يَسترسِلَ المفحوصُ في الاستبيان المفتوح للإجابة من دون قيد. وهو يُستخدم في حالة رغبة الباحث في دراسة الإشكالية بشكل مستفيض ، ومن مميِّزاته البساطة في إعداده ، غير أنه يُعاب عليه صعوبته في المراحل التالية ، والتي تتمثَّل في تصنيف وتبويب كَمٍّ كبير من المعلومات التي يحصل عليها الباحث من استخدام ذلك النوع من الاستبيانات .

2. 4. 3. الاستبيان المغلق المفتوح:

يحتوي على عدد من الأسئلة ذات إجابات جاهزة ومحدَّدة، وعلى عدد آخر من الأسئلة ذات إجابات حرّة مفتوحة، أو أسئلة ذات إجابات محدَّدة متنوِّعة، تتطلَّب تفسير سبب الاختيار. ويعتبر هذا النّوع أفضل من النّوعين السّابقين؛ لأنّه يتخلّص من عيوب كلّ منهما [364].

يمنح هذا النّوع المفحوصين الفرصة في الإجابة بشكل إيجابيّ . ومن أمثلة ذلك :

* ما تقييمك لخدمات مكتبة الجامعة ؟ (سؤال مغلق) .

ـــ جيِّدة ـــ متوسِّطة ـــ ضعيفة. وإذا كانت الخدمات متوسِّطة أو ضعيفة . فما هي مقترحاتك لتطويرها . (سؤال مفتوح) .

4.4.3.الاستبيان المصوَّر:

وفيه تقدّم الأسئلة على شكل رسوم أو صور، عوضاً عن العبارات والألفاظ المكتوبة. وقد تكون

---

(362) المرجع السابق . ص 91 . (الفقرة 2) .

(363) البحث العلميّ : أسسه . مناهجه وأساليبه . إجراءاته . ص 98 .

(364) البحث قواعده ومناهجه . ص 176 .

تعليمات شفوية. ويُقدَّم هذا النَّوعُ من الاستبيانات إلى الأطفال أو الأميّين. وهذا النّوع يثير دوافع واهتمامات المفحوص، ويناسب جميع المستويات والقدرات والأعمار، والاقتصار على المواقـف ذات الخصائـص الشفويّـة [365].

ومن عيوب هذا النّوع من الاستبيان، أنّه يتقيَّد ويتحدّد بالمثيرات البصرية. ومن الصّعب على الباحث المبتدئ تقنينُ هذا النّوع من الاستبانات . كما أنّه يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين ، علاوة على الخبرة الطويلة . ومن المجالات التي يُستخدم فيها الاستبيان عموماً، هي تعذّرُ حصول الباحث على معلومات وافية عن موضوع البحث باستخدام وسائل أخرى [...] . كما أنّه يُستخدم في مجال دراسة الرأي العام وتقييم أوجه النشاط الاجتماعي، ودراسة مشاكل الأفراد واتجاهاتهم النفسية والاجتماعيّة، وكلّ ما يهمّ الباحث أن يعرفه عن الفرد الموجَّه إليه الاستبيان [366].

وتبقى الملاحظة الميدانية باستخدام الاستبيان ضرورية لتقييم (تحديد) المشهد التعليميّ من حيث دمج التكنولوجيات الحديثة في تدريس اللغة العربيّة في الولاية. وفي هذه العملية صار من الضروري اعتمادُ العيِّنة المختارة والاستبيان، الأسلوبين الوحيدين المُعتمَدين، ما يجعل التحليل الموضوعيّ العلميّ هو المنشود في هذه الدِّراسة.

تمّ توزيع الاستبيان السّابق على العيّنة ، بعد الترخيص لذلك من قِبَل الأمانة العامّة بمديرية التربية لولاية الشلف ، وكان الترخيص بناءً على طلب مُسجَّل تحت رقم 106 بتاريخ 2018/01/11 ، ويتعلَّق بإجراء بحث ميدانيّ. أُرسِل هذا الطلبُ إلى السّادة مفتشي إدارة المدارس الابتدائية ، ومديري المتوسِّطات ومديري الثانويات للولاية للتّنسيق معهم .

انعقد ذلك الاجتماع مع مفتشي المقاطعات الإدارية للتعليم الابتدائيّ ، ليتمَّ تسليم نسخ من الاستبيان عبر التواصل المباشر معهم ، و نسخٍ من الاستبيان ذاته إلى مديري المتوسِّطات ومديري الثانويّات ، عبر التواصل معهم عن طريق البريد .

كان القرب الجغرافيُّ لبعض المؤسسات، وكذا المساعدة المُقدَّمَة من قبل المفتشين ومديري المؤسسات التعليمية المختارة ، من الوسائل التي سهّلت عملية هذا البحث الميداني المسحيّ ، من دون اللّجوء للتنقّل إلى المكان عينه، ما يترتّب على ذلك من صعوبات في جَمْعِ البيانات والمعلومات ، ومن تبديدٍ لطاقة الباحثِ وإرهاقه . وتجدر الإشارة في هذا المجال إلى أنّ دائرة الشلف وحدها تضمّ أكبر تجمّعٍ للمؤسَّسات في المراحل التعليمية الثلاث، ما صَعَّب كثيراً عملية انتقاء العيِّنة، والقيام بالمسح الميداني فرديّاً، حيث وصل الأمر إلى إعادة مراسلة بعـض المؤسَّسات للمـرّة الثانيـة

(365) البحث التربويّ للمعلِّمين والمعلِّمات . ص 92 .

(366) أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية . ص 104 .

عبر المفتشيات، وإقناعهم بجدوى عملية التحقيق معهم .

2. 4. 5. توصيف الاستبيان وتقديمه [367] :

يتمُّ استكمال المعلومات السابقة بتوصيف الاستبيان الاستقصائي المُعَدّ لهذا البحث، والذي يشكِّل وجهاً آخر من أشكال التَّحليل والتَّشخيص، ويتكوَّن من سلسلة من الفقرات بمختلف أنماطها وأنواعها، و يمكن وصفُ أسئلتها اللَّفظية وتقييمها من خلال الجدول الآتـي:

عناصر الاستبيان	فقرات الاستبيان (الأسئلة اللّفظية) .	العدد	أنواع الاستبيـان			
			الاستبيان المغلق	الاستبيان المفتوح	المغلق المفتوح	الاستبيان المصوَّر
الخصائص السوسيولوجية والديموغرافية	1. الجنس .	2	×			
	2.السنّ .	4	×			
	3. الأقدمية في التعليم	6	×			
تعاطي التكنولوجيا	4. هل تملك حاسوباً ؟ ــ هل هو محمول ؟ .	2 | 2	×			
	5. ما هو السنّ التقريبي لهذا الجهاز ؟	5	×			
	6. إذا كنت لا تحمل معك الحاسوب إلى المؤسسة . فما هي الأسباب ؟	/		×		
	7. هل أنت موصول في إقامتك بشبكة الأنترنت ؟ .	2	×			
	8. الرّبط بالأنترنت وسرعة التدفق . هل هي :	4			×	
	9. درجة الرضى بمدى توافر الأجهزة والوسائل .	6	×			
التحكم في تكنولوجيا المعلومات والاتصال	10. كيف تقيّم مستوى تحكُّمك في تكنولوجيا الإعلام الحديثة ؟	9	×			
استخدام التكنولوجيا لأغراض بيداغوجية	11. إلى أيّ درجة تستخدم تكنولوجيا الإعلام الحديثة؟ .	6			×	
الكفاءات التقنية والبيداغوجية	1. هل سبق لك في وقت مضى فتح منتدى أو مدونة على شبكة الأنترنت لتحضير الدروس ؟ .	2	×			
	2. أيّ أنواع التكنولوجيات الحديثة تستخدمها للتواصل مع تلامذتك خارج الدروس ؟ .	4	×			
	3. هل تفكر مستقبلا في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليمي ؟ .	2			×	
	4. كم استغرق ملء هذا الاستبيان من وقت ؟ .	4	×			

(367) تمّ توزيع الاستبيان على مجتمع العيِّنة على مرحلتين . الأولى : في الأسبوع الأوّل من شهر يناير 2018 بعد عطلة الشتاء ، والثانية : في بحر الأسبوع الثاني من شهر نوفمبر 2020 م . (انظر الاستبيان في الملحق) .

لقد تمّ كتابة هذا الاستبيان مع الأخذ في الاعتبار البيانات المختلفة المتعلّقة بالأهداف الخاصّة منه ، والتي تجعل المشاركين يعبِّرون عن جميع مواقفهم وآرائهم إزاء استخدام هذه التكنولوجيا في أنشطة التعليم والتعلّم لمادّة اللغة العربيّة . ينقسم هذا الاستبيان إلى خمسة أجزاء ، وهي :

1. الخصائص السوسيولوجيّة والدِّيموغرافية .
2. تعاطي التكنولوجيا .
3. التحكّم في تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
4. استخدام التكنولوجيا لأغراض بيداغوجية .
5. الكفاءات التقنيّة والبيداغوجية .

يحتوي الجزء الأوّل على ثلاث فقرات ، تهدف إلى التعرُّف على مجموع الخصائص السوسيولوجية والدِّيموغرافية والمهنيّة ، المتمثِّلة في تحديد الجنس والسنّ و الأقدمية في التعليم مقدّرة بالسّنوات ؛ أي من سنة واحدة إلى أكثر من ستٍّ وعشرين سنة . وهذه المعلومات هي أشبه ما تكون ببطاقة تعريف المشارك وهُويتــه حين استغلال هذا الاستبيان ، لجلب المعلومات المطلوبة عنه .

كانت الأسئلة كلّها في الجزء الأوّل مغلقة، ممَّا ساعد على معرفة العوامل والدّوافع والأسباب الخاصّة بالمفحوصين الخاضعين للاستبيان .

ويتضمّن الجزء الثانيّ ـ الذي يشير إلى مدى تعاطي التكنولوجيا ـ ستّة أسئلة ، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بجهاز الحاسوب وتاريخ صنعه، ومدى استغلاله حين الرّبط بشبكة الأنترنت في الاستعلام التقنيّ والتكوين والتثقيف من طرف المستخدِم ، وإلى أيّ درجة يوفِّر الحاسوب مع باقي الأجهزة الأخرى الفائدة والدعم الضروريين للمادّة .

تَجمعُ الأسئلة السِّتة السابقة بين النّوع المُغلق والمفتوح. أما المُغلَق فمِثْلُ السُّؤال الرّابع ، الذي يتفرّع منه سؤالان يتعلّقان بامتلاك الحاسوب من عدمه ، و أهو محمول أم لا ؟ . وأمّا السؤال الخامس فيوجِب على المفحوص ذكرَ التاريخ التقريبيّ لصنع الجهاز الحاسوب الذي يمتلكه . ويَطلُب السّؤال السّابع والتّاسع المُغلقان من الأستاذ المعنيّ إمكانية ربط إقامته بشبكة الأنترنت ، أم لا ؟ من جهة، ودرجة تقديره ورضاه بمدى توافر الأجهزة والوسائل الرقمية، والأقسام المجهَّزة بوسائل الإعلام الآلي في المؤسّسة. وهل هي في متناول الأساتذة والتلاميذ من جهة أخرى ؟ .

أمّا المفتوح من الأسئلة فيأتي دورُ السّؤال السّادس ، الذي يتضمّن الحديثَ عن الأسباب التي تجعل الأستاذ لا يحمل معه الحاسوب إلى المؤسّسة . وأمّا السّؤال الثامن فيجمع بين الاستبيان المُغلق والمفتوح ، ويتعلّق بالأنترنت وسرعة تدفّقها ، و أهي بواسطة الهاتف أم بوسائل أخرى ؟ .

ويتألّف الجزء الثالث في الاستبيان من فقرة واحدة ، تهتمّ بتقييم مستوى التحكّم في تكنولوجيا الإعلام الحديثة ، وتتألّف من تسعة أسئلة فرعية ، تخصُّ الاستخدام الجيِّد لمستعرض واجهة ويندوز ، والبرامج الملحقة به ، مثل : الوورد ، وبوير بوينت ، والإكسل ، والأكسس ...الخ . وهذه الأسئلة كلّها من النّوع المُغلَق ، وهي ضرورية في التحليل والتشخيص ، وفي البحث والتقييم ، وفي إجراء استطلاع دقيق لحاجات المفحوصين وثقافتهم العلمية والتقنية .

وفي الجزء الرّابع من الاستبيان الذي يبحث عن درجة تواتر استخدام تكنولوجيا الإعلام الحديثة في العمل ، ومن خلال النشاطات داخل المؤسسة لأغراض بيداغوجية . ويحتوي هذا الجزء على ستّة أسئلة ، خمسة منها مغلقة وسؤال مفتوح ، وتتوقّع هذه الأسئلة من المفحوصين أن يذكروا مدى قدرتهم على دمج الأدوات الرَّقمية في المؤسّسات ؛ كاستخدام جهاز العرض العلويّ (المسلاط الضوئيّ DATA SHOW) ، واستثمار مخابر الإعلام الآلي لتنشيط الحصص ، والدردشة مع التلاميذ عبر الأنترنت ، أو أيّ أدوات تكنولوجية أخرى ، تساعد على الابتكار في طرائق تدريس المادّة وتطبيق التعليم الرقميّ ، وتجعل الأنشطة والحصص أكثر مرونة وإبداعًا ، وتُعين على تحسين التواصل بين جميع الشركاء التربويِّين .

أمّا الجزء الخامس والأخير في مكوِّنات الاستبيان ، فيتعلّق بالكفاءات التقنية والبيداغوجية التي ينبغي تنميتها لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في سياق بيداغوجي . ويتكوّن هذا الجزء من أربعة أسئلة . السؤال الأوّل والثاني والرّابع من الأسئلة المغلقة ، والسؤال الثالث يجمع بين المفتوح والمغلق ، ويتعلّق الأمر بالكفاءات الخاصّة بالإبحار عبر شبكة الأنترنت ، والنّجاح في فتح منتدى ، أو مدوَّنة لتحضير الدّروس ورفعها ونشرها إذا تطلّب الأمر ، واستثمار وسائط التواصل الاجتماعيّ والتّراسل الفوريّ، لينتهي هذا الجزء بسؤال محوريّ عن مدى تفكير الأساتذة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليميّ للغة العربيّة في المستقبل . وفي الأخير تمّ تذييل هذا الجزء بسؤال يقيس الوقت الذي استغرقه ملء هذا الاستبيان ، للتأكّد من مدى الاهتمام الذي يوليه المشاركون هذا الموضوع، وللتعرّف على التجاوب الذي يُبدونه للمشكلة، وطريقة تعاطيهم إياها، وأفكارهم المرجعية فيها ، وتمثّلاتهم الحقيقيّة التي يحملونها ، وكم استغرق ذلك كلّه حين ملئه .

3 .1. تحليل نتائج الاستبيان :

إنّ أوّل ملاحظة يمكن تقديمها لهذه الاستبيانات بعد جمعها ، أنّها تؤثِّر بشكل غير مباشر في جودة مُخرجاتها التي سيتمّ حصولها، ما يدفع إلى أخذ الاحتياطات الأوّليّة لتبنِّي العيِّنة الفعلية

المستخلصة من مجموع المشاركين ، والحفاظ عليها وتبنّيها جزءاً من خطّة لقياس ممارسات أساتذة اللغة العربيّة حين إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليميّ للغة العربية بالشلف .

فللعيِّنة التي تمّ فحصها واستجوابها خصائص قريبة إلى حدٍّ ما من المجتمع الحقيقيّ لأساتذة اللغة العربيّة كافة في المراحل التعليمية الثلاث. ومع ذلك فإنّ المجيبين على الاستبيان، يقتربون قليلاً من الخاضعين للفحص من المجموع الكليّ للمجتمع الأصليّ . و هناك ـ في نظري ـ أسبابٌ موضوعية وأسباب ذاتية ، يمكن ـ بسببها ـ تفسير بعض الإحجام الجزئي والتردّد في المشاركة في هذا المسح الميدانيّ ، وربَّما تتمثّل في عدم وصول أداة الفحص (الاستبيان) إلى المعنيّ في الوقت المحدَّد ، أو عدم رغبته واستعداده التامّ لهذه العمليّة ، نظير الأعمال والمهامّ الكثيرة التي يقوم بها في المؤسسة ، أو أنّ هذه الأداة قليلة الانتشار في الدراسات الابتكاريَّة والتطبيقيَّة داخل المؤسسات ، أو خوفاً من المَلَل الذي يعتري المفحوص أو المتعاوِن ، ما يصدُّه عن إبداء موقف إيجابي . وقد يكون السَّببُ انفعالَ المشارك من المعلومات المُهمَّة والأسئلة الخاصّة في موضوع الدِّراسة، ما لا يتعاطاه بإيجابية، و لا يتمكَّن الباحث مع ذلك من ملاحظة وتسجيل ردود أفعال المجيبين لفقدان الاتِّصال الشخصيِّ بهم، حتى ولو احتاجت الدّراسة إلى ذلك. فكلّ المعطيات التي تمّ جمعها ستكون بالضرورة ملائمة وذات صلة على الرغم من حجمها ، فلذلك كلّه تباينت دوافع المشاركين وأعدادهم ونسبهم المئوية في العيّنة الفعلية الخاضعة للفحص لهذا الاستبيان من أساتذة اللغة العربية في المراحل التعليمية الثلاث وفق المعطيات الإحصائية التالية :

	المجتمع الأصليّ	العيّنة الخاضعة للفحص	النسبة المئوية %
التعليم الابتدائيّ	5388	534	% 9.91
التعليم المتوسط	895	92	% 10.27
التعليم الثانويّ	341	35	% 10.26

لقد تمّ ترجمة مؤشرات التحقيق السابقة بواسطة الاستبيان إلى أسئلة، حيث يشير كلّ سؤال إلى متغيِّر، يمكن أن يحمل عدّة قيم يترجمها المفحوص بواسطة أجوبة. ويأتي تحليل هذه النتائج بغرض ربط المتغيرات ومقارنتها مع ما تمّ الحصول عليه من إجابات متوقَّعة، ومدى ملاءمتها لصياغة الفرضيات. يتمثَّل العمل الأوَّل في تحليل إجابات المفحوصين الفعليين المشاركين في الاستبيان

لتحديد طبيعة المتغيِّرات من أجل إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة لهذه الإجابات، سواء أكانت الأسئلة ثنائية الإجابة، أم متعدّدة الأجوبة (البدائل) ، أم أسئلة ذات إجابة كميّة مفتوحة .

يتمّ تقديم الإجابات بطريقة يسيرة في شكل رسوم تخطيطية، أو جداول. ويتعلّق الأمر هنا بوصف علميٍّ سهل للمعلومات والمعطيات الإحصائية ، وذلك بحساب توزيعها وانتشارها ونسبها المئوية ، وطريقة إجابة كلّ. ولمّا يتعلق الأمر بالأجوبة الثنائية، فسأقوم بحساب النسب المئوية للمتغيِّرات . أمّا في حالة الأجوبة المتعدّدة البدائل أو التقديرية ، فسيتمّ احترام ترتيبها وفق عروض وجداول تقديمية. أمّا المتغيِّرات الكميّة؛ أو الأسئلة التي تتطلّب أجوبة مفتوحة ، فسيتمّ حصرها في مجموعة خلاصات وملاحظات عامّة .

1.1.3. التعليم الابتدائي :

أوّلاً الخصائص السوسيولوجية والديموغرافية :

الجنس		السـنّ				الأقدمية في التعليم بالسّنوات					
ذكر	أنثى	34 -	45 - 35	54 - 45	55+	5-0	10-6	15-11	20-16	25-21	26+
101	433	168	251	102	07	183	167	37	26	35	73

ثانياً : تعاطي التكنولوجيا :

هل تملك حاسوباً ؟		هل هو محمول ؟		ما هو السنّ التقريبيّ لهذا الجهاز ؟				
نعم	لا	نعم	لا	0 ـ 6 أشهر	7 - 12	13 ـ 23	24 ـ 35	أكثر من 4 سنوات
217	237	276	150	15	23	33	58	263

هل أنت موصول في إقامتك بشبكة الأنترنت ؟		الربط بالأنترنت و سرعة التدفّق . هل هي ؟			
نعم	لا	بواسطة الهاتف	تدفق بقوة 2 ميغا	تدفق عال وسريع	وسائل أخرى
340	155	318	114	48	34

درجة الرضى بمدى	مرض جدا	مرض	قليل الرضى	غير مرض	لا يوجد
1. توافر أجهزة ووسائل العرض الرقمية في المؤسسة .	23	25	49	314	86
2. توافر مخابر الإعلام الآلي .	13	18	17	370	68
3. توافر أقسام مجهزة بتجهيزات الإعلام الآلي(فيديو ، أجهزة التسجيل ، وسائل عرض مثبتة)	14	08	11	358	52
4. توافر برامج حاسوبية ضرورية للمادة .	16	13	15	357	68
5. توافر حواسيب للأساتذة والتلاميذ بالعدد الكافي في المؤسسة .	12	09	09	391	69
6. توافر الدعم التقنيّ الخاصّ بتصليح هذه الأجهزة في حالة تعرّضها للعطب .	11	12	10	338	106

ثالثاً : التحكّم في تكنولوجيا المعلومات والاتصال .

كيف تقيّم مستوى تحكمك في تكنولوجيا المعلومات والاتصال؟	مرض	مرض	قليل	غير	لاأعرف

	جدا		الرضى	مرض	
1. مستعرض واجهة ويندوز ، هل يسمح لك بتنظيم ملفاتك الرئيسة والثانوية ؟	70	269	67	69	102
2. برنامج معالج النصوص الوورد (Word) مثلاً ؟	99	274	60	44	100
3. برنامج عرض الشرائح بوير بوينت (Power Point) مثلاً؟	43	98	92	74	147
4. برنامج معالج البيانات إكسل (Excel) مثلا؟	40	132	82	81	211
5. برنامج قاعدة البيانات أكسس (Access) مثلاً؟	27	61	70	110	181
6. وصل وتثبيت البرامج الملحقة مع الجهاز (الطابعة ، الماسح الضوئيّ ، ويب كام ...الخ) ؟	70	228	67	71	236
7. تثبيت البرامج الجديدة ؟	54	112	78	81	225
8. محركات البحث في الأنترنت ؟	81	133	81	63	102
9. برامج إنشاء صفحات ويب (Page Front) ؟	29	53	83	99	190

رابعاً : استخدام التكنولوجيات لأغراض بيداغوجية .

إلى أيّ درجة تستخدم تكنولوجيا الإعلام الحديثة؟	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1. أستخدم جهاز العرض العلويّ (المسلاط) .	420	52	21	03	01
2. أستثمر مخبر الإعلام الآلي لتنشيط حصصي.	443	16	21	02	00
3. أدردش مع تلاميذي أو زملائي من الأساتذة.	142	46	159	73	71
4. أحضر مذكراتي ودروسي وفروضي واختباراتي بمساعدتها.	51	31	212	153	111
5. حين تقديم أنشطة المادّة . تفضل استخدام أحد هذه التقنيات مع السبورة البيضاء؟	68	40	193	72	69
6. أدوات تكنولوجية أخرى . حدّدها بدقّة.					

خامساً : الكفاءات التقنية والبيداغوجية .

1. هل سبق لك في وقت مضى فتح منتدىً أو مدوَّنة على شبكة الأنترنت لتحضير دروسك؟	نعم		لا	
	153		340	
2. أيّ أنواع التكنولوجيات الحديثة ، تستخدمها للتواصل مع تلامذتك خارج فترات الدرس؟	البريد الإلكتروني	المنتديات	التراسل الفوري	لاشيء
	29	22	67	417
3. هل تفكر مستقبلا في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليميّ ؟	نعم		لا	
	372		17	
4. كم استغرق ملء هذا الاستبيان من وقت ؟ .	10د	15د	20د	أكثر
	360	127	10	10

2.1.3 التعليم المتوسّط :

أوّلاً الخصائص السوسيولوجية والديموغرافية :

الجنس		السـنّ				الأقدمية في التعليم بالسّـنوات					
ذكر	أنثى	- 34	35 - 45	45 - 54	+55	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26+
15	77	28	35	13	02	21	23	21	16	04	04

ثانياً : تعاطي التكنولوجيا :

هل تملك حاسوباً ؟		هل هو محمول ؟		ما هو السنّ التقريبيّ لهذا الجهاز ؟			
نعم	لا	نعم	لا	0 ـ 6 أشهر	7 - 12	13 ـ 23	24 ـ 35	أكثر من 4 سنوات
82	10	64	19	04	04	10	16	50

هل أنت موصول في إقامتك بشبكة الأنترنت ؟.		الربط بالأنترنت وسرعة التدفّق . هل هي ؟.		
نعم	لا	بواسطة الهاتف	تدفق بقوة 2 ميغا	تدفق عال وسريع	وسائل أخرى
60	32	52	19	06	05

درجة الرضى بمدى	مرض جدا	مرض	قليل الرضى	غير مرض	لايوجد
1. توافر أجهزة ووسائل العرض الرقمية في المؤسسة .	07	22	31	23	05
2. توافر مخابر الإعلام الآلي .	08	29	24	16	08
3. توافر أقسام مجهزة بتجهيزات الإعلام الآلي(فيديو، أجهزة التسجيل ، **وسائل عرض مثبتة)**	03	09	13	53	11
4. توافر برامج حاسوبية ضرورية للمادة .	04	06	15	55	10
5. توافر حواسيب للأساتذة والتلاميذ بالعدد الكافي في المؤسسة .	02	07	14	54	13
6. توافر الدعم التقنيّ الخاصّ بتصليح هذه الأجهزة في حالة تعرّضها للعطب .	02	10	20	31	24

ثالثاً : التحكم في تكنولوجيا المعلومات والاتصال .

كيف تقيم مستوى تحكمك في تكنولوجيا المعلومات والاتصال؟	مرض جدا	مرض	قليل الرضى	غير مرض	لا أعرف
1. مستعرض واجهة ويندوز ، هل يسمح لك بتنظيم ملفاتك الرئيسة والثانوية ؟	15	24	12	11	18
2. برنامج معالج النصوص الوورد (Word) مثلاً ؟	16	22	19	10	16
3. برنامج عرض الشرائح بوير بوينت (Power Point) مثلاً؟	06	18	12	12	33
4. برنامج معالج البيانات إكسل (Excel) مثلا؟	14	23	14	10	22
5. برنامج قاعدة البيانات أكسس (Access) مثلاً؟	07	09	07	20	40
6. وصل وتثبيت البرامج الملحقة مع الجهاز (الطابعة ، الماسح الضوئيّ ، ويب كام ...الخ) ؟	16	17	11	16	26
7. تثبيت البرامج الجديدة ؟	07	07	08	04	24
8. محركات البحث في الأنترنت ؟	17	24	12	12	18

9. برامج إنشاء صفحات ويب (Page Front) ؟	06	13	08	09	46

رابعاً : استخدام التكنولوجيات لأغراض بيداغوجية .

إلى أيّ درجة تستخدم تكنولوجيا الإعلام الحديثة؟	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1. أستخدم جهاز العرض العلويّ (داطاشو).	31	24	27	00	00
2. أستثمر مخبر الإعلام الآلي لتنشيط حصصي.	67	12	07	00	00
3. أدردش مع تلاميذي أو زملائي من الأساتذة.	22	11	35	09	10
4. أحضر مذكراتي ودروسي وفروضي واختباراتي بمساعدتها .	06	06	42	22	11
5.جين تقديم أنشطة المادّة . تفضل استخدام أحد هذه التقنيات مع السبورة البيضاء؟	07	09	32	09	10
6. أدوات تكنولوجية أخرى . حدِّدها بدقّة.					

خامساً : الكفاءات التقنية والبيداغوجية .

1. هل سبق لك في وقت مضى فتح منتدىً أو مدوَّنة على شبكة الأنترنت لتحضير دروسك؟	نعم		لا	
	34		50	
2. أيّ أنواع التكنولوجيات الحديثة ، تستخدمها للتواصل مع تلامذتك خارج فترات الدرس؟	البريد الإلكتروني	المنتديات	التراسل الفوري	لاشيء
	11	03	23	60
3. هل تفكر مستقبلا في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليميّ ؟	نعم		لا	
	86		03	
4. كم استغرق ملء هذا الاستبيان من وقت ؟	10د	15د	20د	أكثر
	41	23	17	09

3.1.3. التعليم الثانويّ :

أوّلاً الخصائص السوسيولوجية والديموغرافية :

الجنس		السـنّ				الأقدمية في التعليم بالسّنوات					
ذكر	أنثى	34 -	44 - 35	54 - 45	55+	5-0	10-6	15-11	20-16	25-21	26+
10	25	15	13	03	03	13	06	04	08	00	04

ثانياً : تعاطي التكنولوجيا :

هل تملك حاسوباً ؟		هل هو محمول ؟		ما هو السنّ التقريبيّ لهذا الجهاز ؟				
نعم	لا	نعم	لا	0 ـ 6 أشهر	7 - 12	13 ـ 23	24 ـ 35	أكثر من 4 سنوات
34	00	27	08	02	01	01	09	20

هل أنت موصول في إقامتك بشبكة الأنترنت ؟		الربط بالأنترنت وسرعة التدفّق . هل هي ؟			
نعم	لا	بواسطة الهاتف	تدفق بقوة 2 ميغا	تدفق عال وسريع	وسائل أخرى
23	05	22	06	05	02

درجة الرضى بمدى	مرض جدا	مرض	قليل الرضى	غير مرض	لايوجد
1. توافر أجهزة ووسائل العرض الرقمية في المؤسسة .	00	12	12	06	01
2. توافر مخابر الإعلام الآلي .	03	17	05	06	02
3. توافر أقسام مجهزة بتجهيزات الإعلام الآلي(فيديو، أجهزة التسجيل ، وسائل عرض مثبتة)	01	02	12	15	02
6. توافر برامج حاسوبية ضرورية للمادة .	00	03	07	21	04
7. توافر حواسيب للأساتذة والتلاميذ بالعدد الكافي في المؤسسة .	00	04	08	20	03
8. توافر الدعم التقنيّ الخاصّ بتصليح هذه الأجهزة في حالة تعرّضها للعطب .	01	06	03	14	10

ثالثاً : التحكم في تكنولوجيا المعلومات والاتصال .

كيف تقيم مستوى تحكمك في تكنولوجيا المعلومات والاتصال؟	مرض جدا	مرض	قليل الرضى	غير مرض	لا أعرف
1. مستعرض واجهة ويندوز ، هل يسمح لك بتنظيم ملفاتك الرئيسة والثانوية ؟	06	16	06	03	03
2. برنامج معالج النصوص الوورد (Word) مثلاً ؟	08	16	04	01	04
3. برنامج عرض الشرائح بوير بوينت (Power Point) مثلاً؟	01	07	09	03	08
4. برنامج معالج البيانات إكسل (Excel) مثلا؟	03	14	07	01	05
5. برنامج قاعدة البيانات أكسس (Access) مثلاً؟	01	08	07	07	08
6. وصل وتثبيت البرامج الملحقة مع الجهاز (الطابعة ، الماسح الضوئيّ ، ويب كام..الخ)؟	04	09	08	07	03
7. تثبيت البرامج الجديدة ؟	03	11	09	03	08
8. محركات البحث في الأنترنت ؟	05	13	11	02	03
9. برامج إنشاء صفحات ويب (Page Front) ؟	01	03	10	05	13

رابعاً : استخدام التكنولوجيات لأغراض بيداغوجية.

إلى أيّ درجة تستخدم تكنولوجيا الإعلام الحديثة؟	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1. أستخدم جهاز العرض العلويّ (داطاشو) .	08	07	18	02	00

2. أستثمر مخبر الإعلام الآلي لتنشيط حصصي .	23	08	02	01	00
3. أدردش مع تلاميذي أو زملائي من الأساتذة .	11	03	09	06	10
4. أحضر مذكراتي ودروسي وفروضي واختباراتي بمساعدتها .	01	01	03	09	03
5. حين تقديم أنشطة المادّة . تفضل استخدام أحد هذه التقنيات مع السبورة البيضاء؟	02	02	12	06	08
6. أدوات تكنولوجية أخرى . حدِّدها بدقّة.					

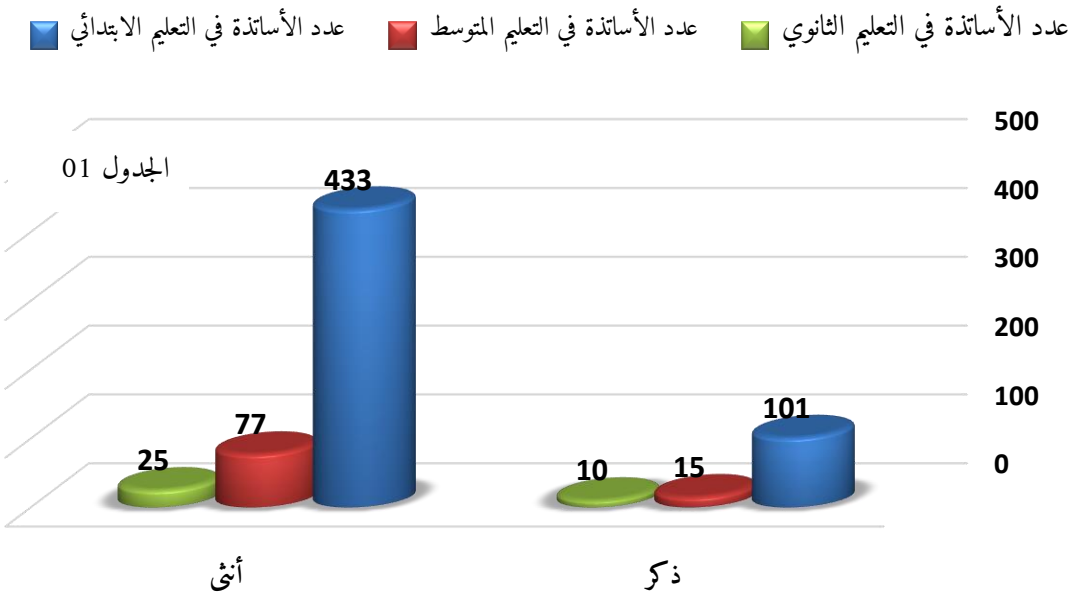
خامساً : الكفاءات التقنية والبيداغوجية .

1. هل سبق لك في وقت مضى فتح منتدىً أو مدوَّنة على شبكة الأنترنت لتحضير دروسك؟	نعم		لا	
	14		20	
2. أيّ أنواع التكنولوجيات الحديثة ، تستخدمها للتواصل مع تلامذتك خارج فترات الدرس ؟	البريد الإلكتروني	المنتديات	التراسل الفوري	لا شيء
	04	01	11	16
3. هل تفكر مستقبلا في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليميّ ؟	نعم		لا	
	33		02	
4. كم استغرق ملء هذا الاستبيان من وقت ؟ .	10د	15د	20د	أكثر
	19	11	05	00

و بعد تفريغ نتائج الاستبيان في الجداول السابقة، سيجري تجهيز هذه البيانات الرقمية وتحويلها، وذلك بإجراء التحليل عليها بأسلوب إحصائيّ، يساعد على تقديم معلومات جديدة وذات فائدة قيِّمة، للخروج بنتائج، أستطيع الاعتماد عليها في معالجة موضوع دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليميّ.

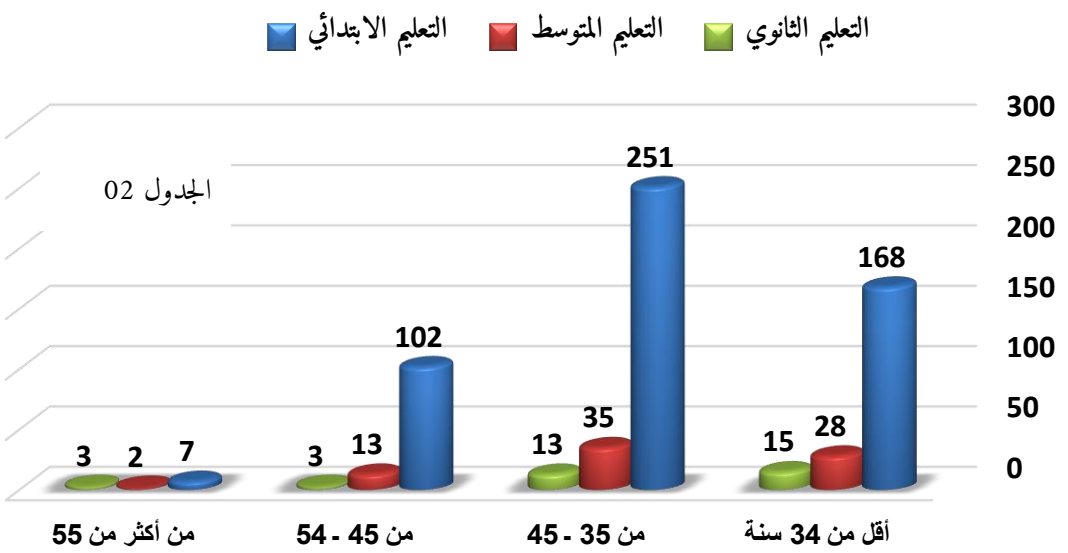
أولاً :الخصائص السوسيولوجية والديموغرافية :

1. الجنس (ابتدائي ، متوسط ، ثانويّ):



أوّل ما يُلاحَظ في الجدول 01 ، عموماً أنّ أعمار المشاركين سواء أكانوا من الذكور أم من الإناث ، تعرف ترتيباً تنازلياً في المراحل التعليمية الثلاث ، حيث عدد الأساتذة الذّكور من خلال الجدول السّابق ، أقلّ كثيراً من عدد جمهور الإناث ، ببلوغ هذا الأخير في التعليم الابتدائيّ 433 أستاذة مشارِكَة في الفحص من الإناث بنسبة 81 % ، مقابل 101 أستاذ مشارك من الذكور بنسبة 18% ، وبين 77 أستاذة مشاركة في الفحص من الإناث في التعليم المتوسّط بنسبة 83.69 % مقابل 15 أستاذاً مشاركاً من الذكور بنسبة 16.30 % . أمّا في التعليم الثانويّ فبلغ العدد 25 أستاذة مشارِكَة في الفحص من الإناث ، بنسبة 71.42 % ، مقابل 10 أساتذة مشاركين من الذكور فقط بنسبة 28.57 % . ولقد توقّعت هذه النتيجة، و التي يمكن تفسيرها بأنّ مجتمع الإناث من أستاذات التعليم في المراحل التعليمية الثلاث بالولاية ، يفضِّل العمل في التعليم من مُنطلَق أنّ المرأة مهما كانت مُجيدة في عملها ، فهي في المقام الأوّل أمٌّ ، ويمكن أن تؤثّر فيها ظروفها العائلية في إعطاء مهنة التعليم اهتمامها ، وأن فُرَصهُ كانت متاحة في الماضي للذكور أكثر من الإناث ، وهذا ما يفسِّر اهتمام النَّوع النِّسويّ ، وتفاعلَه مع موضوع الدِّراسة .

2. السنّ (ابتدائي ، متوسط ، ثانويّ):



1. التعليم الابتدائيّ:

يبيِّن الجدول2 أنّ غالبية الأساتذة و الأستاذات ، تتراوح أعمارهم بين أقلّ من 34 سنة إلى أكثر من 55 سنة ، وتتدرّج هذه الأعمار تنازليّاً في الفئات الأربع وفق التسلسل الرّقميّ (168 ـ 251 ـ 102 ـ 07) ، و حسب التوزيع الآتي :

ـ الفئة [أقلّ من 34 سنة]: يوجد 168 أستاذاً وأستاذة بنسبة 31.46 % وهي أعلى نسبة مسجّلة مقارنة مع الفئات الأخرى في المرحلة ذاتها ، ما يفسِّر تشبيب هذه الفئة العاملة في مرحلة التعليم الابتدائيّ .

ـ الفئة [من 35 ـ 45 سنة] : لقد تمّ في هذه الفئة إحصاء 251 أستاذاً وأستاذة ، بنسبة 47 % ، ما يمثِّل تقريباً نصف المفحوصين .

ـ الفئة [من 45 ـ 54 سنة]: تمّ ـ في هذه الفئة ـ تسجيلُ 102 أستاذ وأستاذةً ، وبنسبة 19.10 %

ـ الفئة [أكثر من55 سنة] : توصَفُ هذه الفئة بأنّها أضعف الفئات تمثيلاً للمفحوصين ، حيث يوجد سبعة 07 أساتذة فقط ، بنسبة تصل إلى 1.31 % .

2. التعليم المتوسِّط :

يبيِّن الجدول2 السّابق أنّ غالبية الأساتذة و الأستاذات، تتراوح أعمارهم بين أقلّ من 34 سنة ، إلى أكثر من 55 سنة ، وتتدرّج هذه الأعمار في الفئات الأربـع وفـق التسلسـل الرّقمـيّ (28 ـ 35 ـ 13 ـ 02)، و حسب التوزيع الآتي :

ـ الفئة [أقلّ من 34 سنة] : يوجد 28 أستاذاً وأستاذة بنسبة 30.34 % ، وهي النسبة الثانية المسجّلة في هذه الفئة مقارنة مع الفئات الأخرى في المرحلة ذاتها ، ما يفسِّر تمركزَها ثانياً في عدد المشاركين في الاستبيان الموجَّه لهذه المرحلة من التعليم المتوسِّط .

ـ الفئة [من 35 ـ 45 سنة]: يوجد35 أستاذاً وأستاذة بنسبة 38.04 % ، وهي أعلى نسبة مسجّلة مقارنة مع الفئات الثلاث الأخرى في المرحلة ذاتها ، ما يفسِّر احتلالها الصّدارة في الاستبيان في مرحلة التعليم المتوسِّط .

ـ الفئة [من 45 ـ 54 سنة]: تمّ ـ في هذه الفئة ـ تسجيلُ 13 أستاذاً وأستاذة ، بنسبة تمثِّل 14.13 % ، وهي الفئة ما قبل الأخيرة .

ـ الفئة [أكثر من55 سنة] : توصَفُ هذه الفئة بأنّها أضعف الفئات تمثيلاً للمفحوصين ، حيث يوجد أستاذان اِثنان 02 فقط ، يمثِّلان نسبة 0.21 % ، من نسبة العيِّنة المفحوصة في صفوف أساتذة التعليم المتوسِّط المشاركين في هذا الاستبيان .

3.التعليم الثانويّ :

ويترجِم الجدول2 السّابق أعمارَ غالبيـة الأساتـذة و الأستاذات في هذه المرحلة، و الذين تتراوح أعمارهم في الفئات الأربع السّابقة ، و تتدرِّج تنازليّاً وفق التسلسـل الرّقمـيّ (15 ـ 13 ـ 03 ـ 03) ، و حسب التوزيع الآتي :

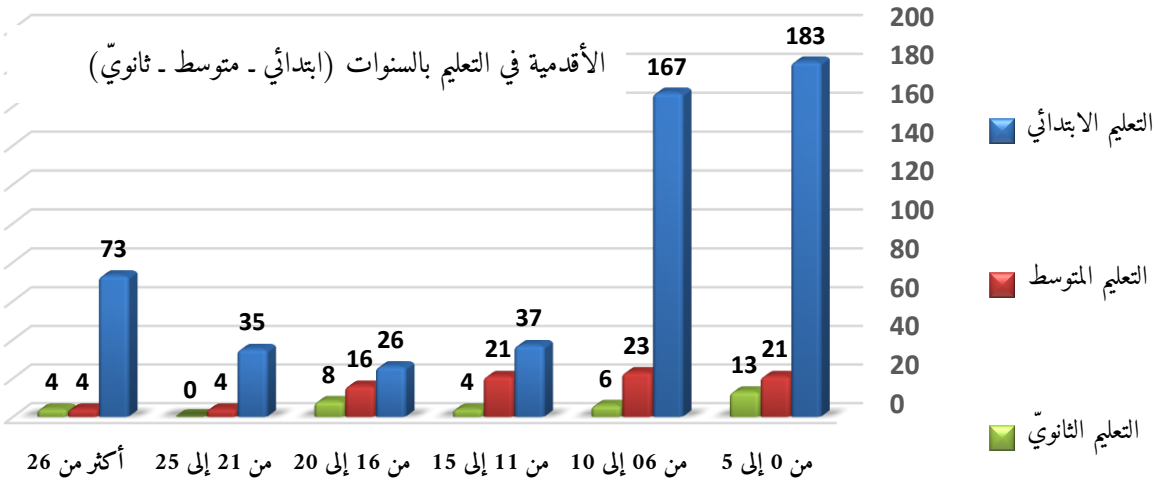
ـ الفئة [أقلّ من 34 سنة]: يوجد فيها 15 أستاذاً وأستاذة بنسبة 42.85 % ، وهي أعلى نسبة مسجّلة مقارنة مع الفئات الأخرى في المرحلة ذاتها ، ما يفسِّر تمركزَ الأساتذة فيها . ويمكن تعليل نتيجة ذلك بقلّة الأساتذة من الفئات المتقدّمة الأخرى الأكبر عمراً ، من المشاركين في الاستبيان في مرحلة التعليم الثانويِّ .

ـ الفئة [من 35 ـ 45 سنة]: يوجد13 أستاذاً وأستاذة بنسبة 37.14 % ، وهي النسبة الثانية المسجّلة مقارنة مع الفئتين الأخريين .

ـ الفئة [من 46 ـ 54 سنة] ، وفئة أكثر من [55] ، حيث سجّلتا معاً 03 أساتذة ، بنسبة مشتركة تقدّر بـ : 8.57 % ، وهي النسبة الضعيفة في مرحلة التعليم الثانويّ .

4. الأقدمية في التعليم بالسّنوات(ابتدائي ، متوسط ، ثانويّ):

تختلف العناصر والعوامل التي تأخذ في الاعتبار أقدمية الموظَّف من نظام تعليميّ إلى آخر ، أو من إدارة إلى أخرى ، مع مراعاة خبرة هذا الموظَّف . فليس كلّ صاحب أقدمية هو بالضرورة ذو خبرة أو العكس. فالأقدمية هي المكوث في منصب العمل لمدّة معيّنة، مصحوبة بالقيام بالواجبات نفسها يوميّاً، وأسبوعيّاً وحتّى شهريّاً وسنويّاً، وقد لا نجد أبداً لدى هذا الموظّف بوادر التحسُّن في أدائه والتطوّر في كفاءاته . لذا فكلّ مَنْ مَكَثَ في منصبه مدّة معيّنة ، تقارِبُ عشرين سنة في مؤسّسة ما ، يملك أقدمية عشرين سنة ، وليس خبرةَ عشرين سنة ؛ لأنّ الخبرة هي كلّ ما هو جديد ويقدِّمُه الموظَّف للمؤسّسة التعليميَّة ، وهذا الجديد من شأنه أن يساعد على تطوير وضعيتها ، والتجديد في أساليبها وطرائق التعليم والتسيير فيها . ومن هنا ينشأ سؤال مفاده : ما هي مظاهر خبرة الأستاذ وإنجازاته طيلة خمس سنوات بالمؤسّسة مثلاً ؟ . و الجواب على هذا السّؤال يقتضي أن يقدِّم الأستاذ أو المعلِّم أو الموظَّف عموماً خمسَ سنوات من الإبداع والتطوير و التحسين ، وكذا خمس سنوات من الإيجابية، وليس أقدمية تُقدَّر بالسّنوات والأشهر والأيّام . وسأحلّل المتغيِّر الخاص بالسنّ و بالأقدمية في المراحل التعليمية الثلاث . ، وأبيّنُ الفروق بينهما .



الجدول 03

تمَّت معالجة البيانات الكمية السّابقة باستخدام برنامج "إكسل" ، حيث لاحظت أن الفئة العمرية [من 0 ـ 5 سنوات] في التعليم الابتدائي هي الأكثر تمثيلاً ، حيث تقدَّر بمائة وثلاثة وثمانين أستاذاً (183) ؛ أي بنسبة34.26 % ، تليها فئة [من 6 ـ 10 سنوات] بـ 167 أستاذاً بنسبة 31.27 % .
وتتراوح نسب الفئات الأربع المتبقية وفق الجدول التالي.

المرحلة التعليمية	الفئة العمرية	عدد الأساتذة	النسبة %
التعليم الابتدائيّ	من 11 ـ 15 سنة	37	% 6.92
	من 16 ـ 20 سنة	26	% 4.86
	من 21 ـ 25 سنة	35	% 6.55
	أكثر من 26 سنة	73	% 13.67

أمّا في التعليم المتوسِّط فقد بَدَتْ الفئات العمرية الأربع الأولى متقاربة فيما بينها ، ثمّ تتناقص في الفئتين الأخيرتين، وفق ما يمثِّله الجدول التالي :

المرحلة التعليمية	الفئة العمرية	عدد الأساتذة	النسبة %
التعليم المتوسّط	من 0 ـ 5 سنوات	21	% 22.82
	من 6 ـ 10 سنوات	23	% 25
	من 11 ـ 15 سنة	21	% 22.82
	من 16 ـ 20 سنة	16	% 17.39
	من 21 ـ 25 سنة	04	% 4.34
	أكثر من 26 سنة	04	% 4.34

أمّا في التعليم الثانويّ فقد بدت الفئات العمرية الأربع الأولى متقاربة فيما بينها وسجَّلنا تمثيلاً سلبيّاً في الفئتين الأخيرتين ، وفق ما يمثّله الجدول التالي :

المرحلة التعليمية	الفئة العمرية	عدد الأساتذة	النسبة %
التعليم الثانويّ	من 0 ـ 5 سنوات	13	% 37.14
	من 6 ـ 10 سنوات	06	% 17.14
	من 11 ـ 15 سنة	04	% 11.42
	من 16 ـ 20 سنة	08	% 22.85
	من 21 ـ 25 سنة	00	% 00
	أكثر من 26 سنة	04	% 11.42

وجدنا عن وُقوفنا على الخصائص الديموغرافية الواردة أعلاه ، أنّ مؤشر السنّ من خلال استنطاق المعطيات الإحصائية السابقة ، يُحيلُ إلى أنّ الفئة العمرية [35 ـ 45 سنة] في الأطوار التعليمية الثلاثة هي الأكثر بروزاً وانتشاراً وميلاً مقارنة بالفئات العمرية الأخرى . ففي التعليم الابتدائيّ وصل العدد إلى (251) أستاذاً . وفي التعليم المتوسط بلغ الرّقم إلى (35) أستاذاً . أمّـا فـي التعليم الثانويّ ، فكانت فئة [أقلّ من 34 سنة]هي اللافتة للانتباه، حيث وصل عدد الأساتذة فيها إلى (15) أستاذاً

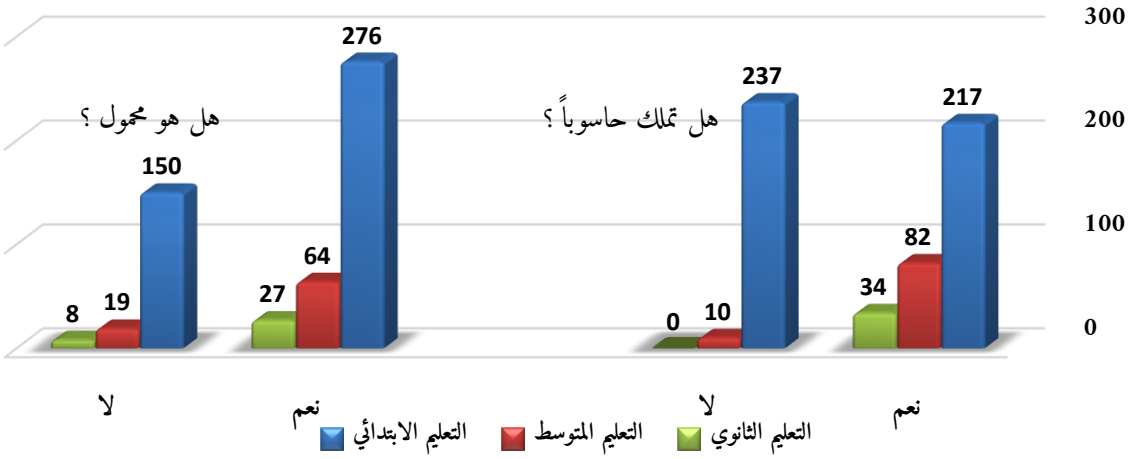
أمّا مؤشّر الأقدمية في التعليم ، فقد دلّت الأرقام والبيانات المحجوزة على أنّ عدد الأساتذة في التعليم الابتدائيّ ، ممّن يمتلكون أقدمية في الفئة العمرية التـي تتراوح بيـن [0 ـ 5 سنـوات]، بلـغ (183) أستاذاً . أمّا في التعليم المتوسِّط ، فقد وصل العدد إلى (23) ممّن يمتلكون أقدمية في الفئة العمرية ، التـي تتراوح بيـن [6 ـ 10 سنوات] . أمّا في الطور الثانويّ فانتهى العدد إلى (13) أستاذاً في الفئة العمرية التـي تتراوح بيـن [0 ـ 5 سنوات] .

يفسِّر ميلُ الأساتذة وتمركُزهم في الفئات العمرية السابقة ، تشبيبَ التعليم لدى مدرِّسي اللغة العربيّة في ولاية الشلف ، مع تسجيل سيطرة مؤشر جنس النساء من هؤلاء المُدرِّسين على أغلبية وظائف التدريس من الطور الابتدائيّ إلى الطور الثانويّ من جِهة ، ومن جهة أخرى تفسِّر هذه السيطرة النجاح الباهر للإناث في مسابقات التعليم ، والحافز الشعوريّ الذي يجعلهنّ يباشرن رحلة البحث عن مكانة مرموقة في المجتمع، وذلك لتحقيق النجاح والتفوّق في المجال المعرفي والاجتماعي.

ثانياً : تعاطي التكنولوجيا :

1. هل تملك حاسوباً ، وهل هو محمول ؟ :(ابتدائي ، متوسط ، ثانويّ)

الجدول 04



أوّل ما يُسجّل من ملاحظات من خلال الجدول 04 ، أنّ تواتر الأساتذة في امتلاك الحاسوب من عدمه. أهو محمول أم لا ؟ في المراحل التعليمية الثلاث ؟ . بدا كالآتي :

1. في التعليم الابتدائيّ :

يمتلك 217 أستاذاً جهاز حاسوب بنسبة 40.63 % ، في مقابل 237 لا يمتلكونه ، و بنسبة وصلت إلى 44.38%، و في المقابل فإنّ 276 أستاذاً أكّدوا أنّ حاسوبَهم محمول؛ أي بنسبة 51.68 % ، في مقابل 150 مَن نَفَوا ذلك ؛ أي قالوا لا بنسبة مئوية تقدَّر بـ 28.08 % .

2. في التعليم المتوسط :

أمّا في التعليم المتوسِّط فإنّ 82 من الأساتذة يملك حاسوباً بنسبة مئوية تقدَّر بـ 89.13 % ، في مقابل 10 فقط لا يملكونه ؛ أي بنسبة 10.86 % . وإنّ 64 أستاذاً ، أكّدوا أنّ حاسوبَهم محمول ؛ أي بنسبة 69.56 % ، في مقابل 19 أستاذاً فقط مَن نَفَوا ذلك ؛ أي قالوا لا بنسبة مئوية تقدَّر بـ 20.65 % .

3. في التعليم الثانويّ :

أمّا في التعليم الثانويّ ، فإنّ 35 أستاذا يملكون حاسوباً بنسبة مئوية تقدَّر بـ 100 % ، وفي المقابل فإنّ 27 أستاذاً أكّدوا أنّ حاسوبَهم محمول ؛ أي بنسبة 77.14 % ، في مقابل 08 أساتذة فقط مَن نَفَوا ذلك ؛ أي قالوا لا بنسبة مئوية تقدَّر بـ 22.85% .

إنّ النسب المئوية السّابقة الخاصّة بامتلاك الحاسوب من عدمه، و أهو محمول أم لا في جميع المراحل التعليمية الثلاث ؟ مؤشر إيجابيّ ؛ لأنّ كلّ القطاعات اليوم تَستخدم الحاسوب بشكل أو بآخر ، وهذا ما يُترجم استخداماته المهمَّة في المجالات كافة، لاسيّما في المجال التعليميّ ؛ لأنّه يرغِّب لأساتذة ـ حين استغلاله ـ في تشجيع العمل الجماعيّ ، والتعاون داخل الصفّ الواحد (القسم) خلال السّنة الدِّراسية، كما يمكِّن من تعزيز المشاركة والتفاعل، ويُتيح الوصول الفوريّ إلى المعلومات وإلى إيجاد شرح تفصيليّ للمواضيع، أكثر من الشرح الموجود في الكتب المدرسيّة . كما أبانت المعطيات الإحصائية السّابقة اهتمام الأساتذة كافّـة في المراحل جميعها بضرورة امتلاكه، مع تسجيل ارتفاع كبير ومُميَّز في التعليم الثانويّ بنسبة 100% ، يليه التعليم الابتدائيّ ويتبدّى هذا في العمود الأزرق، لإيمان الأساتذة كافّة بأثر الحاسوب العظيم على التدريس .

أمّا عن الأسباب التي تجعل الأستاذ لا يحمل معه "الحاسوب" إلى المؤسسة ، فتعدَّدت واختلفت شكلاً من طور إلى طور ، إلاّ أنها تشابهت في مضامينها لتشابه ظروف عمل الأساتذة من الناحية المادية والبيداغوجية والاجتماعية . وهذه الأسباب ـ هي في نظري ـ نوعان : ذاتية وموضوعية . وسأحاول سردها باختصار من دون إسهاب :

الأسباب التي جعلتك لا تحمل معك الحاسوب إلى المؤسسة ؟	
الأسباب الذاتية	الأسباب الموضوعية
1. عدم معرفة كيفية استخدامه داخل الصفّ مع التلاميذ، بسبب ضعف التكوين والاكتفاء بالقيام بالواجبات خارج المؤسسة. 2. الاستغناء عنه والاكتفاء بالمذكرة البيداغوجية . 3. الاكتفاء بالهاتف النقّال أو اللوح الإلكتروني، و كثافة الحجم الساعيّ للغة العربية في الأسبوع . 4. لأنني أملك حاسوباً غير محمول ، ولواحقه كثيرة ، منها : (الوحدة المركزية) . 5. الاكتفاء باستخدامه حصرياً في نشاط التربية الموسيقية ، من دون الأنشطة الأخرى. 6. لا يقتصد الوقت ويشتت أذهان التلاميذ .	1. توافر هذا الجهاز في المؤسسة . 2. ثقل الجهاز ، وبعد المسافة ، وحمله واستخدامه داخل الصفّ ، يؤدي إلى هدر الوقت . 3. عدم وجود الوسائل واللّواحق المُكمِّلة للحاسوب في المدرسة . 4. غياب حصص الإعلام الآلي في المدارس الابتدائية، وانعدام وجود ورشات خاصة لاستثمار هذه التكنولوجيات. 5. عدم توافر جهاز "المسلاط DATA SHOW" في المؤسسة . 6. الانقطاعات المفاجئة للتيار الكهربائيّ . 7. انعدام الربط بشبكة الأنترنت في المؤسسة

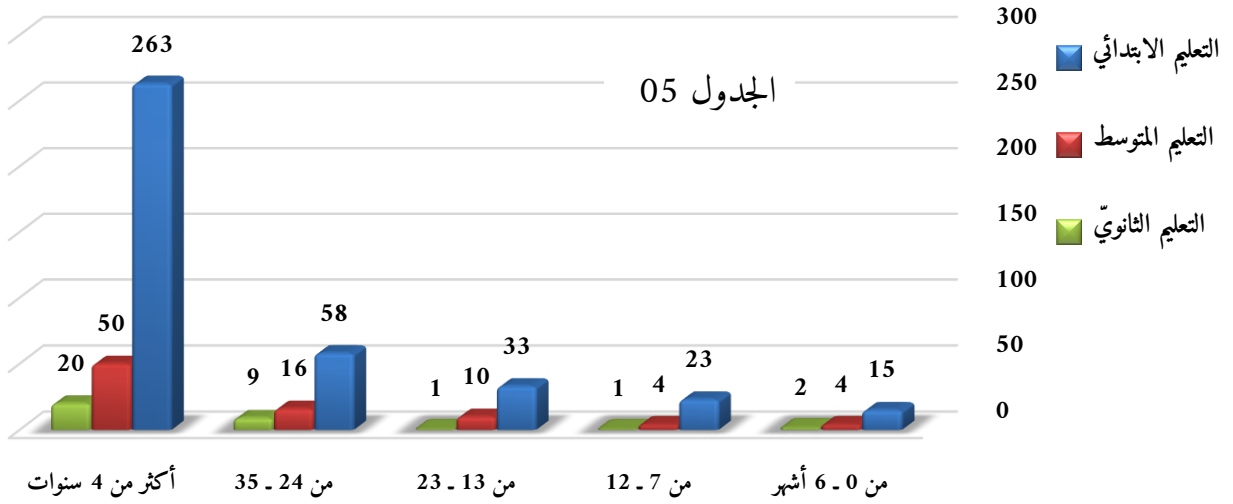
2. ما هو السنّ التقريبيّ لهذا الجهاز ؟ (ابتدائي ، متوسط ، ثانويّ) :

إنّ امتلاك "الحاسوب" واستخدامه لمدّة طويلة ، واستعماله في مناسبات تعليمية ووضعيات مهنية متعدّدة، قد يسبِّب له ذلك ظهورَ أمارات التعب عليه، ما يَحُولُ دون تأدية وظيفته الأساسية المتمثلة في إدخال البيانات ومعالجتها وتحليلها، ثمّ إخراجها إلى معلومات رقمية عددية على هيئات مختلفة؛ كالصّور، والنصوص، والصوت، والفيديو، وغيرها. ولمعرفة العمر الدّقيق لجهاز "الحاسوب"، والحصول على فكرة واضحة عنه ، وعن حالة "البيوسBios"[368] ، نقوم بفتح موجّه الأوامر ،

[368] هو اختصارٌ لمصطلح (Basic input output system) ويعني نظام الإدخال والإخراج الأساسي . وهو عبارةٌ عن برنامجٍ موجودٍ في رقاقة تخزينٍ صغيرةٍ ضمن اللوحة الأم (Carte Mère) في الكمبيوتر.

ونكتـــب " Msinfo32 " ، ليعطينا هذا الأمر بعد ذلك قائمة طويلة بمعلومات عن النظام، حيث نجد ضمنها تاريخ الإصدار الخاص بالجهاز ، وبتثبيت نظام التشغيل.

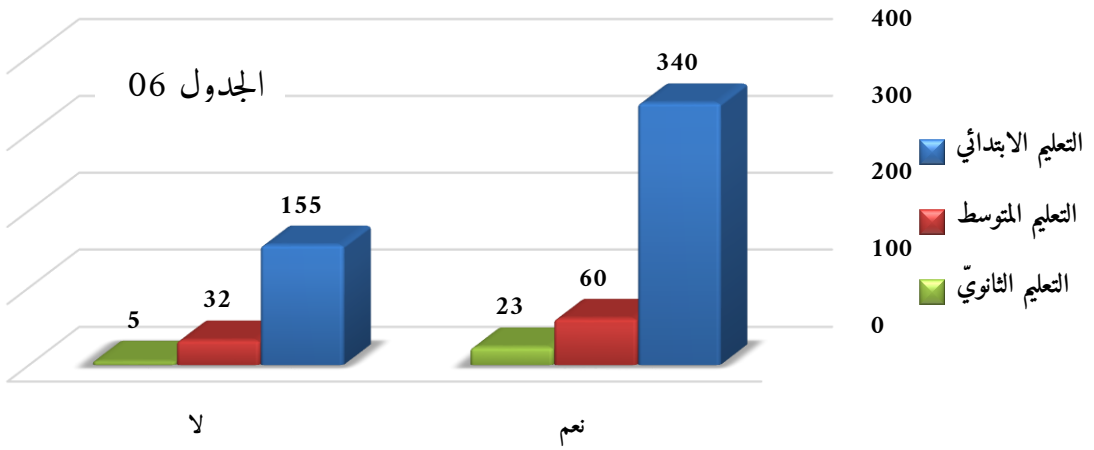
أمّا الجدول05 الآتي، فيقرّب الموضوع أكثر للسنّ التقريبيّ للجهاز بواسطة المعطيات الإحصائية الرّقمية التالية من خلال العيّنة الفعليّة المختارة.



إنّ الإحصاءات الواردة في الجدول أعلاه، تعزّز فهم هذا المتغيّر الخاصّ بالسنّ التقريبيّ لجهاز "الحاسوب" ، وفهم العلاقة بينه وبين المالك الحقيقيّ ، وهو "الأستاذ" وذلك لإضفاء الطابع الرّسميّ على عملية استخلاص النتائج ، وتقديم الملاحظات ، واختبار الفرضيات . فبالرّجوع إليه ، تبيّن أنّ الأساتذة الذين لديهم جهاز حاسوب ، يفوق سِنّه أربع (4) سنوات في مرحلة التعليم الابتدائي ، يشكّلون أغلبية مُمَثلة في العمود الأزرق بـ 263 أستاذاً . وفي العمود الأحمر الخاصّ بالتعليم المتوسط ، وصل عددهم إلى 50 أستاذاً ، أمّا العمود الأخضر الخاصّ بالتعليم الثانويّ ، فكان عددهم 20 أستاذاً . وهذا ما يفسّر العلاقة التّصاعدية، التي كلّما ازداد فيها متغيّر أقدمية الجهاز، زاد فيها المالكون له؛ أي "الحاسوب" لاسيما في الطور الثانويّ الذي بلغ أكثر من النصف .

3. هل أنت موصول في إقامتك بشبكة الأنترنت ؟ : (ابتدائي ، متوسط ، ثانويّ) .

تعدّ "الأنترنت" من أهمّ الوسائل المفيدة في مجال التعليم . وإنّ الربط الشبكيّ بواسطتها ، يسهم في تسهيل الاتصال بين الأفراد والمواطنين الرقميين وأخصُّ المتعلّمين منهم ، وتبادل الأفكار التربوية معهم ، والتواصل خارج الصفّ الدّراسيّ بينهم وبين المعلّم .



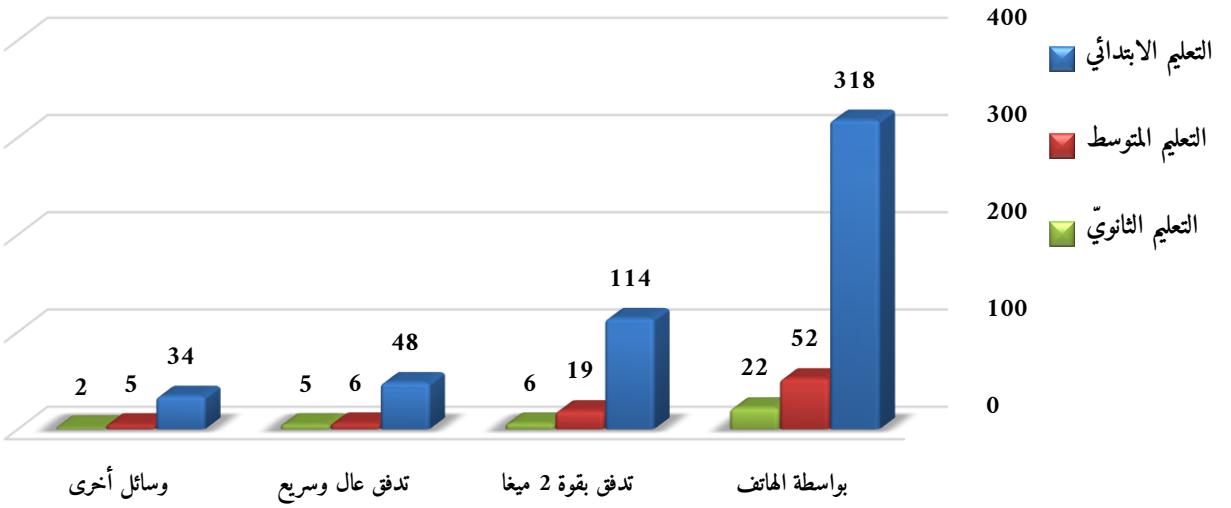
يلخّص الجدول التكراري أعلاه مجموع الأجوبة الإحصائية للمتغير المتمثل في السّؤال : "هل أنت موصول في إقامتك بشبكة الأنترنت ؟" ، حيث يتسنّى لنا من النظرة الأولى معرفة توزيع الأجوبة بنعم ، ولا ، التي بدت كالآتي :

إنّ عدد المجيبين **بنعم** في الأطوار التعليمية الثلاثة مرتفع في الابتدائي بـ 340 صوتاً بنسبة 63 %. بينما وصل في المتوسط إلى 60 صوتاً بنسبة 65% ، لينتهي في الثانوي إلى 23 صوتاً ، وبنسبة 65% . ما يجعل النسب متقاربة جداً . أمّا الأجوبة **بلا** فهي أقل عدداً مقارنة مع الأجوبة **بنعم** ، حيث وصلت إلى النصف تقريباً بـ 155 صوتاً في التعليم الابتدائيّ بنسبة 29 % . أمّا في التعليم المتوسط فقد بلغت 32 صوتاً ، بنسبة 34 % . مسجّلة ارتفاعاً ملحوظاً مقارنة بالتعليم الابتدائي . وفي مرحلة التعليم الثانويّ بـ 5 أصوات ، وبنسبة 14% ، وهي أقلّ نسبة .

يمكننا تفسير المعطيات الإحصائية السابقة والمتعلقة بارتفاع نسب ربط المستخدمين بالأنترنت من أساتذة الأطوار التعليمية الثلاثة بكونها ؛ أي الأنترنت ، تسهّل سبل التواصل بينهم من أيّ مكان ، سواء بالبريد الإلكتروني ، أم البرامج التطبيقية المتخصصة ، ويفسر ذلك أيضاً نسبة درجة الوعي الاتصاليّ لدى الأساتذة بضرورة الإقبال على الربط بالشبكة للوصول إلى المعلومات، والشعور بالتخلّص من المَلل، وذلك بالابتعاد عن الوسائل التقليدية في التعليم، واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة لمرونتها ، وعدم التقيّد بوقت دوام رسميّ، يساعد على توفير المهدور منه في الاتصال والبحث.

4. الرّبط بالأنترنت وسرعة التدفّق : (ابتدائي ، متوسط ، ثانويّ) .

يطلق على سرعة التدفق في الأنترنت كميّة المعلومات المُرسَلة عبر قناة اتصال خلال فترة زمنية معينة . و يتم التّعبير عن سرعة اتصال الأنترنت بشكل عام بالكيلوبايت في الثانية . بحيث تكون سرعة خط الأنترنت 1024 كيلو بايت في الثانية ، وتشير هذه القيمة إلى سرعة نقل البيانات من مُزوِّد للوصول إلى حاسوب مستخدم الإنترنت . فكلّما زادت السّرعة قلّ الوقت المستغرق لتنزيل الملفّات ، أو تحديث التطبيقات والبرامج . فالسّرعة هي التي تحدِّد جودة مقاطع الفيديو المتدفقة، والقنوات التلفزيونية على جهاز الاستقبال. والجدول البياني التالي ، يقرِّب صورة الربط بالأنترنت بشكل واضح .



التحليل الثنائي للمتغيِّر باعتماد مربّع كـاي ($كـا^2$) :

يُعدّ اختبار "مربّع كاي" أكثر الاختبارات شيوعاً واستخداماً في البحوث التطبيقية بعامّة ، والبحوث النفسية والتربوية والاجتماعية بخاصّة . وهو يناسب البيانات الكيفيـة (الاسميـة) ، حيـث يصنَّف أفراد العيِّنة عادة إلى مجموعات مختلفة. ويكون الهدف من إجراء هذا الاختبار هو التحقق ممّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الملاحظة لعدد أفراد أو استجابات العيِّنة في أقسام المتغيّر [369] . كما يهدف إلى تحديد ما إذا كان من الصّحيح اختبـار التقـارب بيـن تكرار ملاحَظ بواسطة قانون الاحتمالات. وهذا المعامل (الاختبار) يُعدّ الأقدم، حيث استخدم لأول مرّة سنة 1900 بواسطة "كارل بيرسون" .

(369) الإحصاء بلا معاناة . ص 368 .

و لأجل تطبيق اختبار "مربع كاي"، يجب أن تكون العيّنة كبيرةً بدرجة كافية ، وألاّ تكون التكرارات المقدّرة، قليلة جداً. وعادة ما تكون أكثر من 5 و قد تكون أقل منها، ولكنَّها أكبر مـن 1. و إذا لم يتمّ استيفاء هذا القيد، فيجب تجميع الفئات لتلبية هذه القاعدة [370].

والمقصود "بالتكرارات المُلاحظة " أو المُشاهَدَة ، هي التي نتجت من التجربة، أو التكرارات الجدولية ؛ أي التي تمّ حصولها باستخدام أداة الاستبيان في منهج البحث الميدانـي . وهناك تكـرار ثـانٍ ، ويسمّـى " التكرار النظري " أو المُتوقّع ، وهو القائم على أساس معين ، ويكون عبارة عن تأمّل نظريّ مستقلّ عن البيانات التي تمّ حصولها باستخدام الأداة السابقة . والتكرار المشاهَد أو الملاحَظ أو التجريبيّ ، هو تكرار واقعيّ . بينما التكرار النظريّ أو المتوقّع هو تكرار افتراضي.

سأطبِّق هذا الاختبار على المتغيّر الاستجابيّ الاسميّ في مرحلة التعليم الثانوي على سبيل التمثيل لا الحصر ، الذي يخصّ السّؤال الآتي : "الربط بالأنترنت وسرعة التدفّق . هل هي ؟".

فمن المتوقع أن تُجيب العيّنة الفعلية لأساتذة اللغة العربيّة في هذه المرحلة عن السؤال السابق **بنعم** ، أو تُجيب **بلا** . بنسب متساوية ، وهذا ما يسمّى بالتكرار المتوقَع ، حيث :

ـ التكرار المتوقّع = عدد أفراد العيّنة ÷ عدد الاستجابات .

ـ عدد أفراد العيّنة : وهو المجموع الكليّ ويساوي هنا 35 أستاذاً .

ـ عدد الاستجابات : العبارات الاسمية الأربع ، وهي هنا :

1. بواسطة الهاتف ــ 2. تدفق بقوة 2 ميغا ــ 3. تدفّق عالٍ وسريع ــ 4. وسائل أخرى .

وبتطبيق هذا القانون . فالتكرار المتوقَّع للعيّنة يساوي : 35 ÷ 4 = **8.75** أربع مرّات . أمّا التكرار المشاهَد أو الواقعيّ ، فيساوي : **22** بواسطة الهاتف ، **06** تدفق بقوّة 2 ميغا **05** تدفق عالٍ وسريع **02** وسائل أخرى . يتمّ احتساب اختبار كاي^2 من المعادلة التالية :

$$X^2 = \sum \frac{(O-E)^2}{E}$$

حيث :

O = التكرار المشاهَد أو الواقعيّ .

---

[370]. Yadolah Dodge: Springer-Verlag .Dictionnaire Encyclopédique Des Statistiques France . Paris .2007. P.519 .

E = التكرار المتوقَّع حدوثه . ويمكننا كتابة المعادلة السابقة باللغة العربية كالآتي:

$$\text{كا}^2 = \text{مجـ} : \frac{(\text{ت و} - \text{ت م})^2}{\text{ت م}}$$ ، حيث إنّ :

تو : هو التكرار الواقعيّ المذكور في الجدول أسفله .

تم : هو التكرار المتوقّع حدوثه ، ويساوي هنا **8.75** .

ت و	ت م	ت و ـ ت م	(ت و ـ ت م)2	$\frac{(\text{ت و} - \text{ت م})^2}{\text{ت م}}$
22	8.75	13.25	175	20
6	8.75	-2.75	7.56	0.8
5	8.75	-3.75	14.06	1.6
2	8.75	-6.75	45.56	5.2
			المجموع =	27.6

قيمة مربّع كاي (كا^2) ، هي: 27.6 .

نستخرج بعد ذلك قيمة درجة الحريّة، التي تساوي عدد الأعمدة الاسمية ـ 1 . حيث درجة الحرية تساوي 4 ـ 1 = 3 ، ودرجة الاحتمال من جدول كاي^2 تساوي : 0.05 ، وبالبحث في جدول "كاي^2" عند درجة حرية 3 ، نحصل على البيانات التالية :

درجات الحرية	احتمال الحصول على قيمة كاي2 بطريق المصادفة .						
3	0.01	0.005	0.010	0.025	0.050	0.100	0.250
	16.27	12.84	11.34	9.35	**7.81**	.....	.....

فإذا قارنا قيمة كا^2 المحسوبة والمقدّرة بـ 27.6 مع قيمة كا^2 الجدوليّة والمقدرة بـ 7.81 ، فإننا نجد:

أنّ قيمة كا^2 المحسوبة أكبر من قيمة كا^2 الجدوليّة ، وبالتالي فالفرضية مرفوضة ؛ أي لا توجد علاقة بين المتغيّرين، ولا تقيم المعطيات الإحصائية السابقة أيّ دليل للفرضية التي وضعناها، وهذا ما يجعلنا نشكّ في التكرارات الجدولية الخاصّة بالرّبط بالأنترنت، وسرعة التدفّق فيها. وعليه وجب تبني فرضية بديلة ، تُثبت وجود علاقة بين المتغيرين السابقين.

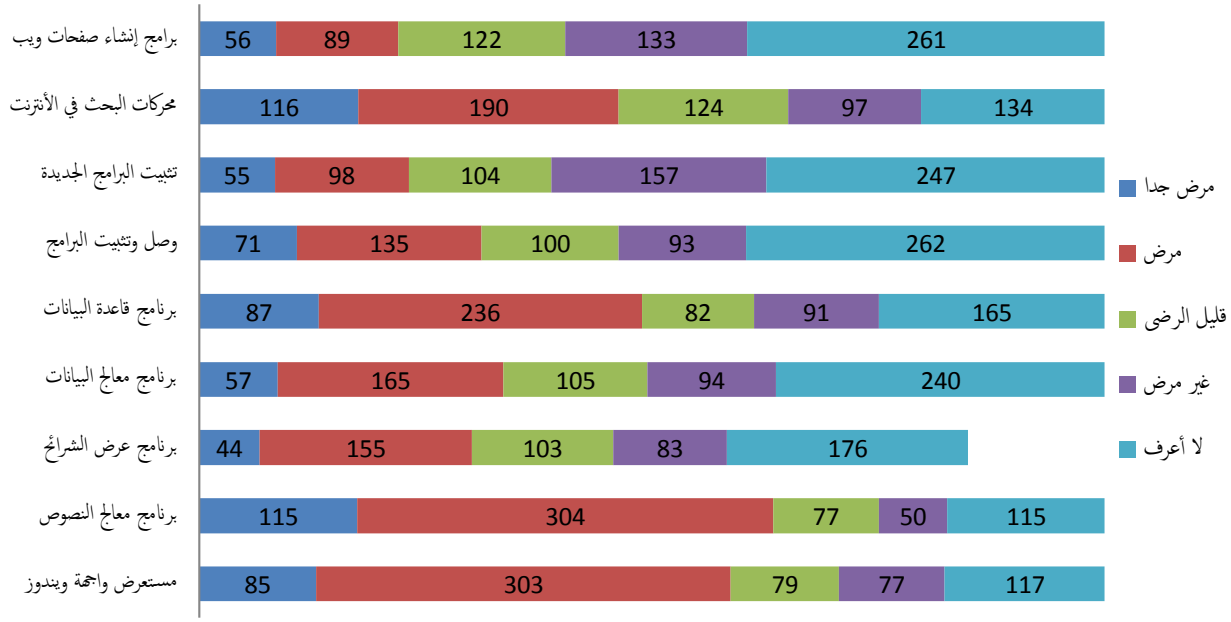
ثالثاً : التحكّم في تكنولوجيا المعلومات والاتصال :

شهدت التكنولوجيا منذ عقود ماضية نمواً متزايدا ، لذلك صارت حياتنا رهينة التحكّم في أجهزة الاتصال الحديثة، حيث إنّها تذكّرنا بمواعيدنا، وتسمح بتدوين المستندات، وكتابة البحوث، وتسجيل الفيديوهات واستخدامها لتحقيق المتعة أحياناً، وإيجاد فرص لتغلّب التلاميذ على الصّعوبات التعلّمية أحياناً أخرى، ولا يتحقق ذلك إلاّ بالتحكّم في وسائلها وأدواتها. كما يزيد التحكّم في تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مساعدة الغالبية العظمى من المعلّمين و الأساتذة ، على إظهار إمكاناتهم التعليمية والعلميّة الكاملة، ومنحهم ثقة متجدّدة بالإيمان بفاعليتها . إنّ التحكّم في استخدامها له أيضاً أثرٌ على الممارسات البيداغوجية الصفيّة (داخل القسم)، التي تتّجه الأنظمة التربوية حالياً نحوها بشكل خاصّ ضمن التحوّل الرّقميّ الذي تعرفه المجالات كافّة.

لقد تمّ إعداد أسئلة "الاستبيان" السّابق ضمن سياق التحكّم في تكنولوجيا المعلومات و الاتصال ، لتقييم مستوى الأساتذة في التسيير والتدبير الجيّد لنظام الويندوز وواجهته ، و في برامجه ، مثل : معالج النصوص، وعرض الشرائح، وبرنامج معالج البيانات، وتثبيت البرامج الملحقة بالحاسوب، والبرامج الجديدة ... وغيرها .

كانت النتائج الإحصائية للعيِّنة المشارِكة في الاستبيان في الأطوار التعليمية الثلاثة، يُلخِّصها الجدول البيانيّ الإجمالي الآتي:

السّؤال : كيف تقيّم مستوى تحكّمك في تكنولوجيا المعلومات والاتصال ؟ .



بالرّجوع إلى سُلّم التقدير اللّفظي السابق ، فإنّ كلّ درجة في الجدول البياني أعلاه ، تقدّم مجموعة من المؤشرات العددية المرتبطة بالأهداف من طرح السؤال السابق ، لِيساعد ذلك على تقديم تقييم موضوعيّ ذي مصداقية ، كما يوطّد العلاقة بين المشارك والتقدير الذي عبّر به في الاستبيان .

وإذا حلّلنا هذا السُلّم بتقديراته الخمسة لدرجات الرضى، المتعلقة بمستوى التحكّم في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، فإنّ ميل الأغلبية إلى التسيير والتدبير الجيّد لنظام ويندوز وواجهته ، وبرامجه المختلفة ، يترجمه بالتحديد الجدول الرقميّ [371] الآتي :

العناصر / سلم التقدير	1	2	3	4	5	6	7	8	9
مرض جداً	85	115	44	57	87	71	55	116	56
مرض	303	304	155	165	236	135	98	190	89
قليل الرضى	79	77	103	105	82	100	104	124	122
غير مرض	77	50	83	94	91	93	157	97	133
لا أعرف	117	115	176	240	165	262	247	134	261

[371] ترمز الأرقام إلى مستوى التحكم في العناصر التسعة ، وهي : 1.مستعرض واجهة ويندوز 2. برنامج معالج النصوص 3. برنامج عرض الشرائح 4. برنامج معالج البيانات 5. برنامج قاعدة البيانات 6. وصل وتثبيت البرامج الملحقة 7. تثبيت البرامج الجديدة 8. محركات البحث في الأنترنت 9. برامج إنشاء صفحات "ويب" .

1. يعبِّر العنصر 1 عن "مستعرض واجهة ويندوز" . حيث يُقـدَّرُ الأساتذة الذين عبّروا بدرجة مرضٍ بـ 303 أساتذة من مجموع المشاركين الفعليين في الأطوار التعليمية الثلاثة، بنسبة 45.83% [372].
2. يعبِّر العنصر 2 عن برنامج معالج النصوص "الوورد" . حيث يُقـدَّرُ الأساتذة الذين عبّروا بدرجة مرضٍ بـ 304 أستاذ من مجموع المشاركين الفعليين في الأطوار التعليمية الثلاثة، بنسبة 46% ، وهي أعلى نسبة .
3. يعبِّر العنصر 3 عن برنامج عرض الشرائح "البوير بوينت" . حيث يُقـدَّرُ الأساتذة الذين عبّروا بدرجة لا أعرف بـ 176 أستاذاً من مجموع المشاركين الفعليين في الأطوار التعليمية الثلاثة ، بنسبة 26.62% .
4. يعبِّر العنصر 4 عن برنامج معالج البيانات "الإكسل" . حيث يُقـدَّرُ الأساتذة الذين عبّروا بدرجة لاأعرف بـ 240 أستاذاً من مجموع المشاركين الفعليين في الأطوار التعليمية الثلاثة ، بنسبة 36.30% .
5. يعبِّر العنصر 5 عن برنامج قاعدة البيانات أكسس " . حيث يُقـدَّرُ الأساتذة الذين قالوا "مرض" بـ 236 أستاذاً من مجموع المشاركين الفعليين في الأطوار التعليمية الثلاثة، بنسبة 35.70%.
6. يعبِّر العنصر 6 عن "وصل وتثبيت البرامج" . حيث يُقـدَّرُ الأساتذة الذين قالوا "لا أعرف" بـ 262 أستاذاً من مجموع المشاركين الفعليين في الأطوار التعليمية الثلاثة ، بنسبة38.88%
7. يعبِّر العنصر 7 عن "تنصيب البرامج الجديدة" . حيث يُقـدَّرُ الأساتذة الذين قالوا "لا أعرف" بـ 247 أستاذاً من مجموع المشاركين الفعليين في الأطوار التعليمية الثلاثة ، بنسبة 37.36%
8. يعبِّر العنصر 8 عن "محركات البحث في الأنترنت". حيث يُقـدَّرُ الأساتذة الذين عبّروا "بِمُرْضٍ" بـ 190 أستاذاً من مجموع المشاركين الفعليين في الأطوار التعليمية الثلاثة، بنسبة 28.74% .
9. يعبِّر العنصر 9 عن "برنامج إنشاء صفحات ويب". حيث يُقـدَّرُ الأساتذة الذين قالوا "لا أعرف"

(372) انظر بقية العناصر في الجدول البياني أعلاه .

بـ 261 أستاذاً من مجموع المشاركين الفعليين في الأطوار التعليمية الثلاثة، بنسبة 39.48%.

لاحظنا بشكل عام أنّ مستوى التحكّم في البرامج واللّواحق الخاصّة بنظام استغلال "الويندوز" وفي تكنولوجيا المعلومات والاتصال عموماً غيرُ مرضٍ، حيث خمسة (5) عناصر[373] من تسعة (9) عبّر عنها الأساتذة بـ "لا أعرف" ، ما يفسّر قِلّة اهتمامهم باستخدام هذه اللّواحق والبرامج في ممارساتهم البيداغوجية داخل الصفّ ، وعدم حصولهم على تكوينٍ مؤهَّل لذلك. وتمثِّل الحلقة الأضعف، من حيث كان ينبغي التحكّم فيها، لتكاملها وتفاعلها وعرضها باستخدام الحاسوب؛ لأنها تساعد على تقديم مواقف تعليمية غير تقليدية ، بشكل يثير تفكير المتعلِّم ، وتمكِّنُ القيام بعمليات وإجراءات، يصعب دراستها بالطرق التقليدية. كما أنّ كثيرا من تقديرات المشاركين، تترجم المقاومة النفسية لكلّ ما هو تكنولوجي حديث، ما يجعلهم يفضّلون الأساليب التقليدية في عملية التعليم والتعلّم لتعوُّدِهم عليها، وإحساسهم بصعوبة التغيير، وأنّ هذا التغيير سيؤدي في نظرهم إلى بروز مشكلات إضافية، قد تزيد من الأعباء الملقاة على عاتقهم. كما أبانت المعطيات السابقة أيضاً أنّ المشاركين أثبتوا مستوىً مقبولاً في أربعة عناصر فقط، وهي التحكّم في تنظيم الملفات الرئيسة والثانوية بواسطة مستعرض واجهة ويندوز ، وبرنامج معالج النصوص "الوورد"، وبرنامج قاعدة البيانات "أكسس" ، ومحركات البحث في الأنترنت.

رابعاً : استخدام التكنولوجيا لأغراض بيداغوجية :

يمكن أن تكون الأدوات التكنولوجية عاملاً أساسياً في تفعيل الحوار بين الأقطاب الثلاثة للعملية التعليمية التعلّمية (المعلم ـ المتعلم ـ المعرفة)، وذلك بتنويع الموارد الرقمية من أفلام وفيديوهات تعليمية، واستغلال أساليب التقييم لقياس أثر نتائجها ومردودها على السّلوك المعرفيّ للمتعلّم . كما يشجِّع استخدام التكنولوجيا لأغراض بيداغوجية على البحث التوثيقيّ الموجه عبر الأنترنت، ويسمح للمتعلّمين بتعميق العمل التعاونيّ وتشجيع الفعل التشاركي داخل الصفّ (القسم) البيداغوجيّ ، ويرشدهم إلى بناء الخرائط الذهنية للمفاهيم و المواضيع المقرّرة في المناهج .

السّؤال : إلى أيّ درجة تستخدم تكنولوجيا الإعلام الحديثة ؟ .

الجدول التالي يلخّص العينة الإجمالية المشاركة في عناصر المحور الرّابع [374] .

---

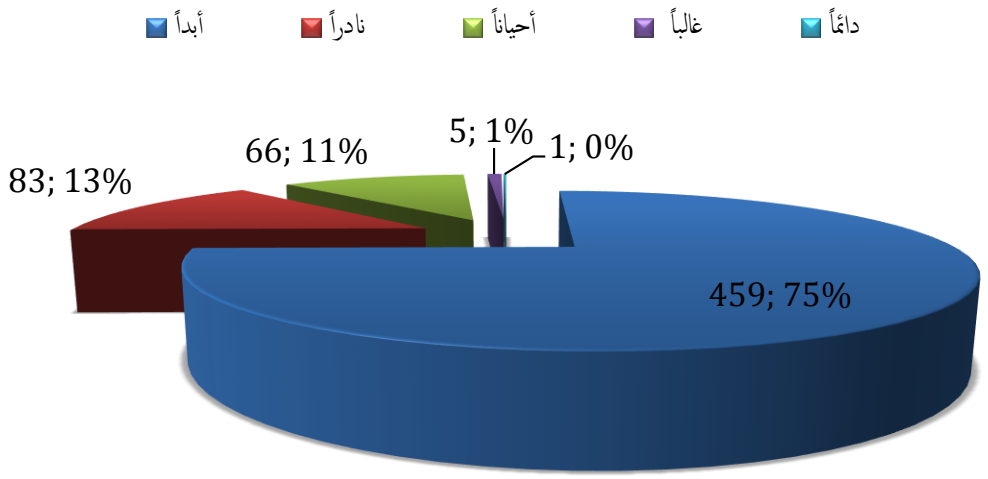
[373] العناصر الخمسة هي : 1. برنامج عرض الشرائح 2. برنامج معالج البيانات 3. وصل وتثبيت البرامج الملحقة 4. تنصيب البرامج الجديدة 5. برامج إنشاء صفحات "ويب" .

[374] 1.أستخدم جهاز العرض العلوي 2. أستثمر مخبر الإعلام الآلي لتنشيط حصصي 3. أدردش مع تلاميذي أو زملائي من الأساتذة 4. أحضر مذكراتي ودروسي بمساعدتها 5. حين تقديم أنشطة المادة. تفضل استخدام أحد هذه التقنيات مع السبورة البيضاء 6. أدوات تكنولوجية أخرى.

العناصر / سلم التقدير	1	2	3	4	5	6
أبداً	459	533	175	58	77	00
نادراً	83	36	60	38	51	00
أحياناً	66	30	103	257	237	00
غالباً	05	03	88	184	87	00
دائماً	01	00	91	125	87	00

الشكل 1

1. أستخدم جهاز العرض العلوي (داطاشو) :

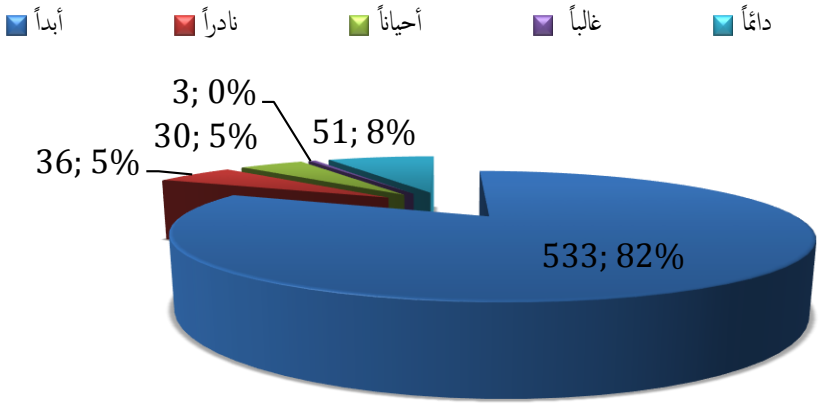


كما هو مُوضّح في الشكل أعلاه، فيما يتعلق باستخدام تكنولوجيا الإعلام الحديثة لأغراض بيداغوجية، لا يستخدم 75% من الأساتذة في الأطوار الثلاثة إطلاقاً جهاز العرض العلوي (المسلاط) لتنشيط الحصص التعليمية، ما يمثّل نسبة عالية في صفوفهم. و 13% نادراً 11 % أحياناً ، و5 % غالباً، و1 % فقط دائماً، ما يفسّر عزوف أغلبية المعنيين من الأساتذة المشاركين في التحقيق عن استخدام هذا الجهاز، وعدم الإيمان بفاعليته، وقد تكون لذلك أسباب موضوعية ؛ منها عدم توافر هذه

الأداة في أغلب المدارس الابتدائية، وحصر استخدامها من قِبل أساتذة المواد العلمية فقط في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي .

2. استثمر مخبر الإعلام الآلي لتنشيط حصصي؟

الشكل 2



كما هو مُوضّح في الشكل أعلاه دائماً، وفيما يتعلق باستثمار مخابر الإعلام الآلي لتنشيط الحصص ، فإنّ النسب تميل إلى أنّ 82 % من المشاركين في الاستبيان، ما يمثّل 533 أستاذاً، لا يستثمرون أبداً مخبر الإعلام الآلي لتنشيط الحصص التعليمية داخل الصف (القسم)، و أنّ فئة قليلة تمثّل نسبة 8 % تستثمر دائماً المخابر، وينتمون إلى صفوف أساتذة التعليم الثانوي في أغلبهم. أمّا بقية التقديرات فتراوحت بين36% ، و 30% ، و 3% فقط . وهذا ينسحب ـ في نظري ـ على أساتذة التعليم المتوسط و أمثالهم في التعليم الثانوي، لامتلاك المؤسسات التعليمية في هذين الطورين مخابر علمية، وأخرى للإعلام الآلي.

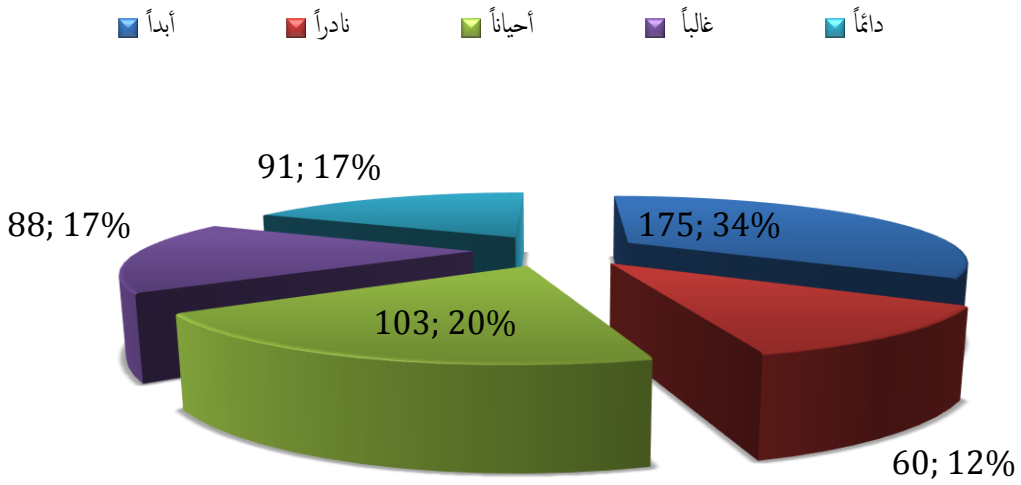
وتفسِّر النتائج أيضًا أن أساتذة التعليم الابتدائي لا يفعلون ذلك لافتقاد المدارس الابتدائية مخابر للغرض ذاته، وأنّ التعليقات العاكسة لعدم وجود هذه المخابر، ليست واضحة جدًا في تقديرات هذه الفئة، ولم تحدّد أدوات تكنولوجية بديلة.

3. أدردش مع تلاميذي ، أو زملائي من الأساتذة .

يُقصد "بالدّردشة" تبادل الحوار عبر الأنترنت، سواء أكان حواراً مكتوباً أم صوتياً أم بهما معاً . ويتمّ هذا التواصل بواسطة تطبيقات تتيح للمستخدمين استعمال الهواتف الذكية، أو الحواسيب الشخصيّة ، أو الأجهزة اللّوحية . ومن الفوائد التعليمية لتقنية "الدردشة" ، لاسيّما في الظرف

المتعلّـق بخطر انتشار فيروس كورونا "كوفيد19" ، هي إيجاد بديل للعمل بنظام التعليم و التحاضر عن بعد ، ما عمّق التفاعل والتواصل بين المعلم والمتعلِّم ، ومكّنهما من اكتساب ثقافة إلكترونية.

و فيما يلي التمثيل الخاصّ بالمعطيات الإحصائية لتقنية "الدردشة" مثلما ترجمها الأساتذة في الاستبيان من خلال الشكل 3 الآتي:

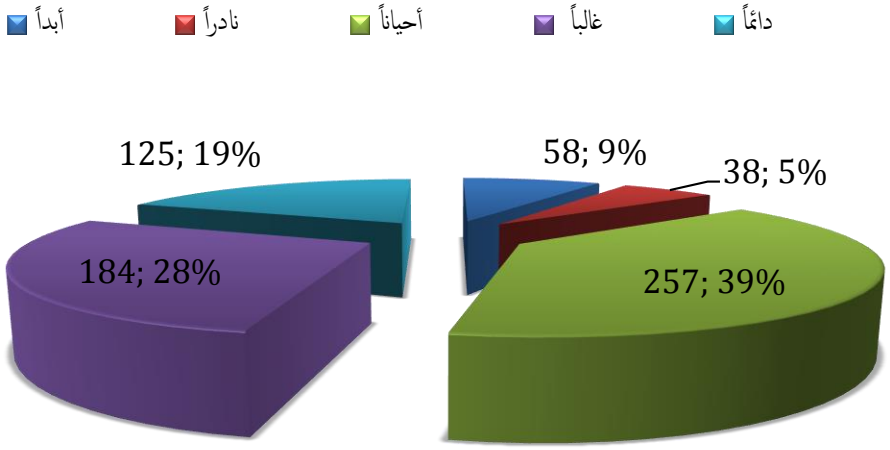


كما هو مُوضَّحٌ في الشكل 3 أعلاه ، فإنّ استخدام الدردشة مع التلاميذ من جهة ، والأساتذة من جهة أخرى جاءت متباينة التقديرات في واقع ممارسات الأساتذة ، حيث أشار 103 من الأساتذة أنّهم يستخدمونها أحياناً في التواصل داخل الصفّ (القسم) وخارجه ، بنسبة تقدر بـ 20% ، و 91 أستاذاً لا يستخدمُها أبداً ، و 88 غالباً ، بنسبة 17% ، و 60 أستاذاً بنسبة 12 % نادراً ما يستثمرونها في التواصل ، ويقومون بدمجها في استراتيجيات التدريس الخاصة بهم . بينما 91 أستاذاً فقط، يعتمدون الدّردشة وسيلة تكنولوجية حديثة بنسبة 17 % ، وهي نسبة قليلة جداً مقارنة مع التوجه العام الذي يعرفه العالم نحو التواصل الإلكتروني الرّقمي. و إذا حسبنا الذين يستعملونها أحيانا مع الذين يستعملونها غالبا ونادرا، ويضاف إليهم جميعا المعتادون على استعمالها، فنراها نسبة مشجعة، وهي تسير نحو التوسع والتكاثر مع زيادة توفير الوسائل في المؤسسات التعليمية خاصة. هذه النسب في عمومها، تشجِّع الأساتذة والتلاميذ على استخدام تكنولوجيا الإعلام الحديثة في شقّها المتعلّق بالدردشة، ما يجعلُ المتعلمين ينفذون مشروعات باستخدام تكنولوجيا التحاضر عـن بُعْـد و التراسل الفوريّ عبر الوسائط المختلفة .

4. أحضر مذكراتي ودروسي واختباراتي بمساعدتها .

هناك أوقات يواجه فيها الأساتذة جميعُهم صعوبات في صياغة خطط الدروس بوسائل تقليدية، لا تنجح مع المتعلّمين فحسب، بله لا تتحقق معها نتائج ومُخرجات مرجوّة، في ظلّ أهداف تعليمية محدَّدة. لذلك يحاول بعضهم إيجاد حلول للتوصّل إلى "خطة درس مثالية"، يدمجون فيها تكنولوجيات حديثة لتحضير سيناريوهات بيداغوجية بديلة للنماذج التقليدية. و لكن لا يوجد في التعليم شيء اسمه الدرس النموذجيّ الكامل، وكذلك الخطة المتكاملة. فكيف نقوم بإعداد درس أفضل؟ .

إذا كان الأستاذ يريد حقًا أن يُشرِك المتعلّمين في الدّرس، فقد يكون من الجيّد ألا يقتصر على مجرَّد استخدام الكتاب المدرسيّ الوسيلة التعليمية الوحيدة مع فصله الدراسيّ ، بل عليه أن يضيف مقاطع فيديو تعليمية داعمة لخطة الدرس البيداغوجية، فيكون من المرجَّح عندئذٍ أن ينتبه المتعلّمون ويتشوّقوا لأسلوب تقديم الأنشطة باعتماد أدوات تبعث على الإثارة ، وتتطلب تركيزاً ما قد لا يستغرق معه وقتًا أطول في تقديم هذه الأنشطة من قبل الأستاذ ، وبذل جهد أكبر في الفهم من قِبل المتعلّم. و في الشكل4 أدناه بدا استخدام تكنولوجيات الإعلام الحديثة في تحضير المذكرات التعليمية والسيناريوهات البيداغوجية والفروض والاختبارات كما يلي :



يوضِّح الجدول أعلاه أن الغالبية العظمى من الأساتذة الذين بلغ عددهم 257، عبّروا بتقدير "أحياناً"، بنسبة 39 % عن استخدام تكنولوجيات الإعلام الحديثة، وذلك بتحضير المذكرات والدروس والاختبارات ، وأنّ 184 منهم غالباً ما يستخدمونها بنسبة 28 % ، و 58 أبداً بنسبة 09 % ، و38 أستاذاً نادراً بنسبة 5 % . بينما اكتفى 125 منهم فقط بنسبة19% باستخدامها دائماً ،

والاستعانة بها في التخطيط لتحضير المذكرات، وذلك بالاطلاع على نماذج منها في الأنترنت ومن خلال المنتديات، ومحاكاتها. وهذا ما يؤدِّي إلى تحديث ممارسات الأستاذ البيداغوجية، وتطوير أساليبه المهنية في التدريس من حيث اكتساب قواعد جديدة للإلقاء ، وطرائق نشطة في التواصل . ويؤدِّي من جهة أخرى إلى تنمية استراتيجيات التفكير لدى المتعلمين، وزيادة تحصيلهم للمفاهيم والحقائق العلمية والمعرفية ، ومضاعفة الفرص التعليمية الناجحة أمامهم ، للقيام بِمهامَّ .

خامساً : الكفاءات التقنية البيداغوجية :

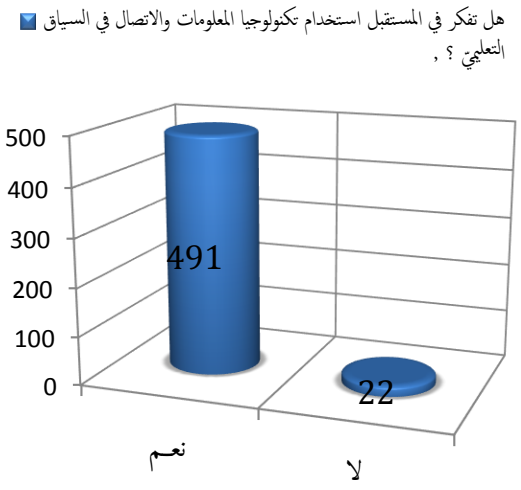
إنّ الكفاءات التقنية البيداغوجية المطلوبة للاستخدام الفعّال لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في الاستبيان السّابق ، مرتبطة بأسئلة أربعة في المحور الخامس ، وهي :

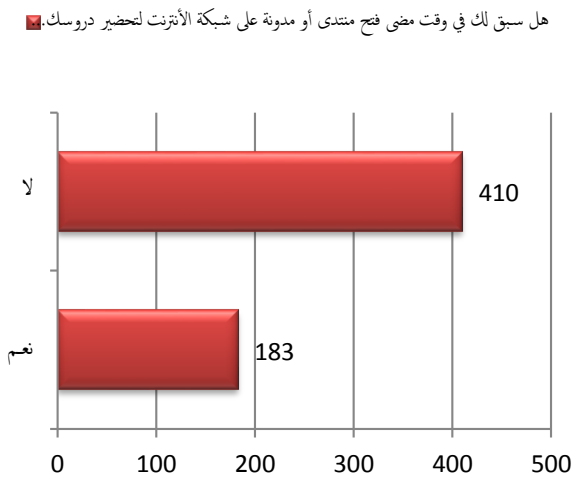
1. هل سبق لك في وقت مضى فتحُ منتدىً أو مدوّنة على شبكة الأنترنت لتحضير دروسك ؟ .
2. أيّ أنواع التكنولوجيات الحديثة، تستخدمها للتواصل مع تلامذتك خارج فترات الدرس؟ من بين:

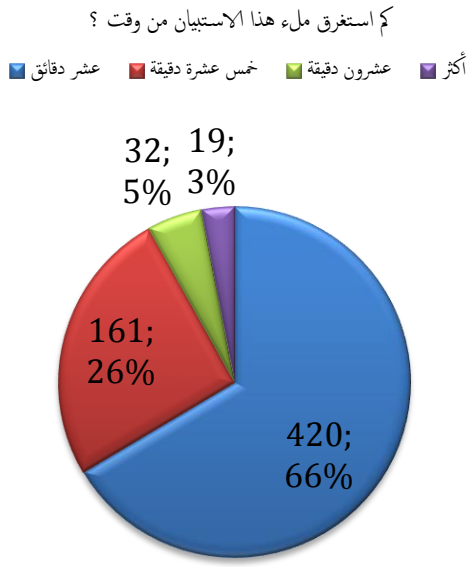
❶ البريد الإلكتروني ـ ❷ المنتديات ـ ❸ التراسل الفوريّ ـ ❹ لا شيء.

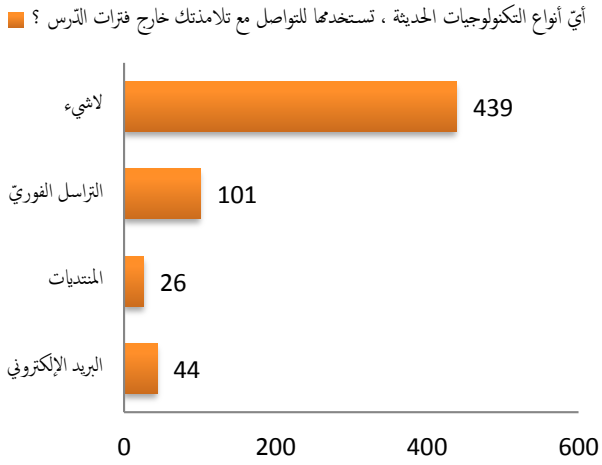
3. هل تفكر مستقبلا في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليميّ ؟
4. كم استغرق ملء هذا الاستبيان من وقت ؟ (10 د ـ 15 د ـ 20 د ـ أكثر) .

بعد تفريغ بيانات الاستبيان المرتبطة بالأسئلة الأربعة في المحور الخامس، تمّ عرضها في صورة جداول تكرارية ، ويختلف شكل كلّ جدول طبقا لنوع البيانات ، وحسب عدد المتغيرات. وفيما يلي عرض كميّ لهذه المعطيات.









التعليق على الجداول السابقة :

الجدول 1 :

يستفسر السؤال1 الخاصّ بالمحور الخامس في الاستبيان مدى حيازة الكفاءات التقنية البيداغوجية ، مع إمكانية فتح الأساتذة في وقت مضى منتدىً أو مدونة على شبكة الأنترنت ، لتحضير الدروس والتخطيط لها في الأطوار التعليمية الثلاثة ، حيث المعطيات الإحصائية في الجدول الأوّل تشير إلى أنّ 410 من الأساتذة عبّـروا بلا بنسبـة تصـل إلـى 69.13% ، و 183 منهم عبّروا بنعم ، بنسبة تُقدَّر بـ 30.86 % . وإذا قارنا العدد و النسبتين مع المعطيات الإحصائية السابقة ، المتعلقة بالرّبط بشبكة الأنترنت ، وجدنا أن 423 من الأساتذة متصلون بالأنترنت ، لكنهم لا يستخدمونها في التعليم والتواصل الافتراضي، والاستفادة من التسجيلات المرئية والعروض التقديمية داخل الغرفة الصفيّة وخارجها، واستغلال وسائل التواصل الاجتماعيّ لإرشاد المتعلمين وتوجِيههم إلى المنتديات والمدوّنات المنتشرة ، ومتابعة المحاضرات والتجارب التعليمية عبر شبكة الأنترنت. وهذا ما يؤكّد عدم وجود علاقة ارتباط بين الرّبط بالأنترنت ومدى استغلالها في فتح المواقع والمنتديات والمدونات.

الجدول 2 :

ويستفسر بدوره السؤال2 الخاصّ بالمحور ذاته في الاستبيان أيّ أنواع التكنولوجيات الحديثة ، التي يستخدمها الأساتذة للتواصل مع التلاميذ خارج فترات الدرس ، وإنّ البيانات الإحصائية السّابقة

تشير إلى أنّ العدد الأكبر من الأساتذة المشاركين الذي يقدَّر بـ 439 ، وبنسبة 86.7% لا يستخدمون شيئاً من أنواع التكنولوجيات الحديثة للتواصل مع المتعلمين، و 101 وبنسبة 19.80 % يستخدمون تقنية التراسل الفوري فقط، الذي يسِّهل التواصل بين شخصين أو أكثر في المنزل، كما ترتبط هذه التطبيقات بوسائل التواصل الاجتماعية، ومنها المنتديات، حيث يستخدمها 26 أستاذاً فقط بنسبة 5.09 % للتواصل خارج فترات الدرس مع التلاميذ ، وهي النسبة الضعيفة في أنواع التواصل. بينما يحتلّ البريد الإلكتروني المرتبة الثالثة بـ 44 أستاذاً ، وبنسبة 8.62% . وتبقى هذه النسب غير كافية و تمثِّل مفارقة لافتة للانتباه ، إذا ما قارنّا عدد الأساتذة الذين يمتلكون حواسيب محمولة ، ومَوصُولين في إقامتهم بشبكة الأنترنت .

الجدول 3 :

ويتضمّن المحور ذاته في الاستبيان سؤالاً عن مدى تفكير الأساتذة مستقبلا في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليميّ؟ . فتشير المعطيات الإحصائية الخاصّة بهذا السؤال إلى أنّ الغالبية العظمى من الأساتذة الذين يمثِّلون رقماً كبيراً يُقدَّرُ بـ 491 بنسبة 95.71 % من الأساتذة ، يفكّرون بجديّة، ويُبْدون رغبة في استخدام التكنولوجيات الحديثة في سياق تعليم اللغة العربيّة ، وهذا مشروط في نظري بمدى توفير هذه التكنولوجيات الحديثة في المؤسسات، ومدى حداثَتِها وصلاحيتها لوضعها تحت تصرف الأساتذة، ومدى استعدادهم النفسيّ والماديّ وتكوينهم المهني لتحقيق هذه الرغبات المنشودة. بينما عبّر في المقابل 22 أستاذاً فقط عن عدم رغبتهم في ذلك ، وهي نسبة ضعيفة ولا تؤثر على المنحى العامّ الذي تأخذه البيانات الإحصائية السابقة .

الجدول 4 :

ويتضمّن بدوره السؤال4 الخاصّ بالمحور ذاته في الاستبيان طلب معلومات تتعلّق بالمدّة الزمنية التي استغرقها ملء هذا الاستبيان. فمفهوم الوقت عند أستاذ اللغة العربيّة، يرتبط ارتباطاً وثيقاً بأيّ نشاط أو عمل يُراد إنجازه والقيام به. وتتمثّل أهميته في تحقيق الأهداف التعليمية و النيات البيداغوجية في وقتها المحدَّد ، وذلك لتحقيق التوازن بين الأفكار والمواضيع ، التي يرغب الأستاذ في تقديم رأيه فيها ، وتزويد صاحب الاستبيان بالمعلومات عنها، وما يرافق ذلك من ضغوط ناتجة

عن ضيق الوقت بسبب الأعباء التعليمية والوظيفية والاجتماعية ، التي قد تسبّب سوء إدارة وقت ملء الاستبيان ، وشحّ المعلومات والبيانات التي ينبغي الإدلاء بها .

تترجم المعطيات الإحصائية أعلاه أنّ 420 من أغلبية الأساتذة استغرق وقتهم حين ملء الاستبيان 10دقائق فقط؛ أي بنسبة 66 %، ما يفوق نصف العدد. بينما بلغ وقت 161 من الأساتذة حين ملئه 15دقيقة بنسبة 26 % ، و بلغ وقت 32 أستاذاً 20 دقيقة بنسبة 5 % ، وأخيراً 19 منهم ، بلغ وقتهم أكثر من عشرين دقيقة بنسبة 3 % .

السّؤال الذي ينبغي أن نطرحه هنا هو: هل توجد علاقة بين إدارة وقت ملء الاستبيان وصحّة المعلومات و موضوعيتها وفاعليتها؟ إنّ هذه العلاقة مرتبطة ـ في نظري ـ بعوامل نفسية لها صلة بالتكيّف مع بيئة العمل التعليميّ، وما تتيحه من ظروف ملائمة تهيِّـيءُ للأستاذ التركيز الكبير، حين ملئه، ما يُسهِّـل القيـامَ بالمهامّ بكلّ حريّة . والجدول الآتي يوضّح توزيع استجابات أفراد العيّنة على إدارة وقت ملء الاستبيان في الطورين التعليميين المتوسط و الثانويّ ، وذلك بحساب معامل الانحراف المعياريّ ، الذي يعدُّ « من أكثر مقاييس التشتّـت استخداماً ، ويُعرَّف بأنه الجذر التربيعيّ لمعدّل مجموع مربّعات انحراف القيم عن متوسّطها ؛ أي أنّ الانحراف المعياري هو الجذر التربيعيّ للتباين . ويتطلّب حسابه. أوّلاً: حساب التباين للقيم ، ثمّ استخراج الجذر التربيعيّ للتباين ، فيكون الناتج هو الانحراف المعياريّ ... ويستخدم "الانحراف المعياريّ" أو التباين لوصف تشتت القيم عن متوسِّطها ؛ أي لوصف بُعْـدِ وقُـرْبِ القيم عن المتوسط . فكلّما كانت قيمة الانحراف المعياريّ كبيرة ، دلّ ذلك على تشتت وتباعد القيم عن المركز . والقيمة القليلة للانحراف المعياريّ تدلّ على تجانس أكثر بين القيم » [375].

نبدأ أوّلاً بوصف القيم التي تمثل المُدد الأربع الواردة في الاستبيان، وهي : 41 ، 23 ، 17 ، 09 ، 19 ، 11 ، 5 ، 00 . فالخطوة الأولى هي إيجاد المتوسط الحسابيّ للقيم، ثمّ نقوم في الخطوة الثانية بطرح الوسط الحسابيّ من كلّ قيمة من القيم، ثمّ تربيع القيم الناتجة. و الخطوة الثالثة هي إيجاد مجموع القيم المربّعة السّابقة . وفي الخطوة الرّابعة ، نعمل على إيجاد الجذر التربيعيّ ، الذي يُمثّـل مقدار الانحراف المعياريّ لهذه القيم ، ومقدارَ بُعدِها عن المتوسط الحسابيّ . الجدول الآتي يترجم تلك المعطيات الإحصائية:

(375) الإحصاء التربويّ . تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية . ص 69 . 70 .

	مدة ملء الاستبيان	التكرار (القيم)	المتوسّط الحسابي	الانحراف عن المتوسط	تربيع الانحراف	الانحراف المعياريّ
المتوسط	10 د	41	15.6	25.4	645.16	مجموع تربيع الانحراف يساوي 798 وجذره هو 28.24
	15 د	23	15.6	7.4	54.76	
	20 د	17	15.6	1.4	1.96	
	أكثر ...	09	15.6	6.6 -	13.2 -	
الثانويّ	10 د	19	15.6	3.4	11.56	
	15 د	11	15.6	4.6 -	9.2 -	
	20 د	05	15.6	10.6 -	21.2 -	
	أكثر ...	00	15.6	15.6 -	31.2 -	

وما دام الجذر التربيعيّ هو 28.24 ، وهي قيمة كبيرة وبعيدة عن المتوسط الحسابيّ الذي هو: 15.6 فإنّ ذلك يدلّ على تشتت القيم عن المركز وتباعُدِها، ما يفسِّر الإيقاع السريع في ملء الاستبيان عند أغلبية المشاركين، في وقت لا يزيد عن 10 دقائق، وهذا مؤشر سلبيٌّ، وتنطوي وجهة نظري فيه على أنّه: لو كانت قراءة غالبية الأساتذة للاستبيان عميقةً، لطالت مدّة ملء الاستبيان. ولأنّه من الصّعب التحكّم في طول فقراته، والبقاء لمدّة تزيد عن 10 دقائق حين ملئه مع كثرة الأسئلة التي تتفاوت حسب كلّ محور، لذلك لم تستغرق التحقيقات وقتاً أطول. وعليه يمكن أن تكون مدّة هذه الاستطلاعات مبرّرة تماماً من قِبل المستجوَبين في الاستبيان. لذلك كان من الضروريّ إبلاغهم بالمدّة المُتوقَّعَة فيه، والموزّعة على أربعة مقاطع زمنية. ومن هذا المنطلق وجب الأخذ في الحسبان الظروف النفسية والوظيفية والاجتماعية السابقة على المستوى الإجرائي، لتحقيق استجابات صادقة ومرضية، تعبِّر عمّا يجول في خاطر الأستاذ من أفكار وتأمّلات في الموضوع .

1. مدخـل:

إنّ الشّكل التقليديّ للمقابلة يتحدّد باستخدام الوسيلة الفردية التي يتحدَّث فيها المحاوِرُ بشكل منفصل إلى فرد واحد، أو عدد صغير من الأفراد. ويجب على الباحث في هذا الصّدد الذي يستخدم هذه الوسيلة، أن يحدِّد أوّلاً طريقة المقابلة المناسبة، كما يجب عليه أن يتَّخذَ الترتيبات اللّازمة لإتقان الإطار الذي ستتم فيه . وأخيراً حتى تسير المقابلة بشكل مُرضٍ ، يجب على الباحث دعوة المقابَلين المؤهَّلين الذين سيكونون قادرين على تكييف تدخُّلاتهم مع مراعاة سياق وأهداف هذه العمليّة . فالمقابلة أيّاً كان شكلها هي عملية تتمُّ بين الباحث وشخص آخر أو مجموعة من الأشخاص، تُطرح من خلالها أسئلة، ويتمُّ تسجيل إجاباتهم على تلك الأسئلة المطروحة بواسطة آلة سمعية أو بصرية لجمع المعلومات أو البيانات ، وهي علاقة فنيّة بين الباحث وعيِّنة البحث (المقابَلُون) ، يسودها الارتياح والثقة المتبادلة بهدف جمع المعلومات التي تساعد على تفسير المشكلات وحلِّها . وهي ليست لقاءً عابراً أو تلقائياً ، بل هي محادثة تجمعُ بين طرفين يدور بينهما حوارٌ ، يقوم على السّؤال والجواب . فإلى جانب كونها محادثةً، فهي تعتبر أيضاً من أهم أدوات البحث العلمي لمساهمتها في توفير معلومات عميقة وكثيرة حول الموضوع والظاهرة المراد دراستها. وهي من أكثر الأدوات دقَّـةً، وذلك لقدرة الباحث على مناقشة المُقابَل حول الإجابات التي يَعمِد إلى تقديمها، ومدى ملاءمتها ووجاهَتِها لموضوع المشكلة.

نشأت المقابلة (الحوار) ووُلِدت في ظلّ التحوّلات الاجتماعية والتربوية والاقتصادية ، وفي ظلّ التقارب الذي حصل بين العلوم وتطبيقاتها ، بالإضافة إلى عديد التجارب التربوية والميدانية في إطار نظرية التواصل التي تمّت، للوصول إلى فهم الآليات الأساسية والدّوافع التحفيزية ، التي تؤثِّر عليها لاستمالة المقابَلين، فأضحت المؤسسة التعليمية أكثر من أيّ وقت مضى في حاجة إلى تطوير الأساليب التربوية لسبر أغوار الفرد الخاضع للمقابلة من جهة، ومن جهة أخرى لمواكبة هذه التحوُّلات الاجتماعية والمستجدّات العلمية، لمعرفة مختلف الوضعيات المدرسية، والتربوية، والنفسية التي عرفها التسيير الإداريّ، ويتطلّع إليها واضعو المناهج التربويّة، ويعيشها المعلّمون والمتعلّمون من خلال مساراتهم الدراسية، لاضطلاع جميع الفرقاء التربويين، وأخصّ منهم أُطُر التّوجيه والإشراف ، واطّلاعهم على النظريات العلمية الحديثة في مجال علم النفس التربويّ، والطرائق البيداغوجية الناجعة، ووسائل التواصل الفعّالة لاستقصاء الواقع التربويّ والتعليميّ داخل الفضاء المدرسيّ وخارجه ، وهذا ما يجعلنا نفهم بشكل أفضل كيف وُلدت هذه المقاربة ، وكيـف تطـوّرت، ومـا هـي الأبحـاث

التي جعلت من الممكن فهمها وتحسينها تدريجيّاً ؟. يُعتبـر "ويليام ريتشارد ميلر"[376] أوّلَ من برمج المقابلة التحفيزية. وقد تم تصنيفه واحدا من أكثر العلماء استشهاداً في العالم من قِبل معهد المعلومات العلمية. سافر هذا العالِم في أوائل الثمانينيات في إجازة تفرّغ علميّة إلى النرويج ، حيث قدّم عمله مع المرضى المدمنين على تناول الكحول . هناك طلب أن يجتمع بانتظام مع مجموعة من علماء النفس الشباب. وخلال هذه الاجتماعات، تمّ دعوتُه إلى عرض تقارير عن حالات العلاج التي كان يقوم بها، و التي تمّت مع المدمنين على الكحول. وأثناء تقديم التقرير، كان يقاطعه هؤلاء العلماء الشباب، ليطلبوا منه تقديم تعليل لتدخّلاته وعلاجاته التي توصّل إليها في سياق حواريّ بينه وبينهم . قرّر بعد ذلك كتابة أوّل وصف للمقابلة التحفيزية بعد التدخّلات والأسئلة التي كانت تُطرح ، والأجوبة التي كان يقدّمها .

كان التّركيز أثناء المقابلات بينه وبين العلماء الشباب على أهميّة الإجابات الانتقائيّة، التي كان يقدّمها هؤلاء المدمنون المرضى أثناء العلاج، ما ساعده على تعزيز دوافع المريض نحو التغيير، في جوٍّ يسوده التعاطف والتفاهم، و يتمحور على المُقابَل. فهذا المريض وليس المعالِج هو الذي يقدّم الحجج والإجابات التي يراها مناسبة مع مراعاة سياق المقابلة، ما يجعله يقتنع بأسلوب العلاج فيؤمن بالتغيير في النهاية .

وبعد ثمانٍ وعشرين سنة من تقديم الوصفة الأولى للمقابلة، تطوَّر هذا النهج بشكل كبير ، وانتشر على نطاق واسع ، بعيداً عن المقابلة في إطارها العلاجيّ ومجالها الطبيّ ، لينتشر إلى مجالات أخرى ، حتى وصل إلى المجال التربوي التعليميّ[377] . وتبقى المقابلات التحفيزية هي طريقة اتصال موجّهة، تركِّز على الشخص المُقابَل ، وتهدف إلى إحداث تغيير في سلوكه باستكشاف أغوار نفسه ، لحلّ الصراعات وإزالة التناقضات التي يعيشها الفرد . وهي أفضل طريقة في نظر"ويليام ريتشارد ميلر" للردّ على هذا التحدّي ، المتمثِّل في تحليل ممارسات هؤلاء المرضى ، وممارسات زملائهم من أجل فهم كيفية توليد المزيد من الأفكار ، وإثارة الدّوافع في نفوس المرضى . ولتحقيق هذا الهدف قرَّر "ويليام" فحص العديد من المقابَلات التي تمّت مع المرضى المدمنين على الكحول ، مع التركيز بشكل أكبر في المقابلة على الشّكل (كيف نفعل؟) ، أكثر من التركيز على المحتوى (ماذا نفعل؟) من خلال المداخلات والجلسات مع المعنيين، ممّا دفعه إلى إلقاء نظرة على كيفية التصرّف

(376.) ويليام ريتشارد ميلر : ولد في 27 جوان 1947م ، وهو أستاذ فخري أمريكي في علم النفس والطب النفسي بجامعة نيومكسيكو ، حصل ميلر على لقب الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكي من جامعة أوريغون عام 1976 م .

(377) انظر الموقع التالي:https://www.cairn.info/revue-psychotherapies-2011-3-page-159.htm .الزيارة بتاريخ :2020/04/29 . المقال من تأليف : Cristiana Fortini et Jean-Bernard Daeppen

والتحدّث معهم ، من خلال التركيز على :

ـ الكلمات والعبارات التي يجب استخدامها في الأسئلة، لزيادة احتمالية حدوث التغيير المنشود في المُقَابَل.

ـ الوسائل والأدوات التي ستساعد في التغلُّب على التردّد المحتمَل والتناقض في خطابه.

ـ كيفيّة تعزيز التعاون بين طرفي المقابلة، والانخراط فيها بشكل إيجابيّ، بدلاً من التردّد، أو أسوء من ذلك معارضة الحوار ، ورفض المقابلة من أصلها[378] .

2. تعريف المقابلة :

1.1. في اللغة :

المقابلة في لغة العرب : هي مصدر ميميّ مأخوذ من الفعل المزيد ، قابَل ، يُقابِل مقابَلَة . « وقابله واجهه، والكتاب عارضه ... وتقابلا : تواجها . ورجلٌ مقابَلٌ، كريم النّسب من قِبل أبويه »[379] .

وتقابل القوم؛ يعني استقبل بعضهم بعضاً. ومنه قوله تعالى في وصف أهل الجنّة : ﴿إِخۡوَٰنًا عَلَىٰ سُرُرٖ مُّتَقَٰبِلِينَ ﴿٤٧﴾﴾[380] .

« قابله: واجهه. والكتاب بالكتاب عارضه. والنعل: جعل لها قِبالين: ثني ذؤابة الشراك إلى العقدة »[381] . « والمقابلة: المواجهة. والتقابل مثله. ورجل مقابَل؛ أي: كريم النسب من قِبل أبويه. وقد قوبِل»[382]. « مقابلة [مفرد] : مصدر قابل . لقاءٌ وجهاً لوجه لعرض مشكلة، أو التقدُّم بمطالب " له مقابَلة مع الوزير". التمس مقابلة رئيس العمل. مقابلة رسميّة: جلسة اجتماع رسميّة مع صاحب مقام رفيع في الدّولة »[383].

كما يُترجم مصطلح (Interview/Entretien) بألفاظ عربية أخرى، كالسّبر[*] أو الاستبار الدَّالّ على الفحص والاختبار والتجريب، والتدقيق في البحث سبرا وتنقيبا واستقراء وتدقيقا ، وتعميق الدراسة علماً وبحثاً وكشفاً للاستخدام.

---

[378]. Jean-Michel Piquet: Manuel Pratique D'entretien Motivationnel InterÉditions ,janvier 2019 . Pages . 5 - 6 .

[379] القاموس المحيط : ص 1284 .

[380] سورة الحجر : الآية 47 .

[381] : معجم متن اللغة. ج4 . ص 487

[382] أبو نصر إسماعيل بن حمّاد الجوهريّ. تاج اللغة وصحاح العربية. راجعه واعتنى به وحققه محمد محمّد تامر. دار الحديث. القاهرة.2009 .ص 914 .

[383] معجم اللغة العربية المعاصرة : ص 1772.

[*] يُقال: سبَرَ ويسبِر سبراً، فهو سابر ، والمفعول مسبور . سبَرَ الشيء: قاس غوره ليتعرّف عمقه ومقداره. "سبر البئر : قاس عمق المياه فيه باستخدام خيط مثقل. سبر الجُرحَ: قاس غوره بالمسبار . سبر الماء". معجم اللغة العربية المعاصرة . ص 1025.

2.1. في الاصطلاح :

تتحقّق ماهية المقابلة في الاصطلاح، سواء أكانت فردية أم جماعية في أخذها كثيراً من المعاني في سياق محدّد ، فهي « تلك التقنية المباشرة التي تُستعمل لمساءلة أفراد على انفراد ، وفي بعض الحالات مجموعات بطريقة نصف موجّهة ، وذلك بسببِ غوْرِ حياة فرد غيـر معروف للباحث بواسطة تحفيز ذاكرة المبحوث وتذكيرها حول المعلومات التـي ترجع إلى الماضي، أو فيما يتعلق بحياته الشخصية، أو محيطه الاجتماعي عن طريق طرح أسئلة تمهيديّة للأسئلـة الرئيسـة المتعلّقـة بشكـل مباشر بحياة و آراء و مواقف و قيم المبحوث. و تحدُثُ هذه العملية وجها لوجه، و تكون إجابتهم بشكل شفويّ دون إلزام رسميّ أو غير رسميّ »[384] .

وقد يأتي التعريف مركّزاً على المحتوى ورسم الحالة وسبر المعلومات وتاريخ نمو الفرد، مثل ما جاء في قاموس مصطلحات صعوبات التعلّم. « تتضمن المعلومات المستفادة من تاريخ الحالة ، ومعلومات عن خلفيّة الطالب وتاريخه النّمائيّ. ويشير الوالدان غالباً إلى مراحل نموّ الطالب ، وظروف الحمل والولادة ، ومن ثمَّ تطوّره من حيث : الجلوس والمشي وبدء الكلام . ويحتوي تاريخُ الحالة أيضاً على تاريخ الطفل الصحيّ، بما في ذلك الأمراض والحوادث التي تعرّض لها ، ثمّ مشكلات التعلّم إن وُجِدت عند أحد أفراد الأسرة . كما يتضمّن تاريخ الحالة والتاريخ المدرسيّ والتحصيليّ »[385] .

وقد يرتبط مفهوم المقابلة بأدبيات البحث العلميّ، وممّا جاء في هذا السياق. « أنّ المقابلة أداة مهمّة من أدوات البحث العلميّ، وهي مؤلَّفة من عدد من الأسئلة، يُجيب عليها المجيب شفويّاً أثناء اللقاء المباشر الذي يتمّ بينه وبين الباحث، وتتطلّب تخطيطاً وإعداداً مسبقاً، وتأهيلاً وتدريباً خاصّاً. كما أنّها تمكّن من دراسة وفهم نفسية المجيب، ومدى تأثير ذلك على إجاباته، وتمكّنه أيضاً من قيام علاقات صداقة المجيب، تساعده على اختبار مدى صدقه، ودقّة إجاباته »[386] .

وهناك مَن يربط مفهوم المقابلة بكونها أداة أو أسلوباً من أدوات البحث العلميّ الكمّيّ. « فهي إذاً عبارة عن حوار أو محادثة أو مناقشة موجّهة، تكون بين الباحث عادة من جهة ، وشخص أو أشخاص آخرين من جهة أخرى ، وذلك بغرض التوصّل إلى معلومات تعكس حقائق أو مواقف محدَّدة ، يحتاج الباحث إلى التوصّل إليها، والحصول عليها في ضوء أهداف بحثه . وتمثِّل المقابلة مجموعة من الأسئلة والاستفسارات و الإيضاحات ، التي يطلب الإجابة عليها ، أو التعقيب عليها . وتكون المقابلة عادةً وجهاً لوجه بين الباحث والشخص أو الأشخاص المعنيين بالبحث. وقد يكون أسلـوب المقابلـة

---

(384) نبيل حميدشه: المقابلة في البحث الاجتماعيّ جامعة سكيكدة . العدد 8 . جوان 2012 . ص 98 .

(385) قاموس مصطلحات صعوبات التعلّم. ص 195 .

(386) أساسيات البحث التربويّ . ص 101 .

المُتبَّع في البحث الكميّ، هو مكمِّل لأسلوب الاستبيان. ويكون نوع المقابلة في البحث الكميّ عادة هو المقابلة المنظَّمة»[387].

وهناك تعريف للمقابلة يمتّ بصلة لنظرية الموقف الاتصاليّ بعناصرها الستة تقريباً ، وممّا جاء في ذلك التعريف التالي : « المقابلة عبارة عن حوار يدور بين الباحث (المقابِل) والشخص الذي يتمّ مقابلته (المستجيب) . يبدأ هذا الحوار بخلق علاقة وئام بينهما، ليضمن الباحث الحدّ الأدنى من تعاون المستجيب، ثمّ يشرح الباحث الغرض من المقابلة. وبعد أن يشعر بأنّ المستجيب على استعداد للتعاون، يبدأ بطرح الأسئلة التي يحدِّدها مسبقاً، ثمّ يسجِّل الإجابة بكلمات المستجيب وهكذا. يلاحظ أنّ المقابلة عبارة عن استبانة شفوية»[388]. ويتداخل أحياناً مفهوم المقابلة والاستبيان فهما صنوان ، ولكن بعض النّاس يفضلون تقديم المعلومات الشفوية على تقديم المعلومات كتابيّاً ، وتجري لأغراض عدَّة ، منها البحث ومنها التوجيه والعلاج . وأحياناً تتكرَّر على عدَّة فترات مُنظَّمَة، أو غير منظمة، فردية أو جماعية ، مقيَّدة أو حرّة [389] .

نستطيع ـ بعد عرض هذه التعاريف لمصطلح "مقابلة" ـ استخلاصَ مجموعة من الملاحظات :

1. لكلمة "مقابلة" معان عديدة وإن اختلفت في الشكل، إلاّ أنّها تتفق على مضمون واحد، هو أنّها شكل من أشكال الحوار الثنائيّ والتفاعل اللفظيّ، يتمّ بين شخصين، أو بين شخص أو مجموعة أشخاص بواسطة أداة، وهي السّؤال.

2. حقيقة التحدّث في المقابلة تتمّ بطريقة احترافية (مقابلة عمل) ، وتهدف إلى حقيقة الحفاظ على علاقة المودّة بين المقابِل والمقابَل ، و الاهتمام به للوصول إلى المعلومات والبيانات المطلوبة .

3. هي فعل يقوم على تبادل الآراء و الكلمات مع شخص واحد أو أكثر في موضوع ما، وقد يكون هذا الفعل في مقابلة مألوفة، أو حميمة، أو خاصّة، أو سريَّـة... الخ .

4. إذا كان للمقابلة هدف محدَّد. فعلى الباحث الذي يُجريها ثلاثة واجبات:

أ ـ أن يُخبر المقابَـل عن حقيقة الموضوع، ويحفِّزه على التعاون معه .

ب ـ أن يحدِّد طبيعة المعلومات والبيانات المطلوبة، بواسطة أسئلة موجزة ومحدَّدة.

ج ـ أن تكون هذه البيانات هي التي يرغب فيها المقابِل.

---

[387] البحث العلميّ الكميّ والنوعيّ . ص 301 . 302 .

[388] البحث العلميّ : أسسه . مناهجه وأساليبه . إجراءاته . ص 106 .

[389] البحث العلمي . ص 323 .

3. أنواع المقابلة:

يمكن تصنيف أنواع المقابلات وفقاً لأسس وقواعد مختلفة، وهذه الأسس هي:

وهناك مَن صنّفها من حيث العيِّنة إلى:

ـ مقابلة فردية: وتتمّ بين الباحث وكلّ فرد من أفراد العيِّنة البحثية وجهاً لوجه، كما هو في دراسة الحالة، أو استخدام الاختبارات الفرديّة كالذّكاء.

ـ مقابلة جماعية: وتتمّ بين الباحث وعيِّنة متجانسة؛ كتلاميذ الصفّ الخامس الابتدائي، أو عيِّنة من الطلاّب المُتفوِّقين دراسيّاً.

وهناك مَن صنّفها أيضاً من حيث الهدف إلى:

ـ المقابلة المسحية: والهدف منها الحصول على بيانات أو معلومات عن موضوع معيَّن . وهي طريقة تستخدم للتعرّف على اتجاهات الرّأي العام ، أو معرفة اتجاهات الأفراد .

ـ المقابلة الإرشادية: وتهدف للحصول على المعلومات من المُقابَل لتقديم الإرشاد له، أو وضع خطة للعلاج. وتستخدم هذه المقابلة في دراسات اختبار المهنة، أو لعلاج مشاكل الحياة.

ـ المقابلة التشخيصية : وهي مقابلة تهدف إلى إدراك المشكلة ، وتشخيص مسبِّباتها وظروفها بغية وضع العلاج الملائم لها ، وهي طريقة تُستخدم في دراسات الطبّ النفسيّ[390].

وأيضاً من التصنيفات الدقيقة للمقابلات البحثية لدى بعض الباحثين، الأنواع الثلاثة الآتية: المقابلة التوجيهية، والمقابلة نصف التوجيهية، والمقابلة غير التوجيهية (أو الحرّة). وتختلف درجة حريّة الباحث فيها من نوع إلى آخر.

- النوع الأوّل من المقابلات، يسمّى أيضاً "المقابلة الموحّدة". هذا النوع له هيكل محدَّد وصارم، مقارنة بالأنواع الأخرى، ويجب أن يحترم فيه الباحث ترتيب الأسئلة وصياغتها ومدّتها. هذه الصّرامة العلمية، تسمح بضمان أنّ جميع الأفراد الذين تمّت مقابلتهم، ستُجرى المقابلة معهم في الظروف نفسها، ما يسهِّل مقارنة نتائجها بسهولة وغالباً ما تكون أسئلتها مُحدّدة ومغلقة.

(390) أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية . ص . 165 . 166 .

يُستخدم أيضاً هذا النوع من المقابلات في الدراسات الكميّة، ممّا يسمح بإجراء تحليل إحصائيّ للرّدود التي تمّ الحصول عليها.

النّوع الثاني من المقابلات، والذي يسمّى أيضاً "المقابلة النوعيّة أو المعمّقة"، و تُبنى على أسئلة مفتوحة بشكل عامّ ، ومن الممكن طرح أسئلة جديدة ، إذا أثار المقابَل نقطة وموضوعا غير معروف ، ويمتّ بصلة للموضوع الرّئيس. وللقيام بهذا الموضوع من المقابلات يجب إعداد الأسئلة مسبقاً، ثم تصنيفها وترتيبها ترتيباً منطقياً وحسب الموضوع، مع إمكانية طرح أسئلة جديدة خلال المقابلة.

النّوع الثالث من المقابلات، يطلق عليه "المقابلة المجّانية "، لا يتضمّن أسئلة مكتوبة مسبقاً أو مهيكَلة، فيقترِح فيها المقابَل نفسُه موضوعا عامّاً ويبدأ المحادثة فيه، ويشجَّع على المضيّ قدُماً في شرح أفكاره ، ويتّخذ المقابِل المحقِّق موقفاً ممّا يسمعه أثناء هذه المقابلة[391].

4. البروتوكول المعتمد:

إنّ بروتوكول المقابلة المُعتمَد في هذا البحث موجّه إلى ثلاث مجموعات من المشاركين؛ مجموعة: تمثّل مديرية التربية (رئيس مصلحة التمدرس ومفتّش) ، ومجموعة تمثّل مديري مؤسّسات التعليم الثانويّ ، ومجموعة من أساتذة اللغة والأدب العربيّ . وتختلف المقابَلات الفرديّة المسحيّة نصف التوجيهية في هذا البحث بشكل أساسي ، بناءً على سلوك المحاوِر (المقابِل) ودرجة توجيه تدخّلات المشاركين (المُقابَلين) . ويتألّف هذا البروتوكول في المجموعات الثلاث من تسعة أسئلة متوازنة[392] في الحجم والمحتوى، وتعالج محاور تقنية تتناول قضية تعليمية بيداغوجية في هذا التحقيق ، الذي يسمح بالحصول على معلومات دقيقة عن مواضيع محدّدة ، تتعلّق بنشر التكنولوجيا واستغلالها في المؤسسات والمدارس التعليمية ، والأسباب التي تعيق ذلك في المجتمع الجزائريّ عامّة وفي ولاية الشلف خاصّة ، ومع ذلك فإنَّ هذه الأداة (المقابلة) لا تسمح إلى حدّ بعيد باستكشافٍ عميقٍ للكون العقلي للمقابَلين ، ما يجعل المحاوِر (الباحث) يواجه عقبة مزدوجة، إحداها من ناحية آليات الأسئلة التي تمنعهم أحياناً من التعبير عن جزء كبير من أفكارهم أو مشاعرهم ، و الأخرى التخوّف من وقوع الأفراد المشاركين في الإجابات السَّطحية ، التي قد تترك تأثيرات سلبيّة على المشهد البحثيّ، إلاّ أنّ تجاوز هذه الأسئلة التوجيهية المقيَّدة في هذا البروتوكول، وتبنّي الأسئلة غير التوجيهية قد سمح بمعالجة هذه الصعوبات المحتملة .

---

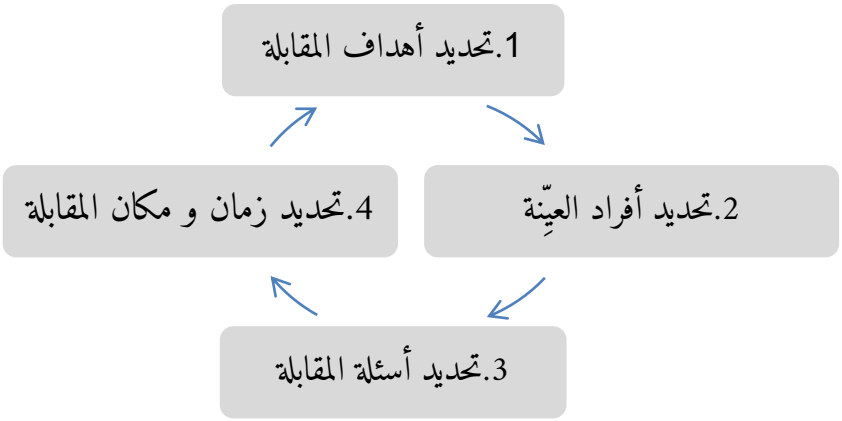
[391] انظر الموقع : https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-recherche/. الزيارة بتاريخ : 2020/05/02م . المقال منشور بتاريخ : 25 أكتوبر 2019م من قبل : Gaspard Claude. .

[392] راجع البروتوكول في الملحق .

سعيت جاهداً من خلال هذا البروتوكول إلى إظهار اهتمام إيجابيّ غير مشروط بكلّ ما يقوله المشاركون، والتأكّد من أنّهم يعبِّرون عن مواقفهم، وهذا يشجِّع الشَّخص الذي تتمُّ مقابلَتُه على التحدّث بحريّة، وتجعلُه يتخلّى عن ردود أفعاله الدفاعيّة، وتبنِّي القائم بالمقابلة من جهته موقفًا متعاطفًا بالتحدّث قليلاً والاستماع كثيراً للمقابَل .

5. الإعداد للمقابلة:

تطلّب الإعداد للمقابلة تحديدَ أهداف المقابلة ، والمعلومات التي يريد الباحث الحصول عليها من المصادر البشرية. كما تطلَّب تحديدَ المصادر البشرية القادرة على إعطاء المعلومات. وتمّ الإعداد للمقابلة وفق الخطوات التالية التي يبيِّنها الرّسم التوضيحي الآتي[393]:



6. أهداف المقابلة :

إنّ الأهداف الاتِّصالية التي تسعى المقابلة لتحقيقها ، وجعلها فعّالة في هذا البحث كثيرة ومتعدِّدة ، منها :

1. الوصول إلى الحقائق والمعلومات عن موضوع إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في سياق تعليم اللغة العربيّة ، من خلال إجراء المقابلة مع المعنيِّين من الإداريين ، والمفتشين ،و الأساتذة ،وممثِّليهم.

2. معرفة قدرات المقابَلين، وقياس اتجاهاتهم المختلفة، لاستكشاف مدى رغبتهم واستعدادهم لدمج هذه المستحدثات التّعليمية في سياق تعليمهم .

---

[393] البحث قواعده ومناهجه . ص 164 .

3. إبراز موقع كلّ مشارك في المقابلة من منظور تعليمي بحت لتقييمه، وذلك بإبراز نقاط القوّة والتّحسين لديه، وتجديد ممارساته فيما يخصّ استثمار الوسائل والتكنولوجيات التعليمية الحديثة، وقياس زيادة الرّغبة في التواصل بحرّية مع المتعلّمين، وذلك بإدماج هذه التكنولوجية.

4. إعطاء فرصة للمقابَل بعد منحه بروتوكول الأسئلة، وترك المجال له لفهمها ، للوصول إلى ربط الأجوبة المقدَّمة مع الأسئلة المقترحة وتحليلها .

5. قياس أثر الموضوع ووقعِه على تعليم وتعلّم اللغة العربية في المؤسسات التعليميّة بمراحلها الثلاث في ولاية الشلف .

6. تشجيع الشَّخص الذي تتمّ مقابلته على تطوير خطابه البيداغوجي والعلميّ ، وممارساته الصفيّة ما يسمح له باستكشاف عناصر جديدة ومعلومات حديثة تدريجيًا، لم يكن على علم بها في السابق.

7. **تحديد أفراد العيِّنة :**

إنّ تحديد الأشخاص المفحوصين والمستجوَبين، الذين يعيشون ويجتمعون ويعملون معاً في مؤسسات مشتركة، أن يكونوا منتمين إلى بيئة وفئة واحدة... وفي العادة يتمّ التركيز على اختيار أفراد عيِّنة بحوزتهم معلومات مفيدة، وتغطي عدداً أكبر من عناصر البحث. وكلّما كان تعاونهم وتجاوبُهم مع الباحث أكبر، سهُل عليه استجوابُهم، ومكّنه ذلك من الحصول على معلومات أغـزرَ منهم[394] .

إنّه من الصّعوبة بمكان اختيار عدد دقيق من المشاركين، وعليه تمّ حصرُ مشارك واحد يمثِّل مديرية التربية، ومفتشٍ ومديرين لمؤسّستين تربويتين، وأستاذتين ممّن تمّ إجراء المقابلة معهم. ولقد تمّ الاكتفاء بهذا العدد لأفضليته في الحصول على نتائج إيجابية من جهة، وتمثيل هذه العيِّنة المُشكِلَةَ العلميَّة المراد دراستها من جهة ثانية، ولتوفّر الرّغبة لدى المعنيين في إبداء رأيهم بالمشاركة في المقابلة، ولأنّ حجم العيِّنة يلعب دوراً مهمّاً في اختبار المقابلة ، لما يتطلّب من وقت وجهدٍ كبيرين لا يقوى عليهما الباحث ، إلاّ إذا كانت الجهة التي تقوم بالبحث منظّمة أو جهة رسميّة ، لها من المدرِّبين على تطبيق المقابلة ما يكفيها ، ولها متّسع من الوقت[395].

لقد قمت ببناء هذه العيِّنة باعتماد أسلوبٍ شبه متوازن في اختيار عدد الرِّجال والنساء من الموظفين، الذين تمّت مقابلتهم، وتمّ احترام المستويات والمهن. و تمّ بناء شبكة هذه المقابلات في

---

(394) غازي عناية: البحث العلميّ . منهجية إعداد البحوث والرّسائل الجامعيّة دار المناهج للنشر والتوزيع . الأردن . ط1 . 2014 . ص 150

(395) المقابلة في البحث الاجتماعيّ . ص 100 .

شكل إطار واحد لجميع المشاركين (المستجوبين)، ثمّ حسب بعض العناصر التي جُمعت في الأسئلة نصف التوجيهية المتضمّنة في البروتوكول.

أنواع المشاركين	مديرية التربية	مفتشون	مدير مؤسسة	أساتذة	المجموع
	01	01	02	02	06

إلى جانب احترام المستويات و المهن، تمّ احترام النوعية في الاختيار؛ ويُـقصد بنوع أفراد عيِّنة البحث (المقابلة) ، العيِّنة من حيث السنّ أو المستوى الثقافيّ . فقد يصعبُ على الباحث استعمال تقنية الاستمارة مع الأطفال أو الأميّين ، وعليه أن يلجأ إلى استعمال المقابَلة كتقنية ملائمة، أو قد يكون الشّخص المقابَلُ له أهميّة كبيرة ممّن لهم علاقة بالظاهرة المدروسة، أو يمتلك معلومات حسّاسة في الموضوع؛ كوزير مثلاً، أو مفتش... الخ[396] .

8. تحديد أسئلة المقابلة :

تُوفِّرُ الملاحظات والتّسجيلات المتعلّقة بالمقابلات المختلفة التي تمّ إجراؤها، بيانات ومعلومات في صورة عبارات وجمل وكلمات. ولكي تكون قابلة للاستخدام، يجب تلخيص هذه البيانات بطريقة مناسبة لهذا النوع من الأداة. تقوم هذه الطريقة على فحص بروتوكول المقابلة، وتحليل الأسئلة نصف التوجيهية والتي عددها تسعة، لتسليط الضوء على مضامينها وتصنيفها. وبشكل عام ستكون هناك الحاجة إلى ثلاث عمليات متداخلة، والمذكورة أدناه :

ـ جمع وترميز الموادّ التي تمّ الحصول عليها.

ـ تحديد وتصنيف المعلومات والبيانات الهامّة.

ـ تحليل البيانات لإبراز النقاط الرّئيسة[397] .

يتمّ تصنيف هـذه الأسئلة بترميزها، وتحديد صيغتها الأصليّة والأسئلة المضافة لها. أتتضمّن أدوات توضيحية، تساعد على فهم مضمون بروتوكول الأسئلة نصـف التوجيهيّـة عمومـاً أم لا ؟ . وفي الجدول الآتي تحديدٌ وتصنيفٌ للمعلومات والبيانات الهامّة ، وتوصيفٌ لهذه الأسئلة مع تحليل بياناتها.

---

(396) المرجع السابق . ص 101 .

(397) Guide D'entretien Semi Dirigé Avec Des Informateurs Clés . Institut National De Santé Publique .Québec. Volume 11 . Page . 4 .

الرقم	رمز السّؤال	صيغة السّؤال	الأسئلة الإضافية	الأسئلة التوضيحية
.1	م1 س1	يمكنك أن تُعطينا في البداية نبذة مختصرة لمسيرتكم المهنية وأنشطتكم التربوية الممارسة .	مجال التربية والتعليم.	/
.2	م1 س2	ما هي العناصر التي تؤدِّي دوراً أساسياً في نشر التكنولوجيا في المؤسسات التعليمية ؟ .	إبداء الرّأي الخاصّ .	/
.3	م1 س3	كيف ترون دور المجتمع في هذا الجانب ؟ .	إبداء الرّأي الخاصّ .	/
.4	م1 س4	هل يجب امتلاك جهاز كمبيوتر (حاسوب) ؟	إبداء الرّأي الخاصّ .	ليكون الفرد مستخدماً لهذه التكنولوجيا .
.5	م1 س5	كيف تؤثر الثقافة التقنية للأساتذة على الاستخدام الشخصيّ والمهني للحاسوب ؟	/	/
.6	م1 س6	ما هي الأسباب التي تعيق استخدام التكنولوجيا ؟	إبداء الرّأي الخاصّ.	في المجتمع الجزائريّ عامّة وولاية الشلف خاصّة .
.7	م1 س7	اللغة العربية ليست اللغة الأكثر تداولاً على الأنترنت	/	هل يؤثر هذا على استخدام التكنولوجيا
.8	م1 س8	ما هي الصورة المتداولة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال ؟	إبداء الرّأي الخاصّ.	في المجتمع الجزائريّ
.9	م1 س9	مستقبل إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم.	إبداء الرّأي الخاصّ.	في الجزائر عموماً.

إنّ الأسئلة نصف التوجيهية التي تشكِّل بروتوكول المقابلة ، والمقترحة في الجدول أعلاه ، ليس الهدف منها أن تُطرح مفصَّلة ، وتُفرَّع إلى أجزاء ثانوية أخرى ، كما نفعل في حالة الاستبيان المغلق أو المفتوح ، بل لتسهيل بناء الإطار العامّ للأسئلة بتسلسلها المعروف في البروتوكول . وقد يكون من المفيد تلخيصُ الموضوع الذي تمّت مناقشته مسبقاً من قِبلي (المقابِل) ، قبل الانتقال إلى سؤال آخر أو موضوع آخر . ومع كلّ تغيير في الموضوع بالزيادة أو بالنقصان، فإنّ استخدام الأسئلة الرَّئيسة، يسهِّل العملية في جميع الأحوال.

وفي الأمثلة المقدَّمة سابقاً في الجدول، تمّ اقتراح أدوات توضيحية فـي السُّـؤال الرّابـع، والسّابـع، والثامن، والتّاسع، من أجل إثارة النقاش، وضمان سيولة المعلومات في الحوار المتبادل بين المقابِل والمقابَل. كما تمّ تطعيم الأسئلة بأمثلة(**صيغ**) إضافية الموضوعات المتضمَّنة في السؤال، على غرار ما ورد في الأسئلة: 1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 6 ، 8 ، 9 ، ولكن من دون اقتراح إجابات جاهزة .

ويهدف القسم الثالث من **الأسئلة نصف التوجيهية** إلى إغلاق المقابلة من خلال اقتراح السّؤالين الأخيرين قبل إنهائها ، للتأكّد من تغطية المواضيع كافّة قدر الإمكان . وغنيٌّ عن القول أنّه ليس كلّ المشاركين في المقابلة قادرين على التحدّث بالتفصيل في جميع المواضيع المتعلّقة بمدى نجاح إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في سياق تعليم اللغة العربية في الولاية. وإذا وُجِد أنّ للمقابَل المُستجوَب معرفةً ودرايةً واسعة بالموضوع، فأحاول تغطية المعلومات والبيانات على نطاق واسع ممكن، من دون إطناب أو تطويل .

وبعد أن تمّ تحديد موضوع المقابلة، والأشخاص الذين ستتمّ مقابلتهم، تمّ اختيار شكل المقابلة التي ستُجرى مع المعنيين، وذلك باتخاذ قرار بشأن الجوانب التالية، مثلما يوضحه الجدول الآتي:

	التاريخ	نصف توجيهية	مقابلات فردية	06 مشاركين	اتصال مباشر و عبر الأنترنت	شخص واحد بالتناوب	09 أسئلة
محتوى بروتوكول الأسئلة							×
درجة بناء الأسئلة		×					
نوع الاتصال					×		
إطار المقابلة			×				
إجمالي المشاركين				×			
عدد الذين سيُجرون المقابلة						×	
التسلسل الزمني للمقابلة	×						

9. تحديد زمان ومكان المقابلة:

الرقم	المشارِك في المقابلة	الوظيفة	التاريخ	التوقيت	المكان	مدّة المقابلة
1.	بن فريحة جمال	رئيس مصلحة الامتحانات	2020/05/12	13 : 30'	مقر المصلحة	6 د : 8 ثا
2.	بربازة الطيب	مفتش التعليم المتوسط .	2020/05/11	15 : 55'	إقامـة المعني	5 د : 4 ثا
3.	عمر دلال الجيلالي	مدير ثانوية	2020/02/10	10 : 39'	ثا/بوغالية معمـر/ الزيوجة	8 د : 11 ثا
4.	الجيلالي طرايش	مدير ثانوية	2020/02/22	15 : 34'	ثا/بودربالة الميلود/ الزيوجة	7 د : 30 ثا
5.	كريمة مزارعة	أستاذة أدب عربي	2020/02/22	10 : 25'	ثا/بودربالة الميلود/ الزيوجة	6 د : 30 ثا
6.	قوادري عيشوش	أستاذة أدب عربي	2020/02/22	10 : 44'	ثا/بوغالية معمـر/ الزيوجة	7 د : 45 ثا

من خلال الجدول أعلاه، لاحظتُ أنّ جميع المقابلات الفردية كان معدّلها الزمني الوسطيّ، يقدَّر بسبع دقائق وتسع وعشرين ثانية (7 د : 29 ثا) . و تمّ في فترات متقاربة إجراءُ ثلاثٍ منها (4 ، 5 ، 6) و(3) قبلهم بأسبوعين تقريباً. كلّ المقابلات الأربع السابقة، سُجِّلت وجهاً لوجه وفي المكان عينه. وفي حالات خاصّة وظروف معيّنة، ونظراً لظروف العمل المرتبطة بجائحة"كورونا" كوفيد 19 ، بُرمِج للمُقابلتين الأخيرتين (1 ، 2) مُخطّط زمنيّ محدّد عن طريق الهاتف و شبكة الأنترنت، حيث تمّ الاتصال بالمشارك 1 والمشارك 2 ، والتُمِس منهما إبداءُ الموافقة على إجراء مقابلة فردية معهما ، وبعد الترحيب بالفكرة وقبُولها ، تمّت مراسلَتُهما عبر البريد الإلكترونيّ ، بإرسال نسخة من بروتوكول المقابلة، للتدريب على الأسئلة وتحضير الإجابات المطلوبة، ثمّ إرسالها مسجلة في ملـف صوتـيّ مـن نوع Mp3[398] خلال مدّة زمنية لا تزيد على ثلاثة أيام.

لقد التزمت في تحليل هذه المقابلات الستّ منهجاً واضحاً، يقوم على أربع خطوات تعتمد على الفرز الإحصائيّ للأسئلة، والتحليل الموضوعاتي للغة المقابَلين (المستجوَبين) ، وفق ما تبيِّنه العناوين التالية.

---

(398) قمت في المقابلة الأولى والثانية باتصال غير مباشر مع المَعْنِيَيْن ، فقام الأوّل بالتسجيل الفردي للمقابلة في مقطع واحد ، ثمّ إرسالها إلى عنوان البريد الإلكتروني للمقابِل (المستجوِب) . بينما قام المشارك الثاني أيضاً بالتسجيل الفردي للمقابلة ، لكنّها مجزّأة إلى خمسة مقاطع منفصلة ، بعد ذلك تمّ إرسالها إلى صفحتي عبْر وسائط التواصل الاجتماعيّ "فيس بوك" ، حيث قمت باستيرادها والقيام بعملية تحويل المقاطع الصّوتية المجزّأة إلى موجات صوتية، ثمّ القيام بعملية المزج والدّمج (**أو الميكساج**) من موقع : audio-joiner.com في مقطع واحد من نوع Mp3 ، حيث تمّ تحميله وتحويله إلى جهاز الحاسوب لاستغلاله.

10. منهجية تحليل بروتوكول المقابلة:

1.10. ترتيب أجوبة المقابلة وفق كلّ سؤال عند المستجوبين.

2.10. التصنيف المعجميّ حسب السّؤال (قائمة الوحدات المعجمية)، ونسبها المئوية.

1.2.10. الرّسم البياني الفردي حسب كلّ مقابلَة .

2.2.10. الجدول الإجمالي لتواتر الوحدات المعجمية حسب الأجوبة في المقابلات الستّ :

3.2.10. الرّسم البياني الإجمالي لأجوبة المقابَلين (المستجوبين) .

4.2.10. المجموع الكلّي للوحدات المعجمية وتواترها في المقابلات الستّ .

3.10. التصنيف المعجمي للكلمات حسب الوظيفة.

4.10. التصنيف حسب الجملة، باعتبارها وحدة للمعنى.

1.4.10. الجدول الإحصائيّ لعينات الجمل في المقابلات الستّ .

2.4.10. التفسير الإحصائيّ للجدول .

بعد تحليل نتائج الاستبيان، الذي يمثّل المرحلة الأولى الرّئيسة في التحقيق الميدانيّ، واعتماداً على الأهداف السّابقة المحدَّدة له، وفي ظلّ الأهداف الاتصالية للمقابَلات، سيتمّ ـ في المرحلة الثانية ـ جردُها كلّها وتحليلُها بعناية، بحيث يسمح هذا التحليل بإبراز وجهات النظر، سواء المُختلَفُ فيها أم المُشترَك حول الموضوع .

إنّ الأسئلة نصف التوجيهية التي تضمّنها البروتوكول والأجوبة المُسجَّلة، ليست حواراً حتى ولو كانت تسعى إلى توجيه نبرة خطابها من طرف المقابِل، بل تأتي الأسئلة لتُعِيد مسار توازن الأجوبة المقدّمة من قِبل المقابَلين (المستجوَبين) في الواقع. فالحوار المنظّم في هذه المقابلة، يُعرِّف فيه أحد المتحدِّثَيْن (المقابِل) أو المحاوِر بنصّ الأسئلة، بينما يبحث الآخر(المستجوَب) عن الأجوبة باختصار؛ فكأنّ هذه المقابلة حوار داخلي (مونولوج)، يتمّ بين شخصين في صورة ارتجالية. وفي هذه اللّعبة الصعبة، يكون على الشخص الذي يُجري المقابلة جعلُ المُحَاوَر الذي يقابله ، يقول ما يعرفه عن الموضوع من دون مطالب محدَّدة ، وشروط مسبقة ؛ لأنّ ما يريده المقابِل هو فهم المقاصد من وراء إجابات المقابَل، ثمّ الطريقة التي يجيب بها لتجاوز الوقوع في فخّ العمومات، والوصول إلى تسجيل خطاب شخصيّ... وأخيراً إلى رسمِ خارطة طريق، تُفضي إلى كشف النقاب عن المعرفة الباطنة التي تُترجَمُ عبر صفحات وجه المقابَل وما يحصده لسانه[399].

[399] . Gilles TEYSSEDRE: Quels Obstacles à L'intégration Des Tice Dans L'enseignement élémentaire ? . Une étude anthropo-didactique auprès d'enseignants des cycles 2 et 3 Université Bordeaux Segalen 2 . Année 2012 . Page . 186.

1. ترتيب الأجوبة وفق كلّ سؤال عند المستجوَبِين :

المقابلة 1

اسم المقابل : بن فريحة جمال
المجموعة : 01 ـ 01 .
مدة المقابلة : 7 د : 30 ثا .
رمز المقابلة : م1 ـ رئيس مصلحة 1
التاريخ : 2020/05/12 .

السؤال1: في البداية يمكن أن تعطينا نبذة مختصرة لمسيرتكم المهنية وأنشطتكم التربوية ، التي مارستموها في مجال التربية والتعليم .

الإجابة 1 : البداية في التعليم المتوسط كمستشار، ثم في ميدان التوجيه المدرسيّ على مستوى مركز التوجيه المدرسيّ والمهنيّ في الإدارة ، ثمّ إلى رئيس مكتب التقويم والتوجيه المدرسيّ بمديرية التربية ، ثمّ رئيس مصلحة التمدرس والامتحانات بذات المديرية .

السؤال2: في رأيكم ، ما هي العناصر التي تؤدي دوراً أساسياً في نشر التكنولوجيا في المؤسسات والمدارس التعليمية ؟ .

الإجابة 2 : الإجابة 2 : أرى أنّ أهمّ عنصر ، ألا وهو العنصر الإداري (أي توفر الوسائل والوسائط والبرامج ذات الجودة) ، ثمّ العنصر البشريّ المؤهّل ، والحالة الملحّة التي تتطلب سرعة التنفيذ في الميدان ، لحاجة المؤسسة التربوية والإدارة للتواصل مع التلاميذ ، أو لإنجاز أعمال إدارية .

السؤال3: كيف ترون دور المجتمع في هذا الجانب ؟ .

الإجابة 3 : بكلّ صراحة المجتمع متخلف في الميدان ، ودوره سلبيّ وغير إيجابيّ فيما يخص استغلال التكنولوجيا ، وهذا راجع للظروف الاجتماعية والتعليمية ... الخ . أمّا فيما يخصّ التعلق بمواقع التواصل الاجتماعيّ ، فهو من الشكليات والتي يعتبرها البعض من التكنولوجيا ، رغم أنه في المجال التربوي والعلميّ والإنتاجي ، ليس له أيّ وزن .

السؤال4: هل يجب ـ في نظرك ـ امتلاك جهاز كمبيوتر (حاسوب) ، من أجل أن يكون الفرد مستخدماً لهذه التكنولوجيا ؟.

الإجابة 4 : هو أكيد ؛ لأنه هو الأداة الوحيدة التي يستطيع الفرد أن يلج بها إلى الأنترنت ، ويعالج بها العمليات المعقّدة ، لتسهيل التواصل ، واستغلال التكنولوجيا الرقمية .

السؤال5: كيف تؤثر الثقافة التقنية للأساتذة على الاستخدام الشخصيّ والمهني للحاسوب؟ .

الإجابة 5 : الثقافة التقنية أمر ضروريّ ، ولا يستطيع الأستاذ الاستغناء عنها ؛ كالإعلام الآلي والحاسوب والأنترنت . فبدون دراية تقنية ، أو بدون معرفة تقنية للأجهزة والتكنولوجيا في حدّ ذاتها لا يستطيع الأستاذ التحكم في الاستخدام الشخصيّ والمهني للحاسوب ؛ يعني لا بدّ من دراية تقنية من حيث التشغيل والصياغة البسيطة ، خاصة استغلال البرمجيات وما إلى ذلك .

السؤال 06 : ما هي ـ في رأيكم ـ الأسباب التي تعيق استخدام التكنولوجيا في المجتمع الجزائري عامّة، وفي ولاية الشلف خاصّة ؟

الإجابة 6 : أوّلاً ، الظروف الاجتماعية المزرية التي تعيشها الولاية ، والطابع الفلاحي لها ، والتوزيع العشوائي للسّكان هي الأسباب التي تعيق استخدام التكنولوجيا في ولاية الشلف . وثانيا عدم توفر الوسائل التكنولوجية المتطورة ، وذات الجودة والنّوعية ، والوسائط والبرمجيات ، وما يتوفر منها هو المُقلَّد فقط ، وكذلك التدفق القليل للأنترنت .

السّؤال7: كونُ اللغة العربية ، ليست اللغة الأكثر تداولاً على الأنترنت . هل يؤثر هذا على استخدام التكنولوجيا في المجتمع ؟ .

الإجابة 7 : في الحقيقة العائق ليس في اللغة ، بل هو في عدم الانتقال من الاستغلال إلى الإنتاج التكنولوجيّ ، أي لا ننتج فالتكنولوجيا بل نستهلكها فقط ؛ أي لا بدّ أن تستغلّها باللغة التي أنتجت بها . أمّا بالنسبة للغة العربية ، فلو يكون الإنتاج بها فسيكون الأمر سلساً . أما في الوضع الحالي للغة العربية ، فيعتبر عائقاً في أغلب الأحيان .

السّؤال8: في رأيكم. ما هي الصورة المتداولة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في المجتمع الجزائريّ؟.

الإجابة 8 : رغم عدم امتلاك البعض أو الشعب الجزائري للتكنولوجيا ، ما عدا الهاتف النقّال فقط ، إلاّ أنّ الكثير يثمّن التكنولوجيا ، ويحترم مَن يمتلكها ويستغلّها ، ويتمنّى المجتمع امتلاك هذه التكنولوجيا ، ويقتصر الأمر في ذلك على فئات من المجتمع التي تحترم هذه التكنولوجيا .

السّؤال9: كيف ترون مستقبل إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم في الجزائر عموماً ؟.

الإجابة 9 : هو في حقيقة الأمر غير مشجّع ، باستثناء بعض المبادرات والمحاولات في بعض الموادّ التي تستغلّ المعلومات ؛ كمادة الفيزياء والعلوم في التواصل الرّقميّ فيما بين الأساتذة كمحاولات فردية ، لكنّها غير كافية . وعليه لا بدّ من إعادة النظر في المنظومة بأكملها وآليات نجاحها ، وضرورة تكريس الثقافة التكنولوجية والرّقمنة في الوسط المدرسيّ .

"المقابل" : أشكركم سيدي على إبداء موافقتكم إجراء هذه المقابلة عبر وسائط التواصل الاجتماعي ، وعلى المعلومات التي قدمتموها ، و أنا ممتنّ للوقت السّخيّ الذي قضيته معكم . تمنياتي لكم بالتوفيق والسّداد .

المقابلة 2

اسم المقابل : بريـــازة الطيـب
المجموعة : 01 ـ 02 .
مدة المقابلة : 7 د : 30 ثا .
رمز المقابلة : م2 ـ مفتش ت. متوسط 2
التاريخ : 2020/05/11 .

السؤال1: في البداية يمكن أن تعطينا نبذة مختصرة لمسيرتكم المهنية وأنشطتكم التربوية ، التي مارستموها في مجال التربية والتعليم .

الإجابة 1 : أنا خريـج المدرسة الأساسية ، ومارست مهنة التدريس منتصف الثمانينات كأستاذ لمادة اللغة العربية إلى غاية 2016م ، حيث أمارس مهنة التفتيش إلى غاية اليوم .

السؤال2: في رأيكم، ما هي العناصر التي تؤدي دوراً أساسياً في نشر التكنولوجيا في المؤسسات والمدارس التعليمية ؟ .

الإجابة 2 : أعتقد أنّها كثيرة ومتشعبة ، ولعلّ أهمّها الحاسوب بلواحقه ؛ كالسبورة الإلكترونية ، وعرض الوسائط ، ضف إلى ذلك الأنترنت .

السّؤال3: كيف ترون دور المجتمع في هذا الجانب ؟ .

الإجابة 3 : في اعتقادي أنّ مجتمعنا قطع شوطاً هامّاً في مجال تكنولوجيا الاتصال ، ولعلّ خير دليل إدخالُ الرّقمنة في الإدارات واستعمال الأجهزة الإلكترونية والعلمية ، ما وفر على المواطن التنقل ، وسرعة العمليات المختلفة .

السؤال4: هل يجب ـ في نظرك ـ امتلاك جهاز كمبيوتر (حاسوب) ، من أجل أن يكون الفرد مستخدماً لهذه التكنولوجيا ؟.

الإجابة 4 : أعتقد جازماً أنّ جهاز الحاسوب يعدّ ضرورياً ، رغم توفر عديد الأجهزة المتطورة التي دخلت حيّز الخدمة .

السؤال5: كيف تؤثر الثقافة التقنية للأساتذة على الاستخدام الشخصيّ والمهني للحاسوب؟ .

الإجابة 5 : أرى أنّ الثقافة التقنيّة للأستاذ فيما يخص الاستخدام الشخصيّ والمهني للحاسوب ، هو تأثير إيجابيّ ، خاصة في العولمة عموماً ، أو اعتماد المدرسة الجزائرية المقاربة بالكفاءات التي تعتمد التعلّم النشط ، وكذا الرّقمنة في الأعمال الإدارية .

السؤال6: ما هي ـ في رأيكم ـ الأسباب التي تعيق استخدام التكنولوجيا في المجتمع الجزائري عامّة ، وفي ولاية الشلف خاصّة ؟ .

الإجابة 6 : أعتقد أنّ هناك أسباباً وجيهة تعيق استخدامها ، منها : تدنّي المستوى الفكري والثقافيّ لشريحة كبيرة من أفراد المجتمع ، والمستوى المعيشي المتدني للأسرة الجزائرية ، وعدم الوعي بأهمية التكنولوجيا في التعليم ، وعدم اهتمام بعض العاملين في الوسط المدرسي بأهميّة استخدام الوسائل التكنولوجية في التدريس .

السّؤال7: كونُ اللغة العربية ، ليست اللغة الأكثر تداولاً على الأنترنت . هل يؤثر هذا على استخدام التكنولوجيا في المجتمع ؟ .

الإجابة 7 : أعتقد جازماً أنّ اللغة العربية لم تكن ولن تكون عائقا أمام استخدام التكنولوجيا ، وليست اللغة العربيّة قاصرة في حدِّ ذاتها عن اللّحاق بركب اللغات العالمية في مجال المحتوى الرّقميّ والتكنولوجي ، فهي تمتلك مقومات التطور والنموّ ، واستيعاب علوم العصر الحديث .

السّؤال8: في رأيكم . ما هي الصورة المتداولة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في المجتمع الجزائريّ؟.

الإجابة 8 : أعتقد أنّ الجيل الجديد وبنسبة كبيرة يمتلك قدرات هائلة في مجال الابتكار التكنولوجيّ ، وأنّ جائحة "كورونا" أفرزت جيلاً متشعّباً من المهندسين في المجال الإلكتروني ، رغم أنّ شريحة كبيرة وللأسف تستعمل هذه التكنولوجيا في مجال التواصل الاجتماعي .

السّؤال9: كيف ترون مستقبل إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم في الجزائر عموماً ؟.

الإجابة 9 : إنّ المعطيات الحالية تؤكّد أنّ دولتنا لها رغبة جامحة في إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم ، وهي تسعى رويداً رويداً في هذا المجال، والدّليل ربط المؤسسات التعليمية بالأنترنت والرّقمنة، وسنشهد ثورة تكنولوجية في مؤسّساتنا مستقبلاً .

"المقابل" : أشكركم سيدي المفتش على هذه المقابلة ، وعلى المعلومات التي قدمتموها ، و أنا ممتنّ للوقت السّخيّ الذي قضيته معكم عبر وسائط التواصل . شكـراً لكم .

المقابلة 3

اسم المقابل : عمر دلال الجيلالي
المجموعة : 03 ـ 01 .
مدة المقابلة : 8 د : 11 ثا .
رمز المقابلة : م3 ـ مد . ثا.1 .
التاريخ : 2020/02/10 .

السؤال1: في البداية يمكن أن تعطينا نبذة مختصرة لمسيرتكم المهنية وأنشطتكم التربوية ، التي مارستموها في مجال التربية والتعليم .

الإجابة 1 : اشتغلت أستاذاً في التعليم الثانويّ ، شعبة علوم الطبيعة والحياة من سنة 2000 إلى غاية 2017 ، بعدها مدير ثانوية : "بوغالية معمر"

السؤال2: في رأيكم ، ما هي العناصر التي تؤدي دوراً أساسياً في نشر التكنولوجيا في المؤسسات والمدارس التعليمية ؟ .

الإجابة 2 : في رأيي العناصر الأساسية لنشر التكنولوجيا في المؤسسات ، هي : الإرادة السياسية للدولة ، ثمّ ثقافة القائمين على التربية ، وحبّ الوطن ، والتنمية على المستوى المعرفي والتكنولوجي . هذه كلها آليات تساعد في نشر هذه الثقافة .

السّؤال3: كيف ترون دور المجتمع في هذا الجانب ؟ .

الإجابة 3 :حقيقة والشّيء المؤسف له ، أنّ المجتمع عموماً هو غير مهتمّ بالجانب الإيجابي لنشر تكنولوجيا الإعلام والاتصال . ما هو موجود حالياً ومهتمٌّ به هو في بعض الأحيان مواقع التواصل الاجتماعيّ ، وهذه هي التي تؤدينا إلى الاهتمام أكثر بالجانب الإيجابي لهذه التكنولوجيا .

السؤال4: هل يجب ـ في نظرك ـ امتلاك جهاز كمبيوتر (حاسوب) ، من أجل أن يكون الفرد مستخدماً لهذه التكنولوجيا ؟.

الإجابة 4 : في نظري ليس بالضرورة وجود جهاز كمبيوتر لدى الفرد لكي يستعمل وسائل وتكنولوجيا الإعلام والاتصال ، بسبب تنوّع هذه الوسائل من هاتف نقّال ، وما أشبه ذلك من الوسائل المتعدّدة بشتى الأنواع .

"المقابل" : لكن على رأس هذه الأشياء كلّها الحاسوب . ففي تصوري هو ضروري لكل أستاذ ومعلّم .

"المستجوَب" : نعم لكن في الهاتف النقال يستطيع أن يفعل كلّ شيء . من خلاله يستعمل كلّ الوسائل المتاحة ؛ يعني ليس بالضرورة أن يكون جهاز كمبيوتر .

السؤال5: كيف تؤثر الثقافة التقنية للأساتذة على الاستخدام الشخصيّ والمهني للحاسوب؟ .

الإجابة 5 : الثقافة التقنية للأستاذ تدفع الأخير إلى استعمال تقنية تكنولوجيا الإعلام ؛ لأنّها وسيلة للتعليم والتعلّم ، وممكن من خلالها تقديم معارف مختلفة ومتنوّعة وحديثة . كما أنّ هذه الثقافة التقنية تساعد الأستاذ في استعمال هذه الوسيلة .

السؤال6: ما هي ـ في رأيكم ـ الأسباب التي تعيق استخدام التكنولوجيا في المجتمع الجزائري عامّة ، وفي ولاية الشلف خاصّة ؟ .

الإجابة 6 : عموما نقص الإمكانيات المادية . فليس كل الناس يستطيعون اقتناء جهاز كمبيوتر ، أو جهاز هاتف نقال من النوع الجيد . وأحيانا عدم الاهتمام بهذه التكنولوجيا ، وفي أحايين أخرى سوء استخدامها من قبل كثير ، حيث ليس كل الناس يُحسنون استعمال هذه التقنية في مجال الإعلام الآلي .

"المقابل" مديرية التربية كانت فيما مضى تقوم بتكوين أساتذة .

"المستجوَب" . نعم . لكنّ التكوينات لم تكن مُجدِية ، لأنّ هدفها هو الحصول على الشهادة ، والواقع خير دليل على ذلك .

السّؤال7: كونُ اللغة العربية ، ليست اللغة الأكثر تداولاً على الأنترنت . هل يؤثر هذا على استخدام التكنولوجيا في المجتمع ؟ .

الإجابة 7 : رغم ما يقال عن اللغة العربية أنّها ليست أكثر تداولاً ، والواقع يعكس ذلك ، حيث إنّ ما يحتاجه الأستاذ عموماً في الجزائر يستطيع أن يجده في الأنترنت وبأحدث المعارف العلمية والثقافية ، خاصّة مع وجود مواقع الأنترنت والمتصفحات المختلفة .

السّؤال8: في رأيكم . ما هي الصورة المتداولة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في المجتمع الجزائريّ؟.

الإجابة 8 : إذا قلنا المجتمع بصفة عامّة ، فالصورة المتداولة لمواقع التواصل الاجتماعي . فاستعمال هذه التقنية ، يكون فقط لأجل تحرير الوثائق أو نسخها أو طبعها . أمّا من الناحية الخاصّة فهناك من يستعملها بأدق تفاصيلها ؛ كالبرمجة وغيرها ، وكذلك الأعمال الإدارية بالنسبة للمسيّرين .

السّؤال9: كيف ترون مستقبل إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم في الجزائر عموماً ؟.

الإجابة 9 : في رأيي مستقبل تكنولوجيا المعلومات والاتصال مرتبط بالإرادة السياسية للدولة على كلّ المستويات ، سواء أكانت المعرفية ، أم العلمية ، أم الثقافية ، أم التربوية إلى غير ذلك ، وفي كل المراحل التعليمية (من الابتدائي إلى الجامعي) .

"المقابل": كلمة أخيرة فيما يخصّ إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في سياق التعليم .

"المستجوَب" : دائماً نتمنّى من القائمين على التربية في الجزائر ، أن يُعطوها أهميّة كبرى ؛ لأنها أصبحت لا مفرّ منها ، خاصة في مجال الرقمنة . وبالتالي يجب أن تُعطى لها الأهمية القصوى حتى يتطور التعليم في الجزائر .

"المقابل" : ربما عشتم بعض التجارب فيما يخصّ استعمال هذه الوسائل مع التلاميذ . كيف كان موقف التلميذ من استخدام هذه الوسائل ؟ .

"المستجوَب" : أصبح استخدام وسائل وتكنولوجيا الإعلام والاتصال في القسم مثيراً ، لا سيما مع استخدام البرامج والعروض التقديمية والفيديوهات . وهذه تشوّق التلميذ ، ويصبح تأثيرها إيجابياً عليه .

"المقابل" : في الأخير أشكركم سيدي المدير على استجابتكم ، وعلى الإجابات المقدَّمة. وأتمنى لكم التوفيق .

المقابلة 4

اسم المقابل : الجيلالي طرايش
المجموعة : 03 ـ 02 .
مدة المقابلة : 7 د : 30 ثا .
رمز المقابلة : م4 ـ مد . ثا. 2 .
التاريخ : 2020/02/22 .

السؤال1: في البداية يمكن أن تعطينا نبذة مختصرة لمسيرتكم المهنية وأنشطتكم التربوية ، التي مارستموها في مجال التربية والتعليم .

الإجابة 1 : أستاذي الفاضل أشكرك ، وأرحب بك في مؤسّستنا . كما أشرتم . السيد طرايش جيلالي مدير ثانوية بودربالة ميلود حالياً منذ 2012 م ، وقبلها كنت أستاذاً لمادّة اللغة الفرنسية ، ودرّست فيها لمدة 14 سنة ، ثمّ انتقلت إلى ثانوية "بنايرية" ، ثمّ إلى ثانوية "الكريمية" كمدير ، ثمّ عدت إلى الثانوية الأصلية الأمّ .

السؤال2: في رأيكم ، ما هي العناصر التي تؤدي دوراً أساسياً في نشر التكنولوجيا في المؤسسات والمدارس التعليمية ؟ .

الإجابة 2 : حسب منظوري الخاصّ ؛ يعني حصرتها في عنصرين : العنصر الأوّل يكمن في الجانب البشريّ (طاقم إداري ، طاقم تربويّ ، تلاميذ) ، وهذا يكمن في تبنّي هذا العنصر لهذه الفكرة ، أو هذا المشروع لنشر التكنولوجيا في المؤسّسة ، ثمّ العنصر الثاني ، ألا وهو الجانب المادّي ؛ كالتجهيزات والوسائل ، مثل الحواسيب ، الأنترنت ، البرامج ... الخ .

السّؤال3: كيف ترون دور المجتمع في هذا الجانب ؟ .

الإجابة 3 : دور المجتمع في هذا الجانب ، يكمن في عملية الدّعم النفسيّ والمادّي لإنجاح نشر التكنولوجيا ، والاستفادة منها من خلال جمعية أولياء التلاميذ مثلا ، المنظمات الخيرية ... الخ

السؤال4: هل يجب ـ في نظرك ـ امتلاك جهاز كمبيوتر (حاسوب) ، من أجل أن يكون الفرد مستخدماً لهذه التكنولوجيا ؟.

الإجابة 4 : بالطبع حسب رأيي فإنّ امتلاك حاسوب هو شرط أساسيّ لاستخدام التكنولوجيا ، والاستفادة منها (كوضع مخططات لبنايات أو مجسّمات ، فالحاسوب ضروري جدّاً هنا ، أو مثلاً في الميدان الصحيّ كإجراء عملية جراحية عن بعد ....) .

السؤال5: كيف تؤثر الثقافة التقنية للأساتذة على الاستخدام الشخصيّ والمهني للحاسوب؟ .

الإجابة 5 :هذه الثقافة التقنية تُكسب الأستاذ مهارة وحسن استخدام الحاسوب .

"المقابِل": على أرض الواقع . هل كلّ الأساتذة يستطيعون التحكم في هذه الأجهزة واستخدامها أحسن استخدام . وهل تلقوا تكويناً أم هو اجتهاد عصامي؟ .

"المستجوَب" : في أرض الواقع نقول إنّ نصفهم يتحكّمون . أما التكوين ففي معظم الأحوال هو اجتهاد شخصيّ ، وكانت فيما مضى تُجرى بعض التكوينات في العطل ، لكنها غير كافية وغير وافية .

السؤال6: ما هي ـ في رأيكم ـ الأسباب التي تعيق استخدام التكنولوجيا في المجتمع الجزائري عامّة ، وفي ولاية الشلف خاصّة ؟ .

الإجابة 6 : في اعتقادي أول الأسباب هو التكلفة الباهضة ، فعامّة أفراد المجتمع ليس بوسعهم امتلاك الوسائل المؤدية لاستغلال هذه التكنولوجيا . وكذلك من الأسباب بعد المناطق عن المركز ، وخاصّة المناطق الريفيّة ؛ مثل بعض المدارس غير المربوطة بالشبكة ، وبالتالي فامتلاك حاسوب ، لا جدوى منه .

السّؤال7: كونُ اللغة العربية ، ليست اللغة الأكثر تداولاً على الأنترنت . هل يؤثر هذا على استخدام التكنولوجيا في المجتمع ؟ .

الإجابة 7 :في اعتقادي نعم يؤثر ذلك على استخدام التكنولوجيا في المجتمع . كون أنّ هناك عددا كبيرا من أفراد المجتمع ، لا يجيدون التحكم في اللغات الأجنبيّة ، خاصّة اللغة الإنجليزية .

السّؤال8: في رأيكم . ما هي الصورة المتداولة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في المجتمع الجزائريّ؟.

الإجابة 8 : هي صورة سطحية لدى المجتمع الجزائريّ في غالبيته ، حيث يتمّ استغلال ما هو سهل وفي المتناول ، خاصّة في مجال وسائط الاتصال (فيسبوك ، تويتر ...) ، ولا يتمّ استثمار ما هو أهمّ من ذلك .

السّؤال9: كيف ترون مستقبل إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم في الجزائر عموماً ؟.

الإجابة 9 : هو مستقبل واعد ، ولو أنّ بداية إدماج هذه التكنولوجيا في تقديري كان عشوائياً ، وذلك من خلال الاختلالات التي كانت تلاحظ ولا زالت . على سبيل المثال رقمنة القطاع ، لكنّ هذا الخلل سيتمّ التحكّم فيه وإزالته في المستقبل .
"المقابل" : سيدي المدير أشكركم شكراً جزيلاً على هذه المقابلة ، وعلى إجابتكم العفوية والصّريحة . أتمنّى لكم كلّ التوفيق .

المقابلة 5

اسم المقابل : كريمة مزارعة
المجموعة : 04 ـ 01 .
مدة المقابلة : 6 د : 30 ثا .
رمز المقابلة : م5 ـ ا. ت .ث. 1 .
التاريخ : 2020/02/22 .

السؤال1: في البداية يمكن أن تعطينا نبذة مختصرة لمسيرتكم المهنية وأنشطتكم التربوية ، التي مارستموها في مجال التربية والتعليم .

الإجابة 1 : أستاذة في مادّة اللغة العربية وآدابها لمدّة ثلاث سنوات . لدينا دراسة في مجال التعليمية ، تخصّ الصّعوبات التعلّميّة . ونتابع دراستنا في الطور الدكتورالي في التخصص نفسه .

السؤال2: في رأيكم ، ما هي العناصر التي تؤدي دورا أساسيا في نشر التكنولوجيا في المؤسسات والمدارس التعليمية ؟ .

الإجابة 2 : فيما يخص العناصر التي تعمل على نشر التكنولوجيا في المدارس التعليمية تتعدّد جوانبها : فمنها ما يتعلّق بالمؤسّسة في حدّ ذاتها وبإمكاناتها ومَعدَّاتها وهيكلها المسيِّر . ومنها ما يتعلّق بالمطبقين لهذه التكنولوجيا بمختلَف أنواعها ، من أساتذة . ومنها ما يخصّ المطبَّق عليه ؛ وهو التلميذ ومدى قابليته وقدرة استيعابه لهذه التكنولوجيا .

السّؤال3: كيف ترين دور المجتمع في هذا الجانب ؟ .

الإجابة 3 : للمجتمع دورٌ أساسيّ وفاعل في الدّفع بالتكنولوجيا نحو الاستخدام الأحسن والناجع ، لبناء مجتمعٍ واعٍ مسؤول ومتطور ، ومسايرة هذه الثورة التكنولوجية الرّهيبة السّرعة . فلكلّ مجتمع ركائزه ومقوّماته التي تدفع به إلى الأمام ، وذلك من خلال ما يضعه من خطط واستراتيجيات ناجعة ، تتكافل فيها مختلف أطراف المجتمع من أجل تحقيق التكامل .

السؤال4: هل يجب ـ في نظرك ـ امتلاك جهاز كمبيوتر (حاسوب) ، من أجل أن يكون الفرد مستخدماً لهذه التكنولوجيا ؟ .

الإجابة 4 : التكنولوجيا لا تتوقّف على جهاز الحاسوب في حدّ ذاته ، فهو مجرّد وسيلة محدودة الفاعلية ، لا تُلغي حقيقة أنّه أصبح من الضروريات المبدئية ، التي تستدعي هي الأخرى توفّر عناصر وشروط أخرى .

السؤال5: كيف تؤثر الثقافة التقنية للأساتذة على الاستخدام الشخصيّ والمهني للحاسوب؟ .

الإجابة 5 : الأستاذ لا بدّ أن يكون مثقفاً لا عالِماً متخصِّصاً في مجاله فقط ، فقد صار لزاماً عليه أن يكون عارِفاً بأَبجَديات التكنولوجيا بشكل متوازٍ لتخصصه ومهنته ، حتى يكون ناجحاً .

السؤال6: ما هي ـ في رأيكم ـ الأسباب التي تعيق استخدام التكنولوجيا في المجتمع الجزائري عامّة ، وفي ولاية الشلف خاصّة ؟ .

الإجابة 6 : من معيقات استخدام التكنولوجيا في المجتمع الجزائريّ عامّة وولاية الشلف بالأخصّ : قلّة الإمكانات الماديّة من جهة ، والقدرات العلمية من جهة أخرى . فافتقار الوسائل الحديثة لدى أغلب الناس ، تُعتبر معيقاً رئيساً يحول دون استخدامها ، ناهيك عن عزوف فئة كبيرة من المجتمع في استخدامها إلاّ للضرورة القصوى .

السّؤال7: كونُ اللغة العربية ، ليست اللغة الأكثر تداولاً على الأنترنت . هل يؤثر هذا على استخدام التكنولوجيا في المجتمع ؟ .

الإجابة 7 : لا يخفى علينا أنّ أكثر فئات المجتمع لا تتقن اللغات الأجنبيّة ؛ لأنّ لغتها الأمّ هي اللغة العربية ، ولهذا فإنّ استعمال مختلف أنواع هذه التكنولوجية مبنيّ وفق تعليمات بلغات أجنبيّة ، وهذا يُعدّ سبباً كافياً يقف دون استخدامها ، والعزوف عن التعامل بها أو معها .

السّؤال8: في رأيكم . ما هي الصورة المتداولة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في المجتمع الجزائريّ؟.

الإجابة 8 : صار المجتمع الجزائريّ مجبراً على مواكبة هذه التكنولوجيا ، لذلك أصبح لزاماً عليه اقتحام هذا المجال ، بالرّغم من أنّ أغلب عناصر المجتمع تستعمل التكنولوجيا بشكل محدود يفتقر للإتقان .

السّؤال9: كيف ترين مستقبل إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم في الجزائر عموماً ؟.

الإجابة 9 : عملت الجزائر عامّة و وزارة التربية خاصّة على إدخال عدّة إصلاحات في القطاع تماشياً مع متغيّرات المجتمع ومتطلباته ، من بينها الحرص على إدماج تكنولوجيا المعلومات في مختلف القطاعات ، وهذا يبشِّر بمستقبل زاهر ترجمته الإصلاحات الأخيرة ، وبالأخص في قطاع التربية .

" المقابل" : أستاذة . هل سبق لك أن استخدمت هذه الأجهزة في إلقاء درس معيّن على التلاميذ؟ .

" المستجوَب" : طبعاً، لكن ليس أمام التلاميذ ، ولكن أمام الطلبة في الجامعة واستخدمته عدّة مرّات .

" المقابل" :يعني كيف ترين استخدام هذه الوسيلة في التدريس مع التلاميذ . وكيف سيكون إقبالهم على الحصّة التي تُدمج فيها الوسائل التكنولوجية ؟ .

"المستجوَب": ستكون أكثر فاعلية من الدّرس الذي سيكون بطريقة تقليدية روتينية (السبورة ، الكتاب ...) ، والتي أصبحت مؤخراً غير مواكبة للتكنولوجيا صراحة ، وعليه سيكون لتطبيق هذه التكنولوجيا وقعٌ على التلاميذ . وهذا ما تؤكّده الدراسات النفسيّة حول أثر استخدام الألوان ؛كالأحمر مثلاً ، الذي يستخدم في تدوين الملاحظات ، فيسهّل على التلميذ استرجاع المعلومات مرّة أخرى . كما تساعد في إقبال التلاميذ على الدروس ، وتحفيزهم .

"المقابل" : بارك الله فيك أستاذة ، وشكراً على تجاوبك معنا ، وأتمنّى لك كلّ التوفيق في مسارك المهنيّ .

المقابلة 6

اسم المقابل : قوادري عيشـوش
المجموعة : 04 ـ 02 .
مدة المقابلة : 7 د : 45 ثا .
رمز المقابلة : م6 ـ ا. ت .ث. 2 .
التاريخ : 2020/02/22 .

السؤال1: في البداية يمكن أن تعطينا نبذة مختصرة لمسيرتكم المهنية وأنشطتكم التربوية ، التي مارستموها في مجال التربية والتعليم .

الإجابة 1 : أستاذة لغة عربية بثانوية "بوغالية معمر" بالزبوجة . أستاذة متربصة وخريجة المدرسة العليا للأساتذة سنة 2018م . "المقابل" : إذن أنتِ من الجيل الذي عاصر وسائل استعمال التكنولوجيا في التعليم ، ومحطات الوسائط الاجتماعية . "المستجوَب": نعـم .

السؤال2: في رأيكم ، ما هي العناصر التي تؤدي دوراً أساسياً في نشر التكنولوجيا في المؤسسات والمدارس التعليمية ؟ .

الإجابة 2 : العناصر الأساسية في رأيي هي : توفير الوسائل المساعدة داخل المؤسسات التربوية ، من حواسيب وشاشات عرض ، وتكون متوافرة بالقدر الكافي الذي يمكّن الأساتذة من استعمال هذه الوسائل ، وتكون في قاعات جاهزة حتى لا يكون هناك تضييع للوقت .

السّؤال3: كيف ترين دور المجتمع في هذا الجانب ؟ .

الإجابة 3 : أكيد للمجتمع دورٌ كبير في هذا الجانب ، إذ لابدّ أن تكون هناك توعية حول الاستعمالات المناسبة لهذه الوسائل ، وتطبيقها ونشرها .

السؤال4: هل يجب ـ في نظرك ـ امتلاك جهاز كمبيوتر (حاسوب) ، من أجل أن يكون الفرد مستخدماً لهذه التكنولوجيا ؟.

الإجابة 4 : نعم أكيد ؛ لأنّ الإنسان بالممارسة يكتسب الخبرة . فكلما زادت الممارسات، كلما زادت الخبرة في هذا المجال؛ أي في استعمال هذه الوسائل ، وتوظيفها فيما يخدم مختلف الأنشطة في الحياة .

السؤال5: كيف تؤثر الثقافة التقنية للأساتذة على الاستخدام الشخصيّ والمهني للحاسوب؟ .

الإجابة 5 : أكيد الأستاذ لا بدّ أن تكون لديه ثقافة تقنية بالنسبة لهذه الوسائل ، وأن يكون على علم وإلمام شامل بمختلف الجوانب ، حتى يحسن التصرّف فيها واستعمالها ، وفق ما يخدمه ويخدم النشاطات التربوية التي يمارسها داخل القسم مع التلاميذ.

السؤال6: ما هي ـ في رأيكم ـ الأسباب التي تعيق استخدام التكنولوجيا في المجتمع الجزائري عامّة ، وفي ولاية الشلف خاصّة ؟ .

الإجابة 6 : عامّة أظنّ أنّه عدم وجود تكوين بالنسبة للأساتذة وأفراد المجتمع ؛ لأنّ أغلبية الناس لا يحسنون استخدام هذه الوسائل التكنولوجية ، لذلك يستعملونها سطحياً فقط .

"المقابل": ربما معظمهم عصاميون .

"المستجوَب": نعم . يستعملونها بعفوية ، ولا يمتلكون تكوينا . فلا بد أن يكون في هذا المجال تخصص.

السّؤال7: كونُ اللغة العربية ، ليست اللغة الأكثر تداولاً على الأنترنت . هل يؤثر هذا على استخدام التكنولوجيا في المجتمع ؟ .

الإجابة 7 : نعم يؤثر بنسبة معينة ؛ لأنّ جميع أفراد المجتمع لا يستطيعون استيعاب اللغات الأخرى أو فهمها ، مثلما يستوعبون اللغة العربية ، لعدم وجود ثقافة ، وربما محدودية المستوى التعليمي . ونلاحظ أنّ أغلبية فئات المجتمع لم تصل إلى مستويات عالية من التعليم .

"المقابل": حتى ولو أنّ الطالب الجامعيّ أو الأستاذ يستعين أحيانا بمترجم لترجمة بعض المفاهيم من اللغة الإنجليزية . وهل هذه الترجمة في رأيِكِ مساعدة أم فيها نقائص .

"المستجوَب": نعم فيها نقائص ؛ لأنّ الأستاذ لا بدّ أن يكون مُلمّاً بمختلف اللغات ولو بالشيء القليل ، وفي هذه الحالة تقل مكانة الأستاذ عندما يستعين بمترجم.

السّؤال8: في رأيكم . ما هي الصورة المتداولة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في المجتمع الجزائريّ؟.

الإجابة 8 : في المجتمع الجزائري عندما نذكر تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، فإننا نحصرها في وسائط التواصل الاجتماعيّ لا أكثر ولا أقلّ . يحصرونها دائماً في هذه المجالات . لا أجد لها مكاناً آخـر .

"المقابل": ممكـــن .

السّؤال9: كيف ترين مستقبل إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم في الجزائر عموماً ؟.

الإجابة 9 : إذا كان توظيف هذه الوسائل داخل المنظومة التربوية ، يكون لدينا نوع من المزج بين الحضارة ، أو المزج بين المادّة والتطبيق لإضفاء حيوية ، فيكون لنا تجديد من خلال بث الروح في المادة الجامدة ، التي نقوم بتقديمها للتلاميذ ، لبعث نشاطهم ولا حظنا ذلك عند استعمالنا هذه الوسائط ، مثل شاشات العرض ، يكون التجاوب أكثر في مقابل تقديم المادة جامدة ، فتلفت انتباههم بدرجة كبيرة ، فتتحوّل المادّة من حالة جامدة يدوّنـها التلاميذ وينسونها ، إلى مادة حيّة .

"المقابل": الأستاذة قوادري أشكرك على هذه المقابلة ، ونتمنى لك كلّ التوفيق في مسيرتك المهنية . وإن شاء الله نستفيد من هذه التكنولوجيا في التعليم والتدريس للقضاء على الملل والروتين ، الذي يعانيه معظم الأساتذة في مجال التدريس .

2. التصنيف المعجميّ للأجوبة ونسبها المئوية حسب السؤال (قائمة الوحدات المعجميّة):

الكلمات المعجمية هي الأسماء والصِّفات والظروف...الخ . ومن مميِّزاتها أنّ عددها كثير وتلحقها زوائد و لواحق، ويمكن إنشاؤها إذا لزم الأمر، ممّا يُمكِّنُ استبدال بعض الضمائر بالكلمات المعجمية. ويجب تمييز الكلمات المعجمية من الكلمات الأدوات. ونظراً لأنّ اللغة هي وسيلة اتصال يتبادل النَّاس من خلالها المعلومات و المعارف. وإنّ اختراع كلمة جديدة يكون لغرض استيعاب ما جدّ من أفكار ومعانٍ واحتوائها في أيّة لغة من اللغات.

والكلمات المعجمية التي تشكّل الأجوبةَ عن الأسئلة في بروتوكول المقابلة أغلبها كلمات مكتوبة، ما جعل الناس يفكِّرون غالباً في الكلمة المكتوبة أكثر من المنطوقة. ولعلّ ذلك يرجع إلى تأثير ملايين الكلمات التي نراها كلّ يوم ، ولكن من الحقّ أيضاً أن نقول إنّ علماء اللغة ظلّوا لفترة طويلة ينظرون إلى أهمية الكلمة في شكلها المكتوب، واستشعار قيمتها، وعظم تأثيرها ونتائجها، وذلك بإمساك القلم عن الكتابة إلاّ فيما نفع، وفيما يحلِّله العلماء أو يدرسونه من نصوص لغوية فيما يُعرف بفقه اللغة (Philologie) عند الغربيين، حيث يتناول هذا العلم غالباً دراسة النصوص اللغوية والآثار المكتوبة والمخطوطات وتحليلها ، ومعرفةَ دلالات ألفاظها من النواحي التاريخية المقارَنة[400] .

فالكلمة العربية في تعريفها: « صيغة ذات وظيفة لغوية معيَّنة في تركيب الجملة، تقوم بدور وحدة من وحدات المعجم، وتصلح لأن تفرد، أو تحذف، أو تُحشى، أو يغيَّرَ موضعُها، أو يُستبدَلَ بها غيرها في السياق، وترجع في مادّتها غالباً إلى أصول ثلاثة، وقد تلحق بها زوائد »[401].

وانطلاقاً من المفهوم السَّابق للكلمة من وجهة نظر الدكتور"تمام حسان". فإنّ التصنيف الآتي مبنيٌّ على تقسيم كل الوحدات المعجمية الدّالة، والمنتمية إلى حقل مفهوميّ خاصّ (التربية والتعليم والتكنولوجيا)، والتي يُفتَرَض أن تشكِّل الأجوبـةَ على أسئلة المقابلة، حيث سيتمّ ترتيب هذه الأجوبة الدّالة وتقسيمُها وفق تشابهها إلى مجموعات متواترة عموديّاً، و يضمّ كلّ جدول الأجوبةَ التسعةَ حسب كلّ مشارك في المقابلة . ومن فوائد هذا التصنيف تنظيم الوحدات المعجمية الدّالة ، وحسنُ استغلالها، ووضعُ حدودٍ مميَّزة لمعرفة أصنافها وعددها ، والعمل على ضبطها تحت بنود مخصّصة متفق عليها، لبناء ترتيب لها وتنظيم، يسهِّل دراستَها وتحليلَها، ومعرفة نسبها حسب كلّ إجابة .

---

(400) حلمي خليل: الكلمة دراسة معجمية لغوية. دار المعرفة الجامعية . الإسكندرية .ط 2 1998م . ص 15 .

(401) تمام حسان: مناهج البحث في اللغة. مكتبة الأنجلو مصرية . القاهرة . 1990 م . ص 232 .

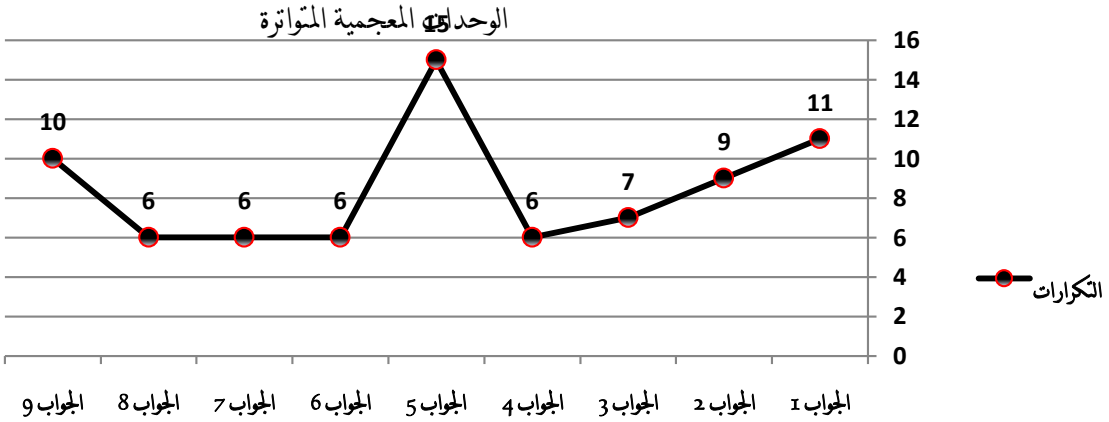
1. أجوبة المشارك الأوّل (المقابلة 1)

رقم الإجابة	عدد كلمات الإجابة	الوحدات المعجمية الدّالــة			نسبتها المئوية
		صيغتها اللفظية	تواترها	عددها	
1	39	التعليم	1	11	%28.20
		مستشار	1		
		التوجيه	2		
		المدرسيّ	1		
		مكتب	1		
		التقويم	1		
		التربية	1		
		التمدرس	1		
		الامتحانات	1		
		المديرية	1		
2	46	الوسائل	1	9	%19.56
		الوسائط	1		
		البرامج	1		
		سرعة	1		
		تنفيذ	1		
		المؤسسة	1		
		التربوية	1		
		التواصل	1		
		التلاميذ	1		
3	58	التكنولوجيا	2	7	%12.06
		مواقع	1		
		التواصل	1		
		الاجتماعي	1		
		التربويّ	1		
		العلميّ	1		
4	29	الأنترنت	1	6	%20.68
		العمليات	1		
		المعقدة	1		
		التواصل	1		
		التكنولوجيا	1		

		الرقمية	1		
5	63	التقنية	4	15	%23.80
		الإعلام	1		
		الآلي	2		
		الحاسوب	1		
		الأنترنت	1		
		الأجهزة	1		
		التكنولوجيا	1		
		الأستاذ	1		
		التشغيل	1		
		الصيانة	1		
		البرمجيات	1		
6	55	التكنولوجيا	1	6	%10.90
		المتطورة	1		
		الوسائط	1		
		البرمجيات	1		
		التدفق	1		
		الأنترنت	1		
7	62	التكنولوجي	2	6	% 9.67
		اللغة	2		
		العربية	2		
8	44	التكنولوجيا	4	6	% 13.63
		الهاتف	1		
		النقال	1		
9	59	المعلومات	1	10	% 16.94
		الفيزياء	1		
		العلوم	1		
		التواصل	1		
		الرّقمي	1		
		الأساتذة	1		
		المنظومة	1		
		التكنولوجية	1		
		الرّقمنة	1		
		المدرسيّ	1		

1.2. الرّسم البياني الفردي حسب الأجوبة .

المقابلة 1 :



يغطّي الجدول السابق (الرّسم البياني) درجة التواتر للوحدات المعجمية الدالّة ، الموزَّعة وفق الأجوبة التسعة في هذه المقابلة الأولى . حيث لُوحِظ في المستوى الأوّل تساوي الأجوبة (4 ، 6 ، 7 ، 8) في تواتر هذه الوحدات ستّ مرات ، ممّا يشير إلى الخصائص المعجمية الثابتة والمستقرّة ، المحدَّدة في معجم أجوبة المقابلة 1 . أمّا في المستوى الثانيّ ، فتمّ تسجيل هبوط في المنحنى البيانيّ ، فيما يخصّ عدد المفردات المعجمية الدالّة في الأجوبة (1 ، 2 ، 3) ، وهذا يُفسَّر بميل المستجوَب (المقابَل) إلى الإيجاز في استخدام اللّغة أثناء المقابلة . أمّا في المستوى الثالث ، فتضاعف نشاط المستجوَب وأداؤه الكلامي في تقديم التفسيرات الدّلالية والإجابات اللّفظية في الجواب الخامس، الذي ارتفع تواتر وحداته المعجمية المميّزة إلى خمس عشْرة مفردة (15) ، بنسبة 23.80 % من مجموع ثلاث وستين (63) مفردة، تمثّـل المجموع الكليّ للإجابة الأولى. وهذا يدلّ على طبيعة معطيات السؤال الخامس ، المتضمن معلومات ومعارف ، تخصّ الثقافة التقنية المرتبطة بالاستخدام الشخصيّ والمهني للحاسوب.

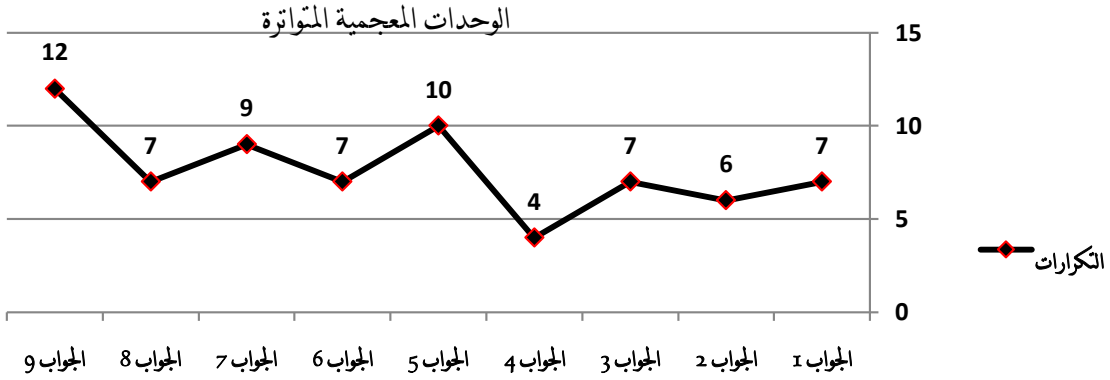
2. أجوبة المشارك الثاني (المقابلة 2)

رقم الإجابة	عدد كلمات الإجابة	الوحدات المعجمية الدّالــة			نسبتها المئوية
		صيغتها اللفظية	تواترها	عددها	
1	24	المدرسة	1	7	% 29.16
		الأساسية	1		
		التدريس	1		
		أستاذ	1		
		اللغة	1		
		العربية	1		
		التفتيش	1		
2	20	الحاسوب	1	6	%30
		لواحقه	1		
		السبورة	1		
		الإلكترونية	1		
		الوسائط	1		
		الأنترنت	1		
3	34	تكنولوجيا	1	7	% 20.58
		الاتصال	1		
		الرقمنة	1		
		الإدارات	1		
		الإلكترونية	1		
		العلمية	1		
		العمليات	1		
4	16	جهاز	2	4	% 25
		حاسوب	1		
		الخدمة	1		
5	39	الثقافة	1	10	% 25.64
		التقنية	1		
		الحاسوب	1		
		المدرسة	1		
		المقاربة	1		
		الكفاءات	1		
		التعلّم	1		
		النشط	1		

//	//	1	الرّقمنة	//	//
		1	الإدارية		
%14	7	2	التكنولوجيا	50	6
		1	التعليم		
		1	العاملين		
		1	المدرسي		
		1	الوسائل		
		1	التدريس		
% 19.56	9	3	اللغة	46	7
		2	العربية		
		2	التكنولوجيا		
		1	الرّقميّ		
		1	علوم		
%17.5	7	1	الابتكار	40	8
		2	التكنولوجي		
		1	مهندسين		
		1	الإلكتروني		
		1	التواصل		
		1	الاجتماعي		
% 28.57	12	1	إدماج	42	9
		2	تكنولوجيا		
		1	المعلومات		
		1	الاتصال		
		1	التعليم		
		2	المؤسسات		
		1	التعليمية		
		1	الأنترنت		
		1	الرّقمنة		
		1	ثورة		

2.2. الرّسم البياني الفردي حسب الأجوبة .

المقابلة 2 :



يبدو منحنى الأجوبة التسعة في هذه المقابلة تصاعدياً وبشكل متعرِّج ، حيث لوحِظ في المستوى الأوّل أنّ عدد الوحدات المعجمية الدّالة في الجواب (4) بلغت أدنى نسبة ؛ أي 25% من المجموع الكليّ ، الذي يقدَّر بستَّ عشرة كلمة (16) ، وهذا يعود في نظري إلى أنّ السؤال الرّابع ، يتعلّق بثنائية وجوب امتلاك الحاسوب مع كون الفرد مستخدماً للتكنولوجيا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ميلُ المستجوَب إلى جمع المعاني الكثيرة تحت ألفاظ قليلة . أمّا في المستوى الثانيّ : الذي يتعلّق بالأجوبة (1 ، 2 ، 3 ، 6 ، 7 ، 8) ، تكاد تقترب في تواتر عدد الوحدات المعجمية المنتمية إلى الحقل المفهوميّ.

أمّا المستوى الثالث ، فيستهدف الإجابة الخامسة والتاسعة ، وتمثّلان أعلى تواتراً في عدد الوحدات المعجمية الدالّة . فالإجابة 1 تكرّرت فيها الكلمات الدّالّة 10 مرّات ، مسجِّلة نسبة 25.64% ، من مجموع 39 وحدة معجمية (كلمة) . أمّا في الإجابة 2 فتواترت هذه الكلمات الدالّة 12 مرّة ، مسجِّلة نسبة 28.57% من مجموع 42 وحدة معجمية . ولعلّ ذلك يعود في نظري إلى طبيعة معطيات السّؤال الخامس شبه المفتوح ، والمتعلِّق بالثقافة التقنية العامّة المرتبطة بالاستخدام الشخصيّ والمهنيّ للحاسوب . وإلى التّمثّلات التي يحملها المستجوَب عن السؤال التاسع الذي يُحِيلُ إلى الحديث عن تصوّره لمستقبل إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم في الجزائر عموماً .

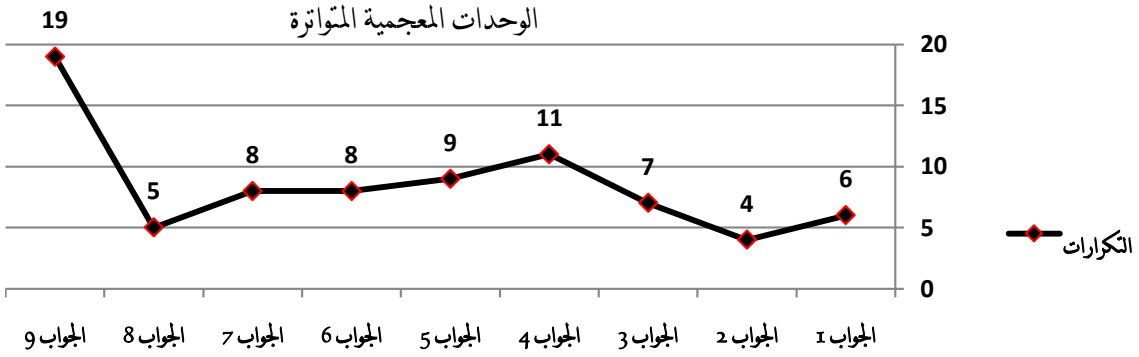
3. أجوبة المشارك الثالث (المقابلة 3).

رقم الإجابة	عدد كلمات الإجابة	الوحدات المعجمية الدّالــة			نسبتها المئوية
		صيغتها اللفظية	تواترها	عددها	
1	19	أستاذ	1	6	%31.57
		التعليم	1		
		الثانويّ	1		
		علوم	1		
		مدير	1		
		ثانوية	1		
2	37	التكنولوجيا	2	4	% 10.81
		المؤسسات	1		
		التربوية	1		
3	50	التكنولوجيا	2	7	% 14
		الإعلام	1		
		الاتصال	1		
		مواقع	1		
		التواصل	1		
		الاجتماعي	1		
4	62	كمبيوتر	2	11	%17.74
		وسائل	4		
		تكنولوجيا	1		
		الإعلام	1		
		الاتصال	1		
		هاتف	2		
5	40	التقنية	3	9	% 22.5
		الأستاذ	2		
		تكنولوجيا	1		
		الإعلام	1		
		التعليم	1		
		التعلم	1		
6	66	كمبيوتر	1	8	%12.12
		هاتف	1		
		جهاز	2		

//	//	1	التكنولوجيا	//	//
		1	التقنية		
		1	الإعلام		
		1	الآلي		
% 19.04	8	1	اللغة	42	7
		1	العربية		
		1	تداولا		
		1	الأستاذ		
		2	الأنترنت		
		1	العلمية		
		1	مواقع		
%10	5	1	مواقع	50	8
		1	التواصل		
		1	الاجتماعي		
		1	التقنية		
		1	البرمجة		
%17.43	19	2	تكنولوجيا	109	9
		1	المعلومات		
		2	الاتصال		
		1	العلمية		
		2	التربوية		
		2	التعليمية		
		1	الابتدائي		
		1	الجامعي		
		1	التقنية		
		1	الرّقمنة		
		1	وسائل		
		1	الإعلام		
		1	البرامج		
		1	الفيديوهات		
		1	التلميذ		

3.2. الرّسم البياني الفردي حسب الأجوبة .

المقابلة 3 :



يتَّضح من الجدول أعلاه أنّ منحنى الرسم البياني في أجوبة هذه المقابلة الثالثة يبدو خطيّاً ، حيث لوحِظ في المستوى الأوّل أنّ الأجوبة الثَّمانية الأولى تتشابه تقريباً في تواتر عدد الوحدات المعجمية ، حيث انحصرت ما بين [4 ، 9] ، مع تسجيل انخفاض يسير في الإجابة 2 ، وارتفاع نسبيّ في الإجابة 4 . أمّا في المستوى الثانيّ الذي يتعلّق بالإجابة 9 ، فسجّلنا ارتفاعاً حاداً في تواتر الوحدات المعجمية الدالّة ، الذي يقدَّر بـ 19 مرّة ، بنسبة 17.43 % . ولعلّ ذلك يعود في نظري إلى طبيعة التّمثّـلات والتصوّرات التي يحملها المستجوَب عن موضوع السؤال التاسع الذي يُحِيلُ إلى الحديث عن تصوّره لمستقبل إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم في الجزائر عموماً .

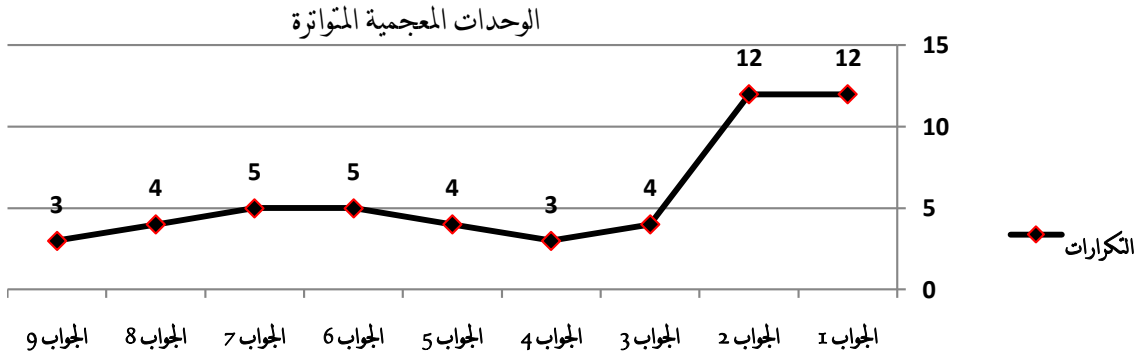
4. أجوبة المشارك الرّابع (المقابلة 4).

رقم الإجابة	عدد كلمات الإجابة	الوحدات المعجمية الدّالــة			نسبتها المئوية
		صيغتها اللفظية	تواترها	عددها	
1	49	أستاذي	2	12	%24.48
		مؤسّستنا	1		
		مدير	1		
		ثانوية	4		
		اللغة	1		
		الفرنسية	1		
		درّست	1		
		مدير	1		
2	51	طاقم	2	12	%23.52
		إداري	1		
		تربويّ	1		
		تلاميذ	1		
		التكنولوجيا	1		
		المؤسسة	1		
		التجهيزات	1		
		الوسائل	1		
		الحواسيب	1		
		الأنترنت	1		
		البرامج	1		
3	28	التكنولوجيا	1	4	% 14.28
		جمعية	1		
		أولياء	1		
		التلاميذ	1		
4	39	حاسوب	2	3	% 7.69
		التكنولوجيا	1		
5	42	التقنية	1	4	%9.52
		الأستاذ	1		
		الحاسوب	1		
		التكوين	1		
		الوسائل	1		

6	49	التكنولوجيا	1	5	% 10.20
		المدارس	1		
		الشبكة	1		
		حاسوب	1		
7	27	التكنولوجيا	1	5	% 18.51
		اللغات	2		
		الأجنبية	1		
		الإنجليزية	1		
8	34	وسائط	1	4	% 11.76
		الاتصال	1		
		فيسبوك	1		
		تويتر	1		
9	41	إدماج	1	3	%33.33
		التكنولوجيا	1		
		رقمنة	1		

4.2. الرّسم البياني الفردي حسب الأجوبة .

المقابلة 4 :



يتَّضح في المستوى الأوّل من خلال الجدول أعلاه ، أنّ منحنى الرسم البياني في أجوبة هذه المقابلة الرّابعة ، يبدو منحنىً هابطاً في عمومه ، مع ارتفاع ملحوظ في وسطه على مستوى الأجوبة (4 ، 5 ، 6 ، 7 ، 8 ، 9) ، وانحصر تواتر الوحدات المعجمية فيه ما بين [3 ، 5] كلمات ، ما يفسِّر محدودية اللغة المعجمية ذات الوحدات الدّالة والمنتمية إلى الحقل المفهوميّ، التي يمتلكها المقابَل (المستجوَب) . أمّا في المستوى الثانيّ الذي يتعلّق بالإجابة 1 ، 2 ، التي تمثّل رأس هضبة المنحنى ،

فسجّلنا استقراراً في تواتر الوحدات المعجمية الدالّة ، الذي يقدَّر بـ 12مرّة في الإجابتين ، بنسبة متقاربة (24.48 ، 23.52 %) . ولعلّ ذلك يعود ـ في نظري ـ إلى الطبيعة التكوينية للمشارك في المقابلة ، الذي ينحدر من منصب أصليّ ، وهو أستاذ اللغة الفرنسيّة ، ما يفسِّر جُنوحَـه الملحوظ لاستخدام مفردات كثيرة ومتشابهة تقريباً في لغته ذات الطابع التقريري .

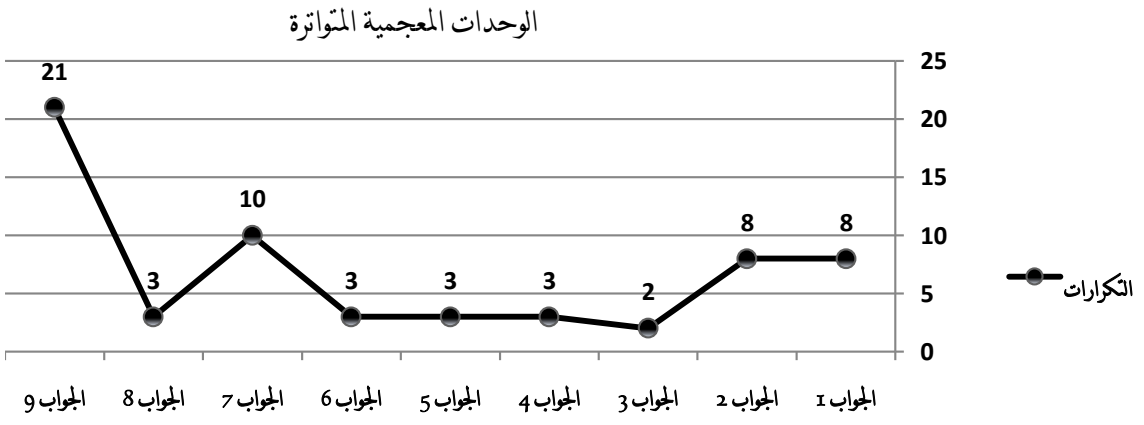
5. أجوبة المشارك الخامس (المقابلة 5) .

رقم الإجابة	عدد كلمات الإجابة	الوحدات المعجمية الدّالــة			نسبتها المئوية
		صيغتها اللفظية	تواترها	عددها	
1	29	أستاذة	1	8	%27.58
		مادّة	1		
		اللغة	1		
		العربية	1		
		آدابها	1		
		التعليمية	1		
		التعلمية	1		
		الدكتورالي	1		
2	67	التكنولوجيا	3	8	%11.94
		المدارس	1		
		التعليمية	1		
		المؤسسة	1		
		أساتذة	1		
		التلميذ	1		
3	63	التكنولوجيا	2	2	% 3.17
4	32	التكنولوجيا	1	3	% 9.37
		جهاز	1		
		حاسوب	1		
5	34	الأستاذ	1	3	% 8.82
		مثقفاً	1		
		التكنولوجيا	1		
6	50	التكنولوجيا	1	3	% 6
		العلمية	1		
		الوسائل	1		

7	51	اللغات	4	10	% 19.60
		الأجنبية	2		
		العربية	1		
		استعمال	1		
		التكنولوجية	1		
		استخدامها	1		
8	32	التكنولوجيا	2	3	% 9.37
		الإتقان	1		
9	126	التربية	2	21	% 16.66
		إدماج	1		
		تكنولوجيا	3		
		المعلومات	1		
		التلاميذ	4		
		الطلبة	1		
		الجامعة	1		
		الدرس	2		
		طريقة	1		
		تقليدية	1		
		السبورة	1		
		الكتاب	1		
		الدراسات	1		
		المعلومات	1		

5.2. الرّسم البياني الفردي حسب الأجوبة .

المقابلة 5 :



يتَّضح في المستوى الأوّل من خلال الجدول أعلاه، أنّ منحنى الرسم البياني في أجوبة هذه المقابلة الخامسة، يبدو منحنىً خطّيّاً على مستوى الإجابتين (1 ، 2) بثماني وحدات معجمية لكلّ منهما ، أمّا في المستوى الثانيّ فسجّلنا انحساراً ما بين [2 ، 3] كلمات في الإجابات ، ما جعل المنحنى يتخذ شكلاً متقارباً فـي تواتر الوحدات المعجمية لا سيّمـا الأجوبـة (3 ، 4 ، 5 ، 6 ، 8) ، و يُفسَّر ذلك بلجوء المقابَل إلى الاختصار في الإجابة بأسلوب شبه إنشائيّ أمّا في المستوى الثالث الذي يتعلّق بالإجابتين (7 ، 9) ، فتمّ تسجيل تكرار الوحدات الدالّة بعشر مرّات (10) في الإجابة السابعة ، ليرتفع إلى (21) مرة في الإجابة التاسعة ، ولعلّ ذلك يفسَّر ـ في نظري ـ بلجوء المستجوب (5) إلى تحضير الإجابات بطريقة جاهزة مسبقاً .

6. أجوبة المشارك السّادس (المقابلة 6) .

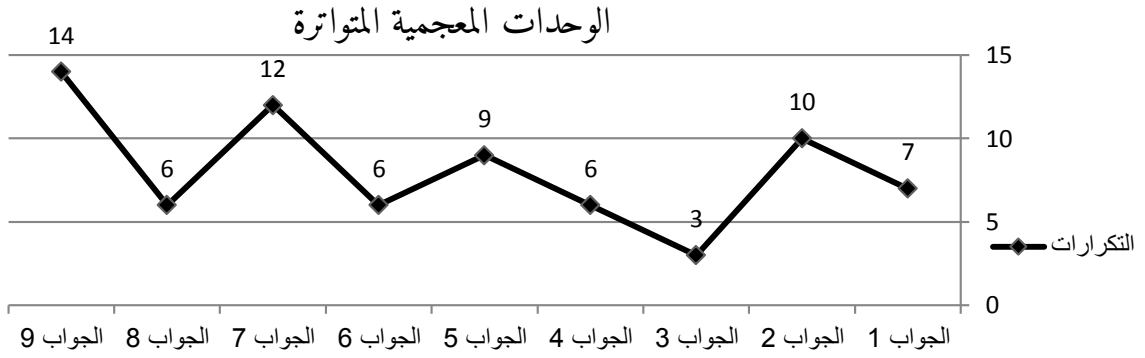
رقم الإجابة	عدد كلمات الإجابة	الوحدات المعجمية الدّالــة			نسبتها المئوية
		صيغتها اللفظية	تواترها	عددها	
1	19	أستاذة	3	7	%36.48
		لغة	1		
		عربية	1		
		ثانوية	1		
		المدرسة	1		
2	41	الوسائل	2	10	%24.39
		المؤسسات	1		
		التربوية	1		
		حواسيب	1		
		شاشات	1		
		عرض	1		
		الأساتذة	1		
		قاعات	1		
		جاهزة	1		
3	25	الوسائل	1	3	% 12
		تطبيق	1		
		نشرها	1		

4	33	الممارسة	2	6	% 18.18
		الخبرة	2		
		الوسائل	1		
		الأنشطة	1		
5	47	الأستاذ	1	9	% 19.14
		تقنية	1		
		الوسائل	1		
		التصرّف	1		
		النشاطات	1		
		التربوية	1		
		يمارسها	1		
		القسم	1		
		التلاميذ	1		
6	47	تكوين	2	6	% 12.76
		الأساتذة	1		
		الوسائل	1		
		التكنولوجيا	1		
		تخصص	1		
7	74	استيعاب	1	12	%16.21
		اللغات	3		
		فهمها	1		
		العربية	1		
		المستوى	2		
		التعليمي	2		
		الأستاذ	2		
8	31	تكنولوجيا	1	6	%19.35
		المعلومات	1		
		الاتصال	1		
		وسائط	1		
		التواصل	1		
		الاجتماعي	1		
9	83	الوسائل	1	14	% 16.86
		المنظومة	1		
		التربوية	1		
		التطبيق	1		

//	//	المادّة	4	//	//
		التلاميذ	2		
		نشاطهم	1		
		الوسائط	1		
		شاشات	1		
		العرض	1		

6.2. الرّسم البياني الفردي حسب الأجوبة .

المقابلة 6 :

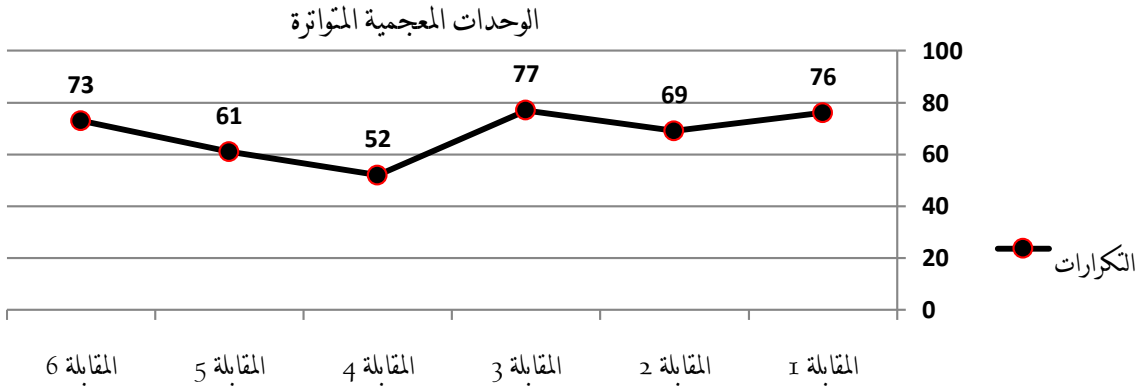


يتَّضح في المستوى الأوّل من خلال الجدول أعلاه ، أنّ منحنى الرسم البياني في أجوبة هذه المقابلة السادسة ، يبدو منحنىً صاعداً ، ويتخذ شكلاً متعرِّجاً على مستوى كلّ الأجوبة ، حيث تتراوح الوحدات المعجمية الدالّة بين [3 ، 14] . أمّا في المستوى الثانيّ فسجّلنا تواتراً مشتركاً بستّ مرات في الوحدات المعجمية من خلال الأجوبة (4 ، 6 ، 8) . أمّا في المستوى الثالث ، فلا حظنا نمواً في تواتر الوحدات المعجمية في الأجوبة (2 ، 7 ، 9) بنسب مئوية تُقدَّر بـ : 24.39 % ، و 16.21 % ، و 16.86 % .

2.2. الجدول الإجمالي لتواتر الوحدات المعجمية حسب الأجوبة في كلّ المقابلات :

	الجواب1	الجواب2	الجواب3	الجواب4	الجواب5	الجواب6	الجواب7	الجواب8	الجواب9	المجموع
المقابلة1	11	9	7	6	15	6	6	6	10	76
المقابلة 2	7	6	7	4	10	7	9	7	12	69
المقابلة 3	6	4	7	11	9	8	8	5	19	77
المقابلة 4	12	12	4	3	4	5	5	4	3	52
المقابلة 5	8	8	2	3	3	3	10	3	21	61
المقابلة 6	7	10	3	6	9	6	12	6	14	73
المجموع	51	49	30	33	50	35	50	31	79	408

3.2. الرّسم البياني الإجمالي لأجوبة المقابَلين الستّة (المستجوبين) .

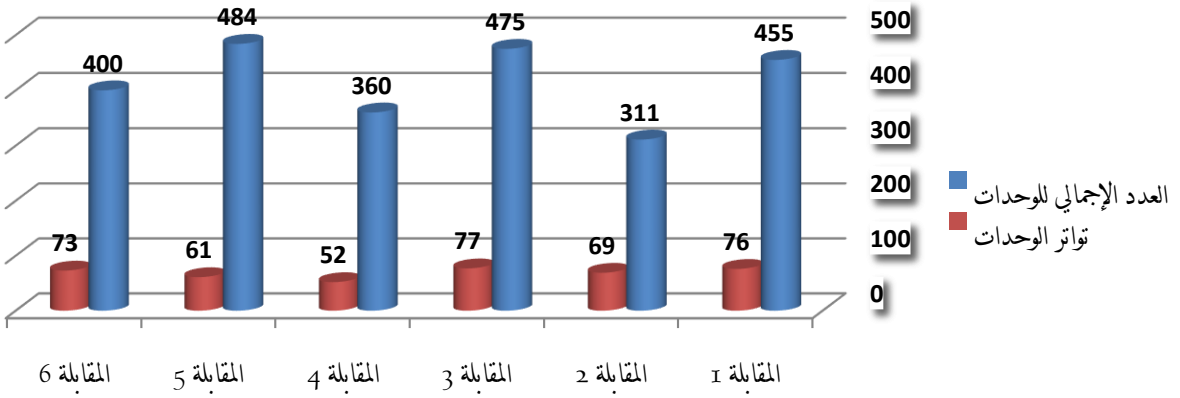


نشاهد في الجدول أعلاه نموذجاً لرسم بياني منحناه متعرِّج ، ولكنّه لا يختلف بشكل كبير عن الرسوم البيانية في المقابلات الستّ ، ويتكوَّن من عدة عناصر هي :

1. تقارب تواتر الوحدات المعجمية الدّالّة في المقابلة(1، 2، 3، 6)، حيث تراوحت بين [69 ، 77] .
2. تقارب تواتر الوحدات المعجمية الدّالّة في الإجابتين (4 ، 5) ، حيث تراوحتا بين [52 ، 61] .

بعد تحليل المقابلات الستّ للمستجوَبين، ورسمِ بيانها ونموِّه، ودرجة التكرارات للوحدات المعجمية. سأحاول إبراز موقع هذه الوحدات من النظام المعجميّ العام للمستجوَبين ، باعتماد مفهوم الوحدة المعجمية قاعدة أساسية، تساعد على تحليل وإحصاء المعجم المعرفيّ الكليّ لِلُغات المستجوَبين الستّة، و هي إحدى الأدوات التي ستُعينُ على فهم اللغة المنطوقة المستخدمة في المقابلة، والتي تشكِّل معجم كلّ مشارك، و الوقوف عند تواتر الوحدات المعجمية الدالّة وحجمِها، واستخداماتها المختلفة، وتشكيل فئاتها، ما سيحدِّد تطوّر لغة كل مستجوَب. و لا يمكن فهم الوحدات المعجمية على أنها كيانات معزولة مغلقة على نفسها ، بل يجب أن يتمّ تحديدها من خلال سياق الجمل الذي تظهر فيها ، ومدى تقيّدها بالحقل المفهوميّ المُراد . و الجدول الآتي سيوضِّح ذلك :

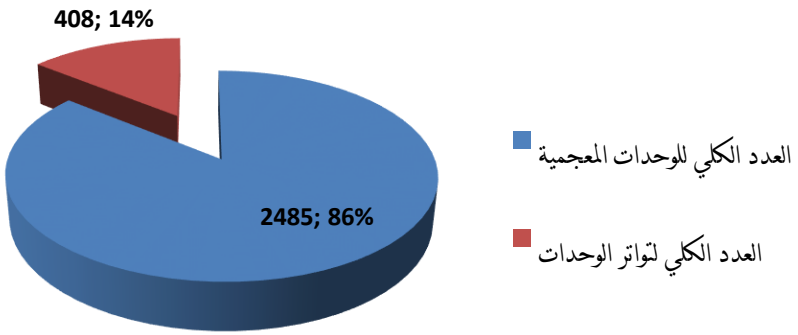
	المقابلة 1	المقابلة 2	المقابلة 3	المقابلة 4	المقابلة 5	المقابلة 6
العدد الإجمالي للوحدات	455	311	475	360	484	400
تواتر الوحدات	76	69	77	52	61	73
النسبة المئوية %	%16.70	% 21.18	% 16.21	% 14.44	% 12.60	% 18.25



يمثّل الشكل أعلاه ترتيب العدد الإجماليّ للوحدات المعجمية ، الموزّعة كالآتي :

1. تقارب الوحدات المعجمية في لغات المشاركين ، لا سيّما أصحاب المقابلات (1 ، 3 ، 5 ، 6) ، حيث يزيد عدد المفردات على 400 ، ويقلّ عن 500 وفق الترتيب الآتي : (455 ، 475 ، 484 ، 400) . أمّا في المقابلتين (2 ، 4) ، فيتراوح عدد المفردات بين (311 ، 360) .
2. تواتر هذه الوحدات المعجمية في المقابلات الستّ السّابقة شبهُ متساوٍ ، ويتوزّع وفق الترتيب الآتي : (76 ، 69 ، 77 ، 52 ، 61 ، 73) .

4.2. المجموع الكلّي للوحدات المعجمية وتواترها في المقابلات الستّ .



التصنيف المعجمي للكلمات حسب الوظيفة

إنّ وظيفة كلمة أو مجموعة من الكلمات، هي الدّور الذي تضطلع به بالنسبة لكلمة أخرى ، أو مجموعة من الكلمات . وهكذا نقول عن كلمة إنّها تكون اسماً، أو فعلاً، أو ظرفاً، أو صفة، أو حرفا... الخ . والكلمات المعجمية عموماً تنتمي ـ مثلها مثل كثير من البشر ـ إلى عائلة أو أقسام، أو إلى طبقات نحوية، ولها وظيفة في الجملة. فكلّ كلمة تصنّف بحسب طبيعتها إلى فئة نحوية ، وتسمّى الأقسام النحوية المتغيِّرة، التي تحترم الترتيب النّحويّ القانونيّ ، مثل المصطلحات التالية : (فعل ـ فاعل ـ مفعول به) ، (مبنيّ للمجهول ـ نائب فاعل) ، (فعل ناسخ) ... الخ . وهذا التصنيف الذي سأتبنّاه، يعتمد على دور المفردة كحامل ماديّ للفكرة ، وللشُّحنة العاطفية للمقابَل (المستجوَب) ، ومدى استخدامه لهذه المفردة أو جزء من أجزائها، ما يحوِّل لغته إلى لغة منجزة ؛ كما هو الحال في النظام البرغماتي.

أمّا الفئة الثانية فتسمّى الأقسام النحوية الثابتة؛ كالظروف، وحروف الجرّ، والتوابع، وحروف العطف، وحروف الاستفهام...الخ . هذه الأقسام النحوية تختلف معانيها باختلاف اللغات. « "فالفصيلة النحوية" نفسها، يختلف معناها باختلاف اللغات : فالاسم فصيلة نحوية ، يتحدّد معناها باعتبار ما يقابله في اللغة موضوع الدرس؛ فمعنى الاسم في اللغة التي تتّبع نظاماً نحويّاً ، تنقسم فيه الكلمة إلى "اسم" ، و"فعل" ، و"أداة" ، يختلف عن معنى الاسم في نظام نحويّ خماسيّ ، تنقسم فيه الكلمة إلى "اسم" ، و"فعل" ، و"أداة" ، و"صفة" ، و"ضمير" . فمن اللغات ما يميِّز كلاًّ من الصّفة والضمير من "الاسم"، و"الفعل"، و"الأداة" من الناحية الشكليّة »[402] .

[402] محمود السعران: علم اللغة. مقدِّمة للقارئ العربي دار النهضة العربية . بيروت . ط1 . 2013 . ص . 255 .

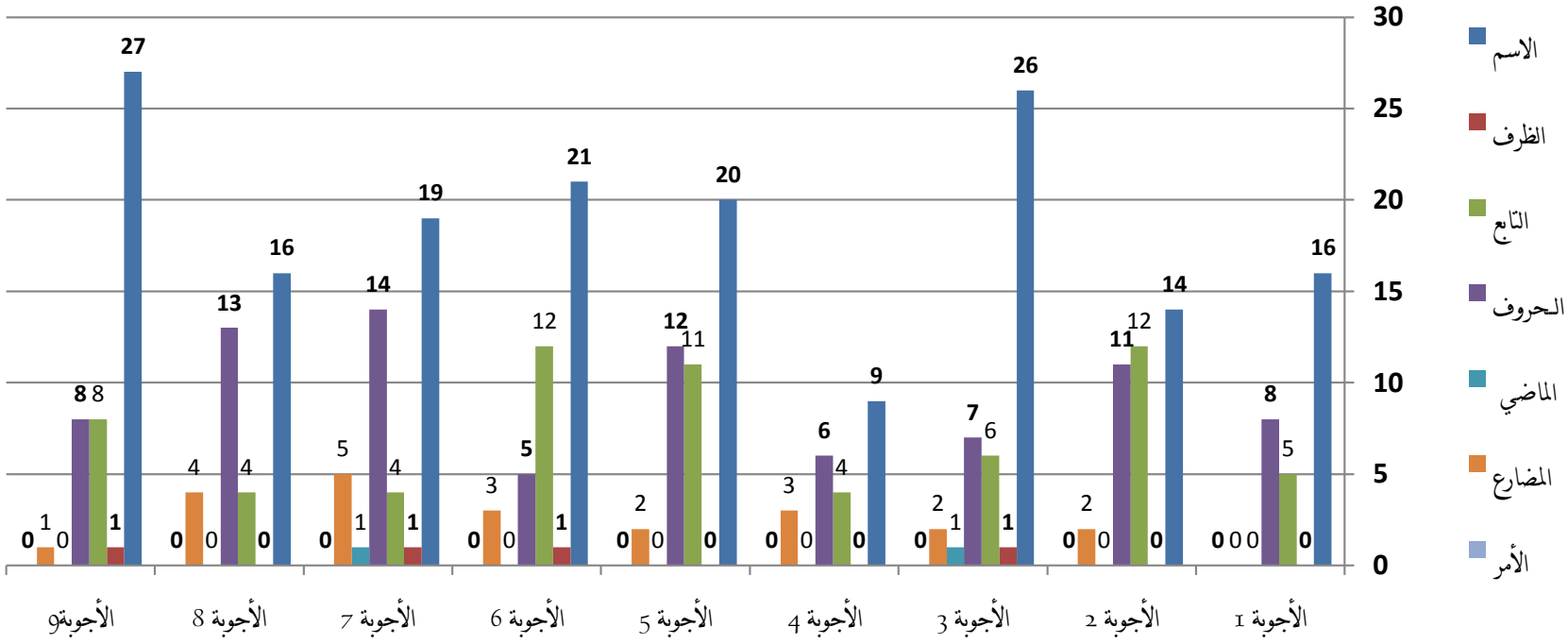
5. التصنيف المعجمي للكلمات حسب الوظيفة .

المقابلة 1:

الرقم	الأقسام النحوية الثابتة				الأقسام النحوية المتغيّرة		
	الأسماء	الظروف	التوابع	الحروف	الماضي	المضارع	الأمر
ج1	بداية ـ تعليم ـ مستشار ـ ميدان ـ توجيه ـ مستوى ـ مركز ـ إدارة ـ رئيس ـ مكتب ـ تقويم ـ مديرية ـ تربية ـ مصلحة ـ تمدرس ـ ذات .	/	المهنيّ ـ توجيه ـ امتحانات ـ المتوسط ـ المدرسيّ.	أل ـ في ـ ك ثمّ ـ على ـ و ـ بـ ـ إلى .	/	/	/
ج2	أهمّ ـ عنصر ـ هو ـ توفر ـ وسائل ـ جودة ـ سرعة ـ تنفيذ ـ ميدان ـ حاجة ـ مؤسسة ـ تواصل ـ تلاميذ ـ أعمال .	/	وسائط ـ برامج ـ عنصر ـ حالة ـ إدارة ـ إنجاز ـ ذات . إداريّ ـ بشريّ ـ مؤهل ـ ملحة ـ تربوية .	أل ـ أنّ ـ ألا ـ و ـ أي ـ ثمّ ـ التي ـ في ـ لـ ـ مع ـ أو.	/	أرى ـ تتطلب	/
ج3	كلّ ـ صراحة ـ مجتمع ـ متخلِّف ـ ميدان ـ دور ـ ه ـ سلبيّ ـ إيجابيّ ـ ما ـ استغلال ـ تكنولوجيا ـ هذا ـ راجع ـ تعلق ـ مواقع ـ تواصل ـ هو ـ شكليات ـ التي ـ بعض ـ رغم ـ مجال ـ ه ـ أيّ ـ وزن .	ظروف .	غير ـ تعليمية ـ علمي ـ إنتاجي ـ اجتماعية ـ تربويّ ـ	في ـ و ـ أل ـ أمّا ـ فـ ـ من ـ أنّ .	ليس.	يخص ـ يعتبر	/
ج4	هو ـ أكيد ـ أداة ـ التي ـ فرد ـ ها ـ أنترنت ـ تسهيل ـ تواصل .	/	استغلال . وحيدة ـ معقدة ـ رقمية .	لـ ـ أل ـ أن ـ أنّ ـ إلى ـ و .	/	يستطيع ـ يلج ـ يعالج .	/
ج5	ثقافة ـ أستاذ ـ استغناء ـ ها ـ إعلام ـ دون ـ دراية ـ أجهزة ـ حدّ ـ تحكم ـ استخدام ـ حاسوب ـ بدّ ـ دراية ـ حيث ـ تشغيل ـ خاصّة ـ استغلال ـ برمجيات ـ ذلك .	/	حاسوب ـ أنترنت ـ تكنولوجيا ـ ذات ـ مهنيّ ـ صيانة . تقنية ـ ضروريّ ـ آلي شخصيّ ـ بسيطة .	و ـ عن ـ ك ـ بـ ـ أو ـ لـ ـ في ـ لا ـ أل ـ من ـ ما ـ إلى.	/	يستطيع ـ يعني ـ	/

ج6	مزرية ـ التي ـ ولاية ـ ها ـ سكان ـ هي ـ أسباب ـ استخدام ـ تكنولوجيا ـ ولاية ـ شلف ـ ثانيا ـ عدم ـ توفر ـ وسائل ـ جودة ـ ما ـ مقلد ـ فقط ـ تدفق ـ أنترنت .	ظروف .	طابع ـ توزيع ـ ذات ـ نوعية ـ وسائط ـ برمجيات .كذلك اجتماعية ـ فلاحيّ ـ عشوائيّ . متطورة ـ قليل.	أل ـ و ـ لـ ـ في ـ من .	/	تعيش ـ تعيق ـ يتوفر .	/
ج7	حقيقة ـ عائق ـ لغة ـ هو ـ عدم ـ انتقال ـ استغلال ـ إنتاج ـ تكنولوجيا ـ فقط ـ بدّ ـ التي ـ ها ـ نسبة ـ إنتاج ـ ساساً ـ وضع عائقاً ـ أغلب .	أحيان	هو ـ تكنولوجي ـ حاليّ ـ عربيّة.	في ـ أل ـ بل ـ من ـ إلى ـ أي ـ لا ـ أن ـ بـ ـ أمّا ـ لـ ـ لو ـ سـ ـ فـ ـ	ليس .	ننتج ـ نستهلك ـ تستغلّ ـ يكون ـ يعتبر	/
ج8	رغم ـ عدم ـ امتلاك ـ بعض ـ شعب ـ تكنولوجيا ـ هاتف ـ فقط ـ كثير ـ مَن ـ مجتمع ـ أمر ـ ذا ـ فئات ـ التي ـ ذه .	/	الشعب ـ التكنولوجيا . جزائريّ ـ نقّال	أو ـ لـ ـ ماعدا ـ فـ ـ إلاّ ـ أنّ ـ و ـ في ـ ك ـ على ـ من ـ ها ـ أل .	/	يشمّن ـ يحترم ـ يتمنى ـ يقتصر.	/
ج9	حقيقة ـ أمر ـ غير ـ مشجع ـ استثناء ـ بعض ـ مبادرات ـ موادّ ـ التي ـ مادّة ـ فيزياء ـ تواصل ـ ما ـ أساتذة ـ محاولات ـ ها ـ غير ـ كافية ـ بدّ ـ إعادة ـ نظر ـ منظومة ـ أكمل ـ نجاح ـ تكريس ـ ثقافة ـ وسط .	بين	علوم ـ آليات ـ ضرورة ـ رقمنة ـ رقميّ ـ فردية ـ تكنولوجية ـ مدرسيّ.	في ـ بـ ـ أل ـ لكنّ كـ ـ لا ـ مِن ـ و ـ	/	تستغلُّ .	/

وصف إحصائيّ للتصنيف المفرداتي حسب الوظيفة في المقابلة 1 :



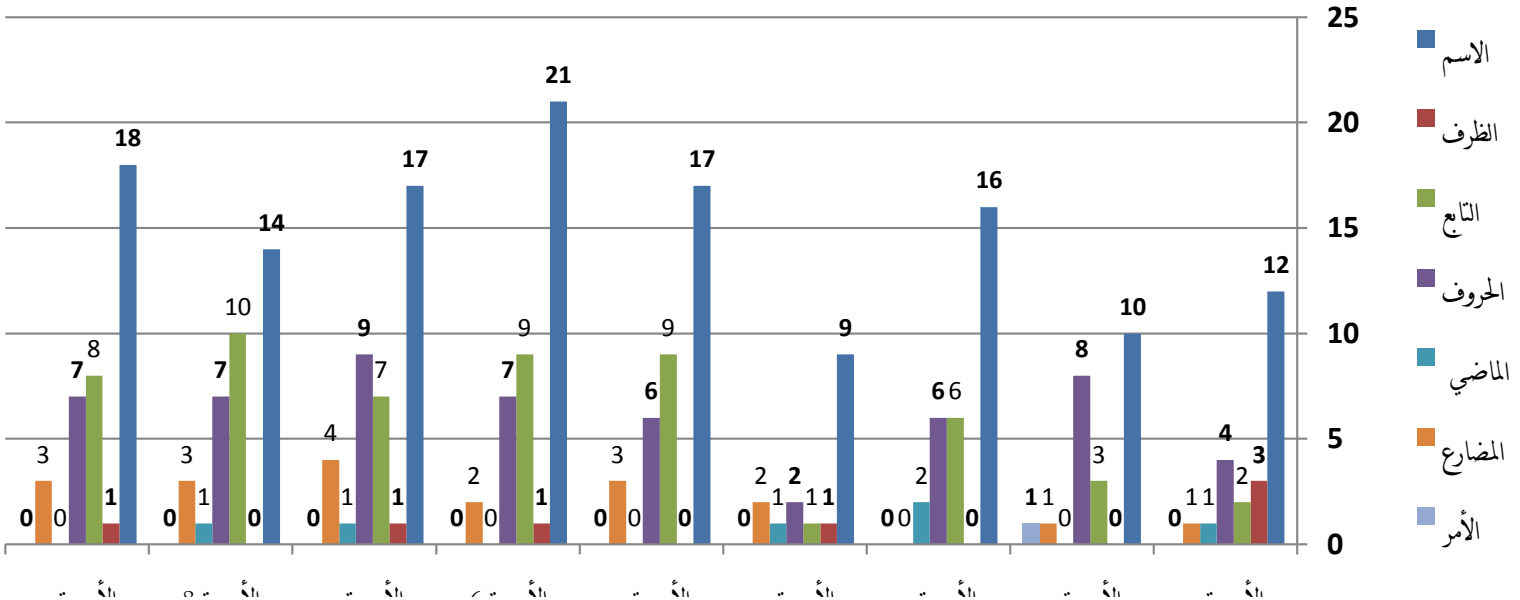
3. التصنيف المعجميّ للكلمات حسب الوظيفة:

المقابلة 2

الرقم	الأقسام النحوية الثابتة				الأقسام النحوية المتغيّرة		
	الأسماء	الظروف	التوابع	الحروف	الماضي	المضارع	الأمر
ج1	أنا ـ خريج ـ مدرسة ـ مهنة ـ تدريس ـ ثمانينات ـ أستاذ ـ مادة ـ لغة ـ غاية ـ تفتيش ـ غاية .	حيث ـ اليوم ـ منتصف .	أساسية ـ عربية	أل ـ و ـ ك ـ إلى	مارست	أمارس	/
ج2	كثيرة ـ أهمّ ـ ها ـ حاسوب ـ لواحق ـ هـ ـ سبورة ـ وسائط ـ ذا ـ أنترنت .	/	متشعبة ـ عرض إلكترونية ـ	أنّ ـ و ـ لعلّ ـ أل ـ ك ـ إلى ـ لِـ ـ كَ .	/	أعتقد	ضف
ج3	اعتقادي ـ مجتمع ـ نا ـ شوطاً ـ مجال ـ تكنولوجيا ـ اتصال ـ خير ـ دليل ـ إدخال ـ رقمنة ـ إدارات ـ أجهزة ـ مواطن ـ تنقل ـ عمليات .	/	استعمال ـ عملية ـ سرعة . هاماً ـ إلكترونية ـ مختلفة .	في ـ أنّ ـ أل ـ و ـ ما ـ على ـ	قطع ـ وقـر .	/	/
ج4	جازماً ـ جهاز ـ حاسوب ـ ضرورياً ـ رغم ـ توفر ـ عديد ـ متطورة ـ خدمة .	حيّز .	متطورة .	أنّ ـ أل .	دخلت .	أعتقد ـ يُعدّ .	/
ج5	ثقافة ـ أستاذ ـ ما ـ استخدام ـ حاسوب ـ هو ـ تأثير ـ خاصّة ـ عولمة ـ عموماً ـ مدرسة ـ مقاربة ـ كفاءات ـ التي ـ تعلّم ـ رقمنة ـ أعمال .	/	محنّي ـ اعتماد ـ كذا . تقنية ـ شخصيّ ـ إيجابيّ ـ جزائرية ـ نشط ـ إدارية.	لِـ ـ في ـ أل ـ و ـ أو ـ بِـ ـ	/	أرى ـ يخصّ ـ تعتمد .	/
ج6	هناك ـ أسباباً ـ استخدام ـ ها ـ تدني ـ مستوى ، شريحة ـ أفراد ـ مجتمع ـ أسرة ـ وعي ـ أهمية ـ تكنولوجيا ـ تعليم ـ اهتمام ـ بعض ـ عاملين ـ وسط ـ أهمية ـ و سائل ـ تدريس .	وسط .	وجيهة ـ فكريّ ـ كبيرة ـ معيشيّ ـ متدني ـ جزائرية مدرسيّ ـ تكنولوجية .	أنّ ـ من ـ أل ـ و ـ لِـ ـ بِـ ـ في .	/	أعتقد ـ تعيق .	/
ج7	جازماً ـ لغة ـ عائقاً ـ استخدام ـ تكنولوجيا ـ قاصرة ـ حدّ ـ ذاتها ـ لحاق ـ ركب ـ مجال ـ محتوى ـ هي ـ مقوّمات ـ تطوّر ـ علوم ـ عصر .	أمام .	تكنولوجيّ ـ نموّ ـ استيعاب . عربيّة ـ عالمية ـ رقميّ ـ حديث.	أنّ ـ أل ـ لم ـ و ـ لن ـ في ـ عن ـ بِـ ـ ف	ليست ـ	أعتقد ـ تكن ـ تكون ـ تمتلك .	/

ج8	جيل ـ نسبة ـ قدرات ـ مجال ـ ابتكار ـ جائحة ـ جيلاً ـ مهندسين ـ مجال ـ رغم ـ شريحة ـ الأسف ـ تواصل ـ اجتماعي .	/	تكنولوجيا ـ كورونا . جديد ـ كبيرة ـ هائلة ـ اجتماعيّ تكنولوجيّ ـ متشعباً ـ إلكترونيّ ـ كبيرة.	أنّ ـ أل ـ و ـ بِـ ـ في ـ من ـ لِـ .	أفرزت .	أعتقد ـ يمتلك ـ تستعمل .	/
ج9	معطيات ـ دولتنا ـ ها ـ رغبة ـ إدماج ـ تكنولوجيا ـ معلومات ـ تعليم ـ هي ـ رويداً ـ ذا ـ دليل ـ ربط ـ مؤسسات ـ تعليمية ـ أنترنت ـ ثورة ـ مستقبلاً .	مستقبلا .	اتصال ـ رويداً ـ مجال ـ رقمنة . حالية ـ جائحة ـ تعليمية ـ تكنولوجية .	إنّ ـ أل ـ لـ ـ في ـ و ـ ها ـ بِـ .	/	تؤكّد ـ تسعى ـ نشهد .	/

وصف إحصائيّ للتصنيف المفرداتي حسب الوظيفة في المقابلة 2 :



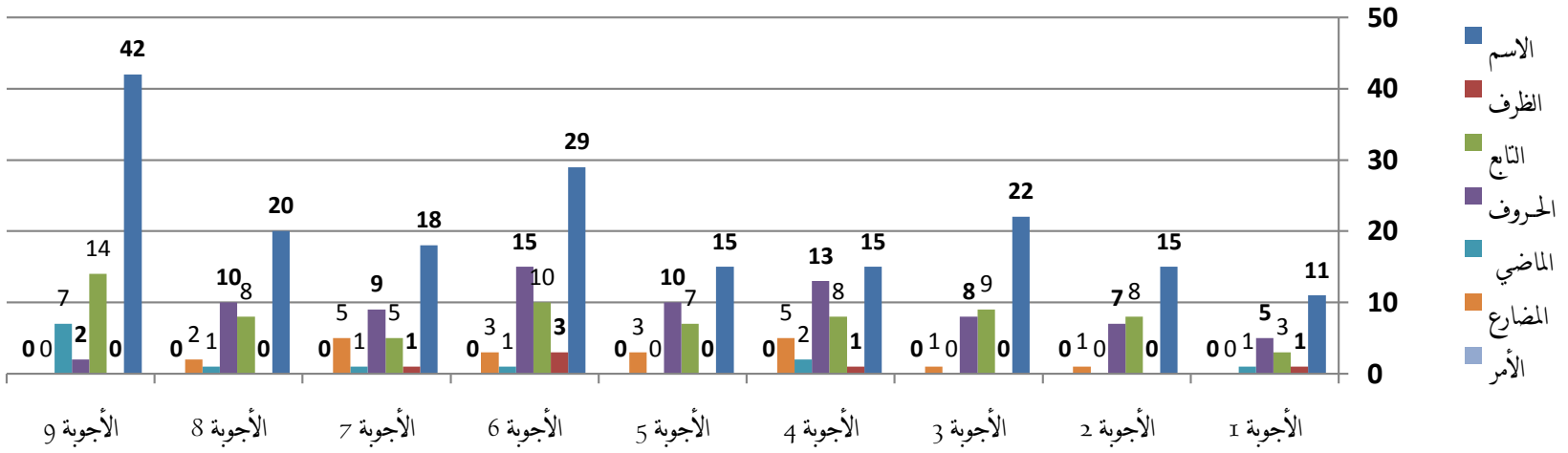
التصنيف المعجميّ للكلمات حسب الوظيفة .

المقابلة 3

الرقم	الأقسام النحوية الثابتة				الأقسام النحوية المتغيّرة		
	الأسماء	الظروف	التوابع	الحروف	الماضي	المضارع	الأمر
ج1	أستاذ ـ تعليم ـ شعبة ـ علوم ـ طبيعة ـ سنة ـ غاية ـ ها ـ مدير ـ ثانوية ـ معمر	بعد .	حياة ـ بوغالية . ثانويّ	في ـ أل ـ و ـ مِن ـ إلى	اشتغلت	/	/
ج2	رأي ـ عناصر ـ نشر ـ تكنولوجيا ـ مؤسسات ـ هي ـ إرادة ـ دولة ـ قائمين ـ تربية ـ وطن ـ مستوى ـ ذه ـ آليات ـ ثقافة .	/	كلّ ـ ثقافة ـ الثقافة . حبّ ـ تنمية ـ تكنولوجي ـ أساسية ـ سياسية .	في ـ أل ـ لِـ ـ ثمّ ـ على ـ و ـ ها ـ	/	تساعد .	/
ج3	حقيقة ـ ه ـ مجتمع ـ عموماً ـ هو ـ غير ـ مهتمّ ـ جانب ـ نشر ـ تكنولوجيا ـ إعلام ـ هو ـ موجود ـ حالياً ـ بعض ـ مواقع ـ تواصل ـ ذه ـ هي ـ نا ـ اهتمام ـ جانب .	/	شيء ـ اتصال ـ مهتمّ ـ تكنولوجيا مؤسف ـ إيجابي التي ـ أكثر ـ اجتماعيّ.	و ـ لَـ ـ أنّ ـ بِـ ـ ها ـ ما ـ في ـ إلى	/	**تؤدي .**	/
ج4	نظري ـ ضرورة ـ وجود ـ جهاز ـ فرد ـ وسائل ـ إعلام ـ سبب ـ تنوّع ـ ذه ـ هاتف ـ شتى ـ أنواع ـ خلال ـ ه .	لدى .	تكنولوجيا ـ اتصال ـ وسائل ـ كلّ .. كمبيوتر ـ نقال ـ متعدّدة ـ متاحة.	في ـ بِـ ـ و ـ لَـ ـ كي ـ ألا ـ ها ـ من ـ ما ـ ك ـ نعم ـ لكن ـ أن.	ليس ـ أشبه .	يستعمل ـ يستطيع ـ يفعل يعني ـ يكون .	/
ج5	ثقافة ـ أستاذ ـ أخير ـ استعمال ـ تقنية ـ تكنولوجيا ـ إعلام ـ ها ـ وسيلة ـ تعليم ـ تعلّم ـ خلال ـ تقديم ـ معارف ـ ذه .	/	تعلّم ـ متنوعة ـ حديثة ـ ثقافة ـ وسيلة . تقنية ـ مختلفة .	لِـ ـ أل ـ إلى ـ أنّ ـ و ـ من ـ ك ـ ما ـ ها ـ في.	/	تدفع ـ يمكن ـ تساعد .	/
ج6	عموماً ـ نقص ـ إمكانيات ـ ناس ـ اقتناء ـ جهاز ـ هاتف ـ نوع ـ عدم ـ اهتمام ـ سوء ـ استخدام ـ قِبل ـ كثير ـ استعمال ـ ذه ـ مجال ـ إعلام ـ تكوينات ـ مجدية ـ هدف ـ ها ـ هو ـ حصول ـ شهادة ـ واقع ـ خير ـ دليل ـ ذا .	حيث ـ أحياناً . أحايين .	كلّ ـ جهاز ـ تكنولوجيا ـ ماديّة ـ كمبيوتر ـ نقال ـ جيّد ـ تقنية . أخرى ـ آليّ .	أل ـ فَـ ـ أو ـ من ـ و ـ بِـ ـ ها ـ في ـ نعم ـ لكنّ ـ ك ـ لم ـ لِـ ـ أنّ على	ليس .	يستطيع ـ يحسن ـ تكن .	/

ج7	رغم ـ ما ـ لغة ـ ها ـ أكثر ـ تداولاً ـ واقع ـ ذا ـ أستاذ ـ عموما ـ جزائر ـ أنترنت ـ أحدث ـ معارف ـ خاصة ـ وجود ـ مواقع ـ متصفحات .	حيث .	ثقافية ـ متصفحات . عربية ـ علمية ـ مختلفة	عن ـ و ـ لِـ ـ ك ـ إنّ ـ في ـ أن ـ بِـ مع .	ليس .	يُقال ـ يعكس ـ يحتاج ـ يستطيع ـ يجد .	/
ج8	مجتمع ـ صفة ـ صورة ـ مواقع ـ تواصل ـ استعمال ـ ذه ـ قَط ـ أجل ـ تحرير ـ وثائق ـ ناحية ـ هنا ـ أدق ـ تفاصيل ـ ها ـ برمجة ـ ذا ـ نسبة ـ مسيرين .	/	تقنية ـ نسخ ـ طبع ـ أعمال ـ عامّة ـ اجتماعيّ ـ خاصّة ـ إدارية .	إذا ـ أل ـ بِـ ـ ف ـ ها ـ لِـ ـ أو ـ أمّا ـ من ـ كا	قلنا .	يكون ـ يستعمل .	/
ج9	رأيي ـ مستقبل ـ تكنولوجيا ـ معلومات ـ مرتبط ـ إدارة ـ دولة ـ مستويات ـ سواء ـ معرفية ـ غير ـ ذا ـ ابتدائي ـ جامعيّ ـ دائماً ـ قائمين ـ تربية ـ جزائر ـ وا ـ أهميّة ـ ذه ـ ها ـ مفرّ ـ خاصّة ـ مجال ـ رقمنة ـ تالي ـ تعليم ـ وسائل ـ إعلام ـ اتصال ـ قسم ـ مثيراً ـ سيّ ـ ما ـ استخدام ـ برامج ـ عروض ـ تلميذ ـ تأثير ـ إيجابياً ـ ه .	/	الاتصال ـ كلّ ـ علمية ـ ثقافية ـ تربوية ـ تقنية ـ تكنولوجيا ـ عروض ـ فيديوهات . سياسية ـ تعليمية ـ كبرى ـ قصوى ـ تقديمية	في ـ أل ـ و ـ بِـ ـ لِـ ـ أ ـ أم ـ إلى ـ ك ـ مِن ـ ها ـ على ـ أن لا ـ حتى ـ مع.	كانت . أصبح ـ	نتمنى ـ يُعطوا ـ يجب ـ تُعطى ـ يتطوَّر ـ تشوّق ـ يُصبح .	/

وصف إحصائيّ للتصنيف المفرداتي حسب الوظيفة في المقابلة 3 :



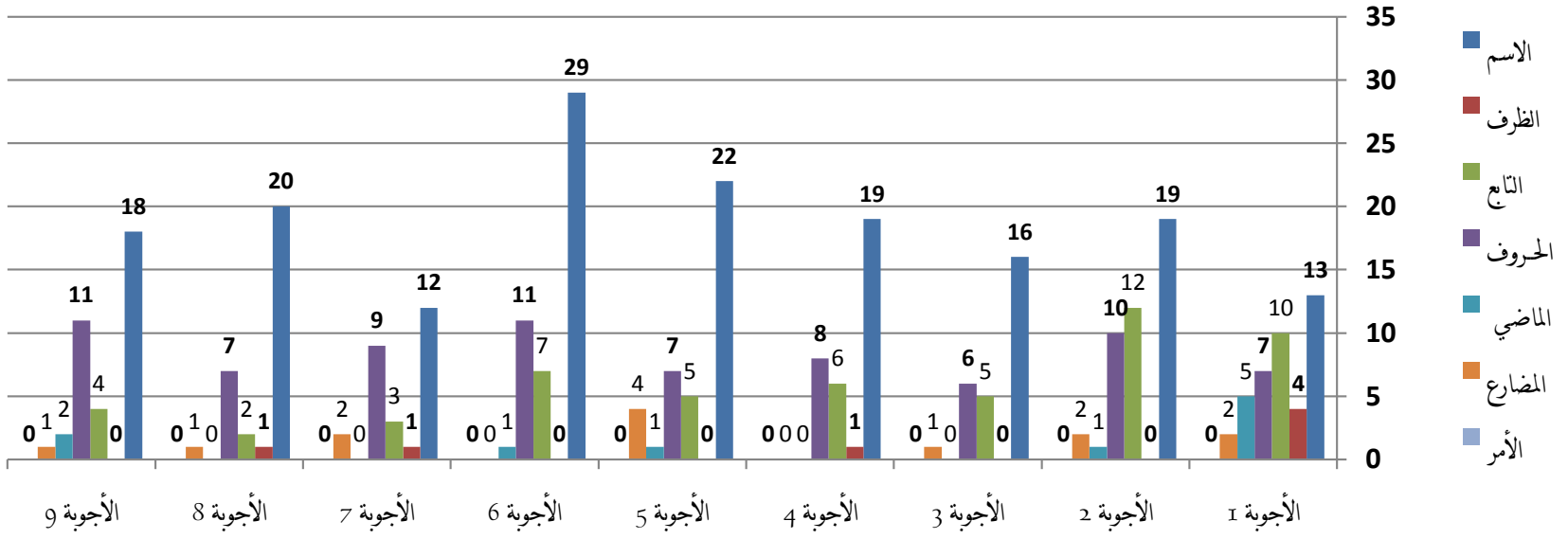
2. لتصنيف المعجميّ للكلمات حسب الوظيفة.

المقابلة 4.

الرقم	الأقسام النحوية الثابتة				الأقسام النحوية المتغيّرة		
	الأسماء	الظروف	التوابع	الحروف	الماضي	المضارع	الأمر
ج1	أستاذي ـ ك ـ مؤسستنا ـ ما ـ السيد ـ مدير ـ ثانوية ـ أستاذ ـ مادة ـ لغة ـ سنة ـ ها ـ ثانوية .	حالياً ـ منذ ـ قبل ـ مدّة .	طرايش ـ جيلالي . بودربالة ـ ميلود فاضل ـ فرنسية ـ بنايرية ـ كريمية ـ أصلية ـ أمّ .	أل ـ و ـ بِـ ـ في ـ كا ـ ثمّ ـ إلى .	أشرتم ـ كنت ـ درّست ـ انتقلت ـ عدت	أشكرك ـأرحب	/
ج2	حسب ـ منظوريّ ـ ها ـ عنصرين ـ جانب ـ طاقم ـ تلاميذ ـ ذا ـ هو ـ تبني ـ ذه ـ نشر ـ تكنولوجيا ـ مؤسسة ـ تجهيزات ـ مثل ـ حواسيب ـ أنترنت ـ برامج.	/	عنصر ـ فكرة ـ مشروع ـ عنصر ـ وسائل ـ خاصّ ـ أوّل ـ بشريّ ـ إداريّ ـ تربويّ ـ ثانيّ ـ ماديّ .	أل ـ في ـ و ـ ها ـ لِـ ـ أو ـ ها ـ ثمّ ـ ألا ـ كا .	حصرت .	يعني ـ يكمن .	/
ج3	دور ـ مجتمع ـ ذا ـ عملية ـ دعم ـ إنجاح ـ نشر ـ تكنولوجيا ـ ها ـ خلال ـ جمعية ـ أولياء ـ تلاميذ ـ مثلا ـ منظمات ـ خيرية .	/	جانب ـ ماديّ ـ استفادة ـ نفسيّ ـ خيرية .	أل ـ في ـ ها ـ و ـ لِـ ـ من .	/	يكمن .	/
ج4	طبْع ـ حسب ـ رأيي ـ امتلاك ـ حاسوب ـ هو ـ شرط ـ استخدام ـ تكنولوجيا ـ ها ـ وضع ـ مخططات ـ بنايات ـ ضروريّ ـ جداً ـ ميدان ـ إجراء ـ عمليّة ـ بُعد .	هنا .	استفادة ـ مجسّمات ـ مثلاً ـ أساسيّ ـ صحيّ ـ جراحية	بِـ ـ ف ـ إنّ ـ و ـ مِن ـ أو ـ في ـ عن	/	/	/
ج5	ذه ـ أستاذ ـ مهارة ـ استخدام ـ حاسوب ـ أرض ـ واقع ـ نصف ـ هم ـ تكوين ـ معظم ـ أحوال ـ هو ـ اجتهاد ـ ما ـ بعض ـ تكوينات ـ عطل ـ ها ـ غير ـ كافية ـ وافية .	/	ثقافة ـ حسن ـ غير . تقنية ـ شخصيّ	ها ـ أل ـ و ـ في ـ أنّ ـ أمّا ـ لكنّ .	مضى .	تُكسِب ـ نقول ـ يتحكمون ـ تُجرَى .	/
ج6	اعتقادي ـ أوّل ـ أسباب ـ هو ـ تكلفة ـ عامّة ـ أفراد ـ مجتمع ـ وسعهم ـ امتلاك ـ وسائل ـ استغلال ـ ذه ـ تكنولوجيا ـ ك ـ ذا ـ أسباب ـ بُعْد ـ مناطق ـ مركز ـ مثل ـ بعض ـ مدارس ـ مربوطة ـ شبكة ـ تالي ـ حاسوب ـ جدوى ـ ه	/	تكنولوجيا ـ خاصّة ـ امتلاك . باهضة ـ مؤدية ـ ريفيّة ـ غير ـ	في ـ فَ ـ أل ـ بِـ ـ لِـ ـ ها ـ ك ـ و ـ مِن ـ عن ـ لا .	ليس .	/	/
ج7	اعتقادي ـ استخدام ـ تكنولوجيا ـ مجتمع ـ كون ـ عدد ـ أفراد ـ تحكّم ـ	هناك .	كبير ـ أجنبيّة ـ	في ـ نعم ـ لـ ـ كا ـ على	/	يؤثر ـ يُجيدون .	/

	لغات ـ خاصّة ـ لغة . خاصّة .		الإنجليزية .	ـ أل ـ أنّ ـ مِن ـ لا			
ج8	هي ـ صورة ـ مجتمع ـ جزائريّ ـ غالبية ـ هـ ـ استغلال ـ ما ـ هو ـ سهل ـ متناول ـ خاصّة ـ مجال ـ وسائط ـ اتصال ـ فيسبوك ـ تويتر ـ استثمار ـ أهمّ ـ ذا .	حيث .	سطحية ـ جزائريّ .	لَ ـ أل ـ في ـ و ـ لا ـ من ـ ك .	/	يتمّ .	/
ج9	هو ـ مستقبل ـ بداية ـ إدماج ـ ذه ـ تقديري ـ عشوائياً ـ ذا ـ خلال ـ اختلالات ـ التي ـ سبيل ـ مثال ـ رقمنة ـ قطاع ـ تحكّم ـ هـ ـ مستقبل .	/	تكنولوجيا ـ خلل ـ إزالة . واعد .	و ـ لو ـ ها ـ أل ـ في ـ لِ ـ ك ـ من ـ على ـ لكنّ ـ سـ .	كان ـ زالت ـ	يتمّ .	/

وصف إحصائيّ للتصنيف المفرداتي حسب الوظيفة في المقابلة 4 :



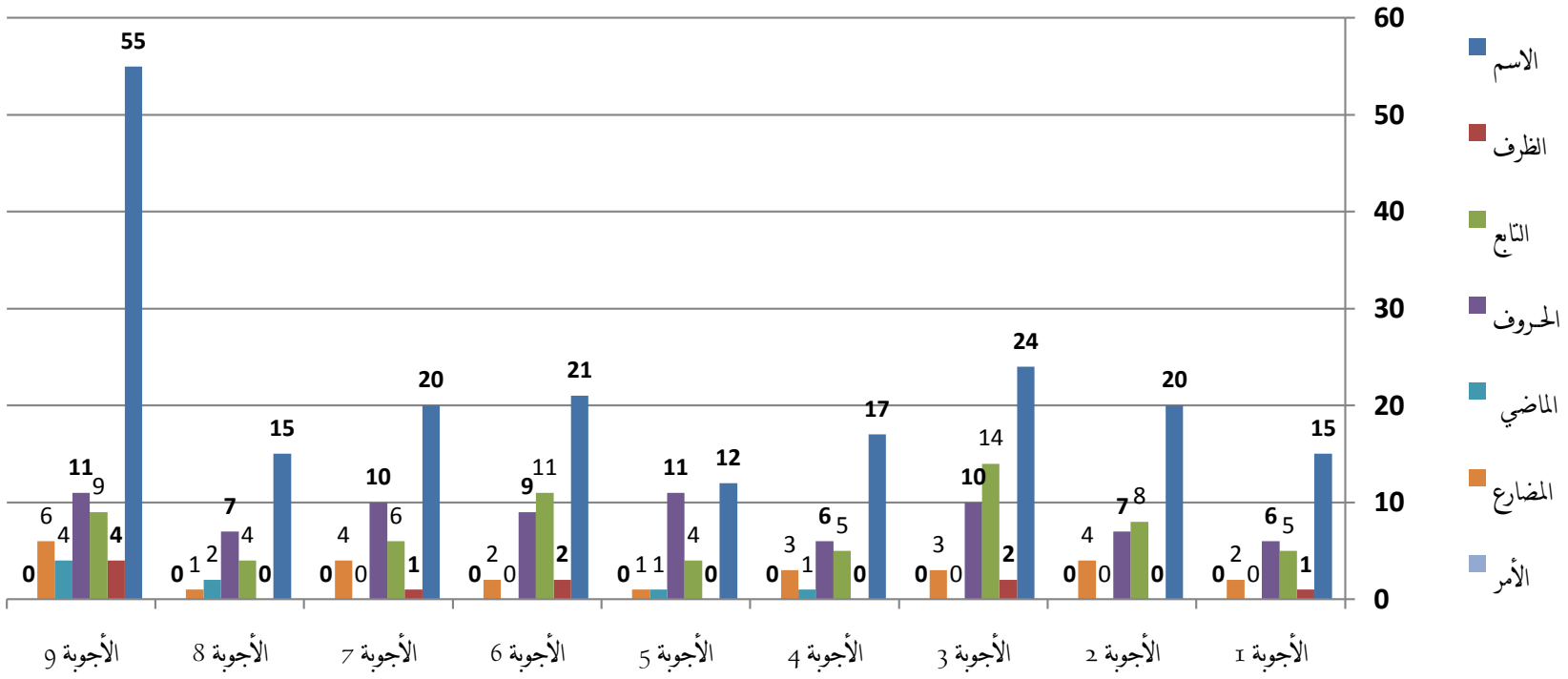
التصنيف المعجميّ للكلمات حسب الوظيفة.

المقابلة 5.

الرقم	الأقسام النحوية الثابتة				الأقسام النحوية المتغيّرة		
	الأسماء	الظروف	التوابع	الحروف	الماضي	المضارع	الأمر
ج1	أستاذة ـ مادّة ـ لغة ـ ها ـ مدّة ـ ثلاث ـ سنوات ـ دراسة ـ مجال ـ تعليمية ـ صعوبات ـ دراسة ـ طور ـ دكتورالي ـ تخصص .	لديّ .	آداب ـ نتاج ـ نفس . عربية ـ تعلّمية .	في ـ أل ـ و ـ لِ ـ لَ ـ نا .	/	تخصّ ـ نتابع .	/
ج2	ما ـ عناصر ـ التي ـ نشر ـ تكنولوجيا ـ مدارس ـ جوانب ـ ها ـ مؤسسة ـ حدّ ـ إمكانات ـ مطبقين ـ ذه ـ مختلف ـ أنواع ـ أساتذة ـ هو ـ تلميذ ـ قابلية ـ استيعاب .	/	ذات ـ معدّات ـ هيكل ـ مدى تكنولوجيا ـ قدرة . تعليمية ـ مسيِّر.	في ـ أل ـ على ـ ها ـ ف ـ مِن ـ بِ .	/	يخص ـ تعمل ـ تتعدّد ـ يتعلّق .	/
ج3	مجتمع ـ دورٌ ـ دَفْع ـ تكنولوجيا ـ استخدام ـ بناء ـ مجتمع ـ ذه ـ سرعة ـ كلّ ـ ركائز ـ التي ـ هِ ـ ذا ـ خلال ـ ما ـ خطط ـ ها ـ مختلَف ـ أطراف ـ مجتمع ـ أجْلِ ـ تحقيق ـ تكامل .	نحوَ ـ أمام .	فاعل ـ ناجع ـ متطور ـ مسايرة ثورة ـ مقومات استراتيجيات ـ أساسيّ ـ أحسن ـ واعٍ ـ مسؤول ـ تكنولوجية ـ رهيبة ـ ناجعة .	لِ ـ في ـ أل ـ بِ ـ ها ـ و ـ ك ـ إلى ـ فَ ـ مِن .	/	تدفع ـ يضمّ ـ تتكافل .	/
ج4	تكنولوجيا ـ جهاز ـ حاسوب ـ حدّ ـ هِ ـ هو ـ مجـرّد ـ وسيلة ـ فاعلية ـ حقيقة ـ أنّ ـ ضروريات ـ التي ـ هي ـ أخرى ـ توفّر ـ عناصر .	/	ذات ـ شروط. محدودة ـ مبدئية ـ أخرى	لا ـ على ـ في ـ ف ـ أنّ ـ مِن .	أصبح .	تتوقف ـ تُلغي ـ تستدعي .	/
ج5	أستاذ ـ بدّ ـ مثقفاً ـ مجال ـ قَطْ ـ لزاماً ـ عارفاً ـ أبجديات ـ تكنولوجيا ـ شكل ـ تخصّص ـ ناجحاً .	/	عالماً ـ مهنة . متخصصاً ـ متوازٍ .	أل ـ لا ـ أن ـ في ـ فَ ـ قد ـ على ـ بِ ـ لِ ـ و ـ حتى .	صار .	يكون .	/
ج6	معيقات ـ استخدام ـ تكنولوجيا ـ مجتمع ـ عامّة ـ أخصّ ـ قلة ـ إمكانات ـ جهة ـ افتقار ـ وسائل ـ أغلب ـ ناس ـ معيقاً ـ استخدام ـ ناهيك ـ عزوف ـ فئة ـ	لدى ـ دون .	ولاية ـ شلف	مِن ـ أل ـ في ـ و ـ فَ ـ بِ ـ فَ ـ إلاّ لِ .	/	تُعتبر ـ يحولُ .	/

	$مجتمع ـ هَا ـ ضرورة .	//	قدرات . جزائريّ ـ مادّية ـ علمية ـ أخرى ـ حديثة ـ رئيساً ـ كبيرة ـ قصوى.	//	/	//	/
ج7	نا ـ أكثر ـ فئات ـ مجتمع ـ لغات ـ لغة ـ ها ـ هي ـ ذا ـ استعمال ـ مختلَف ـ أنواع ـ ذه ـ مبنيّ ـ وفق ـ تعليمات ـ لغات ـ سبباً ـ استخدام ـ تعامل .	دون .	تكنولوجيا ـ عزوف . أجنبيّة ـ الأمّ ـ كافياً ـ عربيّة .	لا ـ على أنّ ـ أل ـ لِـ ـ بِـ ـ عن ـ أو ـ مع ـ ها.	/	يخفي ـ تُتقن ـ يُعدُّ ـ يقف .	/
ج8	مجتمع ـ مجبَراً ـ مواكبة ـ ذه ـ ذا ـ لزاماً ـ هِ ـ اقتحام ـ رُغْم ـ أغلب ـ عناصر ـ مجتمع ـ تكنولوجيا ـ شكل ـ إتقان .	/	تكنولوجيا ـ مجال . جزائريّ ـ محدود	أل ـ على ـ ها ـ كَ ـ لِـ ـ أنّ ـ مِن	صار ـ أصبح .	تستعمل .	/
ج9	جزائر ـ عامّة ـ تربية ـ خاصّة ـ إدخال ـ عدّة ـ إصلاحات ـ قطاع ـ تماشياً ـ متغيرات ـ مجتمع ـ حرص ـ إدماج ـ تكنولوجيا ـ معلومات ـ مختلف ـ قطاعات ـ ذا ـ مستقبل ـ هُ ـ إصلاحات ـ أخَصّ ـ طبعاً ـ تلاميذ ـ طلبة ـ جامعة ـ هُ ـ مرات ـ أكثر ـ فاعلية ـ درس ـ الذي ـ سبورة ـ كتاب ـ مواكبة ـ صراحة ـ تطبيق ـ وقعٌ ـ تلاميذ ـ ما ـ دراسات ـ أثر ـ استخدام ـ ألوان ـ أحمر ـ مثلاً ـ تدوين ـ ملاحظات ـ استرجاع ـ معلومات ـ مرّة ـ أخرى ـ ما ـ إقبال ـ دروس .	أمام ـ بين ـ عدّة ـ حول .	وزارة ـ متطلبات ـ تكنولوجيا ـ تحفيز . زاهرٍ ـ أخيرة ـ تقليدية ـ روتينية ـ نفسيّة	أل ـ و ـ على ـ في ـ مع ـ لكن ـ مِن ـ ها ـ سَـ ـ لِـ ـ كا ـ	عملت ـ ليس ـ ترجم ـ أصبحت .	يبشِّـر ـ تكون ـ تؤكد ـ يستخدم ـ يسهّل ـ تساعد .	/

وصف إحصائيّ للتصنيف المفرداتي حسب الوظيفة في المقابلة 5 :



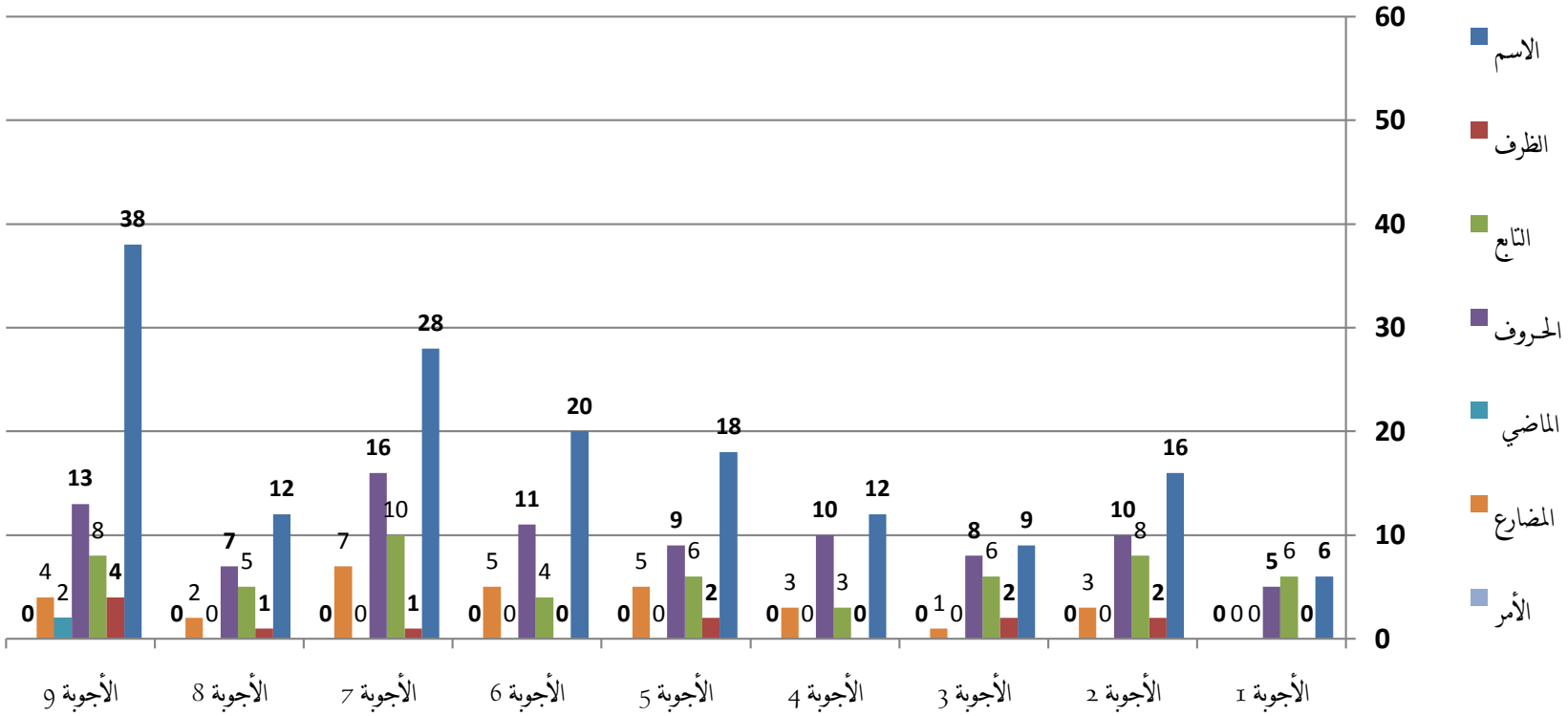
التصنيف المعجميّ للكلمات حسب الوظيفة.

المقابلة 6 .

الرقم	الأقسام النحوية الثابتة				الأقسام النحوية المتغيّرة		
	الأسماء	الظروف	التوابع	الحـروف	الماضي	المضارع	الأمر
ج1	أستاذة ـ لغة ـ ثانوية ـ زبوجة ـ مدرسة ـ سنة .	/	بوغالية ـ معمر ـ خريجة . عربية ـ متربصة ـ عليا	بِـ ـ و ـ أل ـ لِـ ـ نعم .	/	/	/
ج2	عناصر ـ رأي ـ هي ـ توفير ـ وسائل ـ مؤسسات ـ حواسيب ـ متوفرة ـ قدْر ـ الذي ـ أساتذة ـ استعمال ـ ذه ـ قاعات ـ تضييع ـ وقت .	داخل ـ هناك.	شاشات ـ وسائل . أساسية ـ مساعدة ـ تربوية ـ عرض ـ كافي ـ جاهزة .	أل ـ في ـ ي ـ مِن ـ و ـ بِـ ـ ها ـ حتى ـ لا ـ لِـ .	/	تكون ـ يمكِّن ـ يكون .	/
ج3	أكيد ـ مجتمع ـ دورٌ ـ ذا ـ بدّ ـ توعية ـ استعمالات ـ ذه ـ ها .	هناك ـ حول .	جانب ـ وسائل ـ تطبيق ـ نشر. كبير ـ مناسبة ـ	لِـ ـ في ـ ها ـ أل ـ إذ ـ لا ـ أن ـ و .	/	تكون .	/
ج4	أكيد ـ إنسان ـ ممارسة ـ خبرة ـ ذا ـ استعمال ـ ذه ـ ها ـ ما ـ مختلف ـ أنشطة ـ حياة .	/	مجال ـ وسائل ـ توظيف .	نعم ـ لِـ ـ أنّ ـ أل ـ بِـ ـ ف ـ ما ـ في ـ ها ـ أي.	/	يكتسب ـ زادت ـ يخدم .	/
ج5	أكيد ـ أستاذ ـ بدَّ ـ ه ـ ثقافة ـ نسبة ـ علم ـ مختلف ـ جوانب ـ تصرّف ـ هّا ـ وفق ـ ما ـ نشاطات ـ التي ـ ها ـ قسم ـ تلاميذ .	لدى ـ داخل .	وسائل ـ إلمام ـ استعمال . تقنية ـ شامل ـ تربوية .	أل ـ لَـ ـ بِـ ـ ها ـ على ـ و ـ حتى ـ في ـ مع	/	تكون ـ يكون ـ يسن ـ يخدم ـ يمارس .	/
ج6	عامّة ـ هُـ ـ عدم ـ وجود ـ تكوين ـ نسبة ـ أساتذة ـ مجتمع ـ أغلبية ـ ناس ـ استخدام ـ ذه ـ ذا ـ هَـا ـ سطحياً ـ فقط ـ عفوية ـ تكويناً ـ بدّ ـ تخصص .	/	أفراد ـ وسائل ـ مجال . تكنولوجية .	أنّ ـ بِـ ـ لِـ ـ و ـ أل ـ لا ـ ها ـ لِـ ـ ك ـ نعم ـ أن .	/	أظنّ ـ يحسنون ـ يستعملون ـ	/

						يمتلك ـ يكون .	
ج7	نسبة ـ أفراد ـ مجتمع ـ استيعاب ـ لغات ـ مثل ـ ما ـ لغة ـ عدم ـ وجود ـ ثقافة ـ محدودية ـ مستوى ـ أغلبية ـ فئات ـ مجتمع ـ تعليم مستويات ـ هـا ـ نقائص ـ أستاذ ـ بدّ ـ ملماً ـ مختلف ـ لغات ـ شيء ـ ذه ـ مترجم .	عندما .	جميع ـ فهم ـ معيّنة ـ أخرى ـ حالة .مكانة ـ عربية ـ تعليميّ ـ عالية ـ قليل .	نعم ـ بِـ ـ لِـ ـ لا ـ أل ـ أو ـ و ـ ربما ـ أنّ ـ لم ـ إلى ـ مِن ـ في ـ أن ـ لو ـ ها .	/	يؤثر ـ يستطيعون ـ يستوعبون ـ نلاحظ ـ نصل ـ يكون ـ يستعين	/
ج8	مجتمع ـ تكنولوجيا ـ معلومات ـ نَا ـ هَا ـ وسائط ـ تواصل ـ أكثر ـ أقلّ ـ دائماً ـ ذه ـ مكاناً .	عندما .	اتصال ـ مجالات جزائريّ ـ اجتماعيّ ـ آخر	في ـ أل ـ و ـ فَـ ـ إنّ ـ لا ـ ها ـ	/	نذكر ـ نحصر .	/
ج9	توظيف ـ ذه ـ منظومة ـ نَا ـ نوع ـ مزج ـ حضارة ـ مادّة ـ إضفاء ـ حيوية ـ نَا ـ تجديد ـ خلال ـ بثّ ـ روح ـ مادّة ـ التي ـ تقديم ـ هـا ـ تلميذ ـ بعث ـ نشاط ـ هم ـ ذا ـ استعمال ـ مثل ـ شاشات ـ عرض ـ تجاوب ـ أكثر ـ مقابل ـ تقديم ـ مادّة ـ انتباه ـ درجة ـ حالة ـ هَا ـ تلاميذ .	داخل ـ لديّ ـ عند ـ بين .	وسائل ـ مزج ـ تطبيق ـ وسائط . تربوية ـ جامدة ـ كبيرة ـ حيّة .	إذا ـ هَا ـ أل ـ فَـ ـ لَـ ـ مِن ـ أو ـ و ـ لِـ ـ في ـ ك ـ بِـ ـ إلى .	كان ـ لاحظ .	يكون ـ نقوم ـ تلفِت ـ تتحوّل .	/

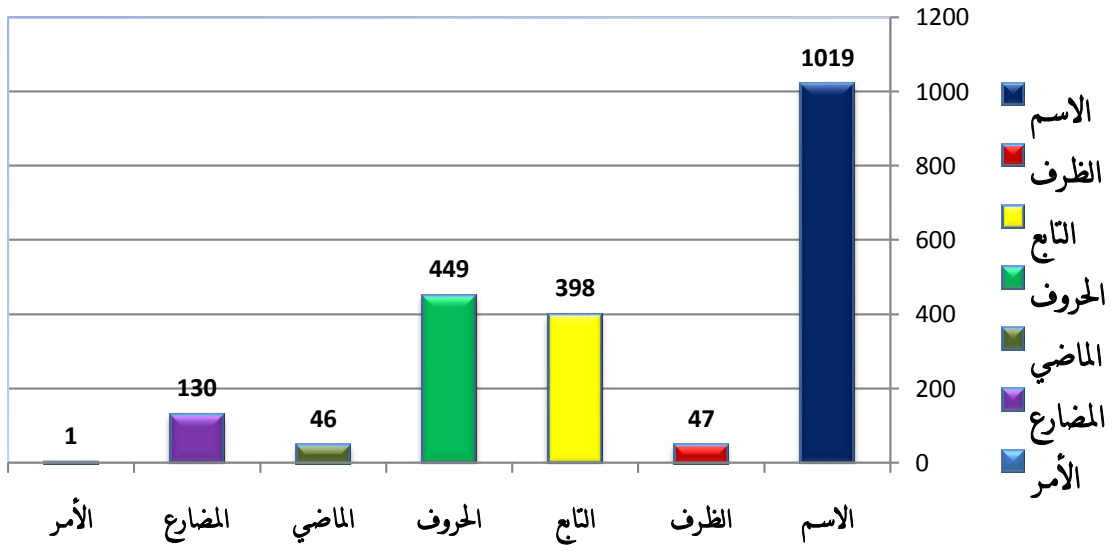
وصف إحصائيّ للتصنيف المفرداتي حسب الوظيفة في المقابلة 6 :



1. الجدول الإحصائيّ العدديّ للتصنيف المفرداتي حسب الوظيفة في الأجوبة التسعة :

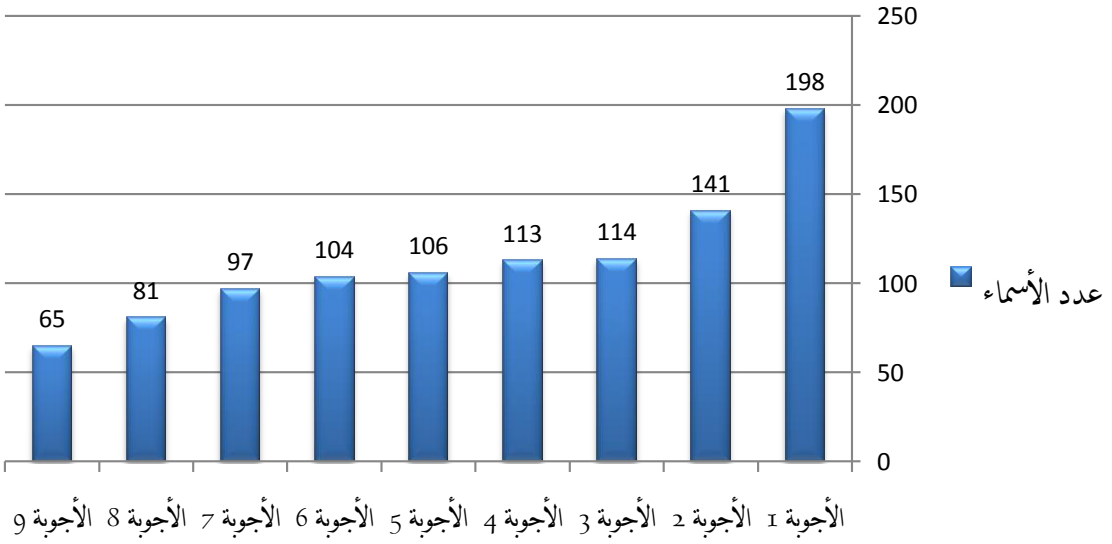
	الأجوبة 1	الأجوبة 2	الأجوبة 3	الأجوبة 4	الأجوبة 5	الأجوبة 6	الأجوبة 7	الأجوبة 8	الأجوبة 9	المجموع
الاسم	65	106	113	81	104	141	114	97	198	1019
الظرف	9	2	5	3	2	8	6	2	10	47
التابع	32	65	46	27	42	67	35	33	51	398
الحروف	34	52	42	38	55	58	67	51	52	449
الماضي	7	1	4	4	2	2	3	8	15	46
المضارع	5	13	8	16	18	15	27	13	15	130
الأمر	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
المجموع	152	240	218	169	223	291	252	204	341	2090

2. التفسير الإحصائيّ للتصنيف المفرداتي حسب الوظيفة في الأجوبة التسعة :



1. الاسم :

يحتلّ الاسم ـ باعتباره أحد المكوِّنات الأساسية الأولى في أجوبة المقابلات الستّ ـ مكانة كبيرة ، كونه يمثّل العمدة في الكلام بمجموع 1019 مرة ، من مجموع الأقسام النحوية القارّة والمتغيرة الثمانية ، وبمعدّل وسطيّ ، يقدَّر بـ 113 اسماً في كلّ إجابة ضمن العيّنة الكلية ، التي تمثِّل 2090 مفردة معجمية ، يحتلّ فيها الاسم نسبة 48.75% ، ما جعله يكتسب مرتبة خاصّة بين الأفراد الناطقين باللغة العربية (المستجوَبين الستّة) . ولقد بلغ التكرار الأدنى للاسم في مجموع الإجابات التسع كلّها 65 اسماً ، والتكرار الأقصى 198 اسماً ، ويرجع ذلك في نظري إلى مكانته في الأقسام السّابقة ، وإلى قدرته على استيعاب معاني موضوع دمج هذه التكنولوجيات الحديثة في تعليم اللغة العربية ، وأيضاً على إنجاز العمليات التواصلية بين الأفراد المستجوَبين بنجاح، مهما تعدّدت وجوه هؤلاء الأفراد ، وتباينت طبقات انتمائهم في السلّم التربويّ والوظيفيّ . كما تعود هذه الكثرة في الأسماء إلـى حاجة كلّ مستجوَب إليها ، في التعبير عن العلاقة الأدائية والتفاعلية بين كلّ الأشكال والصّور، التي يتخذها الاسم في اللغة العربيّة وموضوع السؤال؛ لأنّ المتكلِّم (المستجوَب)، كان يميلُ دائماً إلى التحدث عن شيء مُعرَّف. فكان لا معنى للاسترسال في الحديث عن شيء غير معيّن لديه (نكرة) . وموضوعُ دمج تكنولوجيا المعلومات في التعليم من مواضيع السّاعة، وهذا ما يفسّر ظاهرة رجحان الأسماء على الفئات الأخرى. ولدى التمعُّن في الجدول[403] الآتي . من الممكن أن نلاحظ ما يلي:



[403] المتغيرات في الجدول مرتبة ترتيباً تنازليّاً .

1. الأجوبة التاسعة و التي تمثل المرتبة الأولى في الرسم البياني ، الأسماء فيها أشيعُ استعمالاً في مجموع الإجابات التسع الأخرى ، بنسبة 19.43% .

2. الأجوبة السادسة و التي تمثل المرتبة الثانية في الرسم البيانيّ ، تلي الأولى وبنسبة 13.83% .

3. الأجوبة السابعة والتي تمثل المرتبة الثالثة في الرّسم البيانيّ وردت بنسبة 11.18% .

4. الأجوبة الثالثة والتي تمثل المرتبة الرّابعة في الرّسم البيانيّ ، تتقارب من حيث الشيوع مع الأجوبة التي قبلها ، بنسبة 11.08% .

5. الأجوبة الثانية والتي تمثل المرتبة الخامسة في الرّسم البيانيّ ، أظهرت نسبة تُقدّر بـ : 10.40% .

6. الأجوبة الخامسة والتي تمثل المرتبة السّادسة في الرّسم البياني ، أظهرت نسبة متقاربة من الأجوبة السّابقة تقدّر بـ : 10.20 % .

7. الأجوبة الثامنة والتي تمثل المرتبة السابعة في الرسم البيانيّ ، قارب شيوعُ الأسماء فيها الـ 100 اسم ، بنسبة 9.51 % .

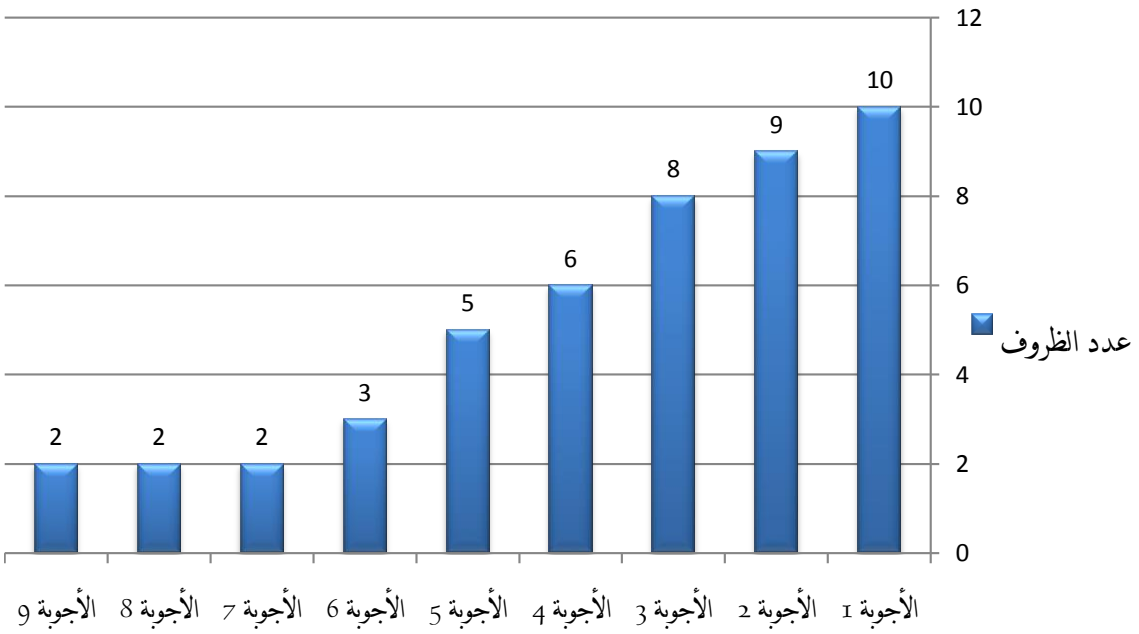
8. الأجوبة الرّابعة والتي تمثل المرتبة الثامنة في الرّسم البيانيّ ، قاربت نسبتها 7.94 % .

9. الأجوبة الأولى والتي تمثل المرتبة التاسعة في الرسم البيانيّ ، احتلّت ذيل الترتيب بنسبة 6.37 % ؛ ولأنّها هي التي تُستفتح بها أسئلة المقابلة ، وترُومُ عموماً تقديم بطاقة تعريف موجزة عن المستجوَب ، ما يجعلها تنحو إلى الاختصار والإيجاز ، وتلخيص معانٍ كثيرة في ألفاظ قليلة.

2. الظرف :

يتلازم المكان و الزمان في تجربة الإنسان، إذ يشكّل المكانُ وعاءً لعمله، ومشوارَ حياته المحدودة في عالَم الدّنيا. ويُشكّل الزّمان لغة الوعي والنفس والقلب و الضمير، ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر. فمن مكث في مكان ما، ارتبط وجوده في هذا الفضاء المكانيّ، وتعلّق بزمان أيضاً. فمستخدم اللغة سواء أكانت اللغة مكتوبة أم منطوقة، لا ينفكّ يستجير في خطابه بوصف أمكنة وسرد أزمنة.

إنّ الوحدات المعجمية المنتمية لهذا النوع، تكاد تكون محدودة في اللغة المنطوقة للمستجوَبين الستّة، تارة بتقييد خطاب المستجوَب بمكان معيّن، يمثّل فضاءً يناسب وضعيته، وتارة أخرى تقييد هذا الخطاب بزمان عامّ أو مقيّد. وإنّ أغلب الظروف استخداماً هي ظروف المكان في المقابلات الستّ بـ 34 مرة، إذ يبلغ التكرار الكليّ لاسمي الزمان و المكان في جميع العينات 47 مرّة، بمتوسِّط قدره 5.22 مفردة في العيّنة الواحدة. وكانت نسبتهما إلى جميع الفئات النحوية 2.24 % . ولدى التمعُّن في الجدول الآتي. من الممكن أن نلاحظ ما يلي:



1. الأجوبة التاسعة و التي تمثل المرتبة الأولى في الرسم البياني، الظروف فيها أشيعُ استعمالاً في مجموع المقابلات كلّها ، بنسبة 21.27% .

2. الأجوبة الأولى و التي تمثل المرتبة الثانية في الرسم البيانيّ ، تلي الأولى وبنسبة تكاد تقترب من الأولى بـ : 19.14% .

3. الأجوبة السادسة والتي تمثل المرتبة الثالثة في الرّسم البيانيّ وردت بنسبة 17.02% .

4. الأجوبة السابعة والتي تمثل المرتبة الرّابعة في الرّسم البيانيّ ، تتقارب من حيث الشيوع مع الأجوبة الثالثة والثانية ، بنسبة 12.76% ، مع تسجيل فارق بسيط .

5. الأجوبة الثالثة والتي تمثل المرتبة الخامسة في الرّسم البيانيّ ، أظهرت نسبة تُقدّر بـ : **10.63 %**.

6. الأجوبة الرّابعة والتي تمثل المرتبة السّادسة في الرّسم البياني ، أظهرت نسبة ضئيلة مقارنة مع الأجوبة السّابقة ، وتقدّر بـ : 06.38 % .

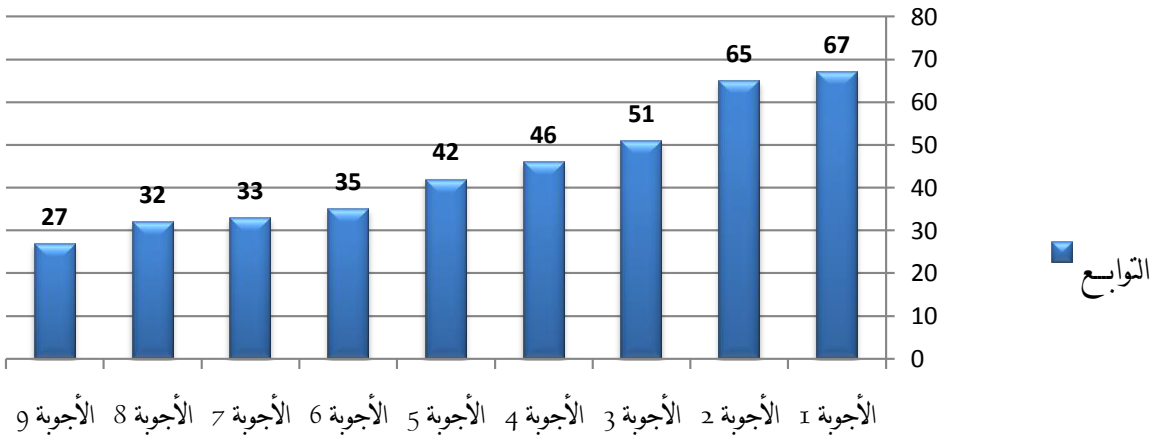
الأجوبة الثانية والخامسة والثامنة تشترك في المرتبة السابعة من خلال الرسم البيانيّ ، حيث قارب شيوعُ الظروف مجتمعة 6 مرات بالتساوي ، بنسبة12.67 % . وبمعدّل وسطيّ يقدّر بـ 4.25 % .

3.التـابع:

تعتبر التوابع أحد فروع علم النحو في اللغة العربية، وتنقسم إلى أربعة أنواع وهي: (النعت – التوكيد ـ العطف ـ البدل). و المماثلة بين هذه الأنواع ومشاكلة الكلمة لسابقتها ، أمرٌ كثير شائع في الخطاب الشفويّ والمكتوب . ويراد بالتوابع الألفاظ التي تتبع ما قبلها لفظيً ومعنىً . أمّا التبعية اللفظية، فيُقصد بها التبعيّة من جهة قرينة العلامة الإعرابية. أمّا التبعيّة المعنوية ، فالمقصود بها إتمام بعض هذه التراكيب معنى متبوعها. ولعلّنا لا نبالغ إذا قلنا: إنّ باب (التوابع) في النحو العربيّ من أكثر أبوابه تداخلاً في المفهوم ، واضطراباً في المصطلح ، واختلافاً في التسمية بين المدرستين[404]. فالنعت لفظ يُطلق على الاسم الذي يتمّ به وصف المنعوت . وليس للنعت من حيث الإعراب إعرابٌ محدّدٌ ، ولكنّه يُعرب بحسب موقعه في الجملة ، وبحسب الاسم الذي قبله . وللنعت آثارٌ دلالية تعود على الاستخدام الشفويّ للخطاب بنوعيه الشفويّ والمكتوب ، من حيث إتمام الفائدة ، وما يطلبه المتبوع بحسب المقام من توضيح ، أو تخصيص ، أو مدح ، أو ذمّ . أمّا التوكيد فهو أحد الأساليب اللغوية التي تُستخدم من أجل تأكيد وتثبيت معنىً أو أمر معيّن عند السّامع، سواء باللفظ أم بالمعنى . والهدف من ذلك هو إزالة الشكوك وإبعادُها عن الشخص أحياناً. والعطف هو التابع المتوسط بينه وبين متبوعه أحدُ حروف العطف ، ويسمى الاسم الذي قبله (المتبوع) معطوفاً عليه، ويسمّى الذي بعده (التابع) معطوفاً . وإذا تعدّد المعطوف، يبقى المعطوف عليه واحداً . والبدل من وسائل الترابط النصيّ على مستوى الجملة . وتكمن أهمّيته في تحقيق التماسك من خلال ملاحظـة العلاقة بين البدل والمبدل منه، والتي هي علاقـة قبليّـة بيـن عنصـر سابـق في الخطـاب

(404) وليد محمد السراقبي: التوابع بين نظريتي القرائن والمقاصد. مجلة دواة . المجلد 5 . العدد 9 حماة . سوريا . 2019م . ص 98 .

الشفـويّ والمكتوب، وعنصر لاحق، ما تتحقّق معه الاستمرارية القائمة بين البدل والمبدل منه. تحتلّ التوابع بجميع صيغها وأنواعها في الخطاب الشفويّ من خلال المقابلات الستّ مرتبة هامّة، كونها تتوسط التصنيف الإحصائيّ للمفردات حسب الوظيفة بِـ 398 تابعاً، وبنسبة تصـل إلى 19.04% من مجموع الأقسام النحويّة القارّة والمتغيِّرة، وبمعدَّل وسطيّ قدِّر بـ 44.12 تابعاً في كلّ إجابة. ولقد وقعت التوابعُ جميعُها في التصنيف السابق بين 27 ـ 67 كمقدارين للتكرار الأدنى والتكرار الأقصى على التوالي. ويعود ذلك ـ في نظري ـ إلى الإيضاح في التعبير، وتأكيد الرّأي حول موضوع تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وبيان ذلك حيثما كان ذلك ممكناً. ولدى التمعُّن في الجدول الآتي، من الممكن أن نلاحظ ما يلي:



1. الأجوبة السادسة و التي تمثل المرتبة الأولى في الرسم البياني بـ 67 تابعاً ، هي أشيعُ استعمالاً في مجموع الإجابات التسع الأخرى ، بنسبة 16.83% .

2. الأجوبة الثانية و التي تمثل المرتبة الثانية في الرسم البيانيّ ، بـ 65 تابعاً ، و تلي الأولى وتقاربها في عدد التوابع بنسبة متجانسة ، تصل إلى 16.33% .

3. الأجوبة التاسعة والتي تمثل المرتبة الثالثة في الرّسم البيانيّ بـ 51 تابعاً بنسبة 12.81% .

4. الأجوبة الثالثة والتي تمثل المرتبة الرّابعة في الرّسم البيانيّ ، بـ 46 تابعاً تتقارب من حيث الشيوع مع نسبة الأجوبة التي قبلها ، وتقدَّر بِـ 11.55% .

5. الأجوبة الخامسة والتي تمثل المرتبة الخامسة في الرّسم البيانيّ بـ 42 تابعاً ، ما جعل نسبتها تُقدّر بـ : 10.55 % .

6. الأجوبة السابعة والتي تمثل المرتبة السّادسة في الرّسم البياني ، بـ 35 تابعاً ، حيث أظهرت نسبة متقاربة مع الأجوبة السّابقة ، وتقدّر بـ : 8.79 % .

7. الأجوبة الثامنة والتي تمثل المرتبة السابعة في الرسم البيانيّ ، قارب شيوعُ التوابع 33 تابعاً فيها ، ما يمثل بنسبة 8.29 % .

8. الأجوبة الأولى والتي تمثل المرتبة الثامنة في الرّسم البيانيّ بـ 32 تابعاً ، قاربت نسبتها 8.04 %.

9. الأجوبة الرابعة والتي تمثّل المرتبة التاسعة في الرسم البيانيّ ، واحتلّت ذيل الترتيب 27 تابعاً ، بنسبة 6.78 % .

4.الحـروف:

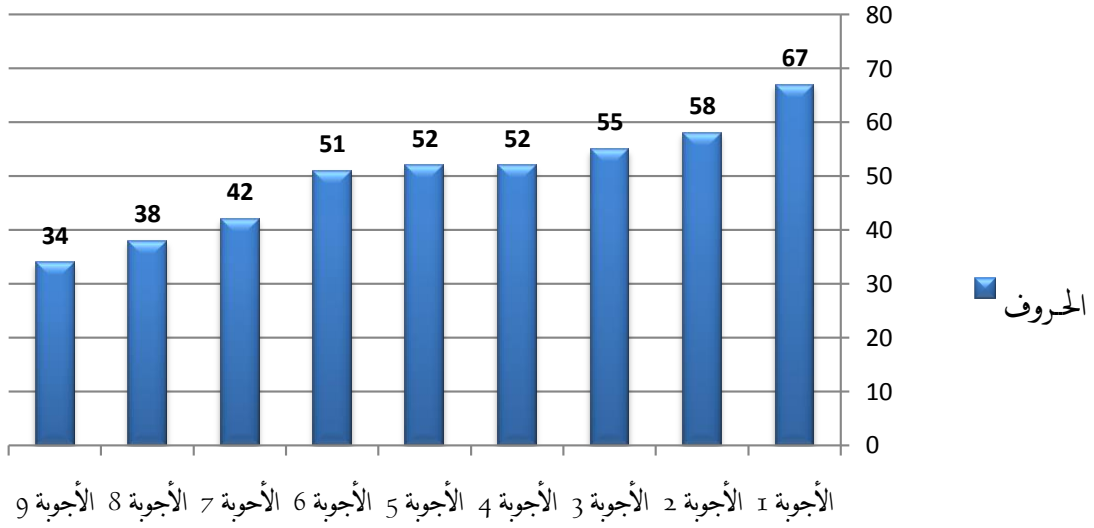
تمتاز اللّغة العربيّة بفصاحتها وبلاغتها، فهي لغةٌ أُنزل بها أعظم كتابٍ سماويّ عرفه التّاريخ ، يحتوي كلماتٍ وأساليب تهزّ الكيان، وتحرّك الوجدان لعمق معانيها، ولوقْـعِ لغته على النفوس، ظلّت لغة القرآن الكريم أعرق لُغة، وقد يظنّها البعض صعبةَ التّعلّم، ولكنّها في الواقع سهلة لوجود قواعد أساسية ، وحروف تحكم كلّ جوانبها، وتربط بين معانيها وأفكارها وألفاظها تحقيقاً للانسجام والاتساق . وتذكر كتب النحو عدداً من المواضع التي اختلف فيها النحاة في معنى الحرف[405]، سبّب اختلافهم في تفسير السياق، وما يقتضيه من معنىً ، وهذا ما نجده في بعض حروف المعاني؛ كهمزة الاستفهام، وأداة الاستثناء ، وحروف العطف...الخ . وقد اتفق جميع الباحثين عرب وغربيين على دور الحروف في تحديد معاني الكلمات والجمل. وسمّيت كذلك ؛ لأنّها تربط الجمل والكلمات معاً لمساعدتها على التّناغم والتّماسك، وإيصال المعنى المراد.

من خلال التصنيف الإحصائي السّابق، احتلّت الحروف موقعاً لافتا للانتباه، وهي تلي في ذلك فئة الاسم من حيث العدد ، حيث تنوّعت في خطاب المستجوَبين الستّة ، وتعدّدت مثل تعدّدها في اللغة العربية ؛ بين أحرف جواب ، وحروف جرٍّ ، وأحرف استفتاح ، وأدوات لنسخ الجمل ، وأدوات

---

(405) أبو حيان الأندلسيّ: انظر معنى "الحرف" في التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل تحقيق د. حسن هنداوي . دار القلم . دمشق . ج1 . ص 49. وانظر أيضاً محمد بن صالح العثيمين . شرح ألفية ابن مالك مكتبة الرشد ناشرون . الرياض . المجلد1 . ص 51 . وانظر أيضاً ابن القيّم الجوزية: إرشاد السالك إلى حلّ ألفية ابن مالك . تحقيق الدكتور محمد بن عوض بن محمد السهيليّ. أضواء السلف. المجلد 1 .بدون تاريخ. ص 77 ، 78 .

للشّرط ، والتنبيه، والتفسير...الخ. تتموقع هذه الحروف اللغوية بجميع صيغها اللفظية و أنواعها في الخطاب الشفويّ من خلال المقابلات الستّ في آخر التصنيف ، قبل الأقسام النحوية المتغيِّرة (الماضي ـ المضارَع ـ الأمر) ، بِـ 449 حرفاً ، وبنسبة تصـل إلى 21.48% من مجموع الأقسام النحويّة القارّة والمتغيِّرة ، وبمعدَّل وسطيّ وصل إلى 49.88 حرفا في كلّ إجابة . ولقد وقعت هذه الحروف جميعُها في التصنيف السابق بين 34 ـ 67 كمقدارين للتكرار الأدنى والتكرار الأقصى على التوالي. ويعود ذلك ـ في نظري ـ إلى حاجة الجمل وافتقارِها إلى هذه الحروف، لبيان أسباب بعض الأفكار والمعاني، والتعبير عمّا يختلج في نفس المستجوَب، واستخدامه لها للتعبير بواسطة الجمل والأفكار بربط الصّفة بالفاعل أو بالفعل... وذلك لتقوية النظام التركيبيّ للجمل المستخدمة في خطاب المستجوَبين، أو لبيان السبب والعلّة، مثلما هو الحال مع حروف المعاني التي تفيد التعليل والسّببيّة، وغيرها من الحروف الأخرى. ولدى التمعُّن في الجدول الآتـي، من الممكن أن نلاحظ ما يلي:



1. الأجوبة السابعة و التي تمثل المرتبة الأولى في الرسم البياني بـ 67 حرفاً ، هي أشيعُ استعمالاً في مجموع الإجابات التسع الأخرى ، بنسبة 14.92% .

2. الأجوبة السادسة و التي تمثل المرتبة الثانية في الرسم البيانيّ ، بـ 58 حرفاً ، و تلي الأولى مباشرة في عدد الحروف اللّغوية بنسبة متقاربة معها ، تصل إلى 12.91% .

3. الأجوبة الخامسة والتي تمثل المرتبة الثالثة في الرّسم البيانيّ بـ 55 حرفاً بنسبة 12.24% .

4. الأجوبة الثانية والتي تمثل المرتبة الرّابعة في الرّسم البيانيّ ، بـ 52 حرفاً لغوياً ، تتقارب من حيث الشيوع مع نسبة الأجوبة التي قبلها ، والتي تقدَّر بِـ 11.58% .

5. الأجوبة التاسعة والتي تمثل المرتبة الخامسة في الرّسم البيانيّ بـ 52 حرفاً لغوياً أيضاً ، ما جعل نسبتها تُضارع التي قبلها بـ : 11.58 % .

6. الأجوبة الثامنة والتي تمثل المرتبة السّادسة في الرّسم البياني ، بـ 51 حرفاً لغوياً ، حيث أظهرت نسبةً أقلّ بمرّة واحدة مع الأجوبة السّابقة. تقدّر نسبتها بـ : 11.35 % .

7. الأجوبة الثالثة والتي تمثل المرتبة السابعة في الرّسم البياني ، بـ 42 حرفاً لغوياً ، حيث أظهرت نسبة أقلّ بعشر مرات تقريباً مع الأجوبة السّابقة. وتقدّر بـ : 9.35 % .

8. الأجوبة الرّابعة والتي تمثل المرتبة الثامنة في الرسم البيانيّ ، قارب شيوعُ الحروف اللغوية فيها 38 حرفاً ، ما يمثل نسبة 8.46 % .

9. الأجوبة الأولى والتي تمثل المرتبة التاسعة في الرّسم البيانيّ بـ 34 حرفاً لغوياً ، قاربت نسبتها 7.57 % .

5. الفعل الماضي :

تضطلع الأفعال عند النحويين بوظيفتين أساسيتين، هما: الوظيفة الدّلالية الزمنية؛ وهي بيان زمن الفعل الماضي والحال والاستقبال، والوظيفة الدلالية المعنوية؛ وهي تتعلّق بالمعنى الذي يتضمّنه الفعل. و الوظيفة الزمنية للماضي هي الدلالة على حدوث الفعل في الزمن الماضي. والوظيفة الزمنية للاستقبال(المضارَع)؛ هي الدّلالة على واقعة أو حدث يجري في الزمن الحالي والمستقبل خلال زمان المتكلّم. أمّا الوظيفة الخاصّة بالحال (الأمر)؛ هي الدلالة على كلّ فعل يُراد به طلب القيام بالشيء أو العمل في زمن المستقبل، وهذا هو الأصل. أمّا الوظيفة المعنوية في الفعل الماضي فتدلّ على الانقضاء والانتهاء، و في الفعل المضارع على الحركة والتجدّد والاستمرار، وفي فعل الأمر، تدلّ على القيام بالشيء على سبيل الوجوب، مع مراعاة السياقات المختلفة، والدواعي البلاغية لفعل الأمر(406).

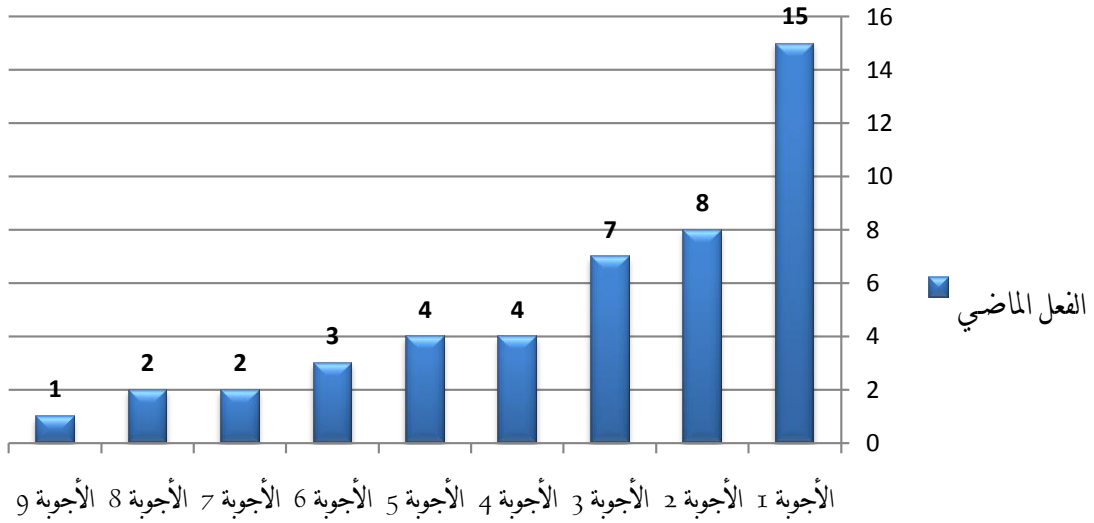
وفي منتهى هذا المبحث أسوق تعريفاً لعباس محمود العقاد في حالات الأفعال، ومنها الفعل الماضي في اللغة العربيّة ، الذي يعتبره هو الأصل ، فيقول : « وننظر إلى الأفعال من وجهة الآجروميّة، فنرى أنّ أوضاعها في اللغة العربيّة أدلّ على التطور والارتقاء من لغات أخرى ، تُحسَب في طليعة اللغات دقة وأداءً للمعاني الذهنية . والقرائن التي تَكشِف عن ذلك كثيرة . فمن علامات التطوّر في اللغة العربيّة ، أنّ الفعل الماضي فيها هو الأصل ، ويأتي الفعل المضارع بالتصريف ... وفي لغات أخرى من أرقى اللغات، يشيع استعمال المضارَع أوّلاً، ويأخذون منه الماضي بإضافة حرف، أو مقطع، أو تغيير الصِّيغة »(407).

ومن خلال التصنيف الإحصائيّ السابق، احتلّت استخدامات الفعل الماضي ذيل الترتيب من حيث العدد بـ 46 مرّة بنسبة وصلت إلى 2.20 % ، من مجموع الأقسام النحوية القارّة والمتغيِّرة، وهي أضعف نسبة في ترتيب التصنيف. لقد سيطرت الأفعال الماضية الناسخة الدّاخلة على الجملة الاسمية بـ 36 مرّة من العيّنة الإجمالية. ويعود ذلك إلى التعلّق بوصف تجارب سابقة، ونفي بعض المعاني والصفات عن صاحب الحدث؛ كما جاء في (م1 ، ج6)، و (م1 ، ج7)، وإلى الدّلالة على ممارسة مهنة سابقة في الزمن الماضي. كما ورد في (م3 ، ج1)، ونفي أوصاف متحرّكة سابقاً؛ مثلما ورد في (م3 ، ج6)، مع توظيف الزمن الصّرفي للفعل الماضي خارج السياق للدلالة على ضرورة امتلاك التقنية، واستخدامها في تعليم اللغة العربيّة؛ مثلما لوحظ في (م3 ، ج9)، وللدلالة أيضاً على إيضاح معنىً سابق ورد في السؤال، وحدث التدريس الذي وقع في زمن مضى، والتحوّل من حالة إلى أخرى، وللدّلالة على الزمن الصّرفيّ لكلمة "زادت" في حالتها الإفرادية لتدلّ على الزمن النحويّ

(406) حسن بن علي الكفراوي: شرح متن الآجرومية. إصدارات وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد. المملكة العربية السعودية. ص. 37.

(407) عباس محمود العقاد: اللغة الشّاعرة. مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة . مصر . 2012 . ص 45 . 46 .

في حالتها التركيبيّة على نحو ما جاء في: (م4 ج1)، و (م5 ج5)، و (م5 ج8)، و (م6 ج4). و أيضاً على الوصف الثابت الجامد لاستخدام الفعل الناقص "كان" وتضمنه أحداثاً محصورة في نطاق الماضي وحده، وتخلو من الدلالة على الحدث، ما يحوّل الربط بين هذا الفعل وزمنه، ويجعله يفتقر إلى سند يرتكز عليه لتوغّل الفعل "كان" في الحدث الماضي دون قيد [408] .



1. الأجوبة التاسعة و التي تمثل المرتبة الأولى في الرسم البياني بـ 15 فعلاً ماضياً، هي أشيعُ استعمالاً في مجموع الأفعال في الإجابات التسع ، بنسبة 32.60% .

2. الأجوبة الثامنة و التي تمثل المرتبة الثانية في الرسم البيانيّ، بـ 8 أفعال ماضية، و تلي الأولى مباشرة في عدد هذه الأفعال ، وبنسبة تصل إلى 17.39% .

3. الأجوبة الأولى التي تمثل المرتبة الثالثة في الرسم البياني بـ 7 افعال ماضية، بنسبة 15.21 % .

4 .الأجوبة الثالثة والتي تمثل المرتبة الرّابعة في الرّسم البيانيّ، بـ 4 أفعال ماضية، والتي تقدَّر نسبتها بِـ 8.69% .

5. الأجوبة الرابعة والتي تمثل المرتبة الخامسة في الرّسم البيانيّ بـ 4 أفعال ماضية، ما جعل نسبتها تُضارع التي قبلها بـ : 8.69 % .

(408) علي أبو المكارم: إعراب الأفعال. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة. ط1. 2010. ص 26 .

6. الأجوبة السابعة والتي تمثل المرتبة السّادسة في الرّسم البياني بـ 3 أفعال ماضية، بنسبة تقدّر بـ 6.52 % .

7. الأجوبة الخامسة والتي تمثل المرتبة السابعة في الرّسم البياني ، بـ 2 فعلين ماضيين ، حيث تقدّر بـ : 4.34 % .

8. الأجوبة السادسة والتي تمثل المرتبة الثامنة في الرّسم البياني، بـ 2 فعلين ماضيين، حيث تقدّر بـ : 4.34 % .

10. الأجوبة الثانية والتي تمثل المرتبة التاسعة في الرسم البيانيّ، وهي أضعف نسبةً في الأفعال الماضية بمرّة واحدة ، وبنسبة تقدَّر 2.17 % .

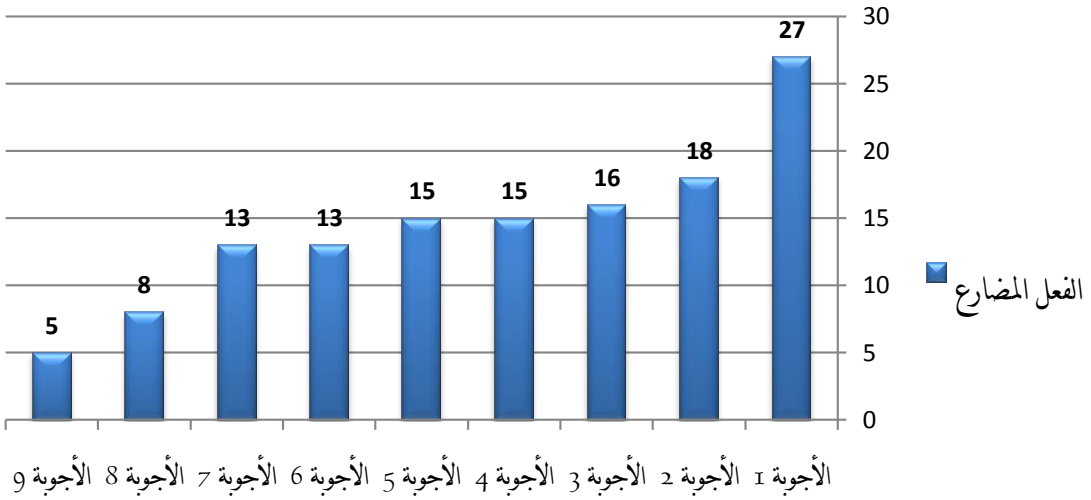
6. الفعل المضارع:

الفعل المضارَع هو ما دلّ على واقعة أو حدث، يجري في الزمن الحالي أو المستقبل خلال زمن التكلّم، ويبدأ دائماً بأحرف المضارعة. ويفيد الحال إذا خلا من القرائن اللغوية الداخلة عليه؛ كحرفي التنفيس والتسويف، وقد... الخ. و الفعل الدّالّ على الحال هو ما يقع وليس مرتبطاً بزمن محدّد. وأنواعه: المضارَع المرفوع، وأسماء الأفعال الدالّة في معناها على الحال؛ كأوَّه، وأفٍّ...الخ . ويُستعمل الفعل المضارَع للدّلالة على معناه، وهو وقوع الحدث في الحال أو في الاستقبال. وقد يخرج إلى الإنشاء ليفيد الدّعاء والأمر و غيرهما، ويستعمل أيضاً للدّلالة على مشارفة وقوع الفعل، وللدّلالة على إرادته[409]. إنّ أوّل تأمُّلٍ في الأفعال المضارعة التي تدخل في تركيب اللغة المعجمية عند المستجوبين الستّة، يوحي باحتلال استخدامات الفعل المضارع الرتبة الأولى في التصنيف الإحصائي بـ 130 فعلاً مضارَعاً ، وبنسبة وصلت إلى : 6.22 % ، وبمعدّل وسطيّ يُقدَّر بـ 14 فعلاً .

ومن دلالاتهما المعنوية الاستمرار والتأكيد، وتخصيص الأشياء، ومبدأ التقارب، واستشراف المستقبل والتطلع إلى صورة حياة تعليمية، تحتلّ فيها اللغة العربيّة مكانة علمية، تُزاحم فيها اللغات العالمية، كما نرى في (م1 ج8) ، (م2 ج2) ، و (م2 ج3) ، و (م2 ج4) ، (م3 ج5) على سبيل المثال ، لا الحصر . ولدى التمعُّن في الجدول الآتـي ، من الممكن أن نلاحظ ما يلي :

---

(409) فاضل صالح السّامرّائي: معاني النحو. شركة العاتك للطباعة والنشر . القاهرة . المجلّد 3 . ط 2 . 2003 . ص 288 . 289 .



1. الأجوبة السابعة و التي تمثل المرتبة الأولى في الرسم البياني بـ 27 فعلاً مضارَعا ، هي أشيعُ استعمالاً في مجموع الأفعال في الإجابات التسع ، بنسبة 20.76% .

2. الأجوبة الخامسة و التي تمثل المرتبة الثانية في الرسم البيانيّ ، بـ 18 فعلاً مضارَعا ، و تلي الأولى مباشرة في عدد هذه الأفعال ، وبنسبة تصل إلى 13.84% .

3. الأجوبة الرّابعة والتي تمثل المرتبة الثالثة في الرّسم البيانيّ بـ 16 فعلاً مضارعاً ، بنسبة 12.30%.

4. الأجوبة السادسة والتي تمثل المرتبة الرّابعة في الرّسم البيانيّ ، بـ 15 فعلاً مضارَعا ، والتي تقدَّر نسبتهـا بِـ 11.53% .

5. الأجوبة التاسعة والتي تمثل المرتبة الخامسة في الرّسم البيانيّ بـ 15 فعلا مضارَعا ، ما جعل نسبتها تُضارع التي قبلها بـ : 11.53 % .

6. الأجوبة الثانية والتي تمثل المرتبة السّادسة في الرّسم البياني بـ 13 فعلا مضارَعا ، بنسبة تقدّر بـ : 10 % .

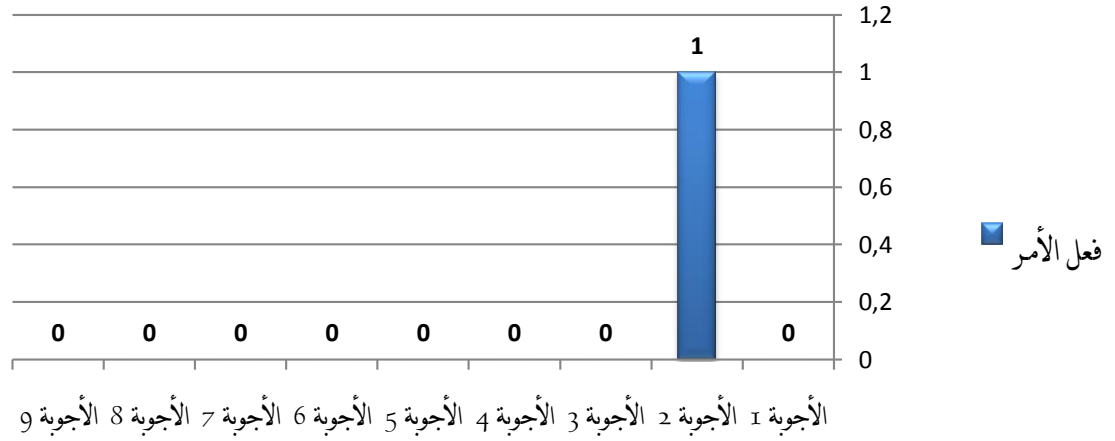
7. الأجوبة الثامنة والتي تمثل المرتبة السابعة في الرّسم البياني ، بـ 13 فعلا مضارَعا ، بنسبة مشابِهة للإجابات التي قبلها تقدّر بـ : 10 % .

8. الأجوبة الثالثة والتي تمثل المرتبة الثامنة في الرّسم البياني، بـ 8 أفعال مضارَعة، حيث تقدّر النسبة بـ : 6.15 % .

9. الأجوبة الأولى والتي تمثل المرتبة التاسعة في الرسم البيانيّ، وهي أضعف نسبة للأفعال المضارعة بـ ، 5 أفعال ، وبنسبة تقدَّر 3.84 % .

9. فعل الأمر:

الأمر أسلوب من أساليب العرب، وهو من أكثرها دوراناً في الكلام. والأصل في الأمر وجوب الامتثال لكل فعل يُراد به طلب القيام بالشيء، أو العمل به في زمن الحال أو الاستقبال، ممّن هو أعلى درجة إلى مَن هو أدنى منه. ويخرج معناه الحقيقيّ إلى المعنى المجازيّ، ويتحوّل عمّا وُضِع له ليؤدّيَ معنىً جديداً مجازياً، فيُفيد الإباحة، والدعاء، والالتماس، والاقتراح، والنصح والإرشاد، إلى غير ذلك من الدّلالات المستجدّة في صيغة الأمـر. أُستخدِم فعلُ الأمر في اللغة المعجمية لدى المستجوَبين الستّة 1 مرّة واحدة فقط في الإجابة 2 من المقابلة 2 . ومن خلال التصنيف الإحصائيّ السّابق ، نسجِّل بلوغه نسبة ضئيلة جداً وصلت إلى 0.04 % من المجموع الكليّ للأقسام. وقد خرجت صيغته الأصلية في هذه المقابلة، لتدلّ على الالتماس؛ أي التماس المستجوَب من المقابِل، إضافة الأنترنت أيضاً إلى العناصر التي تؤدّي دوراً أساسياً في نشر التكنولوجيا في المؤسسات والمدارس التعليمية. ولدى التمعُّن في الجدول الآتـي، من الممكن أن نلاحظ ما يلي :



الإجابة الثانية في المقابلة الثانية، هي الوحيدة التي أُستخدم فيها فعل الأمر مرّة واحدة، بنسبة 0.04 %

2. التصنيف حسب الجملة، باعتبارها وحدة للمعنى:

لقد نالت قضية "الجملة" في النحو العربيّ قديماً وحديثاً اهتمام الدارسين؛ لأنها أساسُ اللغة العربية ومحورُها، فهي البناء واللّبِنة الرّكـن التي بها يستقيم الكلام. ولقد تطوّر مفهومها من عصر سيبويه[*] إلى العصر الحديث، بفضل التراكم المعرفي، وظهور نظريات لسانية جديدة ، فاتّضح أنّ الرّعيل الأوّل من النحويين، كانوا يَعدُّون كلّ إسناد بين فعل وفاعل، أو بين مبتدإ وخبر جملة ، سواء أكانت هذه الجملة مستقلّة أم داخلة في بناء جملة أكبر منها ، يَـعدُّون هذا الإسناد جملة . وهذا ما سوّغ لهـم التفريـق بين"الكلام"، و"الجملة". فالكلام هو المفيد فائدة، يحسن السكوت عليها، والجملة هي الفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر مطلقاً[410] . ورأوا أيضاً أنّ مفهوم الجملة أوسع دلالة من مفهوم الكلام ، إذ الجملة عند أصحاب هذا الاتجاه هي: ما تضمّن جزأين، لعوامل الأسماء تسلّطٌ على لفظهما، أو لفظ أحدهما؛ كحاجة المبتدإ للخبر، والفعل للفاعل لتلازم هذه الأجزاء، حيث لا ينفكّ أحدهما عن الآخر؛ أي أنّها المركّب الإسناديّ، سواء أفاد فائدة تامّة ويحسن السّكوت عليها أم لم يفدها ، وبذلك لا يُشترط في الجملة ما يُشترط في الكلام من الفائدة التامّة[411] .

إنّ استخدام مصطلح "الجملة" سواء أكانت اسميّة، يتصدّرها الاسم مع وقوعه ركناً إسنادياً، أم فعليّة، يتصدّرها الفعل مع وقوعه أيضاً ركناً إسنادياً، هي مدار التحليل والتصنيف في المقابلات الستّ بمدوّناتها، وأشكالها، وأنماطها. وإن تمّ اعتماد التسجيل وسيلة فيها، فالتعامل معها يقوم أساساً على أنّ هذه الجمل هي موادّ صوتيّة، و عناصر مسموعة ذات طابع خطيّ، إذ لا بدّ أن تفيد معنىً ما، وإلاّ كانت عبثاً. فالجملة كيان مستقلّ تفيد التجدّد والاستقرار، ما لم توجد قرينة، تُخرجها عن هذا الأصل.

اِلتزمت في تصنيف الجمل الواردة في المقابلات الستّ منهجاً يقوم على إحصاء العينة وفق الترتيب النحويّ التقليديّ، الذي تُبنى الجملة فيه مـن الوظائف التي تقوم بها الأنواع المختلفة من الكلِم؛ الاسم ، و الفعل، و الحرف، مكوِّنة ثلاثة أنواع : الجملة الاسمية ، والجملة الفعلية ، وشبه الجملة . والترتيب البلاغيّ الذي تقسّم فيه أيضاً من حيث الأسلوب والدّلالة إلى : جمل خبرية بأغراضها المتعددة ، وجمل إنشائيّة بأنواعها الطلبية الخمسة. والترتيب من حيث الطول والبساطة إلى جملة كبرى بسيطة ، وجملة مركبة إلى جملة موسّعة . إنّ الاستهلال بالجملة الاسمية تارة، أو بالجملة الفعلية تارة أخرى، أو بشِبه الجملة تارة ثالثة، أو بأوصافها من حيث الخبر والإنشاء في لغة

---

[*] انظر ترجمته عند محمد بن الحسن الزبيدي أبو بكر: طبقات النحويين و اللغويين. تحقيق محمّد أبو الفضل إبراهيم. دار المعارف. مصر. ط2. 1984.ص. 66 وما بعدها. و ابن الأنباري: نزهة الألباء فى طبقات الأدباء مكتبة المنار. الأردن. 1985. ص 54 .

[410] محمّد حماسة عبد اللّطيف: بناء الجملة العربية. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع . القاهرة . 2003 م . ص 29 .

[411] علي أبو المكارم :الجملة الفعلية. مؤسسة المختار للنشر والتوزيع . القاهرة . ط1 . 2007م . ص 23 .

المقابلات الستّ، كان ذلك ـ في نظـري ـ بدافع حالات مختلفة ومتعدّدة ؛ كالشعور بالتضجّر، أو الإحساس بالتوتّر، أو بدافع الغيرة أحياناً عـن اللغة العربيّة والثناء عليها، و ترجمة ذلك كلّه بجمل، تمثّل وحدة أساسية في الخطاب الكلامي للمستجوَبين، ينتهي معناها عند الوقوف على آخر الجملة للدّلالة على شيء معيَّن. كما أنّ الجمل بأركانها المختلفة (مبتدأ ـ خبر ـ فعل ـ فاعل) في المقابلات ذاتها، تُغيِّرُ من ترتيبها، بتقديم، وتأخير، وحذف. و على الرّغم من الضوابط التي فرضها النحاة على الجملة ، بدا بناؤها في المقابلات الستّ حرّاً طليقاً . فالتحليل الذي مسّ أنواع الجمل في اللغة الخطابية للمستجوبين الستّة، سمح بالوقوف عند ملاحظتين اثنتين: الأولى تتعلق بالأسلوب التوصيفيّ المعياري المتّبع في الأجوبة، والذي من سِماته التقرير، والوصف، والإخبار...الخ . والثانية تتعلق بالأسلوب الحِجاجيّ في لغة الخطاب الشفويّ، والذي من خصائصه: تثبيت فكرة، أو دحض رأي برأي مغاير . كلّ ذلك يتمّ بالنظر إلى السّمات الفردية في أسلوب الجمل (الجمل الشخصيّة) ، والجانب العاطفي الانفعاليّ في الملفوظات المستخدمة في لغة مقابلات المستجوَبين الستّة.« إنّ تأليف الجملة هو ميدان الدراسة النحويّة؛ لأنّ النّحو لا يعني الصّوت وما يرتبط به من آثار لغوية ، ولا باللفظة الواحدة وما يتّصل بها. وإنّما يهتمّ بالكلمة المنسوجة مع الأخرى في تركيب جمليّ. وليست الألفاظ المتألّفة في جمل إلاّ صوراً منطوقة لما هو حاصل في الذهن من التركيب المعنويّ . والتأليف في الذّهن، هو ربط الصّور الذهنية المفردة بعضها ببعض على نحوٍ تتحقّق معه صلة ونسبة بين هذه الصّور. فإذا أردنا أن نعبِّر عن ذلك، أو ننقله إلى ذهن السّامع أو المخاطَب، عبّرنا عنه بمركّب لفظيّ . إذن فوظيفة هذا التركيب هي نقل ما يدور في ذهن المتكلِّم من آراء إلى ذهن السّامع. وعلى هذا فالجملة في هذا التصوّر هي القول المفيد بالقصد» [412] . تتشكّل الجمل في المقابلات الستّ عموماً من مفردات وأبنية صرفيّـة، بينهـا تأليـف جزئـيّ تـامّ، و مقاطع ذات جمل مترابطة أحياناً، ومفكّكة أحياناً أخرى تتدرّج حتى النهاية. وهذا التشكيل يتّكئ على خاصية التتابع الخطيّ المُعتمِد على روابط لغوية ومنطقية؛ كأحرف العطف، وبعض الألفاظ نحو: "هـذا مـن ناحيـة"، "في الحقيقة"، "أمّا بالنسبة"، "أما فيما يخصّ"...الخ ، مثلما ورد في (المقابلة1 ، ج2 ج3 ج7) . وأحياناً يكون التشكيل بالمزج بين دلالة الجملة وطولها وبساطتها، مثلما ورد في (المقابلة1 ، ج5 ج6 ج9) ، إلى جانب ذلك تعلُّق مضامين الأجوبة بجوهر الدّلالة والفكرة، أكثر من متانة الصياغة، وجزالة الأسلوب، وقوّة التركيب، لذلك جاءت الجمل في أجوبة المقابلات جمِيعِها في لغة مفكّكة، ما عدا (المقابلة1 ، ج1 ج2 ج3) ، و (المقابلة5 ، ج2 ج3 ج4 ج5 ج6) . هذه المتتاليات

[412] علي جابر المنصوريّ: الدلالة الزمنية في الجملة العربية. الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع . عمان . الأردن . ط1 . 2002 . ص 25.

الخطيّة من الجمل بجميع أنواعها، لها خاصيّة أولى تتمثل في علاقات التبعية المتبادلة؛ لاسيّما التبعية بالعطف، كما جاء في (المقابلة3 ، ج3،ج5،ج6،ج9). أمّا لخاصّية الثانية فتتحقّق في العلاقات القائمة بين الجمل الفرعية من جهة، والفقرات والمقاطع المتسلسلة من جهة ثانية، ما جعلها تتفاوت بين الطول والقصر ، على نحو ما ورد في (المقابلة 4 ، ج1) ، و(المقابلة 5 ، ج،1 ج9) ، و (المقابلة 4 ، ج9) .

يتطلّب التحليل المنطقي للجمل، تسليطَ الضَّوء بطريقة منهجية وعقلانية، على العناصر التي تشكّل وحدة لغوية متماسكة، لا تقتصر على معرفة المكوّنات المختلفة للجملة فحسب، بل على فهم العلاقات التي تربطها. وسأستخدم هذا التحليل لتحديد طبيعة الجمل من حيث الصياغة، والتركيب، والنوع، وعدد المؤلفات المباشرة والنهائية، وهي القاعدة التي يستند إليها منهج التوزيعيّة في أمريكا، حيث يقوم على الطريقة الشكلية للوصول إلى المؤلّفين السابقين. "فالمباشِرة" هي مكونات الجملة القابلة للتحليل إلى مؤلفات أصغر. بينما "النهائية" فهي الوحدات الصّرفية (المورفيمات) غير القابلة للتحليل إلى مؤلفات أصغر [413]. ووظيفة هذا التحليل الذي تبنّيناه هو الوقوف عند أنماط هذه الجمل ومؤلّفاتها. وفيما يلي عرض إحصائيّ لبعض العيّنات على سبيل التمثيل، لا الحصر.

المقابلة 1 . الإجابة (2 ، 5 ، 8 ، 9) .

الجمل	صيغتها	تركيبها	نوعها	عدد مؤلفاتها	
				المباشرة	النهائية
1 .	أرى أنّ أهمّ عنصر ، ألا وهو العنصر الإداريّ.	جملة مركبة	جملة فعلية	2	7
2.	الثقافة التقنية أمرٌ ضروريّ .	جملة بسيطة	جملة اسمية	2	2
3.	ويقتصر الأمر في ذلك على فئات من المجتمع التي تحترم هذه التكنولوجيا.	جملة مركبة	جملة فعلية	6	7
4.	لا بدّ من إعادة النظر في المنظومة بأكملها وآليات نجاحها .	جملة مركبة	جملة اسميّة	4	7

تتألّف العيِّنة الأولى ـ وهي جملة مركّبة ـ من جملتين بسيطتين، هما : " أرى أنّ أهمّ عنصر" ، و "هو العنصر الإداريّ". هذه الجملة يتصدّرها فعل مضارَع "أرى"، الذي يفيد التجدّد و الاستمرار، ويتطلّع الفاعل هنا، وهو "الضمير المستتر" إلى تأدية دور أساسيّ في نشر التكنولوجيا في المؤسسات والمدارس التعليمية. أمّا المكوّن الثاني"هو العنصر الإداريّ"؛ فهو جملة اسميّة متمِّمة.

[413] أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات. دار الفكر. دمشق. ط3. 2008 .ص 306.

وتتوسّط الجملتين أداتان "ألا" التي يرادُ بها التنبيه، و"الواو" الزائدة. والرّبط بين التابع المطابق بمتبوعه السّابـق وحدة معجمية مختلفة، مع تسجيل تكرار لفظة "عنصر" متمّماً في الجملة البسيطة الأولى، وخبر في الجملة الثانية.

أمّا العيِّنة الثانية فهي جملة بسيطة تتألّف من مبتدأ معرَّف وموصوف، وخبر نكرة مخصوصة بوصف. والجملة خالية من المؤكّدات والرّوابط اللّغوية لعدم حاجتها إليها، لخلُوِّ ذهن المقابِل(المستجوِب) عن أيّة معلومة تخصّ هذا الخبر، لكمال الاتصال بين مكوِّنات هذه الجملة.

تتألف العيّنة الثالثة من جملة مركّبة، صَدْرُ الأولى فعل مضارَع متصرِّف لازم، وعجُزُها تَصدَّرَه أيضا فعل مضارع، ويتوسّط الجملتين أداة (اسم موصول). والمسند في كلتا الجملتيـن، يـدلّ علـى التـجدّد و الاستمرار. وظيفة الجملة البسيطة الثانية، أنها وقعت صلة لاسم موصول قبلها، لتعميق تماسك الجملتين وترابطهما.

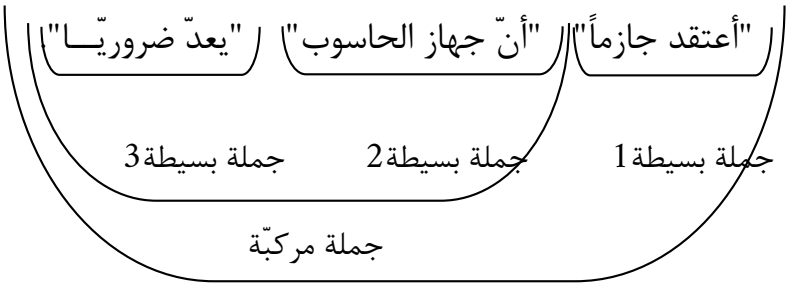
أمّا العيّنة الرّابعة ، فهي مركّبة من جملة اسمية واحدة، تتصدّرها أداة (لا النافية للجنس)، يليها ثلاثة أشباه جمل، يتقدّم كلَّ واحدة مونيمٌ وظيفيّ يتمثل في أحرف الجرّ التالية (مِـن ـ في ـ بِـ) . وتدلّ كلمة "لابدّ" على الضرورة أو الاضطرار لفعل أمر ما ، وهي تؤدّي معنى "يجب" ، أو "ينبغي" . وصيغة الجملة1 (لا النافية للجنس+ اسمها (بد)+خبرها (من إعادة النظر في المنظومة بأكملها وآليات نجاحها) + حرف جر+ مصدر مجرور+ مصدر مضاف إليه+ حرف جر+ اسم مجرور+ حرف جر+ اسم مجرور+ ضمير مضاف إليه) وصيغة الجملة2 (حرف عطف+ اسم معطوف+ مصدر مضاف إليه+ ضمير مضاف إليه).

المقابلة 2 . الإجابة (1، 4 ، 7 ، 8):

الجملة	صيغتها	تركيبها	نوعها	عدد مؤلفاتها	
				المباشرة	النهائية
.1	أنا خرّيج المدرسة الأساسيّة .	جملة بسيطة	جملة اسمية	2	2
.2	أعتقد جازماً أنّ جهاز الحاسوب يعدّ ضرورياً .	جملة مركّبة	جملة فعلية	3	4
.3	ليست اللغة العربية قاصرة في حدّ ذاتها ...	جملة بسيطة	جملة اسمية	4	3
.4	للأسف تستعمل هذه التكنولوجيا في مجال التواصل الاجتماعيّ.	جملة بسيطة	جملة فعلية	7	2

تتألّف العيِّنة الأولى ـ وهي جملة بسيطة ـ من أربعة مكوّنات اسمية على شكل متواليات لغوية، تنتظم إلى بعضها على هيئة عناصر اسمية متسقة في هيكل نحويّ محدَّد كالآتي: (ضمير منفصل دالّ على المتكلِّم (أنا) + خبر + مضاف إليه + صفة). يتصدّر الجملةَ مبتدأ دالّ على المتكلّم؛ و هو هنا كناية عن المستجوَب، يعمِّق حضوره الشخصيّ، ويترجم التعبير عن الأنا ومكانتها في القطاع التربويّ ، وتتألّف هذه الجملة من مؤلفين مباشرين، ومؤلفين نهائيين.

أمّا العيِّنة الثانية فهي جملة فعلية مركّبة لتعدّد عمليات الإسناد فيها، ترتبط بينها علاقة تكامل وترتيب وتلازم على مستوى البناء والمعنى ضمن المجموعة اللغوية الكبرى. يتصدّرها أحد أفعال القلوب "أعتقد"، وهو من العقد؛ أي الربط والإيثاق، ويتصدّر الثانية أحد الأحرف الناسخة "أنّ" لتقوية نسبة الخبر إلى المبتدأ، وهو ضرورة استخدام تكنولوجيا جهاز الحاسوب في جميع مجالات الحياة، من حيث إنّه يقوم بمهامّ سريعة وبسهولة. والثالثة يتصدّرها فعل مضارع "يعدُّ"؛ الذي يفيد أبعاداً دلالية قويّة وذات أهميّة، لا تنفك عن موضوع "الحاسوب" لتسايره في الاتجاه الزمني. وترتيب الجملة النحويّ والتركيبيّ : (فعل مضارع + فاعل مستتر (أنا) الدالّ على المتكلم + حال+ حرف ناسخ + اسمه + مضاف إليه+ جملة فعلية خبر الناسخ أن وهي مؤلفة من (فعل مضارَع + نائب فاعل مستتر + مفعول به) . أما ترتيبها التركيبيّ فيبدو كالآتي :



جملة موسّعة

تربط مكوِّنات هذه الجملة الموسّعة، علاقة تكامل، وترتيب، وتلازم مزدوج على مستوى البناء والمعنى ضمن المجموعة اللغوية الكبرى.

أمّا العيّنة الثالثة فهي جملة اسمية منسوخة بفعل ناقص"ليست"، أشربَها هذا دلالة زمنية، و بحكم دخول الناسخ الفعليّ عليها، ألحِقت بالجمل الفعلية لفظاً. تتألّف من أربعة مؤلفات مباشرة، وثلاثة مؤلّفات نهائية من حيث تركيبها الخطيّ . أما ترتيبها البنيويّ اللفظيّ : (فعل ناسخ + معمول1 + تابع + معمول2 + جار ومجرور + مضاف إليه+ ضمير متصل مضاف إليه. استهلال الجملة

بفعل ناسخ جامد"ليست"، فيه نفي القصور عن اللغة العربية لذاتها عن اللّحاق بركب اللغات الأجنبية.

أمّا العيّنة الرّابعة فهي جملة مبدوءة بجار ومجرور، وهي جملة فعلية بسيطة لتعلّق حرف الجرّ بالفعل الذي يليه "تُستعمل". وإنّ استهلالها بلفظة "للأسف" تعبير عن النّدم والحسرة على استعمال التكنولوجيا في مجال التواصل الاجتماعيّ فقط، مع الاعتراف بالأذى الذي يسبّبه هذا الاستعمال. والنموذج هو جملة فعلية مبنية للمجهول، نائب الفاعل فيها اسم إشارة . أمّا ترتيبها النحويّ الخطيّ ، فيتمثل كما يلي : (جار ومجرور + فعل مضارع مبنيٌّ للمجهول + نائب فاعل + تابع + جار ومجرور + مضاف إليه + تابع . إنّ المونيم المكتفي بذاته "للأسف" المتصدِّر الجملة هو وحدة لغوية دالّة ، تتضمن في بِنيتها المستقلّة دليل وظيفتها، وتكمن قيمتها اللّغوية في حريّة تنقّلها بين مواقع الجملة (بداية ـ وسط ـ نهاية).

المقابلة 3. الإجابة (1، 2 ، 4 ، 5) :

الجمل	صيغتها	تركيبها	نوعها	عدد مؤلفاتها	
				المباشرة	النهائية
.1	اشتغلت أستاذاً في التعليم الثانويّ .	جملة بسيطة	جملة فعلية	3	2
.2	هذه آليات كلّها ، تساعد في نشر هذه الثقافة .	جملة مركبة	جملة اسمية	5	3
.3	نعم . لكن الهاتف النقال يستطيع أن يفعل كلّ شيء.	جملة مركبة	جملة اسمية	4	5
.4	الثقافة التقنية للأستاذ تدفع الأخير إلى استعمال تكنولوجيا الإعلام.	جملة مركبة	جملة اسمية	6	3

تتألّف العيِّنة الأولى وهي جملة بسيطة من حيث التركيب، وجملة فعلية من حيث النّوع من مكوِّنات تنتمي إلى نوع المورفيمات الحرّة المستقلّة ، التي تعبِّر عن محتواها الدلاليّ بذاتها ، وهي : "شغل" و "الضمير المتّصل" ولفظة "أستاذ"، و "تعليم" ، و"ثانويّ"، ومورفيمات مقيّدة ، لا تعبِّر عن معناها بذاتها، وإنّما تقترن بما يوضّح معناها، وهي في الجملة السّابقة: "همزة الوصل"، تاء الفاعل المتحرِّكة"، "التنوين"، و "أل" التعريف. كما تضمنت هذه الجملة مؤشرات لغوية نحوية؛ كالقرينة الإعرابية المتمثلة في الصيغة الصرفية الماضيّة، والمفعولية، والاسم، و الجار والمجرور، والصفة ومدى تطابقها مع الموصوف، وأخيراً الأداة الوظيفية "في".

تتشكل هذه الجملة من ثلاثة مؤلفات مباشرة، قابلة للتجزئة إلى وحدات أصغر منها، وهي: "اشتغلت" ـ "التعليم" ـ "الثانويّ" ، ومؤلّفين مباشرين نهائيين ، هما : "أستاذاً" ـ "في".

العيّنة الثانية: وهي جملة اسمية مركّبة من جملتين: "هذه آليات (الجملة1 اسمية بسيطة)،و"كلّها" تساعد في نشر هذه الثقافة" (الجملة2 اسمية مركبة متمِّمة) . هذه الجملة مبدوءة باسم الإشارة "ذه" ، الذي يُعرب مبتدأ، وخبره "آليات"، الموصوفة بالجملة الاسمية التي بعدها. لهذه الجملة نوعان من القرائن: القرائن اللّفظية الإعرابية[414] : المتمثلة في العلامات الإعرابية لكـلّ كلمة، وصيغها المختلفة، ورتبها المختلفة غير المحفوظة، والمطابقة في تابعها.

القرائن المعنوية: وتتمثل أوّلاً في علاقة الإسناد بين اسم الإشارة "ذه" ولفظة "آليات"، وبين الفعل المضارع "تساعد"، وفاعله الضمير المستتر، و ثانياً في علاقة التبعيّة بالبدل بيـن اسم الإشارة الثانيّ "ذه" و تابعه"الثقافة". وتتكوّن هذه الجملة من خمسة مؤلفات مباشرة ، وثلاثة مؤلفات نهائية.

العيّنة الثالثة: هي جملة اسمية مركّبة من عنصرين اثنين "نعم ، لكنَّ الهاتف النقّال" و "يستطيع أن يفعل كلّ شيء". أُفتُتِح العنصر الأوّل بقرائن لفظية، أولاها هي: "نعم"، و ثانيها" لَكِنَّ"، ووردت القرينة الثالثة في عَرْض العنصر الثاني من الجملة، وهي "أنْ" المصدرية، فهي حرف[415] من حروف المعاني؛ لأنها تقوم هي والفعل الوارد بعدها مقام المصدر من حيث المعنى والوظيفة النحوية. والعلاقة بينهما عضوية. فالنحويون يستخدمون أحياناً مصطلح "أداة" للدّلالة على الحرف الذي يعمل عملها. وهذه القرائن هي مورفيمات وظيفية، والذي يحدِّد وظيفتها هو السياق. فالقرينة الأولى تفيد التصديق والإثبات من تأدية الهاتف النقال الأدوار كلَّها، والقرينة الثانية تفيد استدراك الكلام السابق الوارد في السؤال، والرجوع عنه بإثبات الكلام اللّاحق. أمّا القرينة الثالثة "أنْ" المصدرية، فأدّت دوراً وظيفياً؛ كونها عاملاً لفظياً ومعمولها الفعل المضارَع "يفعل" الدالّ على معنـى غير يقينيّ، بعد تأويلها معه.

صِيَغُ هذه الجمل هي أسماء وأفعال (هاتف ـ نقال ـ يستطيع ـ كلّ ـ شيء)، ورتبة كلّ عنصر فيها غير محفوظة، لجواز تقدّم أحدها على الآخر. المؤلفات المباشرة لهذه الجملة أربعة، ومؤلفاتها النهائية خمسة.

أمّا العيّنة الرّابعة: المُمثَّلة في الجملة: "الثقافة التقنية للأستاذ، تدفع الأخير إلى استعمال تكنولوجيا الإعلام". فهي جملة مركبة من عنصرين: الأوّل: جملة اسمية مركبة. والثاني جملة فعلية أطول من الأولى . نَحَتْ هذه الجملة منحى تركيبيّاً، يتدرّج إلى ثلاثة مستويات:

---

(414) راجع كتاب الدلالة الزمنية في الجملة العربية. قرائن الجملة الماضية .(الفصل الثالث). ص 54 . 55 . قرائن الجملة الحالية .(الفصل الرابع).ص .73 . 74. قرائن الجملة المستقبلية. (الفصل الخامس) . ص 86 . 87 .

(415) إبراهيم الصالح إسماعيل :حروف المعاني . دراسة وصفية تحليلية تطبيقاً على المعلقات السّبع . أطروحة مقدّمة لنيل درجة الدكتوراه . جامعة أمّ درمان الإسلامية . السودان . 2013 . ص. 76 .

1. المورفيمات المعجمية الحرّة "المستقلّة" ، وعددها ثمانية (ثقافة ـ تقنية ـ أستاذ ـ دفع ـ أخير ـ استعمال ـ تكنولوجيا ـ إعلام) .

2. المورفيمات المقيّدة؛ كحرف المضارعة "تَـ" الذي تصدّر الفعل الماضي "دفع"، فحوّله إلى إفادة وقوع الحدث في الحال و الاستقبال، من دون نسيان الضمير المستتر الدّاخل على الفعل المضارَع، والمذكور في البِنية التحتية للجملة ، و المورفيم التعريفيّ "أل".

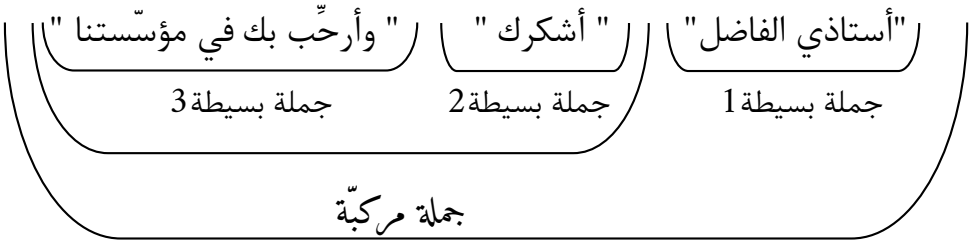
3. المونيمات الوظيفية المحدّدة في حرفي الجرّ "لِــ"، و"إلى". أما لفظة "الأخير" ، فتقوم مقام الضمير المرجعيّ "هو" الذي يُحيل إلى الأستاذ، ما جعل هذه اللّفظة تزيد في اتساق عناصر الجملة وتماسكها.

مؤلفات هذه الجملة المباشرة عددها ستة ، ومؤلفاتها النهائية ثلاثة ، ما زاد في طولها ، وتوزيع عناصرها ، وانتشارها بشكل لافت للانتباه .

المقابلة 4 . الإجابة (1 ، 5 ، 7 ، 9) :

الجملة	صيغتها	تركيبها	نوعها	عدد مؤلفاتها	
				المباشرة	النهائية
1.	أستاذي الفاضل. أشكرك وأرحب بك في مؤسّستنا.	جملة مركّبة	جملة اسمية	6	2
2.	هذه الثقافة التقنية تُكسب الأستاذ مهارة وحسن استخدام الحاسوب	جملة مركبة	جملة اسمية	6	4
3.	يؤثّر ذلك على استخدام التكنولوجيا في المجتمع .	جملة بسيطة	جملة فعلية	4	3
4.	هذا الخلل سيتمّ التحكّم فيه وإزالته في المستقبل .	جملة مركبة	جملة اسمية	7	2

تتألّف العيِّنة الأولى ـ وهي جملة مركّبة ـ من ثلاث جمل تشكِّل جملة موسّعة، عدد مورفيماتها المعجمية الحرّة خمسة، هي: "أستاذ"، "فاضل"، "شكر"، " رحب"، " مؤسسة"، تعبر عن محتواها الدّلاليّ بذاتها. الجملة1 جملة اسمية طلبية مُصدَّرة بأداة نداء محذوفة . والجملة2 جملة فعلية من فعل وفاعل ومفعول به. و الجملة3 جملة فعلية أيضاً تابعة بالعطف لما قبلها. وتشكِّل هذه الجمل الثلاث جملة موسّعة، تأخذ الشكل الآتي:



جملة موسّعة

تتشكل هذه الجملة من ستّــة مؤلفات مباشرة دالّة، قابلة للتجزئة إلى وحدات أصغر منها غير دالّة، وهي :"أستاذي" ـ "الفاضل" ـ "أشكرك" ـ "أرحِّب" ـ "بك" ـ "مؤسّستنا"، ومؤلِّفين مباشرين نهائيين ، هما : "الواو" ـ "في".

العينة الثانية: وهي جملة اسمية مركبة من جملتين: "هذه الثقافة"، و"تُكسب الأستاذ مهارة"، و"حسن استخدام الحاسوب".

هذه الجملة المركّبة مبدوءة باسم الإشارة "ذه" ، الذي يُعرب مبتدأ ، وخبره جملة "تُكسب ..." الفعلية لهذه الجملة نوعان من القرائن :

1. القرائن اللّفظية الإعرابية: المتمثلة في العلامات الإعرابية لكلّ كلمة ، وصيغها المختلفة ، ورُتبها غير المحفوظة، والمطابقة بين توابعها .

2. القرائن المعنوية: وتتمثل أوّلاً في علاقة الإسناد بين اسم الإشارة "ذه" والفعل المضارع "تكسب"، وبين الموصوف"الثقافة" وصفته "التقنية"، وبين "الفعل المضارع "تكسب"، وفاعله الضمير المستتر "هي" ، ومعموله "مهارة" و ثانياً في علاقة التبعيّة بالعطف وبالإضافة في الجملة : " حسن استخدام الحاسوب". أمّا مؤلفاتها المباشرة الستّة الدالّة ، القابلة للتجزئة إلى وحدات أصغر منها غير دالّة ، فهي "هذه" ـ "الثقافة" ـ "التقنية" ـ "تُكسِب" ـ "الأستاذ" ـ "الحاسوب" ، و أربعة مؤلّفات مباشرة نهائية ، هي : "مهارة" ـ "و" ـ "حسن" ـ "استخدام". العيّنة الثالثة : هي جملة فعلية مُصدَّرة بفعل مضارَع "يؤثر"، والعلاقة بينه وبين معموله "ذا" علاقة إسنادية أصلية . واسم الإشارة هذا هو نوع من الأسماء المخصصة، التي تدلّ على معنىً مشترك . ولقوّة الفاعل وشدّة اتصاله بالفعل، صار الاثنان يشكّلان جملة واحدة. صِيَغُ هذه الجملة هــي أسمــاء وأفعــال: (يؤثِّر ـ ذا ـ استخدام ـ التكنولوجيا ـ المجتمع)، ورتبة كلّ عنصر فيها محفوظة، لامتناع تقدّم أحدها على الآخر. المؤلفات المباشرة لهذه الجملة أربعة، ومؤلفاتها النهائية ثلاثة. أمّا العيّنة الرّابعة : المُمثَّلة في الجملة المركّبة: "هذا الخلل سيتمّ التحكّم فيه وإزالته في المستقبل". والخلل المراد في الجملة هو رقمنة

القطاع التربويّ. وتتركب من عنصرين: الأول جملة اسمية مركبة، والثاني جملة فعلية مُتمَّمة بمفرد معطوف، ومضاف و مضاف إليه، وجار ومجرور متعلقان بالمصدر المضاف. نَحَتْ هذه الجملة منحى تركيبيّاً، يتدرّج إلى ثلاثة مستويات:

1. المورفيمات المعجمية الحرّة "المستقلّة"، وعددها ستّة(ذا ـ خلل ـ تمّ ـ تحكّم ـ إزالة ـ مستقبل).

2. المورفيمات المقيّدة؛ كحرف التنَبيه :"هَـا"، و "الزائدة" "سَـ" الدالة على التنفيس، وحرف المضارعة "يـ" صدر الفعل "سيتمّ"، فحوّلتاه إلى إفادة وقوع الحدث في الاستقبال القريب، من دون نسيان المورفيم التعريفيّ "أل" الذي تصدّر الأسماء الثلاثة في الجملة.

3. المونيمات الوظيفية المُحدَّدة في حرف الجرّ "في" المُكرَّر مرّتين . مؤلفات هذه الجملة المباشرة عددها سبعة ، ومؤلفاتها النهائية اثنان ، ما زاد في توسعتها .

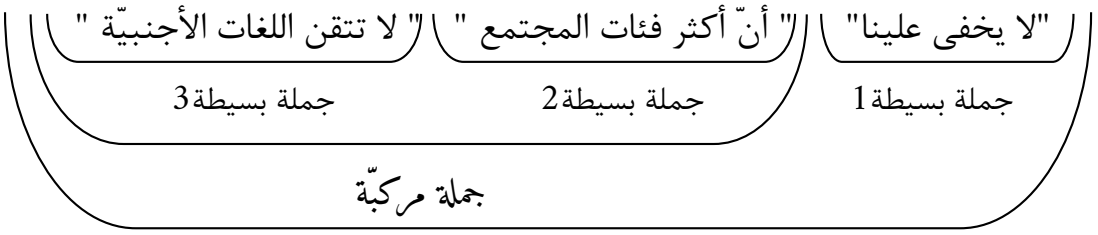
المقابلة 5 ، الإجابة (1 ، 2 ، 5 ، 7) :

الجملة	صيغتها	تركيبها	نوعها	عدد مؤلفاتها	
				المباشرة	النهائية
.1	لدينا دراسة في مجال التعليمية ، تخصّ الصعوبات التعلّميّة .	جملة مركّبة	شبه جملة	6	2
.2	يتعلّق بالمطبقين لهذه التكنولوجيا بمختلَف أنواعها .	جملة بسيطة	جملة فعلية	6	0
.3	فقد صار لزاماً عليه أن يكون عارفاً بأبجديات التكنولوجيا .	جملة مركّبة	جملة فعلية	5	4
.4	لا يخفى علينا أنّ أكثر فئات المجتمع ، لا تتقن اللغات الأجنبيّة .	جملة مركبة	جملة فعلية	6	5

تتألّف العيِّنة الأولى ـ وهي جملة مركبة ـ من جملة ظرفية على شكل متواليات لغوية، تنتظم إلى بعضها على هيئة عناصر اسمية متسقة في هيكل نحويّ محدَّد كالآتي: (ظرف مكان خبر مقدَّم +مضاف إليه + مبتدأ مؤخر + جار ومجرور + مضاف إليه + جملة فعلية (**فعل + فاعل + مفعول به**) + صفة) . تتصدّر الجملةَ لفظةُ: "لدينا"، المضافة إلى ضمير المتكلّم الدالّ على الملكيّة؛ و هي هنا كناية عن المستجوَب، لتعميق حضورها الشخصيّ ، وتعبيرها عن الأنا الخاصّة. وتتألّف هذه الجملة من ستة مؤلفات مباشرة ، ومؤلفين نهائيين. أمّا العيِّنة الثانية فهي جملة بسيطة نوعها فعليّة، يتصدّرها فعلٌ لازمٌ زَمَنُه الصرفيّ هو المضارَع أما زمنه النحويّ فهو الحال والاستقبال. والجملة خالية من المؤكّدات والرّوابط اللغوية لعدم حاجتها إليها، عدا لاحقة "اللاّم" في :لدينا" الدّالة على الملكية.

وتتألّف من ستة مؤلفات مباشرة، ومن دون مؤلفات نهائية . تتألف العيّنة الثالثة من جملة مركّبة، تصدّرتها إحدى القرائن اللفظية "فقد" ، ويليها فعل مضارَع ناقص ، يفيد زمن الحال ، و صيغته ماضية. والجملة الثانية جملة مؤوّلة تبتدئ بـ "أن المصدرية + فعل ناسخ" ، ويدلّ على الحال ، ويستمر إلى المستقبل. والمسند في هذه الجملة، التي فعلها "يكون" يدلّ على التجدد والاستمرار. وصيغة الجملة1 (حرف التحقيق) فقد + فعل ماض ناقص (صار) + الخبر (لزاماً) + جار و مجرور(عليه) + خبر مصدر مؤول(أن يكون). أمّا صيغة الجملة2 (أن مصدرية وفعل مضارَع ناقص + اسمه ضمير+ خبر + متممات) . وتتألّف من خمسة مؤلفات مباشرة، و أربعة مؤلفات نهائية. أمّا العيّنة الرّابعة، فهي جملة مركبة موسّعة، يصل عدد مورفيماتها المعجميّة الحرّة إلى سبعة ، هي : "خفي" ، "أكثر" ، "فئة" ، " مجتمع" ، " تقن" ، "لغة" ، "أجنبيّ" . تعبر عن محتواها الدّلاليّ بذاتها . أمّا مورفيماتها المقيّدة التعريفية فتتمثل في"أل" المكرّرة في الملفوظات الثلاثة : "مجتمع" ، " لغات" ، " أجنبية" . ومورفيم وظيفي واحد "على" الذي يشكّل مع الاسم الذي بعده ركناً مكتفياً بذاتها .

تتنوّع الجمل في هذه العيِّنة إلى : الجملة1 جملة فعليّة منفيّة مُصدَّرة بأداة نفي "لا" . والجملة2 جملة اسمية منسوخة بحرف ناصب مصدري "أنّ" وهذه الجملة الثانية في تأويل مصدر فاعل للفعل يخفى . والجملة 3 جملة فعلية منفية هي خبر أنّ. وتتألّف الجمل من ستّة مؤلفات مباشرة، و خمسة مؤلفات نهائية. تتألف من ثلاثة مكوّنات، يبيِّنها الشكل الآتي :



جملة موسّعة

المقابلة 6 ، الإجابة (1 ، 6 ، 7 ، 9) :

الجملة	صيغتها	تركيبها	نوعها	عدد مؤلفاتها	
				المباشرة	النهائية
.1	أستاذة متربصة وخريجة المدرسة العليا للأساتذة .	جملة بسيطة	جملة اسمية	6	1
.2	إنّ أغلبية الناس، لا يحسنون استخدام هذه الوسائل التكنولوجية.	جملة مركبة	جملة اسمية	5	3
.3	في هذه الحالة تقلُّ مكانة الأستاذ ، عندما يستعين بمترجم .	جملة مركبة	جملة اسمية	7	2
.4	تتحوّل المادّة من حالة جامدة ، يدوّنها التلاميذ وينسونها إلى مادّة حيّة	جملة مركبة	جملة فعلية	8	4

تتألّف العيِّنة الأولى ـ وهي جملة بسيطة واحدة. عدد مورفيماتها المعجمية الحرّة ستّة ، هي: "أستاذ"، تكرّرت مرتين ،"متربص"، "خرِّيج"،" مدرسة" ،" عليا" ، تعبر عن محتواها الدّلاليّ بذاتها . الجملة1 جملة اسمية مُصدَّرة بخبر مبتدؤه محذوف، تقديره "أنا" . والجملة2 جملة معطوفة على الأولى، تأخذ الشكل الآتي:

("أستاذة متربِّصة") و (" خريجة المدرسة العليا للأساتذة ")

جملة بسيطة1 ابتدائية — جملة معطوفة تابعة للجملة 1

الجملتان موصولتان فيما بينهما بواو العطف، لاتفاقهما من حيث الخبر، وللمناسبة التامّة والاتصال الكامل بينهما، حيث فسّرت الثانية الأولى.

تتألّف هذه العيِّنة من مورفيمات مقيّدة مميِّزة ؛ كلاحقة التأنيث "ة" الواردة في الملفوظات (1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 6)، والمورفيمات التعريفية "أل" الواردة في الملفوظات (4 ، 5 ، 6) . وفي الأخير تتشكل هيئتها التركيبيّة من ستّة مؤلفات مباشرة دالّة ، قابلة للتجزئة إلى وحدات أصغر منها غير دالّة ، ومؤلِّف مباشر نهائي واحد . العيّنة الثانية : وهي جملة اسمية مركّبة منسوخة ، تتألّف من ركنين : "إنّ أغلبية الناس " و"لا يحسنون استخدام هذه الوسائل التكنولوجية". لهذه الجملة نوعان من القرائن :

1. القرائن اللّفظية الإعرابية: المتمثلة في العلامات الإعرابية لكلّ كلمة ، وصيغها المختلفة، ورُتبها غير المحفوظة، والمطابقة بين تابعيها.

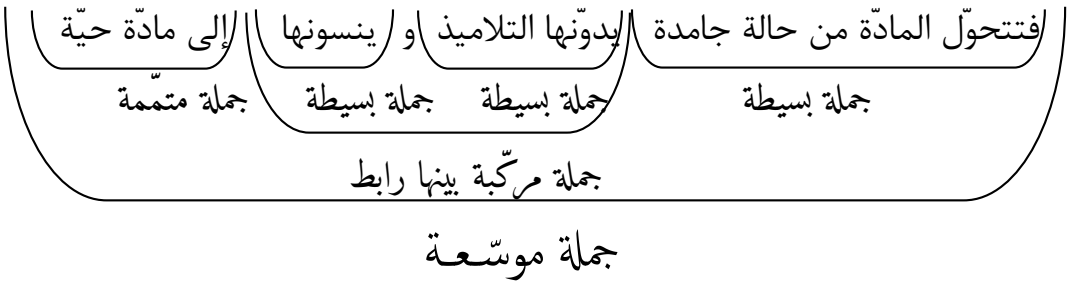
2. القرائن المعنوية: وتتمثل أوّلاً في علاقة الإسناد بين الفعل المضارَع "يحسنون" وفاعله "الواو" و "المفعول به"، و علاقة التبعيّة بالبدلية والصِّفة بين اسم الإشارة "ذه" وتابعه البدل "الوسائل" والصفة في لفظة "التكنولوجية"، ما أكسب هذا الركن الثاني طولا مميَّزاً . أمّا مؤلفاتها المباشرة الدّالّة فهي خمسة، و مؤلّفاتها المباشرة النهائية ثلاثة.

العيّنة الثالثة : هي جملة فعلية مركّبة مُصدَّرة بشبه جملة "في هذه الحالة". تليها جملة فعلية يتصدّرها فعل مضارَع، وأخيراً شبه جملة. نزلت هذه الجملة منزلة الجملة العارية عن المعطوف، وبين أركانها الثلاثة شبه كمال الاتصال.

صِيَغُ هذه الجملة هي أسماء وفعلان، ورتبة كلّ عنصر فيها غير محفوظة، لجواز تقدّم أحد أركانها على الآخر، مثلما ورد مع الركن الثالث والثاني. وتتضمّن مورفيماً حرا مكتفيا بذاته "عندما"، الذي يكتسب قيمته في حرية تنقله بين الركنين. المؤلفات المباشرة لهذه الجملة سبعة، ومؤلفاتها النهائية اثنان، ما ميّزها بكثرة المقاطع اللغوية.

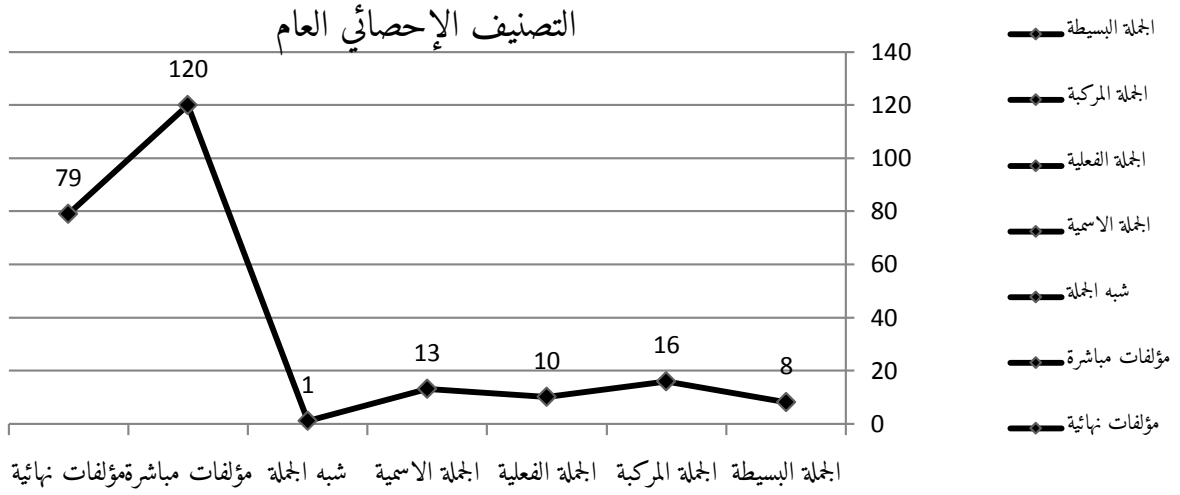
أمّا العيّنة الرّابعة : المُمثَّلة في الجملة الفعلية المركبة من : "تتحوّل المادة من حالة جامدة " ، و" يدوِّنها التلاميذ وينسونها" ، و "إلى مادّة حيّة" . الجملة1 فهي توليدية فعلية، لا يوجد فيها تركيز على أيّ جزء قد يُقدَّم أو يؤخر (احترام الترتيب النحوي). الجملة2 جملة فعلية، لاتحادهما في المضارعية، لأنهما يدلان على الحال والاستقبال. الجملة3 الأخيرة تتألّف من فعل وفاعل ومفعول وجار ومجرور متبوع بصفة. الإعراب الشكليّ يناسب كلّ بنية تركيبية، حيث الأولى قِوامها العامِل المتمثِّل في

الفعل المضارَع "تتحوّل" المتعلّق بمعموله "المادة"، وفق مبدأ الحركات الظاهرة وهي الرّفع، ثمّ حرفا الجرّ "مِن" ، و "إلى" مع مجرورهما والصفة التابعة لكلٍّ ، من حالة كونهم يتمّمون معنى عاملهم، ويستكملون بعض نقصه بما يجلبونه من معنى فرعيّ يتعلق بالفعل، وما يحققونه من تآلف أفقيّ مع بِنيات الجملتين المتمِّمَتين المهيكَلتين في الجملة المركّبة كما يلي: (جملة فعلية + جملة غير معطوفة + جملة فعلية معطوفة)، وفق مبدأ الحركة الظاهرة، وهي هنا الجرّ. مؤلّفات هذه الجملة المباشرة عددها ثمانية، ومؤلفاتها النهائية أربعة. تأخذ هذه الجمل الشكل الآتي :



جملة موسّعـة

1.4 . الجدول الإحصائي لعيّنات الجمل في المقابلات الستّ:



2.4.قراءة إحصائية للجدول:

إنّ القراءة الإحصائية التي نقدّمها للجدول أعلاه، تمرّ على مستويات ثلاثة:

المستوى الأوّل: تتكوّن العيِّنات النصيّة من جمل بسيطة وجمل مركبة. فالبسيطة هي جمل مباشرة، كانت تعالج فكرة رئيسة بشكل مباشر من دون تصويـر أو تمثيـل، وتُفهم معانيها بسرعـة مـن القراءة الأولى؛ لذلك كان عددها قليلاً، يُقدَّر بثماني جمل بنسبة 50%، مقارنة بالجمل المركبة التي بلغ عددها ست عشرة جملة. ولكونها مركّبة، فهي تعتمد على أكثر من جملة لإيصال الفكرة الرّئيسة.

المستوى الثانيّ : تتكون العينات من ثلاث وعشرين جملة بنوعيها فعلية واسمية، حيث تمثل الجمل الفعلية نسبة 43.47 %، والجمل الاسمية بنسبة 56.52% . فالجمل الاسمية في العينات السابقة وردت بصورة رئيسة، حيث فاقت الجملَ الفعليّةَ بزيادة قليلة في سياق وصف الثبات والسّكون والهدوء والاستقرار في الاسم، ومع ما تعلّق الوصف بموصوفه وبركني الإسناد؛ لأنّ التعبير بالاسم في العينات السابقة أفاد نوعاً من التوكيد. أمّا الجمل الفعلية، فكانت حاجتها دائماً إلى فعل

وفاعل ومفعول به، أو فعل وفاعل فقط. وبالرّجوع إلى العينات السابقة، لاحظنا مزاوجة قريبة بين الجملتين الفعلية والاسمية، حيث وردت الجمل الفعلية10مرّات، بين فعل ماضٍ و فعل مضارَع، والجمل الاسمية 8 مرّات. لكنّ المضارع تغلَّبَ على الماضي، وهذا ما يفسِّر دلالة الجملة الفعلية التي يتصدّرها فعل مضارَع على الحركية والتجدد وعدم الاستقرار. ووردت الجمل الاسمية13مرّة، تترجم تعالق ركني الإسناد في كلّ جملة ببعضهما تعريفاً وتنكيراً.

أمّا شبه الجملة الوحيدة في العيِّنات المختارة، والمُمثَّلة في العبارة التالية: "لدينا دراسة في مجال التعليمية، تخصّ الصعوبات التعلُّمية..."، والمُصدَّرة بالظرف "لدينا" الدّال على المكان، وله في الجملة تعلّقٌ معنويّ وتمسّك بالحدث الدّال على امتلاك دراسة في مجال التعليمية، وإنّ الفصل بين متلازمات هذا النوع من الجملة، أحدث ـ بتصدّره فيها ـ تغييراً في الرّتبة، يفيد التخصيص.

المستوى الثالث : ويتعلّق هذا المستوى بالنموّ المطّرد في استخدام المؤلفات المباشرة والنهائية ، الذي انتهى إلى العيِّنات السّابقة بِـ [120 ـ 79] ، وبنسبة تُمثِّـل في الأولى 60.30 % ، وفي الثانية 39.69 % . يوضِّح النموّ المطَّرد في المؤلفات عددَ الجمل المركّبة المكوَّنة من جملتين أو أكثر، التي فاقت عدد الجمل البسيطة. وكان استخدام معظم المستجوبين لها، بسبب تحكّمهم ـ في نظري ـ في القواعد النحوية الضمنية لإنتاج هذه الجمل، ما جعلهم ينطقون بها كتلا صوتية .

الخلاصة:

إنّ ما جاء في هذا المبحث حول موضوع المقابلة التي أجريت مع المستجوبين الستّة؛ يعني ضمان أكبر قدْرٍ ممكن من المعلومات، حول طريقة معالجتهم لموضوع "تكنولوجيا المعلومات والاتصال في سياق تعليم اللغة العربية بالشلف"، وسبر أغوار عالَمهم النفسيّ والمعرفيّ والذهنيّ، باستخدام الأسئلة اللغوية الشفوية، التي كانت في كثير من الأحيان ضرورية لاستكمال المعلومات والآثار المكتوبة في الموضوع السابق. فتمّ في هذا القسم مناقشة وتحليل مختلف الجوانب الإجرائية المتعلقة بالمقابلة، والأسئلة التي تضمّنتها. كما بحث هذا القسم مختلف الأساليب الأساسية التي تمّ بها إعداد المقابلة مع المستجوبين، من حيث التخطيط وآليات التنفيذ وإجراءات التحليل. حيث كانت استراتيجياتهم اللغوية حين محاورتهم، تقوم على استرجاع واستدعاء المعلومات أثناء الإجابة، تختلف عن استراتيجيات التخاطب اللّغويّ العفوي المباشر. وربما استعان المستجوَبون أثناء المقابلة باستراتيجية، لم تقع على القائم بإجراء المقابلة (المستجوِب) تحويل المادة إلى أيّ شكل من أشكال العرض، لئلاّ يتمّ تحوير الأفكار والمعاني عن خطّها الفكريّ الذي رُسمت لأجله في المقابلات.

تمثّل هذه المقابلات الستّ الخيار الأفضل، والمنهج الوصفي التحليليّ الأنسب، في جمع البيانات التي تتخطى الإطار النظري التصوريّ للمعلومات، وتمتد نحو إيماءات الرأس، و حركات الجسد، التي تمّ استغلالها في تفسير جزئيات كبيرة من إجابات عينة الدراسة.

كان ترتيب الأسئلة في المقابلة على نحو، يُمكِّن من استدراج أفراد العينة للإفصاح عن المعلومات التي كنت أرغب فيها بدقّـة، على عكس "الاستبيان"، الذي يجعل من السّهل لأفراد عينة الدّراسة الاطلاعُ على كافة الأسئلة قبل الشروع في الإجابة عليها، وبالتالي كانت أمام عقولهم الفرصة لترتيب الإجابة على النحو الذي يرغبون.

ساعد استخدام برنامج "إكسل" للتحليل الإحصائي على معالجة البيانات وجمعها، وإجراء العمليات الحسابية الإحصائية عليها، من حيث ترتيب أجوبة المقابلة وفق كلّ سؤال، وتصنيف قوائم الوحدات المعجمية الدّالّة، تصنيفاً معجمياً، يقوم على أساس "التواتر"، الذي فاق في كلّ المقابلات الستّ نسبة الـ 50 %. و لا يمكن فهم هذه الوحدات على أنها كيانات معزولة مغلقة على نفسها، بل يجب أن يتمّ تحديدها من خلال سياق الجمل الذي ظهرت فيه، ومدى تقيّدها بالحقل المفهوميّ المُراد، دون إهمال الوظائف النحوية لتلك الوحدات، التي تشكِّل اللغة الخطابية للمستجوَبين الستّة، التي احتلّ الاسم بجميع أشكاله، وباعتباره أحد المكوِّنات الأساسية الأولى في أجوبة المقابلات الستّ مكانة كبيرة، كونه يمثّل العمدة في الكلام بمجموع 1019 مرة؛ ويعود ذلك إلى مكانته في الأقسام السّابقة، وإلـى قدرته على استيعاب معاني موضوع دمـج هـذه التكنولوجيـات الحديثـة فـي

تعليم اللغة العربيّة، وأيضاً على إنجـاز العمليـات التواصلية بين الأفراد المستجوَبين بنجاح، مهما تعدّدت وجوه هؤلاء الأفراد، وتباينت طبقات انتمائهم في السلَّم التربويّ والوظيفيّ، وفي التعبير عن العلاقة الأدائية والتفاعلية بين كلّ الأشكال والصّور، التي يتخذها الاسم في اللغة العربيّة. تلا الأسماء الحروف بجميع معانيها بـ 449 مرّة، ثمّ التوابع بـ 398 مرّة، ثمّ الفعل المضارع بـ 130مرّة، ثمّ بقية الأقسام بالتتابع.

تمّ تصنيف لغة المستجوَبين ـ بعد ذلك ـ حسب الجملة؛ باعتبارها وحدة للمعنى، وبأنواعها الثلاثة وتحليل ذلك تحليلاً إحصائياً. فالجمل البسيطة جمل مباشرة، كانت تعالج فكرة رئيسة بشكل مباشر من دون تصوير أو تمثيل، وتُفهم معانيها بسرعة من القراءة الأولى. لذلك كان عددها قليلاً، يُقدَّر بثماني جمل بنسبة 50 % ، مقارنة بالجمل المركبة التي بلغ عددها ست عشرة جملة . ولكونها مركّبة، فهي تعتمد على أكثر من جملة لإيصال الفكرة الرّئيسة. والجمل الاسمية في العينات السابقة وردت بصورة رئيسة، حيث فاقت الجملَ الفعليّةَ بزيادة قليلة في سياق وصف الثبات والسّكون والهدوء والاستقرار في الاسم، ومع ما تعلّق الوصف بموصوفه وبركني الإسناد؛ لأنّ التعبير بالاسم في العينات السابقة أفاد نوعاً من التوكيد. أمّا الجمل الفعلية، فكانت حاجتها دائماً إلى فعل وفاعل ومفعول. ثم يلي ذلك شبه الجملة، والمؤلفات اللغوية المباشرة والنهائية.

وفي الأخير أقول: إنّ اللغة الخطابية في المقابلات الستّ أبانت عن أنّها رافدٌ أساسيٌّ للأثر المكتوب، وهي غالباً ما تقدِّم معلومات لا يأتي على ذكرها الخطاب الخطيّ المدوَّن، و لا يسلّط الضوء على كثير من الحالات والمواقف الارتجالية، التي لا تغفل عنها اللغة المنطوقة.

1. مدخل

يعتبر البحث الميدانيّ و التصميم التجريبيّ في المجال التربويّ أقرب مناهج البحوث موضوعيةً، وأصدقَها نتيجةً، وذلك لمساهمته في حلِّ المشاكل بالطريقة العلمية. و التصميم التجريبيّ في المجال التربويّ ، سواء تمّ في المعمل ، أم في قاعة الدِّراسة ، أم في أيّ مجال آخر ، هو محاولة للتحكّم في المتغيِّرات والعوامل الأساسية في الفعل التعليميّ لتصحيح مسار الممارسات الصفية، لإعادة إنتاج مواقف ووضعيات بسيطة حقيقيّة للحياة التعليمية الواقعية، والتي يتعيّن على الباحث فيها اتخاذ قرارات . حيث تحتفظ الأنشطة العلميّة التجريبية، والممارسات البيداغوجية في هذه الحياة ، بعلاقة ثنائية معقّدة مع عالَم الواقع، تتبدّى هذه العلاقة مع الواقع من جهة، ومع الممارسات المعرفية من جهة أخرى، وبين العلاقتين تَحدُثُ سلسلة من التفاعلات، التي تُتَرجِم المجهود الفكريّ لفهم الأشياء للوصول إلى تصميم عملٍ تجريبيّ يُحدِث تغييراً في هذا الواقع ، ويُجبر التصورات والأفكار على التغيّر. وهذا هو السبب الذي جعل للضرورة التربوية الملموسة، تأثيرا في الحياة التعليمية العملية.

فهذا التصميم التجريبيّ هو نوع من البحث، باستخدام الأدلّة التجريبية، التي يمكن تحليلها كمّياً أو نوعياً، عن طريق الرّصد أو الخبرة المباشرة وغير المباشرة. حيث أظهرت كثير من الدراسات[416] التحليلية أنّ التكنولوجيا تساهم بقوّة في تحسين التعلّم ، ومن هذه التكنولوجيا "الفيديو التعليميّ" على وجه الخصوص. حيث بإمكانه أن يكون أداة تعليمية فعّالة للغاية . ولكي يصبح "الفيديو التعليمي" جزءاً يقدِّم إضافة للتجربة التعليمية، فمن الأهمية أن يأخذ المستخدمون لهذه الأداة في الاعتبار ثلاثة عناصر أساسية لاستغلاله، وتنفيذه بنجاح في الدرس التعليميّ. هذه العناصر الثلاثة، هي :

1. العبء المعرفيّ: ويتعلق الأمر بكثافة مضامين الفيديو التعليمي التجريبي، الذي يشكِّل عبئاً على الذاكرة الحسيّة والذاكرة العاملة (قصيرة المدى)، والذاكرة طويلة المدى.

2. تحفيز المتعلِّمين ومشاركاتهم النشطة والفعّالة هي من أهمّ العوامل القويّة ، التي تساعد على إنشاء "الفيديو التعليميّ"، وذلك بإدخال عناصر فيه تستثيرهم ، وتحفِّزهم ، وتعزّز سلوكاتهم ، لاسيّما إذا تمّ احترام المدّة الزمنية لعرض الفيديو ، لشدّ انتباههم ، والحفاظ على تركيزهم ؛ لأنّه ثبت بالتجربة أنّ الفيديوهات التعليمية التي تتجاوز مدة زمنية تزيد على **10** دقائق إلى **15** د ، تجعل هذا الجهد لا يحقِّقُ نتائج مُرضِية ، وعليه فضرورةُ إدخال فواصل زمنية على المقطع، تسمح بالإجابة على أسئلة المتعلمين واستفساراتهم، قبل استئناف المشاهدة .

---

[416] راجع كتاب الفيلم التعليميّ في تنمية بعض المفاهيم التعليمية . ص 58 . 59 . وكتاب تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب . ص 70 . 71 .

3. التعلّم الفعّال: إنّ استخدام مقاطع من الفيديوهات، واستثمارَها في العملية التعليمية التعلّميّة لها حدود ونهايات في براديغم Paradigm [417]، أو نموذج العملية التعليميّـة التعلميّـة. وهو النموذج الـذي يتـمّ فيـه التركيز على المتعلّم. فالإدمان على مشاهدة المقاطع التعليمية والفيديوهات بلا حدود ، يُعدّ نشاطاً تعلّميا سلبيّا، حتى ولو كانت مقاطع الفيديو محفِّزةً أو مسلّيةً .

لا شكّ في أنّ استخدام الدرس التعليميّ أداة تجريبية، هو من الوسائل التي تُعين الباحث على قياس الفارق الموجود بين الوضعية الحالية لتدريس اللغة العربيّة، والوضعية المتوقَّعة التي تطمح إليها صورة هذه المادّة في المستقبل، ويرومُها المعلِّمون والأساتذة، ويتطلّع إلى تحقيقها المفتِّشون جميعُهم في الولاية. كما أنّ استغلال هذا الدّرس في مظهره التعليميّ الجديد ، يساعد أيضاً على تحقيق تعلّمٍ ذي معنى[418] ملائم لمناهج التعليم، ومواضيعه التدريسية المختلفة. وتعود أهمّية هذا المنحى التعليميّ إلى الاستجابة لمجموعة من العوامل، وتحقيقاً لعناصر من المؤشّرات. ولعلّ من أبرزها حالةَ الحيرة والإرباك التي يشكو منها المتعلِّمون بعد كلّ موقف تعليميّ، والتي تُـفسَّر بأنّها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم، وافتقار النشاطات التعليمية التقليدية التي يقدِّمها المعلِّمون والأساتذة، إلى إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة واستخدامِها في صورة ، يتمّ فيها إدماجُ الصّوت ، والصّورة ، واللّون، والحركة وما يرافقها من مؤثرات متعدّدة .

يقوم التّسجيل المرئيّ والتّصوير الفوتوغرافي للدروس التعليمية، بتحليل التفاعلات اللّفظية، والتواصل الحاصل بين أقطاب العمليّة التعليمية التعلّمية (معلّم ـ متعلّم ـ معرفة) من جهة، وإثارة قضايا التواصل التي تشجِّع المعلِّمين على اتخاذ موقف إيجابيّ، إزاء الوسائل والأدوات التكنولوجية الحديثة ،وتعاطيها بشكل صريح من جهة ثانية. فالتجربة المرئية المصوّرة تتمّ عن طريق الاعتماد على وسائل تكنولوجية رقمية ، وبرامج مخصّصة ، وبيئـةٍ مواتية تتطلّب مسعىً بيداغوجياً لدراسة الظاهرة التعليمية العلمية، لتكون ميداناً ينخرط فيه الأطراف المعنيون لحلّ المعضلة المتعلّقة بدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليميّ للغة العربية . وهي:

1. الملاحظة : وهي جوهر البحث العلميّ التجريبيّ . وتتمثل أهمّيتها في أنّها تقدّم أهمّ عناصر العلم، وهي "المادّة الخام للتعلّم"، وتتمثّل في البيانات "Data " ، والمعلومات "Information"

---

[417] يُترجم مصطلح (باراديجم) Paradigm بأنه النموذج الفكري، أو النموذج الإدراكي. وقد ظهرت هذه الكلمة منذ أواخر السيتينيات من القرن العشرين في اللغة الإنجليزية؛ ليشير إلى أي نمط تفكير ضمن أي تخصص علميّ، أو موضوع متصل بنظرية المعرفة، والإبستيمولوجيا . وتشير في علوم اللغة عند "دي سوسير" إلى طائفة من العناصر. انظر عيسى سعد العوفي. عبد الرحمن العلوي الجميدي : القاموس العربيّ الأوّل لمصطلحات علوم التفكير. ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع. الأردن. ط1 . 2010..ص63 .

[418] انظر التعليم نظريات وتطبيقات . ص 137 . 138 . و د. عدنان يوسف العتوم . د . شفيق فلاح علاوة . د. عبد الناصر ذياب الجراح . د. معاوية محمود أبو غزال . علم النفس التربويّ : النظرية والتطبيق . دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة . عمان . ط1 . 2005 . ص . 128 . 129 . و عبد المجيد نشواتي .علم النفس التربويّ ص 360 . 361 . و عماد عبد الرحيم الزغول : مبادئ علم النفس التربويّ . دار الكتاب الجامعيّ . الإمارات العربية المتحدة . ط2 . 2012 . ص 305 .

2. لا بدّ أن تتسم البيانات والمعلومات التي يجمعها الباحث "الفاحص" عن طريق الملاحظة بالموضوعية؛ وتعني دقّة التسجيل للبيانات، وعدم خضوع هذه البيانات للأهواء الشخصيّة أو المجاملات.

3. تتطلب الموضوعية بهذا المعنى، أن يقوم أكثر من باحث بعمليّة التسجيل والتقدير والحكـم. كما يعني قابلية التجربة للإعادة .

4. البيانات والمعلومات التي يجمعها الباحث "الفاحص" عن طريق الملاحظة العلمية ، تُعتبر شواهد وأدلّة، تقرِّر صحّة الفروض أو النظريات. وهي في الوقت نفسه استدلال على مدى صحّة ما جاء بالنظريات العلمية السّابقة، من قوانين للتعلّم، أو تصورات وضعها العلماء[419].

وبما أنّ العلوم تتمايز بموضوعاتها ، فهي تختلف كذلك بمناهجها ، لذلك لا يمكن الحديث عن منهج عام للعلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية والاجتماعيّة للكشف عن الحقيقة في كل ميدان ، بل نتحدّث فقط عن مناهج علمية متعدّدة قد تتقاطع فيما بينها في العناصر وبعض القضايا الإنسانية بما تفرضه طبيعة كلّ قضيّة . وهنا بالذات تتجلّى إشكالية الرّبط التامّ بين ميدان العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية في المنهج التجريبي الواحد، وذلك بسبب اختلاف طبيعة الظواهر في كلا المجالين . فالظواهر في العلوم الطبيعيّة، يمكن قياسها بدقّة متناهية؛ وهذا راجع إلى قدرة الباحث على التحكّم بالمتغيِّرات المؤثرة في الظواهر بدرجة عالية من الثبات، والصّدق، والموضوعية . أمّا الظواهر الإنسانية والاجتماعية ، فهي تتصف بالتعقيد ، نظراً لتأثير تصرّفات الفرد ومواقفه واتجاهاته بمقوِّمات شخصيته ، والتي هي تركيبة معقَّدة من العوامل الجسدية والذهنية والمزاجية والانفعالية، فتختلف إجابات الأشخاص المبحوثين، ومواقفهم تجاه أيّ مشكلة. كما أنّها قد تختلف بالنسبة للشخص نفسه من وقت إلى آخر، حسب حالته النفسيّة، ووصفه المزاجيّ في بعض الأحيان [420] .

جاء في موقع "معرفة"[421] حديثٌ عن المنهج التجريبيّ في البحث العلمي، الذي مرّ بمراحل عديدة من التطوّر، شأنه في ذلك شأن الحضارة الإنسانية. فبينما كان الإنسان الأول يقوم باستخدام هذا المنهج من دون شعور منه، أصبح هذا المنهج الآن مكتَمَل الصورة، ويتمُّ استخدامه بطريقة تعتمد في الأساس على القواعد العلمية. وفي المقال التاليّ حديثٌ عن تطوّر هذا المنهج، وكيف أثرت الحضارة الإنسانية فيه على مرّ التاريخ. ارتبط ظهور الإنسان منذ أن خلقه الله على الأرض بمحاولة معرفة الطبيعة التي أوجدها الله له، وبدأ منذ ذلك الحين بتجريب واختبار الموادّ لمعرفة

---

(419) نظريات التعلّم وتطبيقاتها في التربية الخاصّة . ص 307 .

(420) حيدر عبد الكريم محسن الزهيدي: مناهج البحث التربويّ . مركز ديبونو لتعليم التفكير . ط1 . 2017 . ص 335 .

(421) تصفّح موقع : https://www.marefa.org/ "معرفة" . الزيارة بتاريخ : 2020/06/11م .

الصّالح والمناسب له. فلو أخذنا مثالاً على ذلك الإنسان الأوّل، الذي كان يستخدم حجر الصّوّان لقـدح الشّرر، وتوليد النار منه . فلابد من أنّ الوصول إلى هذه النتيجة، سبقتها العديد من الاختبارات على عدد من العناصر، لمعرفة هـذه الخاصيّـة الموجـودة فـي حجر الصّوّان من دون باقي العناصر ، فكان ذلك شاهداً على أنّ الإنسان الأوّل استخدم الملاحظة، ثمّ قام بعملية التجريب في مرحلة مُبكّرة من تاريخ الإنسانية . والمنهج التجريبي في صورته التاريخية، مرَّ بمراحل عديدة، حتى صار بوضعه الحالي.

2. المراحل التاريخية للمنهج التجريبيّ :

1.2.اليونانيون والمنهج التجريبيّ :

لا ريب في أن ظهور المنهج التجريبي وتثبيت أركانه كان عسيراً ، إذ استمرَّ يحاول الظهور منذ عهد سقراط، بل ومن قَبله. حيث إنّ فلسفة اليونان كثيرا ما كانت تشمل أجزاء، نعدُّها اليوم منتمية إلى مجال العلم التجريبيّ؛ كالنظريات الخاصّة بأصل الكون، أو بطبيعة المادة. ومن هذا القبيل كانت مذاهب التجريبيين اليونانيين التي وُجدت في الفترة السابقة على سقراط، والفترة المتأخرة للفلسفة .لقد كان أبرز هؤلاء الفلاسفة هو "ديمقراطيس" ، وهو معاصر لسقراط ، ويعدُّ أولّ من طرأت على ذهنه الفكرة القائلة : " إنّ الطبيعة تتألف من ذرات ، ومن هنا كان يحتلّ مكانة في تاريخ العلم ، فضلا عن تاريخ الفلسفة . ويمكن أن يعدّ "ديمقراطيس" من بين الفلاسفة اليونانيين الذين كانوا يعتقدون أن المعرفة لا بد أن تكون يقينية أو مُجرَّبة على نحو مطلق" .

وقد أدرك "كارنيدس" في القرن التاسع (ق.م) . أنّ الاستنباط لا يمكنه تقديم مثل هذه المعرفة ؛ لأنه لا يقتصر على استخلاص نتائج من مقدمات معطاة ، ولا يستطيع إثبات صحة المقدِّمات كما أدرك أنه لا ضرورة للمعرفة المطلقة ، من أجل توجيه الإنسان في حياته اليومية . والواقع أن "كارنيدس" بدفاعه عن الرأي الشائع وعن الاحتمال ، قد أرسى دعائم الموقف التجريبي في بيئة عقلية ، و كان اليقينُ الرياضيُّ يُعدّ فيها الصورة الوحيدة المقبولة للمعرفة . و قد استمر الاتجاه إلى التجربة عن طريق الشك في المعلومات العقلية المجردة في القرون التالية. وكلّما كانت تقوم حضارة، ترتفع أسهمُ الحركة التجريبية. ولكن ظل الاتجاه العام في الفكر هو الاتجاه العقلي. أمّا التجربة الحسية أو المادية فقد كانت من خصائص أصحاب الحرف والصناعات، وفي بعض الأوقات الأطباء. وقد كان "سكتس ايرامبيريكوس" في حوالي عام 150 م رائداً لمدرسة الأطباء التجريبيين؛ منهـم أبـو الطـبّ "أبقراط" الـذي أثّـر فـي مسيرة المنهج التجريبى . ولقد تأثر به "سقراط" كثيرا، و لا ننسى تجربته الرائدة عندما قام بكسر بيض الدجاج في مراحل مختلفة لمعرفة مراحل تطور الجنين.

2.2. المسلمون والمنهج التجريبيّ:

وحين انبثقت الحضارة الإسلامية، وجاءت معها روح علمية جديدة، واستخدمت العلمَ أداة لتطوير الحياة، نشطت الحركة التجريبية، وظهر في علماء المسلمين كثيرون اعتمدوا التجربة منهجا أساسيا في المعرفة، وأبرزهم « كان "جابر بن حيان" في القرن الثاني للهجرة. كذلك كان "الحسن بن الهيث" (965 ـ 1040م)، تجريبيا قد اشتهر في الغرب بمؤلفاته في حقل البصريات ، وهكذا حتى جاء "ابن خلدون (1332ـ1405م)" الذي كان أوّل مَن استخدم المنهج التجريبيّ في العلوم الاجتماعية ، لدراسة الحياة الاجتماعية النّامية . فعل ذلك لأنّه كان على بيِّنة تامّة بالمنهج التجريبيّ، الذي يقوم على التجريب المحدود زماناً ومكاناً وموضوعاً. والمقصود المخطّط له، ذلك التجريب الذي كان يسمِّيه العلماء المسلمون (التدبير). وكانوا يعتمدون عليه أساساً في علم الكيمياء، وعُرفت التجربة لديهم: بأنّها واقعة عرضية، وحدث تلقائيّ اتفاقيّ، ولذلك يمكن أن نطلق عليها اصطلاحاً اسم الوقائع والأحداث التجريبيّة [...]، التي فيها اعتراف يقوم على مبدأ التجربة والاختبار، لتنضج الفكرة عند الغرب ، فيشقّ طريقه مبتدئاً بالرياضيات، والفَلَك، والبصّريات . وفي القرن السّابع عشر، كان قد توافر لدى أوربا الغربيّة كلّ التراث الفكريّ، الذي أنتجته الحضارات السّابقة، فنهضت نهضة ، هي فجر العصر العلميّ الحديث» [422]. إلا أنّ فترة اضمحلال الحضارة الإسلامية رافقه ضعف في حركة التجربة، وانعطاف جديٍّ إلى المناهج العقلية.

3.2. الغربيون والمنهج التجريبيّ :

وسط بقعة ظلام الجهل الدامس المحيطة بالعصور الوسطى ظهر بصيص نور، متمثِّلا في فلاسفة من أمثال : "غاليلو" (1564 ـ 1642م) ، و "روكر بيكون" (1214 ـ 1294 م) ، الذي كان شديد الاهتمام بالمنهج التجريبيّ وله تأمّلاته في خطواته ومبادئه المنطقية. وكان "بيكون" على معرفة كاملة بكثير من المجالات المتنوعة ابتداءً من معرفته بالبارود وتركيبه الكيميائي، حتى تصوُّره وعلى نحو سابق لعصره الغوّاصات والسفن التي تسير بالمحركات الآلية، ما جعله من الذين نقلوا روح التجربة العلمية، من بلاد المسلمين إلى بلاد الغرب .

وبظهور العلم الحديث في حوالي عام 1600م ، بدأ المذهب التجريبي يتّخذ شكل نظرية فلسفية إيجابية قائمة على أسس متينة ، يمكن أن تدخلَ في منافسة ناجحة المذهب العقليّ . كما في مذاهب "فرانسيس بيكون"(1561 -1626م) ، وهو فيلسوف إنكليزي أوَّل مَن حاول إقامة

[422] البحث العلميّ . أساسياته النظرية وممارساته العمليّة . ص 224 .

منهج علمي جديد ، يرتكز على الفهم المادي للطبيعة وظواهرها . وهو مؤسِّس المادية الجديدة والعلم التجريبي، وواضع أسس الاستقراء العلمي. فالغرض من التعلّم عنده هو زيادة سيطرة الإنسان على الطبيعة، وهذا لا يمكن تحقيقه إلاَ عن طريق التعليم، الذي يكشف العلل الخفية للأشياء. وضع أوّل كتاب له هو : "تقدّم المعرفة" . وأسلوب البحث عنده هو الأسلوب التجريبيّ ، لكنه أسلوب استقرائيّ ، وليس استنتاجياً . ولقد اندحر الفكر التجريبيّ في أوربا في العصور الوسطى، وظلّت في حالة ركود إلى عصر النهضة الأوروبيّة ... وتلا "بيكون" "ديكارت" (1596 ـ 1650م) بطريقته الاستنتاجية، و"كبلر" (1630م) ، و" جون لوك " (1632 ـ 1704م) ، و"نيوتن" (1642 ـ 1727م).

3. بين التجريب والتجربة:

قبل الحديث عن الفروق الاصطلاحية بين التجربة والتجريب. أودّ أن أوطِّئَ هـذا المبحث بالحديث عن التعريف اللغوي لكلمة "تجربة"، و "تجريب" ودلالتهما.

« وجرّبه تجربة: اختبره. ورجلٌ مجرَّبٌ، كمعظم : بُلي ما (كان) عنده . ومُجرِّبٌ : عرف الأمور . ودراهم مُجرَّبة : موزونة » [423] . « جرّبه تجريباً، وتجربة : اختبره مرّة بعد أخرى . ويقال: رجل مجرَّبٌ: جُـرِّب في الأمور، وعرف ما عنده. ورجلٌ مجرِّب: عرف الأمور وجرّبها» [424]. «تجريب [مفرد] :جمع تجاريب : مصدر جرّب . تجربة. اختباراً : "إنّ الرِّجال صناديقُ مقفلة ، وما مفاتيحها إلاّ التجاريب" . أحد مراحل تبني الأفكار المستحدثة ، يحاول فيه الفرد تطبيق الفكرة المستَحدثة ، وتحديد فائدتها، والتأكد من مناسبتها لظروفه الخاصّة. و"تجريبيّ" اسم منسوب إلى تجريب؛ مبنيٌّ أو قائم على التجربة ... والطريقة التجريبيّة هي التي تشتمل على الملاحظة والتصنيف والفرض والتجريب » [425] .

يُقصد بالمنهج التجريبيّ، ذلك النوع من المناهج الذي يستخدم التجربة في اختبار فرضٍ معيّن، ويقرِّر العلاقة بين متغيِّرين، وذلك عن طريق الدِّراسة للمواقف المتقابلة التي ضبطت كلّ المتغيرات، ما عدا المتغير الذي يهتمّ الباحث بدراسة تأثيره. ويعرَّف أيضاً بأنّه: طريقةٌ بحثية تتضمّن تغييراً متعمَّداً ومضبوطا للشروط المحدّدة لواقعة معيّنة، مع ملاحظة التغيّرات الناتجة عن ذلك، وتفسير تلك المتغيرات [426]. و ما دام "التجريب" هو أحد الوسائل والأفعال التي ننمِّي بها حياتنا المعرفيّة،

---

[423] القاموس المحيط . ص 253 .

[424] المعجم الوسيط . ص 114 .

[425] معجم اللغة العربية المعاصرة . ص 357 .

[426] مساعد بن عبد الله النوح :مبادئ البحث التربويّ . (بدون دار نشر) . الرياض . ط1 . 2004 . ص 174 .

ونثبت بها مدى فعّاليتها، فهو من أقوى الطرق التقليدية التي نستطيع بواسطتها اكتشاف وتطوير معارفنا بالتنبّؤ والتحكّم في الأحداث. وقد أثبتت هذه الطريقة فعّاليتها ونجاحها في العلوم الطبيعية. كما أنّها نجحت في التحقّق من الفرضيات المطروحة في العلوم الاجتماعية و الإنسانية. أمّا البحث التجريبيّ فهو إجراء تغيّر مُتعمَّد في الواقع عن طريق إدخال تغييرات مضبوطة للشروط المحدَّدة عليه، لمعرفة وقياس أثره في ذلك على الواقع؛ وهذا يعني استخدام التجربة في إثبات الفرضيات. لهذا يمكن اعتبار استخدام التجربة المتغير التجريبيّ، وملاحظة نتائجها المتغيِّر التابِع[427].

ويتميّز المنهج التجريبيّ من غيره من المناهج بدور متعاظم للباحث، لا يقتصر على وصف الوضع الرّاهن للحدث فقـط أو الظاهرة، بل يتعدّاه إلى تدخّل واضح ومقصود، بهدف إعادة تشكيل واقع الظاهرة أو الحدث من خلال استخدام إجراءات، أو إحداث تغييرات معيَّنة، ومن ثَـمَّ ملاحظة النتائج بدقّة وتحليلها وتفسيرها. والمنهج التجريبيّ بهذا المعنى، يشمل استقصاء العلاقات السّببيّة بين المتغيّرات المسؤولة عن تشكيل الظاهرة أو الحدث ، أو التأثير فيهما بشكل مباشر أو غير مباشر ، وذلك بهدف التعرّف إلى أثر دور كلّ متغيِّر من هذه المتغيرات في هذا المجال. وفي سبيل ذلك يقوم الباحث بتكرار التجربة التي يُجريها مرّات عِدَّة، وفي كلّ مرَّة يُركِّز على دراسة وملاحظة أثر عامِل أو متغيِّر معيّن ، ويُفتَرَض ثبات العوامل الأخرى [428].

تُعتبَر الملاحظة الخطوة الأولى في المنهج التجريبيّ، وفيها يتمّ ملاحظة الظاهرة المدروسة، والتي تُصاغُ بشكل عامّ في صيغة "سؤال"، والإجابةُ على هذا السّؤال، هي مشاهدة الوقائع على ما هي عليه في الواقع ، أو كما هي في الطبيعة . والوقائع مختلطة بعضها ببعض، وهي في تغيُّر مستمرّ. والملاحظة أنواع، منها الملاحظة العادية، وهي التي تتمّ بواسطة الحواسّ، والملاحظة العلمية، وهي التي يشاهد فيها العالِم ظاهرة معيّنة بهدف الكشف عما هو جديد فيها، لتصبح جزءاً مكمِّلاً لنسق معرفته عن العالَم. وتعتمد الملاحظة أيضاً على الحواسّ، التي تعدّ بمثابة الأدوات المباشرة للملاحظة. والنوع الثالث من الملاحظة، يسمّى الملاحظة المسلَّحة، وهي التي تُغني عن الحواسّ لقصورها ومحدوديتها في ملاحظة الظواهر، فيتسلَّح الباحث بآلات وأدوات، تزيد من قدرتها لملاحظة الظاهرة ملاحظة دقيقة[429].

بعد التطور الحاصل في الطرائق البيداغوجية التي تهدف إلى تنمية القدرات التعليمية لدى المعلّمين ضمن العملية التعليمية التعلمية بجميع مكوناتها من مناهج تربوية واستراتيجيات تعلّميّة، ومضامين معرفية . عمدت كثيرٌ من الأنظمة إلى استخدام الوسائل التكنولوجيّة المتاحة ؛

---

[427] عبد الغني محمد إسماعيل العمراني :أساسيات البحث التربويّ . دار الكتاب الجامعيّ . صنعاء . ط1 . 2013 . ص 140 .

[428] البحث العلميّ : أسسه . مناهجه وأساليبه . إجراءاته . ص 55 .

[429] عبود عبد الله العسكريّ .منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية . دار النمير . دمشق . ط2 . 2004 . ص 156 . 157 .

ومنها التسجيل المرئيّ للممارسات الصفيّة، وتصميم التجارب التعليمية، ما ساعـد على استيعـاب المناهـج والمقرّرات الدِّراسيّة، وتأكيد فاعلية هذه الوسائل والأساليب، التي يستخدمها الإعلام التربويّ لإيصال الرّسالة التربوية إلى المتعلمين، ورفع كفاءة الهيئات التدريسيّة. وقد استفادت المدارس هي الأخرى من هذا الغزو، إذ تمّ دعم مرافقها بالقاعات المتعدّدة الوسائط، والمجهّزة بالتلفاز، وأجهزة التسجيل، والحاسوب المرتبط بشبكة الأنترنت . الأمر الذي أتاح للمتعلّمين فرص التعامل مع هذه الوسائط، والإبحار عبرها نحو عالَم لا حدود له. عالَمٍ يجمع قضاياه في التواصل وتبادل المعلومات. وهكذا لم يعد التعليم قائماً على السبورة السّوداء والطّباشير والممسحة فحسب، بل فُتِحت الأبواب أمام كلّ وسيط حديث، ليواكب بحقّ ما أحدثَه الاتصال من ثورة تكنولوجية[430] .

وحتى يستطيع الباحث النجاح في تجربته، لابدّ من التنظيم المحكم لكلِّ الظروف والشروط التي توفّـر ملاحظة دقيقة للظاهرة، لتحديد العوامل المؤثرة فيها، أو المسبِّبة لها، فضلاً عن المجموعة التجريبيّة المتمثِّلَة في مجموعة المفحوصين، الذين يتعرّضون للمعالجة، أو للمتغيّر التجريبيّ، والتي يعكس أداؤها آثار هذه المعالجة، أو ذلك المتغير فيهم [431] .

بعد عرض هذه المفاهيم المحيطة بمصطلحي "التجريب"، و "التجربة"، فإنّ أوَّل شيء، وجب التركيز عليه هو التمييز بينهما. فالكلمتان مُركَّبَتان في عنوان واحد، ولكنه في حدّ ذاته بسيط. فالتجربة في ضوء ما سبق، هي ملاحظة الظاهرة كما تُجرَى في الطبيعة، ويقابلها هنا "الدرس الضابط"، بحيث إنّ الواقع المرئيّ هو واقع معطى وحقيقيّ، ليس للباحث يد في صناعته، بل هو نتيجة تداخل عوامل تربوية واجتماعية ونفسية ومعرفية... الخ. وهنا يبقى الباحث مجرَّد ملاحِظ؛ يعني يلاحظ الظاهرة فقط من دون التدخّل فيها، وتكون هذه الظاهرة الملحوظة هي المعيار الماديّ الذي يضبط به الظاهرة التجريبية، فيُدخل عليها تصحيحات. أمّا التجريب فهو مسألة منهجية إجرائية لاستنطاق الواقع، وبناء معرفة علمية بصدده من خلال التجريب الميدانيّ، الذي يقابله هنا "الدرس التجريبيّ". ومن هنا فالحدّ الفاصل بين التجربة والتجريب، هو أن التجربة تكون في الطبيعة. أما التجريب فهو في الميدان؛ أي داخل الصفّ، وبالتالي فالواقع الموجود في الطبيعة، ليس هو نفسه الواقع الموجود في الميدان، بحيث إنّ واقعه هو واقع مبنيٌّ من طرف الباحث، خلافاً للواقـع المُعطـى فـي التجربة. وفي هذه الحالة فالباحث ليس مجرّد ملاحظ، بل هو ملاحظ ومجرِّب في الوقت نفسه.

---

[430] أسامة محمد سيد ، و د. عباس حلمي الجمل : الاتصال التربويّ . رؤية معاصرة . دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع . القاهرة . ط1 . 2014 . ص 150 .

[431] حسن شحاتة . زينب النجار : معجم المصطلحات التربوية والنفسيّة . مراجعة .أ.د. حامد عمار . الدار المصرية اللبنانية . القاهرة . ط1 . 2003. ص . 88 .

"فالتجربة" تشير في أوسع معانيها إلى ما يحدُث لنا، وما يفرِضُ نفسَه علينا وفقًا للفُرَصِ التي تواجه حياتنا في هذا الوجود. فهي بروتوكول راسخ، يمثّل جزءاً صغيراً من عمليّة التجريب العامّة. ويذهب الباحث العالِم، الذي يتخذ النّهج التجريبيّ أسلوبه العلميّ إلى أبعد من ذلك لأنه؛ يلجأ إلى إجراء التجربة عن عمد. بينما تشير لفظة "التجريب" إلى مجموعة من المساعي المتضمِّنة مجموعة من الفرضيات لحلّ مشكلة ما، وذلك بملاحظتها للحصول على إجابات وتحليل نتائجها، واستنتاج خلاصات لها. "فالتجربة" في المجال التعليميّ هي المعرفة الناتجة عن الممارسة البيداغوجية الصّفيّة، التي تتحدّد من خلالها علاقة المعلّم بواقعه التربويّ ومحيطه الثقافي والاجتماعيّ والسياسي...الخ. أما "التجريب" فيعني منهجا لمساءلة هذه الظواهر التعليمية، والممارسات البيداغوجية بهدف التحقّق من صدق فرضياتها التي يبنيها العالِم الباحث، ويتأكّد من مدى صلاحيتها وملاءمتها وتطابقها مع الواقع التعليميّ، لوضع قوانين وتوجيهات، تصحّح كلّ اختلال عَلِق بها .

بعد دراسة الأسس النظرية، واقتراح إطار منهجيّ لمسألة دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليميّ للغة العربيّة بالشلف، لتطوير مهارات المعلمين والأساتذة. صار الآن من الضروريّ مقارنةُ البيانات النظرية السّابقة بالممارسات التطبيقيّة في هذا الباب الثالث المتعلّق بالتجريب الميدانيّ ، والتي ستكون جانباً عملياً لتنفيذ هذا المشروع، وعرض نتائجه وتحليلها، بالإضافة إلى تقييم شامل للعمل الذي نقوم به .

سأبدأ هذا الفصل الأخير المتعلّق بالتجريب، بتقديم المشروع وأهدافه، واقتراح عيِّنة المتعلّمين التمثيلية، والحالة السياقية للمؤسّستين التعليميتين المعنيتين بالعملية، ثمّ سأفصِّل الحديث في تنفيذ العمل التجريبيّ من خلال تقديم الأدوات، والموارد المختارة للمتعلِّمين الخاضعين للعمل السابق (الفوج التجريبيّ)، و (الفوج الضابط)، فضلاً عن التنظيم التعليميّ للدّرسين اللذين سيقدِّمهما الأستاذان. وأخيراً سأقترح بالتنسيق مع الأستاذين بروتوكول العمل التجريبيّ، المتمثّل في سيناريو بيداغوجي[432] لتأكيد المساعي التعليمية المقترحة. كما أنّ على الأستاذين الأخذ في الاعتبار مستوى الفوجين حين تبنّي استخدام الاستراتيجيات التعليمية، وذلك لمساعدتهم على تطوير

[432] يعرَّف السيناريو البيداغوجيّ بأنّه وصف لسيرورة وضعية تعليمية تعلّمية ، تهدف إلى اكتساب مجموعة من المعارف ، وتنمية أنواع من الكفاءات . ويُحدَّد في هذا السيناريو الأدوار ، والأنشطة ، والموارد الديداكتيكية ، ونوعية التقييم . ويُقابَل السيناريو في هذا الصّدد تلك المذكرة أو الجذاذة ، التي يعدُّها المعلّم أو الأستاذ بشكل عادٍ لتخطيط التعلّمات، والسّعي إلى إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في هذه الجذاذات التعليمية .انظر: الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم . المختبَر الوطنيّ للموارد الرقمية . الرباط . يوليو . 2012 . ص 13 .

كفاءاتهم، لفهم الموارد الرقمية المكتوبة والشفويّة في الأنشطة التعلّمية المقدَّمة، والمهامّ المقترحة في مادة اللغة العربيّة، وجعلها ملموسة قابلة للملاحظة والقياس.

سأكشف بعد ذلك عن عملية التقييم التي سيخضع لها الفوجان في نهاية العمل التجريبيّ، ممّا يسمح لنا بتحليل نتائج المجموعتين ومقارنتها؛ وذلك لتعليل وتفسير ما إذا كانت التّدابير النظرية والمنهجية التي تمّ اقتراحها، يمكن أن تقدِّم مساهمة حقيقية في تحسين كفاءات المعلّمين والأساتذة من جهة ، ومهارات المتعلّمين في الأنشطة الكتابيّة والشفويّة من جهة أخرى، وذلك للنظر إن أمكن الأمر في سبلٍ جديدة ، تلبّي الأهداف التجريبية بشكل أفضل .

و أخيراً إجراء تقييم إلزاميّ لتحديد رؤىً جديدة، وذلك بمراعاة علاقة الارتباط بين احتياجات المتعلّمين، والعمل التجريبيّ، وتصوّر البحث في إطاره النظري والمنهجيّ، بالإضافة إلى الملاحظات، التي سيتمّ استنتاجها في العملية التجريبية المُمارَسة، من أجل دمج أفضل لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في الصفوف التعليمية لمادّة اللغة العربيّة.

4. تقديم مشروع العمل التجريبيّ:

1.4. الأهداف :

تتوخَّى هذه التجربة الميدانية المرئيّة، تحقيق مجموعة من الأهداف. أذكرها فيما يلي :

1. التحقُّق من أثرِ دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في دورة الصفوف التعليمية التجريبية للغة العربية، من خلال المجموعتين وفقاً للمبادئ المنهجية المقترحة.

2. إخضاع الجانب النظريّ والمنهجيّ للتطبيقات العمليّة، الخاصّة بدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، لتحسين الكفاءات المهنية للأستاذ، وتطوير مهاراته القابلة للنقل إلى ميادين ذات صلة باستثمار التكنولوجيا في التعليم .

3. توضيح أنواع الاستعمالات المتاحة لتكنولوجيا المعلومات و الاتّصال، وبسطُها في التعليم، ومساهمتها في تحسين جودة العمليّة التعليمية التعلّميّة.

4. التعرّف على مستوى الواقع الفعليّ لأداء المعلّمين، فيما يتعلّق بدمج المستحدثات التكنولوجية في عملية تعليم اللغة العربيّة .

5. القدرة على تفسير الممارسات التعليمية الجارية، وتوضيحها بصورة جذّابة ومشوِّقة لدى المتلقِّي، عن طريق تصويرها ونقلها من وضعها الطبيعيّ إلى وضعها التجريبيّ، لحفظها في صورة مادّة مرئية عصريـة.

6. تشكيل بيئة تعليمية تفاعلية من خلال تقنية التصوير الفوتوغرافي المرئيّ، للتنويع في مصادر المعلومات وتبادل الخبرات التربوية .

2.4. التشكيلة التمثيلية للفوجين :

اقترحت في بداية سنة 2019/2018 مشروع العمل التجريبيّ على مديرية التربيّة، التي أبدت استعدادها وتقبّلها للفكرة و أعطت موافقتها، حيث تمّ اختيار فوجين من مؤسّستين مختلفتين، وذلك بالتنسيق مع مديريهما. أحدهما فوج تجريبيّ من السّنة الثالثة المتوسِّطة ، في المؤسّسة التعليمية الأولى المسمّاة "أحمد صالح بلقاسم" بالشلف وسط . والثاني فوج ضابط من السّنة الثالثة المتوسطة أيضاً، في المؤسسة التعليمية الثانية المسمّاة "الشهيد الطيب العقبيّ" بالشطية. ولا يمكن مقارنة تأثير التجربة على مجموعتين من المتعلّمين من مستويات أخرى مختلفة .

1.2.4. ما هو الفوج التجريبيّ ؟ :

هو المجموعة التي تتلقى اختباراً تجريبيّاً [433]، يتمّ فيه إدراج متغيّر مستقلّ عن التجربة، يُحدث فيها تغييرات، يتمّ معها حفظ قيم المتغيِّر المستقلّ والنتيجة. ويمكن أن تتضمّن التجربة مجموعات تجريبيّة متعدّدة في وقت واحد.

2.2.4. ما هو الفوج الضابط ؟ :

هو مجموعة منفصلة عن بقيّة الفوج التجريبيّ، بحيث لا يمكن للمتغيِّر المستقلّ قيد الاختبار، أن يؤثر على النتائج فيها. أضرب مثالاً سهلا لشرح الفرق بين الفوجين بتجربة في عالَم النّبات. فالمجموعة الضابطة هنا هي النباتات التي لا يتمّ ريّها؛ أي سقيها بالماء. والمجموعة التجريبيّة هنا هي النباتات التي تتلقّى الماء. فالسّؤال الذي ينشأ من هذه التجربة، ويجول في عقل عالِم النبات هو: أفَرَضِيّةُ الريّ الكثير يمكن أن يقتل النّبات، أم ينفعه؟. فعندئذٍ يُقيم هذا العالِم عدّة عمليات تجريبيّة، حيث تتلقّى فيها كلّ مجموعة من النباتات كميّة مختلفة من الماء. ويتساءل أيضاً فيما إذا كانت أنواع البكتيريا تحتاج إلى الأكسجين للعيش أم لا؟. ولاختبار ذلك، يُمكِن ترك مَزَارِع البكتيريا في الهواء، بينما تُوضع مزارع أخرى داخل حاويات بلاستيكية مُحكمة الإغلاق عن النيتروجين (المكوِّن الأكثر شيوعاً في الهواء) ؛ أو الهواء غير المؤكسج ، الذي قد يحتوي على ثاني أكسيد الكربون الإضافيّ. فسياق الفوجين التعليميين شبيه بسياق التجربة السّالف ذكرها . وعليه فتقديم الأفراد المتعلّمين (الفوجان المُلاحظان)، يكون على النحو التاليّ:

---

[433] https://www.greelane.com/fr/science-technologie-math%C3%A9matiques/science/control-and-experimental-group-differences-606113/ . المقال منشور بتاريخ : 2020/01/13م . زيارة الموقع بتاريخ : 2020/06/16.

رقم الفوج	نوعه	المؤسسة	عدد التلاميذ	التوزيع حسب الجنس	
				ذكر	أنثى
1.	الفوج التجريبيّ	أحمد صالح بلقاسم (الشلف).	14	1	13
2.	الفوج الضابــط	الشهيد الطيب العقبيّ (الشطية).	16	7	9

الخلاصة إذن:

إنّ الفوج التجريبيّ هو مجموعة تجريبيّة ، تَـؤُول ظروفُ إجرائها إلى الحصول على نتائج إيجابية بينما الفوج الضابط هو مجموعة غير تجريبيّة ، تُحدِث فيها الظروف وتُنتِج خلاصات سلبية . فالأفراد (المتعلِّمون) المنتمون إلى الفوج التجريبيّ ، هم الذين سيتمّ إجراء التجربة عليهم بإدخال المتغيِّر المستقلّ، المتمثِّل في دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الدرس التعليميّ مِن قِبل الأستاذ ، ما يجعل ظروف إجراء الدّرس تختلف عن الذي يقدَّم مع الفوج الضابط، الذي يبقى منفصلاً عن الفوج التجريبيّ ، لعدم تمكينه من الاستفادة من المتغيّر السّابق ، مـا يُبقِـي نتائـج الفـوج الضابـط سلبيّـة و ثابتة.

5. توصيف المؤسّسة :

في المقابلة التي أجريناها مع مدير مؤسّسة "الفوج التجريبي"، كان الهدف من الأسئلة التي طُرحت عليه، هو معرفة حالة التجهيز الخاصّ بتكنولوجيا المعلومات والاتصال المتوافر في المؤسّسة. وكان الردّ الذي تمّ الحصول عليه مبيَّناً في الجدول أدناه :

اسم المؤسّسـة	التجهيـز الرّقـميّ.		
	نوع التجهيز	العدد	عدد المستخدِمين
م/ أحمد صالح بلقاسم .	حاسوب محمول .	04	19
	جهاز المسلاط .	04	19
	مكروسكوب رقميّ .	04	07

أما وضعية التجهيز العلميّ في المؤسسة، فيبقى ناقصاً لعدم استفادة المؤسسة من حصّة التجهيز الأوليّ، منذ أن فُتحَت أبوابُها مع الدخول المدرسيّ لسنة 2014 م. وتبعاً للمعلومات والبيانات التي أدلى بها المدير أيضاً عن الهياكل المتوافرة. يمكننا أن نقول: إنّ المؤسّسة بها مجموعة من المخابر: اثنان (02) للإعلام الآلي، ومخبران موجّهان لمادّة العلوم الطبيعيّة والعلوم الفيزيائية ، وذلك لإجراء التجارب مع المتعلمين في الحصص التطبيقيّة .

أمّا القاعات الدراسية فعددها 16 قاعة ، وكلّ واحدة مُجهَّزة بسبورة بيضاء ، و 20 طاولة و 40 كرسيّ ، موزّعة في بنية تقليدية ذات أربعة صفوف عمودية ، يتشكّل كلّ صفّ من 05 طاولات ، احتراماً للبروتوكول الصحيّ المُعتمد من قبل وزارة التربية الوطنية لمواجهة تفشي وباء كورونا (كوفيد 19). أمّا التقنيات التعليمية المتمثلة في مجمـوع الوسائـل والأدوات والأساليب التي تستخدم في العملية التعليمية من أجل توصيل المعلومات للمتعلمين ، فتتمثل في اثنين وثلاثين (32) حاسوباً، وهي مستغلّة في العموم من قِبل أساتذة مادّتي العلوم الفيزيائية ، والعلوم الطبيعية .

ويقتصر استغلال شبكة الأنترنت في المؤسسة على مختلف المصالح الإدارية ، من مكتب المدير وأمانته العامّة ، إلى مكتب مستشار التربية مع مكتب المقتصد ، من دون سواها من خدمات التعليم والتعلّم، وهذا راجع إلى ضعف تدفق الأنترنت، ما جعل تعميمها على قاعات الإعلام الآلي والمخابر أمراً عسيراً ، والاكتفاء بملحقات ووسائل تصلُح للصفّ التقليديّ . إنّ إدارة المؤسّسة المجهَّزة بشبكة أنترنت، يُسهِّل لها مشاركة الموارد الإلكترونية وقراءتها، ومساعدتها على التواصل مع السلطة الوصيّة، من دون استثمار هذه الشبكة لأغراض بيداغوجية ، تعود بالنّفع على المعلّمين والمتعلّمين .

ومن المعيقات المواجَهة من قِبل الأساتذة أثناء استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في سياق تعليم الموادّ في المؤسسة ذاتها ، معيقات إدارية ؛ كانعدام تبادل البرمجيات التعليمية بين المؤسسات وأساتذة الموادّ المختلفة ، وعدم استفادة هذه المؤسسات من هذه البرمجيات قبل بداية العام الدّراسيّ. وهناك معيقات تدريبية؛ كعدم توافر المطبوعات والمنشورات لكيفية استثمار البرمجيات التعليمية واستغلالها في العملية التعليمية التعلّمية، مع ضعف كفاءة القائمين على تدريب الأساتذة خلال الدورات التكوينية، وكذلك عدم تجهيز المخابر بتكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة، ممّا لا يُتيح توظيف هذه البرمجيات، فضلاً عن معيقات الصِّيانة لأجهزة حواسيب المؤسّسة.

1.5. الفضاء الماديّ للقسم[434] :

يعدُّ "القسم" فضاءً أساسياً في أيّة مؤسّسة تعليمية، كونه يمثِّل وسطاً لحياة المتعلّم ، أين يقضي فيه وقتاً أطول، ويجد ما يستجيب لتلبية حاجاته الفردية والاجتماعية. كما يُعتبر المكانَ الرّئيسَ للتفاعل الاجتماعيّ الذي له خصوصياته. وهذا التفاعل الذي يتمّ داخل هذا الفضاء الماديّ، يشكِّل حدثاً تواصلياً قد يقع في أيّ مكان آخر. إنّ صورة "القسم" التقليدية الحالية هي امتدادٌ لتطوّر النُظُم التعليمية، والمقاربات البيداغوجية للموادّ في ظلّ الابتكارات والمستحدثات التكنولوجية، التي جلبها تطوّر البحث في التربية، و الذي عرف بدوره ظهورَ حقول تعليمية جديدة، وفَّرت دعماً ماديّا وتقنيّاً

(434) تطلق تسمية "القسم" على الفصل الدّراسيّ أيضاً ، أو الصفّ ، الذي هو الغرفة المهيأة للعلم والتدريس ، وتوجد في المؤسسات التعليمية عموماً . من بينها المدارس العامّة و الخاصّة ، و الجامعات ، والشركات ، والمؤسسات الدينية ، والمنظمات الإنسانية .مايسة عثمان خضر : التصميم التعليمي الأمثل للفصل الدّراسيّ . المجلة العلمية للنشر العلميّ . العدد 6 . الإصدار 2 . الأردن . شباط 2020 . ص 342 .

كبيراً لعملية التعليم والتعلّم. وظلّ فضاء القسم يحافظ على صورته في معظم مدارس العالَم، حيث الطاولات مرتّبة ترتيباً عمودياً، وأمامها السبّورة التي تتقدّم هذه الصّفوف مـع وجود مصطبة، و إلى جانبها مكتب للمعلّم. فالتنظيم المكاني للقسم بهذه الصورة، يُعزِّز الهدوء نسبياً، ويُلفت انتباه المتعلّمين إلى ما يقوله المعلّم، وما يكتبُه على اللّوح. ولكنّ هذا الوضع التقليديّ في عمومه، قد لا يشجّع على تبادل الآراء والأفكار بين أقطاب العمليّة التعليمية، ويقلّل من هُوَّة التفاعل اللفظيّ بينها، لعدم احترام المعايير العلمية والخصائص الهندسيّة للقاعات، مقابل ظاهرة الاكتظاظ التي تعاني منها مدارسنا التعليمية. وفيما يلي وصف ماديّ للقسمين من حيث مقاييس المساحة وعدد التلاميذ والبنية والحيّز المكانيّ.

القسم	عدد التلاميذ	المساحة	ممرّات الصفوف	بنية الحيّز المكاني		
				بنية كلاسيكية	بنية على شكل U	بنية على شكل مجموعات صغيرة
1 .	14	62 م²	1م	—	+	+
2 .	16	62 م²	1م	+	—	—

تؤدي الإضاءة في الأقسام الدراسية دوراً كبيراً في الوظيفة التعليمية و ذات أثر معنوي و نفسيّ ، ما يساعد المتعلّم على رؤية مريحة لإدراك ما حوله . وبما أنّ الإضاءة الطبيعيّة غيـر ثابتـة ومتغيِّرة بتغيّـر ساعات النهار، فهي غير مستحبّة. ففي عام 1945م، وُضعت لوائـح تحـذِّر مـن اختـراق ضـوء النّهار للفصول الدراسية، بما لا يزيد عن نسبة 2 %. وبشكل تدريجيّ استُبدلت الفصول ذات السّقف العالي، لجذب أشعّة الشمس بالفصول الصّغيرة. وقد أثبتت دراسة علمية أنّ استخدام النوافذ في الفصول، يُحسّن في مستوى القراءة، ويزيد في الفهم والاستيعاب، وذلك بمراعاة ما يلي:

1. أن تكون النوافذ على يسار المتعلّم، حتّى لا يتكوّن ظلٌّ يمنع وضوح الرؤية.

2 . أن يصل الضوء إلى المكاتب الدراسية بزاوية منفرجة، حتى لا تكون الإضاءة حادّة فتعيق المتعلّم.

3. لا بدّ أن يكون ارتفاع الفصل الدراسيّ (القسم) 3.20 م، حتى نحصل على إضاءة جيّدة.

4. وفي حالة استخدام الجانب الأيمن للنوافذ، يُراعى أن تكون أعلى مستوىً في الاستعمال، لاستغلال الحائط في التخزين وأغراض أخرى[435]

. إذا كان تصميم (الفصل) الأوّل، يعتمد على التكنولوجيا وسيطا ناقلا للمعلومات عبر"الحاسوب الآلي" ،كما هو العمل مع الفوج التجريبيّ. فإنّنا نجد تصميم (الفصل) الثاني تقليديا، لا يعتمد على

[435] المرجع السابق (المجلة) . ص 343 .

التكنولوجيا، ويختلف توزيع المتعلّمين فيه كما هو العمل مع الفوج الضابط. فعندئذ يمكننا أن نطلق على الأوّل (فصلاً) إلكترونياً، وعلى الثاني (فصلاً) تقليديا، وإن كان الأستاذ فيهما منشّطاً وموجوداً، بخلاف (الفصل) الافتراضيّ، الذي يعتمد بصورة كبيرة على التكنولوجيا، ولا يُشترط فيه وجودُ الأستاذ ، فيؤدي فيه الحاسوب والمستحدثات التكنولوجية عندئذٍ الدور القياديّ [436] .

6. تنفيذ العمل التجريبيّ:

1.6. تقديم الأدوات والموارد:

يَعرِفُ الفكر التربويّ اليوم تطوّراً واهتمامًا كبيرين بما يمدّه من تجارب ومعلومات، تتعلّق بالحياة التعليمية في المدارس، و ما يَعْرِضُه من تقييمات لنتائج المتعلّمين، وما يقدّمه من أدوات و موارد تعليمية وخدمات رقمية، توفّر العديد من الفوائد التي لا توفّرها طرائق التدريس التقليدية. فللموارد التعليمية الرقمية عبر الأنترنت دورٌ تعليميٌّ للمتعلّمين، حيث تساعد على إمكانية اختيار نمط التعلُّم بشكل مستقلّ أو في مجموعات، فصارت عندئذٍ مطلباً أملته التحوّلات التي واكبت التطوّرات التكنولوجية المتسارعة في عصرنا. إنّ الموارد التعليمية بنوعيها الورقية والرّقمية هي عبارة عن موارد موجّهة لتدريس المادة و تعليم مبادئها. وتشمل العديد من الموادّ مثل: الكتب المدرسيّة، و المواد التعليمية، و المحاضرات الصوتية، و المرئية، و الاختبارات، و برامج الحاسوب، و العديد من الأدوات أو التقنيات الأخرى التي تستخدم في نقل المعرفة، ولها تأثير واضح على أساليب التدريس والتعليم، وتكون متوافرة للاستخدام مجانا .

لقد تمّ إجراء التجربة مع الفوج الأوّل ، وفقًا للتنظيم الماديّ لمُختبَر الإعلام الآليّ بالمؤسسة ، وهو عبارة عن غرفة متعدّدة الوسائط، حيث تمّ فيها تثبيت حواسيب فردية بملحقاتها، مع جهاز عرض علوي (المسلاط)، مدعوم بمكبِّر صوت مُثبَّت على صدر الأستاذ ، وكاميرا رقمية لتصوير الدّرس . وتحتوي هذه الموارد التي استخدمناها على مطبوعات ورقية وسندات رقمية، و فلاشة USB وموارد رقمية أخرى، تمّ تنزيلها من "الأنترنت"، والتي نعتقد أنها مناسبة لمستويات المتعلّمين المشاركين في تجربتنا. تُوضّح القائمة أدناه الموارد الرئيسة التي استخدمناها أثناء دورتي التسجيل و الاستماع لمتعلميّ السنة الثالثة. كما أنّ بعض الموارد المستخدمة هي أدوات تستهدف تحديداً ميدان فهم المكتوب، و قد تستهدف أهدافا أخرى لتنمية كفاءة إنتاج المكتوب. وفيما يلي جدول بقائمة توضّح الموارد والأدوات المستخدمة في الدّرسين.

---

[436]) راجع ألبوم الصور الخاصّ بالفصلين (القسمين) ص 409

الدّرسان	الموارد والأدوات				
	نوعها	عنوانها	مدّة استخدامها	التقسيم الزمني لها	ملخص لها
الدرس الأوّل الفوج التجريبيّ	ـ شرائح بوير بوينت . ppt . ـ نصّ رقمي . pdf ـ ورقية . ـ فلاشة USB . ـ ملفات صوتية . ـ وسيلة تقنية .	ـ اسم الفاعل وعمله ، الأنترنت . تقييم ختامي ـ الأنترنت . ـ تسجيل صوتي . ـ الحواسيب . ـ المسلاط .	ـ طوال الدرس . ـ بعد نهاية الدرس. ـ مرافقة للتلاميذ . ـ بعد نهاية الدرس. ـ طوال الحصّة . ـ في البداية وفي النهاية . ـ طوال الحصّة .	ـ ثلاثة أرباع ¾ الحصّة. ـ الربع الأخير ¼ للحصة ـ 04 دقائق بعد انتهاء الحصّة . ـ الربع ¼ الأول والأخير من الحصة	ـ تمّ استخدامها من قبل الأستاذ في ، ومن قبل المتعلمين في السياق التعلّميّ
الدرس الثاني الفوج الضابط	ـ ورقية . ـ رقمية .	ـ اسم الفاعل وصيغ المبالغة وعملها . ـ مواقع الأنترنت . ـ تسجيل صوتي .	ـ طوال الدرس . ـ في التقييم الختامي ـ بعد نهاية الدرس.	ـ ثلاثة أرباع ¾ الحصّة. ـ الربع الأخير ¼ للحصة ـ 04 دقائق بعد انتهاء الحصّة	ـ تمّ استخدامها من قبل الأستاذ في ، ومن قبل المتعلمين في السياق التعلّميّ

2.6. التنظيم التعليميّ للدّرسين :

التنظيم من أجل التعلّم استراتيجية تدريسية قويّة تركّز على تيسير التعلّمات والمناقشات التي تتمّ في مجموعات صغيرة، يستخدم فيها المتعلّمون مع بعضهم البعض لغة تعليمية للحديث عن محتوى الدّرس. ومثل هذه الاستراتيجية قد تكون تنظيماً رسميّاً للمتعلّمين، كما قد تكون مناقشات غير رسمية في مجموعات صغيرة، ضمن نشاطات لاصفيّة لا تشمل الصفّ بكامله، وتتمّ خارجه حتى وإن كان المتعلّمون يتحدّثون مع بعضهم البعض خلالها. ومع وجود وقت ومكان أثناء التدريس بالنسبة للمعلّمين لقيادة حوار يشمل الصفّ بكامله، أو جزء منه[437]. فالتنظيم عموماً هو وصف تفصيليّ ذهني للمعلّم لدورة التدريس التعليمية، وخطّة يرسمها لمسار الدرس التعليميّ التعلّميّ، يتمُّ في ضوئها تطوير المعلّم لخطّته اليومية لتوجيه التعلّم، وتصحيح مساره، اعتماداً على تفضيل المعلّم محتوى المادّة الذي يدرّسه واحتياجات المتعلّمين. وقد يتغيّر التنظيم التعليميّ للدّرس وخطّتُه وفقاً لمتطلّبات يفرضها النظام المدرسيّ، تتعلّق بالهدف (ما يُفترض أن يتعلّمه المتعلِّمون)، وكيف سيتم الوصول إلـى هذا الهدف؟ (الطريقة، والإجراء)، والتدابير المعتمدة لقياس مدى جودة الهدف (اختبار ، ورقة عمل ، واجبات منزلية ...الخ) .

(437) دينا سين، و روبرت ج مارزانو: التنظيم من أجل التعلّم (أساليب صفية لمساعدة الطلاب في التفاعل ضمن مجموعات صغيرة). ترجمة وليد أبو بكر . مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض. 2018 م. ص 19.

وانطلاقاً ممّا سبق فإنّ التنظيم التعليميّ لأيّ درس، يُحيل إلى الحديث عن منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، وأهدافه (مستويات الكفاءة)، والحجم الساعيّ وتوزيعه، وبروتوكول العمل التجريبيّ المتّبع ، والسيناريو البيداغوجي المتبنّى.

1.2.6. منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة المتوسطة وأهدافه (مستويات الكفاءة):

تُعِـدُّ مخططات التعلّم والتدرّجات السنوية في منهاج اللغة العربية للسّنة الثالثة المتوسطة، سنداتٍ بيداغوجية أساسية لتنظيم وضبط عملية بناء وإرساء وإدماج وتقويم الموارد اللازمة ، لتنصيب الكفاءات المستهدفة في المناهج التعليمية لدى تلاميذ مختلف المراحل الدّراسية. وحتى يتسنى التكفلّ بالتعلّمات الأساسية غير المنجزة خلال الفصل الثالث من السنة الدراسية 2020/2019 ، والتي تعتبر ضرورية لمواصلة الدراسة في المستويات العليا من دون عوائق [438] .

إنّ المحتوى المعرفي الذي تمّ التخطيط لإنجازه وفق هذه الأدلة يعادل حوالي 2 % من المقرر الرسمي بالنسبة لكلّ مادة تعليمية. وعلى الرغم من أن الحجم الساعي المتاح لا يسمح بتناول هذا المحتوى كليّاً في حجرات الدراسة ، إلا أنّ وعي الأستاذ بما ينبغي عليه فعله بالضبط ، سواء ما تعلّق بأنشطة القسم ، أم الأنشطة المرافَقَة خارج القسم، كفيلٌ بتغطية كل المحتوى المبرمج وبشكل أكثر، تماشيا وتناغماً مع مقوِّمات المقاربة بالكفاءات، حيث يُـراهَنُ على نشاط المتعلّم، وإدراكه لأهمية تحمّل قسط من مسؤولية تعلّمه. إنّ الوضعية الراهنة التي يتم في كنفها تنفيذ مخططات التعلّم الاستثنائية، تجعلنا أحوج ما نكون إلى اتباع هذا النهج والسعي إلى تكريس منطق التعلّم الذاتي الموجه، الذي يتمّ برعاية الأستاذ وعنايته [439]. ويشير نصّ الكفاءة الشاملة في منهاج اللغة العربيّة في هذه المرحلة إلى: أن يتواصل المتعلّم مشافهة في وضعيات مركبة بلسان عربيّ، ويقرأ قراءة مسترسلة منغّمة تحليلية واعية نصوصاً متنوّعة الأنماط، مشكولة جزئيّاً ويفهمها، ويُنتِج نصوصاً كتابيــة منسجمة، موظفا رصيده اللغوي في وضعيات تواصلية دالّـة. وإذا كانت الكفاءة الشاملة في كلّ مادّة تتحقق في نهاية المرحلة، أو في نهاية كلّ طور، أو في نهاية كلّ سنة إلى هدفٍ نسعى إلى تحقيقه. فإنّه يُشترط لتحقيقها أن تتجزّأ في انسجام وتكامل إلى كفاءات ختامية في المادّة ذاتها . تتدرّج إلى ميادين ثلاثة :

1. ميدان فهم المنطوق، 2. ميدان فهم المكتوب، 3. ميدان الإنتاج الكتابيّ .

---

[438] مخطط التعلّم السّنويّ لمادّة اللغة العربية للسنة 3 من التعليم المتوسط . المديرية العامّة للتعليم . مديرية التعليم المتوسط . وزارة التربية الوطنية . سبتمبر 2020 ص 2 .

[439] دليل منهجي لتنفيذ مخططات التعلّم الاستثنائي لمادّة اللغة العربية . السنة 3 متوسط. المديرية العامّة للتعليم. مديرية التعليم المتوسط . وزارة التربية الوطنية أكتوبر 2020 ص 2 .

لكلّ ميدان كفاءته الختامية[440] موضَّحة من خلال الجدول الآتي :

الميدان	الكفاءة الختامية
فهم المنطوق	ـ يتواصل مشافهة بلسان عربيّ ، ولغة منسجمة ، ويفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة، ويتفاعل معه . وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة ، في وضعيات تواصلية دالّة
فهم المكتوب	ـ يقرأ قراءة مسترسلة مُنغَّمة تحليلية واعية نصوصا نثرية وشعرية متنوعة الأنماط ، محترما علامات الوقف ، ويعبّر عن فهمه لمعانيها ومضمونها ، ويلخّصها بأسلوبه ، لا تقلّ عن مئتي وعشرين كلمة مشكولة جزئيا .
الإنتاج الكتابيّ	ـ ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة ، مع التحكم في خطّاطة نمطي التفسير و الحجاج ، لا تقلّ عن واحد وأربعين سطراً ، في وضعيات تواصلية دالّة .

وتقوم السّيرورة المنهجية لبناء موارد الكفاءات وإدماجها وتقييمها ، باستخدام بيداغوجيّة المقطع التعليميّ التعلّميّ[441] على وضعيات ثلاث ، لكلّ وضعية وظيفتها ، مثلما يوضّحه الجدول الآتـي :

الهيكلة البيداغوجية للمقطع	الوظيفـة	ملاحظات
وضعيات الانطلاق	ـ تعليل الحاجة إلى أدوات معرفيّة جديدة (الموارد المعرفيّة للمقطع) ، وتمكين المتعلّم من إعطائها معنى.	ـ يتمّ التّكفّل بالقيم والمواقف والكفاءات العرضيّة من خلال سياقات مختلفة الوضعيّات. ـ تعتمد عمليّة التقييم على مدى امتلاك المتعلّم للموارد المعرفيّة لحلّ الوضعيّة الانطلاقيّة. ـ معالجة الاختلالات المسجّلة.
وضعيات بسيطة	ـ بناء الموارد المعرفيّة والمنهجيّة والقيميّة للمقطع .	
وضعيات مركّبة	ـ إرساء وإدماج الموارد المعرفيّة والمنهجيّة والقيمية للمقطع.	
	ـ تقويم مدى التّحكّم في الموارد المعرفيّة للمقطع.	

[440] الكفاءة الختامية: كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادّة، وتعبَّر بصيغة التصرّف؛ أي يتصرّف في المادّة بالتحكّم في مواردها، وحسن استعمالها وإدماجها في وضعيات مشابهة وتحويلها، عمّا هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين الثلاثة للمادّة .

[441] المقطع التعليميّ :هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الميادين و الأنشطة و المَهمَّات. يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة، من أجل إرساء موارد جديدة، قصد إنماء مجموعة من الكفاءات الختامية، وفق تسلسل زمنيّ محدّد، يبدأ بوضعية مشكلة انطلاقية، وينتهي بتقويمها .

ويتبنّى المنهاج قاعدة المعايير في عملية التقويم القائمة على قاعدة ¾ ، لقياس مدى امتلاك المتعلّم للموارد، وإلى أيّ درجة ينجح في توظيفها واستثمارها، ومدى اكتسابه للقيم لاتخاذ مواقف، وإصدار قرارات. والمعايير التي تُقوَّم في ضوئها الموارد، وتُنمَّى معها الكفاءات بأنواعها. هي نوعان:

1. المعايير الأساسية: وهي ثلاثة. الملاءمة (الوَجاهة) ــ الاستعمال السّليم للأدوات ــ الانسجام.

2. المعايير التحسينية (التكميلية) : وهي معيار واحد ، وهو "الإتقان والإبداع".

2.2.6. الحجم السّاعيّ وتوزيعه الأسبوعي والفصليّ:

ينقسم الإيقاع المدرسيّ في أيّ نظام تعليميّ إلى فترتين زمنيتين، تتعلقّ الأولى بالوعاء الزمنيّ الثابت الذي يقترحه معدّو البرامج والمناهج للمادة التعليمية خلال الأسبوع الواحد، أو السنة الدّراسية ، ويكون هذا الزمن قابلاً لإدخال التعديلات عليه حسب الظرف الذي يمليه هذا التغيير. أمّا الوعاء الزمني الثاني المتحوّل، فيتعلّق بعدد الحصص الزمنية التي يتلقاها المتعلّم خلال أسبوع ، أو شهر ، أو سنة دراسية، ويضاف إليها العطل المستفادة. فالوقت المدرسيّ هو الذي يتمّ فيه تسليم المتعلّم إلى المؤسّسة التعليمية، بعد أن يغطي جداول التدريس، وفترات الأنشطة التي تنظّمها المدرسة. فمدّة العام الدراسيّ لا تقلّ عن 36 أسبوعًا مقسمة على ثلاثة فصول دراسية.

وفي ظلّ هذا الإيقاع الزمني المدرسيّ، يتمّ تحديد الحجم الساعي الأسبوعي للتعلّم الموضوعي للمادّة داخل الصفّ، والتعلّم الذاتي الذي يتمّ خارج الصفّ، والخاضع لمرافقة الأستاذ ومتابعته. ويُنجَز الحجم السّاعيّ للغة العربيّة في هذه المرحلة بعمليتين اثنتين:

عملية إنجاز المقطع	عملية المرافقة
12 ساعة	04 ساعات في الأسبوع

يُضاف إلى اثنتي عشرة ساعة، التي يُنجز فيها المقطع ساعتان (02) للإدماج والتقويم والمعالجة، فيصير الحجم السّاعي السنويّ اثنتي عشرة ساعة ومائة (112)، يُضاف إليها ستّ عشرة ساعة (16) للإدماج والتقويم و ... فيصير العدد 128 ساعة في السّنة، زائد أربع (04) ساعات لمحطات التقييم (الاختبارات)، ليصل المجموع إلى: 132 ساعة.

7. برتوكول العمل التجريبيّ:

تضمن بروتوكول العمل التجريبي الموجّه للفوجين وضعيات قرائية ، تهدف إلى التدريب على :

1. القراءة التوجيهية : من خلال الوقوف عند مجموعة من المفردات لإيضاحها من حيث اللّغة ، انطلاقاً من سندين نصّيين عنوانهما "الأنترنت" . ومن هذه المفردات : (يلجُ ، عَقْد ، تعميم ، تزامنت)

2. القراءة التحليلية: حيث تمّ فيها إرساء موارد معرفية لفهم نصوص نثرية، يغلب عليها نمط "الحِجاج والتفسير" في موضوع الإعلام والمجتمع. وتناولت القراءة التحليلية أيضاً المستوى الدّلاليّ للمفردات المعجمية المستخدمة، ذات الحقل التاريخيّ، والحقل الاقتصادي، والحقل التواصليّ، مثلما يوضّحه الجدول التالي:

الحقل التاريخي	الحقل الاقتصادي	الحقل التواصلي
ـ أكثر من عقدين – عقد ـ ثمانينيات القرن الماضي . ـ الأجيال ـ العقد القادم ـ أكثر من عقدين	ـ الشركات – المقاولات– ـ العمليات التجارية ـ الكتل النقدية – الرساميل – المعاملات التجارية - الصفقات المالية ـ التحويلات النقدية . الإمبراطوريات الاقتصادية – بائع ـ مشتر – الخدمات التجارية – مركز تجاري –الاقتصاد اللامادي...	الإنترنت – تربط الاتصال – حواسيب- الشبكة الدولية - الاتصال – إرسال – تبادل المعلومات –كلمات مفاتيح – البريد الإلكتروني – وسيلة اتصال جديدة- الثروات المعلوماتية – الكمبيوترات ـ

وتمّ توجيه أنظار المتعلمين أيضاً في هذه القراءة ، إلى التعرّف على مضامين السّندين من حيث بيانُ كيفية تعميم "الأنترنت" ، بعد أن كانت مقتصرة على الجانب العسكريّ ، والوظائف المتعدّدة التي تؤدّيها، ممّا يكسبها جاذبية متميِّزة، وآفاق مستقبلها في ظلّ التطوّر السّريع الذي تشهده، ومدى ارتباطها بالأجيال الصاعدة وتعلّقهم بها. كما تمّ لفت أنظار المتعلّمين إلى المستوى الأسلوبيّ وأدواته التفسيرية التي وظّفها الكاتب، وذلك بالوقوف عند عناصره، وبعض مؤشراته النصيّة. أمّا على المستوى التداولي: فيُبرز موقفَ الكاتب المكوِّن لفكرة النصّ ومحتواه وتوجُّهه، ومقصدية الرّسالة الهادفة إلى التعريف "بالأنترنت"، ووظائفها، وآفاقها المستقبلية مع الأجيال الصاعدة. كما يُبرز القيم المختلفة التالية :

ـ قيمة تواصلية : باعتبار أنّ الأنترنت أهم وسيلة اتصالية حديثة .

ـ قيمة اقتصادية : بالنظر إلى دور الأنترنت في تطوّر الاقتصاد العالمي .

ـ قيمة حضارية : باعتبار مساهمة الأنترنت في إغناء الحضارة الإنسانية .

3. القراءة التركيبية :

وهي المستوى الثالث من القراءة، و التي تمّ فيها جمعُ شتات النصّ وتركيبه في خلاصة، تضمّ جميع محطّاته، وكانت صيغتها : "لقد ارتبط أول ظهور للأنترنت بالمجال العسكري ، قبل أن يتمّ تعميمه في مجالات أخرى، لاسيما المجال الاقتصاديّ. والأنترنت هي شبكة عالمية، تربط الاتصال بين حواسيب شخصية لعشرات الملايين من مستعمليه. أما وظائفها فتشمل ما هو تجاريّ، وما هو ثقافيّ، وما هو ترفيهيّ، وأخيراً ما هو تواصليّ. وبالنظر إلى واقع الأنترنت في العالم، فقد عرفت انتشارا سريعا في الغرب، وتأخّراً في الدول النامية، لكنه سيعرف مزيدا من التطور مع الأجيال الصاعدة".

واحتراماً لمبدإ المقاربة النصية، تمّ اعتماد وضعيات تعليمية تعلّمية، لإرساء الموارد النحوية والصّرفيّة المستهدفة في المقطع وإدماجها وتقويمها، فكان موضوع الظاهرة اللغوية "اسم الفاعل وصيغ المبالغة وعملهما" .

أوّلاً: اسم الفاعل:

1. تحديد المشتقّ وملاحظته .

2. وصفه وتحليله، من خلال التعريف باسم الفاعل وطريقة صياغته ، عبر مجموعة من الأمثلة اللّغوية (مساقات) مختلفة للوصول للاستنتاج 1 .

3. حالاته، انطلاقاً من تراكيب مختلفة، تضمّن كلّ تركيب اسم الفاعل وحالته وعمله، وصولاً إلى الاستنتاج 2 .

ثانياً : صيغ المبالغة :

1. تحديد المشتقّ وملاحظته.

2. وصفه وتحليله، من خلال التعريف بصيغ المبالغة.

3. أوزانها القياسية من خلال مساقات لغوية مختلفة (فَعُول ، فَعِيل ، مِفْعَال ، فَعَّال ، فَعِل) .

ثالثاً : الإدماج والتقييم :

تمّ تذييل الدّرسين مع الفوجين بحلّ وضعية إدماجية، تتكوّن من :

1. السّند أو الحامل: وهو كلّ العناصر المادية التي تُقَدّم للمتعلّم.

2. السّياق: ويُعبَّر به عن المجال الذي تُمارس فيه الكفاءة، والظروف التي تكون في لحظة معيّنة؛ كأن يكون سياقاً عائلياً، أو اجتماعياً، أو ثقافياً.

3. المعلومات و المعطيات : هي معطيات الوضعيّة ومواردُها الأساسيّة، التي هي بمثابة محتويات ومضامين يغَلَّفُ بها السّياق، ويُعضَّد دلالياً .

4. التعليمة : وتتمثل في مجموع الأوامر التي تُحدِّد ما هو مطلوب من المتعلِّم إنجازه. ويُستحسن أن تتضمَّن أسئلة مفتوحة، تتيح له فرصة إشباع حاجاته الذاتية؛ كالتعبير عن الرأي، واتخاذ المبادرة، والمساهمة في الشأن الأسريّ والمحلّي والوطني ... الخ . "إنها تترجم البنية البيداغوجيّة المستهدفة من خلال استغلال الوضعيّة" .

أظهر لنا الدّرسان المسجّلان تحديد مستوى القسمين وفقًا للأهداف التي وضعت للعمل التجريبيّ ، حيث سمحا لنا برصد الصّعوبات التعليميّة المتعلّقة ببناء الموارد المعرفية ، ومدى تنمية الكفاءات التي يستهدفها الدّرسان، للحكم على الممارسات البيداغوجية للأستاذين، واستكشاف مدى تفاعل جميع أقطاب العملية التعليمية، ومساهمة كلّ واحد في تحقيق النجاعة البيداغوجيّة. وللتأكّد من ذلك فضّلنا الاستماع إلى رواية الدورة التعليمية؛ أي العرض السرديّ للدّرسين اللذين قدَّمهُما الأستاذان، لمعرفة كيف يحلِّل كلّ واحد ممارساته، وكيف يعلِّل اختياراته، فيما يتعلق بالأهداف والدّورة والأنشطة.

إنّ العرض السّرديّ للدّرسين ليس مسألة تتبّع للعثرات، ولا اصطياداً للأخطاء والهفوات بالاحتيال على الأستاذين، بل ليتمكّن كلٌّ منهما من وضع نفسه في المنظور الحقيقيّ الذي يتصوّره عن عمليّة التعليم والتعلّم ، بدءًا من إدراكه للأشياء وتفسيره لها ، ووصولاً إلى نتائج التقييم الختاميّ وتحليلِها .

1.7. السيناريو البيداغوجيّ[442]:

السيناريو البيداغوجيّ هو الأداة المُعينة على تنفيذ البرتوكول، وسير النشاط التعلّميّ، والوسيلةُ لتحديد الأهداف، وتخطيط المهامّ . وهو وصفٌ لمهامِّ المتعلِّمين، وطرائق تقييمهم. يحدِّد المعلِّم في "السِّيناريو البيداغوجيّ" الأدوار والأنشطة، وكذلك الموارد والأدوات المرتبطة بتنفيذ هذه الأنشطة، لذلك فإنّ له دور المراقبة التي سيتمّ إجراؤها على مسار تقدّم المتعلم أثناء هذا النشاط، وتصحيح اختلالات الأداء التعلّميّ، و دور المساعدة البيداغوجية التي ستقدَّمُ له تلقائياً حسب إيقاع تعلّمه.

يصف السيناريو البيداغوجي في العمل التجريبيّ مع الفوجين، تسلسلَ عملية التعلّم، والأهداف التعليميّة، والوسائل الواجب تنفيذها لتحقيق الأهداف المحدّدة بشكل عام . ويساعد أيضاً على

(442) راجع تعريف "السيناريو البيداغوجي" بالتفصيل في هامش ص 340.

بروز نشاط تعليمي معيَّن ، سيسمح تحقيقه للمعلّم بالتأكّد من اكتساب المتعلّمين لأنواع المعارف ، وتنمية مختلف المهارات المطلوبة في العمليّة التعليمية .

يهدف السيناريو البيداغوجيّ إلى التخطيط للدورة[443] التعليمية للدّرسين مع الفوجين، وتقييم جدواهما قبل بدء عملية التدريب والتصوير، وكذلك إلى تحديد الموادّ التي يجب استخدامها. كما أنّـه يساعد في إرشاد الأستاذين وتوجيههما أثناء التدريب، ويذكّرهما بمدى ملاءمة الأنشطة المقدَّمة والمهامّ التي ينفِّذها المتعلِّمون. فهو إذن مفتاحٌ في يد الأستاذ، يُطوِّره بغرض تأطير تعلّمات التلاميذ (قبل، وأثناء، وبعد النشاط)، لضبط سيرورة الوضعية التعلّمية، والموارد التعليمية المستخدمة بنوعيها الرّقمية وجذاذات التقييم ... إلخ . وفي الأخير سيكون هذا السيناريو بمثابـة عرض تقديميّ مصحوب بجدول زمنيّ، لتدريب المتعلِّمين على تجاوز العوائق التعليميّة، والصّعوبات الممكنة قبل التنفيذ الفعليّ له من قِبل الأستاذين.

8. تحليل الحصّة التعليمية (الدّرسان1و2):

1.8.معالم الحصّة: تحليل العوائق التعليمية بعد دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في (الدرس1):

إنّ التحدّيات والعوائق التعليمية التي واجهها الأستاذ "عيساني معمر" في درسه مع الفوج التجريبيّ عند دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في ممارساته التعليمية. تتعلق بمعيقات رئيسة ، منها :

العقبة الأولى: وتتمثّل في النقص في أجهزة الكمبيوتر وتقادم المَعدَّات، ما جعلها تتعرّض أحياناً إلى خلل تقنيّ أثناء التسجيل، والتدخّل في كلّ مرّة لتصليحه. وبالتالي فإنّ بعض المتعلِّمين في الفوج يتأسفون؛ لأن أجهزة الحواسيب المتاحة لهم لا تلبِّي توقعاتهم دائمًا . وفي الواقع إنّ شيخوخة المَعدَّات، ونقص الموارد المالية لتجهيز المخابر بها، هي عناصر تساهم في إبطاء تكامـل التقنيـات فـي الفصول الدراسية وإدماجها. إلى جانب ذلك ضعف الالتزام من الإدارة الوصية، وإدارة المؤسسة بتوفير هذه الوسائل والتقنيات الحديثة الموجّهة للتعليم.

العقبة الثانية: وهي تسجيل تبايُنٍ في الخصائص الفردية والفروق البيداغوجية بين المتعلّمين الفاعلين، وذلك بالتعامل مع الأدوات التقنية والتكنولوجية، المتعلّقة باستخدام الأداة "الحاسوب" بنسب متفاوتة من حيث التحكّم في البرامج واللّواحق الخاصّة بتشغيل نظام "ويندوز". و بعض هذه العقبات المُوَاجَهَة، تمّ اتخاذ خطوات آنية لمعالجتها من أجل جعل تكنولوجيا المعلومات والاتصال أداة تعليمية حقيقية وميسِّرة لعمل الأستاذ مع المتعلِّمين.

---

[443] مرّ البروتوكول التجريبيّ قبل التنفيذ الفعليّ له بثلاث دورات تعليمية زمنية أساسية : 1. **دورة اللقاء التحسيسيّ** ، وتمّ فيه مع الأستاذين تقديمُ المشروع الأوّليّ من حيث الأهداف ، والموارد المختلفة ، وأدوات العمل ، وكان ذلك بتاريخ : 2021/04/07م . 2. **دورة الدرس التجريبيّ** من دون تسجيل، وتمّ ذلك مع عيّنة من التلاميذ عددهم (14) تلميذاً، بتاريخ : 2021/05/08م . 3. **دورة التنفيذ الفعليّ للبروتوكول التجريبيّ** (التصوير والتسجيل)، وتمّ ذلك مع الفوجين (الفوج التجريبيّ والفوج الضابط) بتاريخ : 2021/06/09م ، و 2021/06/12م .

العقبة الثالثة: هي مرتبطة بنقص الدّعم الإداري في توفير هذه التقنيات، ما أخفقت معه إدارة المؤسسة، و لم تنجح في تهيئة مناخ ملائم للتعاون الجيّد بين أعضاء هيئة التدريس، والمؤسسة ذاتها. و تزويدهم بالموارد المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ أنشطة البرنامج، واقتناء التجهيز اللازم. كما أشار الأستاذ إلى بعض العوائق مع بعض المتعلّمين، وهي ذات طابع فنيّ تقنيّ، تتعلّق بصعوبة العثور على بعض الملفّات المعنيّة. وكان يتدخّل أحياناً لإرشاد المتعلّمين وتوجيههم إليها. ويرجع ذلك في نظره إلى الجهل بالمفردات الخاصّة بأجهزة "الحاسوب"؛ لأنّ العديد منهم لا يمتلكون الأجهزة في المنزل، ولا يجيدون برامجها ولواحقها. ويجب التذكير أيضاً أنّ دروس "الحاسوب" المبرمجة لمتعلّمي السّنة الثالثة المتوسطة، يُحدِّدها مَلمَحُ التخرّج من مرحلة التعليم المتوسط عموماً وملمح التخرّج من السنة الثالثة على وجه الخصوص كما يلي: «يكون المتعلّم قادرا على توظيف المعلوماتية في جميع المواد التعليمية، وينمي مهارات التفكير المنطقي والرياضي، ويكتسب المبادئ الأولية للبرمجة مبكراً، ويتمكن أيضا من الاستعلام، والتوثيق، والاتصال باستخدام الأنترنت. ويحلّ مشكلات تتعلّق بمحيطه الماديّ والتكنولوجيّ موظفا المفاهيم الأساسية في برنامج "المجدول" لإنجاز الحسابات وعرض مشاريعه باستعمال برنامج العروض التقديمية؛ مثل "الوورد" Word ، و"بوير بوينتPower Point...الخ، ويتواصل مع الآخرين بواسطة البريد الإلكتروني ،كما يسعى لتنمية قدراته على التفكير المتسلسل والمنطقي للولوج إلى عالم البرمجة» [444] . يجب التنويه هنا إلى أنّ هذه التحدِّيات والصّعوبات، تمّت ملاحظتها في بداية التسجيل فقط، ثمّ ما لبثت أن بدأت هذه المشاكل تتلاشى و تختفي بعد مرور الجلسة الأولى. وفي الواقع ساعدت أوجه القصور والصعوبات هذه، حيث حفّزت المتعلِّمين في التغلّب على التحدّيات المطروحة، و الشعور بإحراز تقدّم كبير بعد الجلسة الثانية، وجلسة التقييم الختاميّ.

2.8. العرض السّردي للدّرس 1 :

"شرعت في الحصّة الأولى المتعلّقة بـ "القراءة المشروحة" بتمهيد يتعلق بموضوع النص المبرمج ، وكان عبارة عن صورة تعبِّر عن استخدام الإنسان المعاصر للتقنيات الحديثة في التواصل، لأصِل إلى عرض نص "الإنترنت"، وقراءته قراءة نموذجية. أعقبتها بقراءات فردية من قِبل التلاميذ. فخلال القراءات الفردية، تم استغلال الفرصة لتوجيه أنظار المتعلمين إلى شرح عدد من الكلمات المفتاحية والمبهمة، مع توظيف بعض المكتسبات العلمية السابقة ؛ كالإعراب والمشتقات .

تمّ بعد ذلك تقديم أسئلة، تهدف إلى مراقبة الفهم العام، لاستنتاج الفكرة العامة، التي تمحورت حول : "أهمية الإنترنت لدى الإنسان المعاصر وتعدد استعمالاتها". وعقِبَ ذلك، عاد المتعلِّمون إلى

---

[444] المخطط السّنويّ للتعلّمات، وآليات تنفيذه المادّة: المعلوماتية. المستوى. السنة 3. وزارة التربية. مديرية التعليم المتوسط. المفتشية العامّة للتربية الوطنية.جويلية. 2021. ص 2 .

النصّ، ليقرؤوه قراءة معمَّقة لكل فقرة منفصلة عن بقية الفقرات، لمناقشة مضمونها ، واستنتاج الأفكار الجزئية، مثل: التعريف بشبكة الإنترنت، وبيان أنواعها ومميزاتها. انتهت الحصة بإرشادهم إلى استنتاج قيم مختلفة، توسّع التلميذ من خلالها في موضوع النصّ، ليصل إلى أنّ استخدام الأنترنت بإيجابية تُجنِّبُ المتعلّمين الإدمان عليها .

أمّا الحصّة الثانية الموسومة بالظاهرة اللغوية، فقد بدأتها انطلاقا من صور تمثيلية لواقع استخدام الانترنت، وطرحت أسئلة متناسبة مع الموضوع المتمثل في: "اسم الفاعل وصيغ المبالغة وعملهما"، بعرض مجموعة من الأمثلة اللغوية. تمّ في أوّل الأمر قراءتها قراءة نموذجية فردية مع شرح المصطلح النحويّ، لتبدأ المناقشة في استخراج "اسم الفاعل"، و"صيغ المبالغة"، وتحديد أفعالها، وأوزانها، والتعريف بها، لأنتقل بعدها إلى بيان عملها، سواء أكانت مشتقة من فعل لازم أم متعدٍّ ، داعماً ذلك بتدريبات فورية لتثبيت المكتسبات المعرفية الجديدة . وأنهيت الحصة بتمرين ختاميّ ، يقيس قدرة المتعلمين على استخراج "اسم الفاعل"، و"صيغ المبالغة" من جمل مقدَّمة معروضة في شاشات الحواسيب ، وإعرابها مع معمولاتها".

9. تحليل الحصّة التعليمية (الدّرس2) :

1.9. معالم الحصّة :تحليل العوائق التعليمية في (الدرس2) :

أمّا التحدّيات والعوائق التعليمية التي واجهها الأستاذ "بوحجلة عبد الواحد" في درسه مع الفوج الضابط، وكانت عائقاً للمتعلّمين بسبب عدم دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في ممارساته التعليمية، والاكتفاء بتقديم درس تقليديّ، فلاحظ أنّ خلوّ الدرس من الوسائل التكنولوجية الحديثة، يُعزِّز من نمطية الحصة التعليمية وروتينها، ويجعل محتواها العلميّ صَلْداً. ففي نصّ "الأنترنت"، وردت كثير من المفاهيم والمصطلحات العلميّة، مثل : لفظة "أنترنت"، "الشبكة الدّولية"، "البريد الإلكترونيّ"، "ألعاب سبرنطيقية"، "بيل غيتس"، وغيرها من المصطلحات العلميّة الجافّة، والتي كان يلفّها الغموض، وتحيط معانِيَها صعوبةٌ دلالية، ما شكّل عائقاً للمتعلِّمين في فهمها واستيعاب مضمونها. فالدّرس التعليميّ التعلّميّ المتمركز على التقنية الحديثة ، يوفِّر كثيراً من الوقت ويختصره، ويُمكِّن الأستاذ من إنهاء النشاط في وقته، أو قبله لاستغلال ما فَضُل منه في نشاطات أخرى.

هذه الوسيلة التكنولوجية الحديثة التي لم تُدمج في الدرس الثاني، تجذب المتعلّم إلى الدّرس، وتجعله يهتمّ بتفاصيله. لذا يحتاج إلى أن يرى ويسمع ويلمس كلّ شيء يؤثر في الحواسّ ويشغِّلها . فالوسيلة تعوِّض الأسلوب اللّفظي الذي يعتمده الأستاذ، ويقوم بالاستعانة فيه بمجموعة من الفيديوهات الممتعة الخاصة بدرسه، ويترك الوقت الكافي للمتعلِّمين للاستكشاف والتشاور، و يقوم

هو فقط بدور المرشد والمعلّق على استفساراتهم. هذه الوسائل التكنولوجية الحديثة، تكسِّر الجدران الأربعة للقسم، وتحلّق بالمتعلّم إلى فضاء أرحب، وعالَم أوسع.

2.9. العرض السّردي للدّرس 2 :

"ارتكز نشاط القراءة المشروحة على سند مقاليّ من مجلّة عالم الفكر للكاتب المغربيّ : "محمّد شكري" ، عنوانه : "ثورة الاتّصال والإعلام"، وموضوعه: الأنترنت، والنّصّ ذو طابع علميّ تفسيريّ، عرض لنشأة الأنترنت، وأهمّ وظائفها فذكر منها : الوظيفة التّجاريّة والثّقافيّة والتّرفيهيّة والاتّصاليّة، وخُتِم بتنبّؤ عن آفاق تكنولوجيا المعلومات وتطوّرها مع أجيال المستقبل.

انطلقت في "نشاط القراءة المشروحة" بتمهيد موجز، أتبعته ببعض الأسئلة، لتهيئة أذهان المتعلمين وتقريبهم من مضمون النّصّ. وبعد تحديد العنوان، طلبت منهم قراءة النّصّ قراءة صامتة، أمهلتهم لهذا الغرض ثلاث دقائق، ووجّهتهم لاستخلاص فكرة النّصّ العامّة بسؤالين عن محتواه العام

شرعت عَقِبَ ذلك بمعيّة التّلاميذ في التّحليل المعمّق لأفكار النّصّ ، فذلّلنا ما جاء فيه من صعوبات ، وناقشنا بعض جزئيّاته، واستخلصنا قيمه. كانت نسبة المشاركة معتدلة، تعكس علاقة المتعلِّم بالنّصّ، لاسيّما في حديثه عن وظائف الأنترنت التّرفيهيّة والاتّصاليّة، فهي ممّا تشيع ثقافته في أوساط المتعلّمين، بحكم انتشار الأنترنت وعامل السّنّ.

قدّمت درسا ثانيا، نشاطه "ظاهرة لغويّة"، بعنوان: "اسم الفاعل وصيغ المبالغة وعملهما". بدأته بتدوين أمثلة تغطّي أهمّ العناصر في القاعدة، قرأها المتعلّمون، وتوقّفنا عند الظّاهرة المقصودة ، فعرّفنا أوّلا "اسم الفاعل وصيغ المبالغة"، والفرق بينهما من حيث الدّلالة، ثمّ تعرّفنا على شروط عملهما، مع التّمثيل للقواعد الجزئيّة المستخلصة تباعا، بما يتيحه لنا الوقت المخصّص. وختمنا النّشاط بتطبيق ختاميّ لمعرفة مدى تحقّق الكفاءة المستهدفة".

10. تقييم الفوجين (الفوج التجريبيّ، والفوج الضابط):

بعد تقديم بروتوكول "الاختبار"، وبعد جلستي التسجيل والتصوير التي مسّت الفوجين (الفوج التجريبيّ، والفوج الضابط)، وفي نهاية العمل التجريبيّ. تمّ إجراء تقييم ختاميّ[445] ، لتقييم وتقويم قدرة المتعلّمين على فهم واستيعاب معطيات النصّ من جهة، والتحقق ممّا إذا كان الدرس التجريبيّ ، الذي أدمج فيه الأستاذ استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال ناجحاً وضروريّا، للحكم

---

[445] يختلف الاختبار الختاميّ الموجَّه إلى الفوج التجريبيّ عن اختبار الفوج الضابط . فمع **الفوج الأوّل (التجريبيّ)** . هو عبارة عن ملفّ رقميّ من نوع شرائح بوربر بوينت ppt ، مثبّت على الحواسيب الفردية لكلّ متعلِّم . تضمّن هذا التقييم قائمة من الأسئلة ، تحتوي على ثلاثة مكوّنات أساسية :

1. أسئلة مكوّن القراءة . 2. أسئلة مكوّن اللغة . 3. أسئلة مكوّن التعبير .

أمّا **الفوج الثاني (الضابط)** . فكان تقييم المتعلِّمين فيه عبارة عن سند نصيّ مطبوع مُذيّل بأسئلة ذات أبنية ثلاثة:

1. أسئلة البناء الفكريّ . 2. أسئلة البناء الفنيّ. 3. أسئلة البناء اللغويّ. هذه الأسئلة متبوعة بوضعية إدماجية، تستهدف قدرة المتعلِّمين على دمج الموارد المختلفة، لإنتاج نصّ ذي دلالة .

على جودة التعليم المقدَّم من خلال اعتماد الدّعامات والأساليب المنهجية، والمهامّ والاستراتيجيات التي اقترحناها على الأستاذ الأوّل، ويمكنها أن تساعد المتعلّمين على تطوير كفاءاتهم التكنولوجيّة بشكل أفضل، مقارنة بالفوج الضابط.

إنّ الهدف من التقييم الختاميّ، معرفةُ إلى أيّ مدىً تمّ تحقيق الأهداف التي سبق تحديدها في العمل التجريبيّ، من خلال الدّرسين المسجَّلين، أو بمعنى آخر تقييم التقييم، وهو الهدف الذي يُراد به تعيين درجات المتعلّمين في الفوجين، ما يساعد على ملاءمة الأهداف السابقة الذكر بمحتوى العمل التجريبيّ. وسيكون من المفيد تقديم نتائج الفوجين بالدرجات في جدول ذي مدخلين:

التلاميذ / الفوجان	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
الفوج التجريبيّ	16	10	14	10.5	15.5	15	17.5	16.5	16.5	15.5	13.5	14.5	14	-	-	-
الفوج الضابط	14	13	11	16.5	14.5	4.5	4	10.5	12	13	12.5	11.5	12	15	8	11.5

الجدول 1 نتائج الاختبار التقييميّ

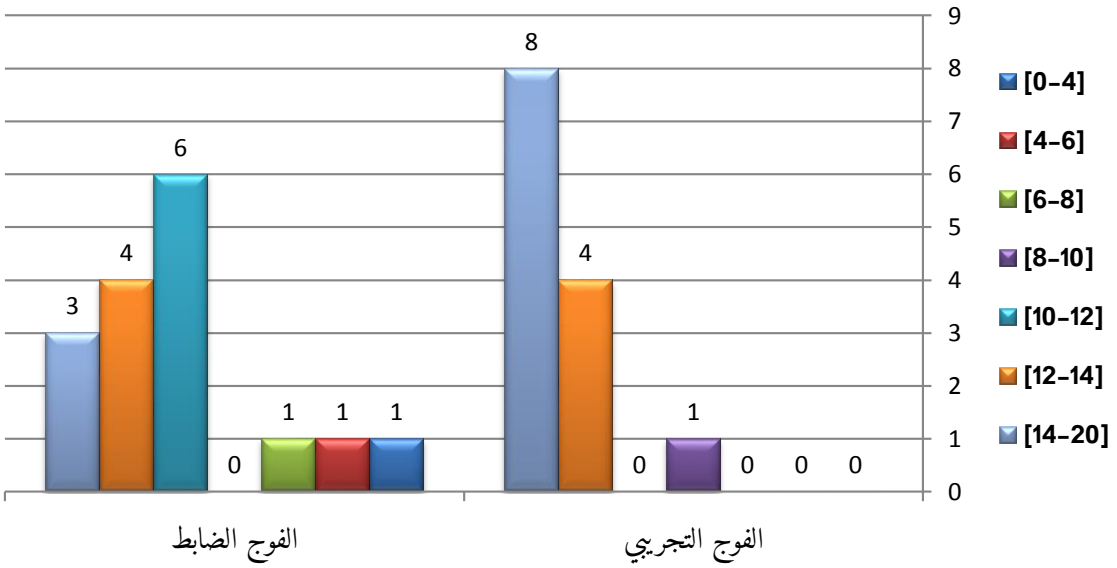
أتاح لنا تحليل نتائج درجات الاختبار التقييميّ بين المجموعتين من خلال الجدول الأوّل، الحصولَ على البيانات والإحصائيات الكافية لمستوى الفوجين، من حيث المعدّل العام. فمعدَّل الفوج الأوّل 14.53، وكانت درجاته محصورة بين[10 ـ 17.5]، وكلّها درجات ≤ أكبر من أو تساوي عشرة. بينما كان معدّل الفوج الثاني يُقدَّر بـ 11.46 ، ودرجاته محصورة بين [04 ـ 16.5]، ما يجعلنا نَحكُم على الانتشار الواسع لهذه الدرجات، وعلى وجود مستويات متباينة لأعضاء هذا الفوج.

إنّ الهدف من توصيف هذه الدّرجات، هو تسليط الضوء على مدى مناسبة المادّة التعليمية بنوعيها الرقمية والمكتوبة، والوقوف على درجة فعّالية دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال مع الفوج التجريبيّ، ما يجعل نتائج هذا الأخير متميِّزة من نتائج الفوج الضابط. وبعد الدورات التعليمية الثلاث، وجلستي التسجيل والتصوير، وبعد ملاحظة زيادة الحافز لدى متعلِّمي الفوج1 التجريبيّ. تمّ تلخيص درجات الفوجين في الجدول الفئويّ الثاني الآتي :

		[4-0]	[6-4]	[8-6]	[10-8]	[12-10]	[14-12]	[20-14]	المجموع
الفوج التجريبي	التعداد	00	00	00	01	00	04	08	13
	النسبة	00	00	00	%7.69	00	%30.76	%61.53	%99.98
الفوج الضابط	التعداد	01	01	01	00	06	04	03	16
	النسبة	%6.25	%6.25	%6.25	00	%37.5	%25	%18.75	%100

الجدول 2 الدرجات حسب الفئات من [0-4] إلى [14-20] .

ويُوجِب علينا أسلوب التحليل الإحصائيّ، أن نترجم الجدول أعلاه إلى أعمدة تكرارية تُظهر بوضوح عدد التلاميذ حسب الفئات السبع للدّرجات قبل القيام بعملية قراءة لمعطياتها الإحصائية.



الجدول3: التدرّجات التكرارية حسب الفئات .

تُظهِر المعطيات الإحصائية تحسُّنًا واضحاً من حيث النتائج التقييمية خاصّة في فئة [14-20] بين المتعلِّمين مع الفوج التجريبيّ. فحصّل ثمانية منهم درجات تنتمي إلى الفئة الإحصائية، مقارنة بالفوج الضابط الذي حصّل ثلاثة منهم فقط درجات تنتمي إلى الفئة الإحصائية ذاتها . كما هو الحال مع فئة [12-14]، حيث تساوى عدد المتعلّمين بأربعة في كلٍّ من الفوجين.

أمّا فئة [10-12] ، فلاحظنا مع الفوج التجريبيّ عدم حصول أيّ درجة في هذه الفئة . وفي مقابل ذلك حصّل ستّة (06) تلاميذ في الفوج الضابط درجات، تتراوح بين عشر (10) إلى اثنتي عشرة درجة، لتجعل كفّة الفوج التجريبيّ مرتفعة. و كما هو مُوضَّح في الشكل أعلاه، حاز تلميذ واحد (01)

فقط في الفوج الضابط في الفئات الثلاث الأخيرة درجات، من دون أن يحتلّ أيّ تلميذ أيضاً درجات في الفوج التجريبيّ و في الفئة نفسها، وذلك يجعل موقع هذا الفوج الأخير"التجريبيّ" في وضع مريح.

وفي هذه المقارنة بين الفوجين، يمكننا تقديم قراءة نهائية واضحة للنتائج التي حصّلها المتعلّمون في الفوجين تختلف نسبيّاً، حيث عدد الذين حصّلوا درجة تساوي أو تزيد على10 في الفوج التجريبيّ، يغطي العدد بأكمله، وهو (13)، وهو ما يمثّل نسبة 100 % من المتعلّمين. وفي المقابل مع الفوج الضابط، كان ثلاثة عشر (13) من المتعلّمين حصّلوا درجة تساوي أو تزيد على 10، وهو ما يمثّل نسبة 81.25 %، وثلاثة (03) منهم حصّلوا درجة أقلّ من10، بنسبة 18.75 % . وهذا المستوى التقييميّ لا يقلّل من الأداء الجيّد الذي بذله أعضاء الفوج الضابط، ولا يطعن في الكفاءة العلمية والمعرفية التي يحُوزُونها، كما لا يقلّل من الدّور التعليميّ والبيداغوجيّ الذي اضطلع به الأستاذ.

11. تحليل الاستبيان الخاصّ بالفوج التجريبيّ :

لقد تمّ إعداد استبيان ووجّهناه لتلاميذ الصفّ التجريبيّ بعد انتهاء الدّرس المسجّل، ويتضمّن مجموعة من الأسئلة عن مدى موافقة المشارك (المتعلّم) على أنّ دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال، يُحقّق آثاراً إيجابية، أو يؤدّي إلى حدوث آثار سلبية. كان عدد الفقرات في الاستبيان سبعة (07) أسئلة مكرّرة، حيث تمّ إتباع كلّ سؤال بسلّم تقدير، يتدرّج إلى ثلاثة "موافق ـ متردّد ـ لا أعرف" . والمطلوب من كلّ متعلّم في الفوج، أن يضع الإشارة (✓) في خانة التقدير الذي يراه مناسباً. سواء ما تعلّق بالآثار الإيجابية، والآثار السّلبية . وفيما يلي الجدول الذي يضمُّ أسئلة الاستبيان .

الرقم	الآثار الإيجابية	موافق	متردّد	لا أعرف
.1	تنمية القدرة على حلّ المشكلات باستخدام تكنولوجيا المعلومات والا تصال .			
.2	مساعدة التلاميذ على تحقيق أهدافهم .			
.3	تنمية قدرتهم على التعامل مع البدائل الجديدة .			
.4	تنمية اتجاهات إيجابية نحو استخدام التكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة .			
.5	زيادة الاهتمام بقيمة الوقت وتنظيمه .			
.6	سرعة الاستجابة ، والتحرّك السّريع للتجاوب مع سرعة تنفيذ الأجهزة .			
.7	التعرّف على ثقافات أخرى ، لتوسيع دائرة التفاعل الاجتماعي .			

الرقم	الآثار السّلبية	موافق	متردّد	لا أعرف
.1	عزلة الفرد عن الجماعة ، وزيادة السّلوك العدواني .			

.2	تفكّك العلاقات الاجتماعية ، وتغير القِيم .			
.3	الاستغراق في العوالِم الافتراضية ، وزيادة قيم النفعية والمادية .			
.4	إدمان الاستخدام الخطإ للأنترنت .			
.5	تؤدّي إلى التعرّض للإشعاعات الضّارّة المُنبعثة من الأجهزة .			
.6	تؤدّي إلى الإضرار بالعمود الفقريّ ، ومفاصل اليدين والأصابع .			
.7	تقلّل من الاعتماد على الأقلام والأوراق .			

يهدف هذا الاستبيان ويسعى للاستطلاع إلى معرفة و قياس أثر استخدام دمج تكنولوجيا المعلومات و الاتصال على المتعلّمين، بما يحقّق ذلك الدّمج من آثار إيجابيّة و ـ أو ـ سلبيّة، و أيضاً بما تمدُّه هذه التكنولوجيا الحديثة من إضافة للدّرس التعليميّ. كما يسعى إلى معرقة مدى نجاعة ممارسة تكنولوجيا المعلومات والاتصال مع المتعلّمين في الصفّ الدّراسيّ، من حيث مهارة تشغيل "الحاسوب" بمكوّناته المختلفة، و استغلاله في العمل المنزليّ بإعداد الدروس، و توثيق العلاقات مع الزملاء... إلخ. و في العمل الموالي عرض للأجوبة والتقديرات الممكنة في موضوع الاستبيان، متدرِّجة حسب الأسئلة السّبعة المكرّرة.

1.11.الآثار الإيجابية لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال (التقديرات).

السؤال التقديـريّ	موافق	متردّد	لا أعرف
1.1. تنمية القدرة على حلّ المشكلات باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال.	10	03	00

السؤال التقديـريّ	موافق	متردّد	لا أعرف
2.1. مساعدة التلاميذ على تحقيق أهدافهم.	10	03	00

السؤال التقديـريّ	موافق	متردّد	لا أعرف
3.1. تنمية قدرتهم على التعامل مع البدائل الجديدة .	12	01	00

السؤال التقديـريّ	موافق	متردّد	لا أعرف
4.1. تنمية اتجاهات إيجابية نحو استخدام التكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة .	12	01	00

السؤال التقديـريّ	موافق	متردّد	لا أعرف
5.1. زيادة الاهتمام بقيمة الوقت وتنظيمه .	05	04	04

السؤال التقديـريّ	موافق	متردّد	لا أعرف
6.1. تؤدِّي إلى الإضرار بالعمود الفقريّ ، ومفاصل اليدين والأصابع .	09	03	01

السؤال التقديـريّ	موافق	متردّد	لا أعرف
7.1. تقلّل من الاعتماد على الأقلام والأوراق .	13	00	00

2.11. الآثار السّلبية لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال (التقديرات).

السؤال التقديـريّ	موافق	متردّد	لا أعرف
1.2. عزلة الفرد عن الجماعة، وزيادة السلوك العدواني.	07	06	00

السؤال التقديـريّ	موافق	متردّد	لا أعرف
2.2. تفكّك العلاقات الاجتماعية ، وتغيير القِيم.	05	06	02

السؤال التقديـريّ	موافق	متردّد	لا أعرف
3.2. الاستغراق في العوالِم الافتراضية وزيادة قيم النفعية والمادية .	05	07	01

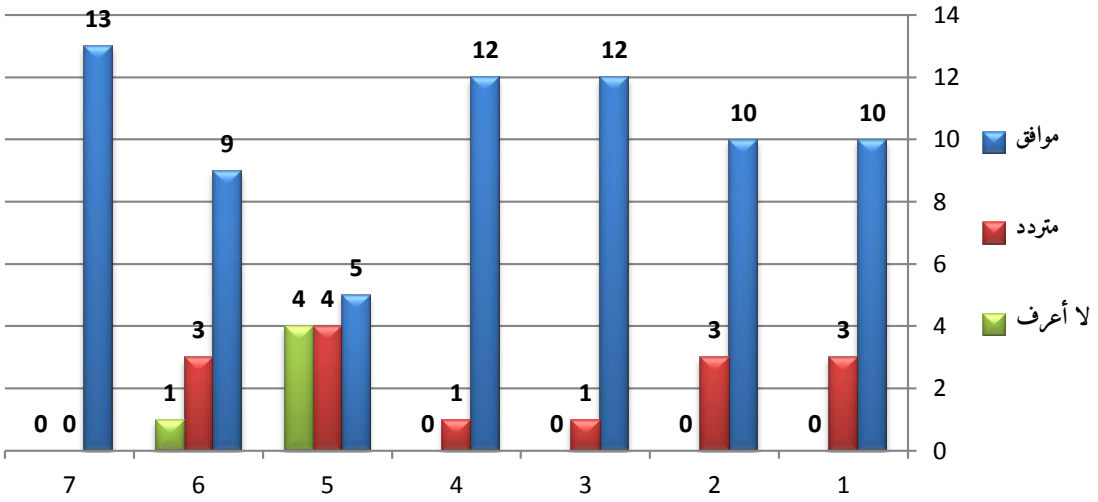
السؤال التقديـريّ	موافق	متردّد	لا أعرف
4.2. إدمان الاستخدام الخطإ للأنترنت .	10	02	01

السؤال التقديـريّ	موافق	متردّد	لا أعرف
5.2. تؤدي إلى التعرّض للإشعاعات الضارّة المنبعثة من الأجهزة .	11	02	00

السؤال التقديـريّ	موافق	متردّد	لا أعرف
6.2. تؤدي إلى الإضرار بالعمود الفقري ، ومفاصل اليدين والأصابع .	11	02	00

السؤال التقديـريّ	موافق	متردّد	لا أعرف
7.2. تقلِّل من الاعتماد على الأقلام والأوراق .	11	02	00

يأتي التطبيق الإحصائي الآتي من أجِل تَعيين تَوجّهات تلك المعطيـات، والنتائـج الرقميّـة السّابقـة للمشاركين في الاستبيان و مدى مَيلها، وذلك لإيجاد علاقة مُشتَركة مُمكِنة. و هذا الأسلوب التحليلي يعتمد على إدراج أعمدة تكرارية، انطلاقـاً مـن برنامـج "اكسل"، لِجمـع الأدلّـة و المعلومات؛ باعتبارها جزءاً مِن الّدراسات البحثية الّنوعيّة ضمن الّسياق العام لعلم الإحصاء.



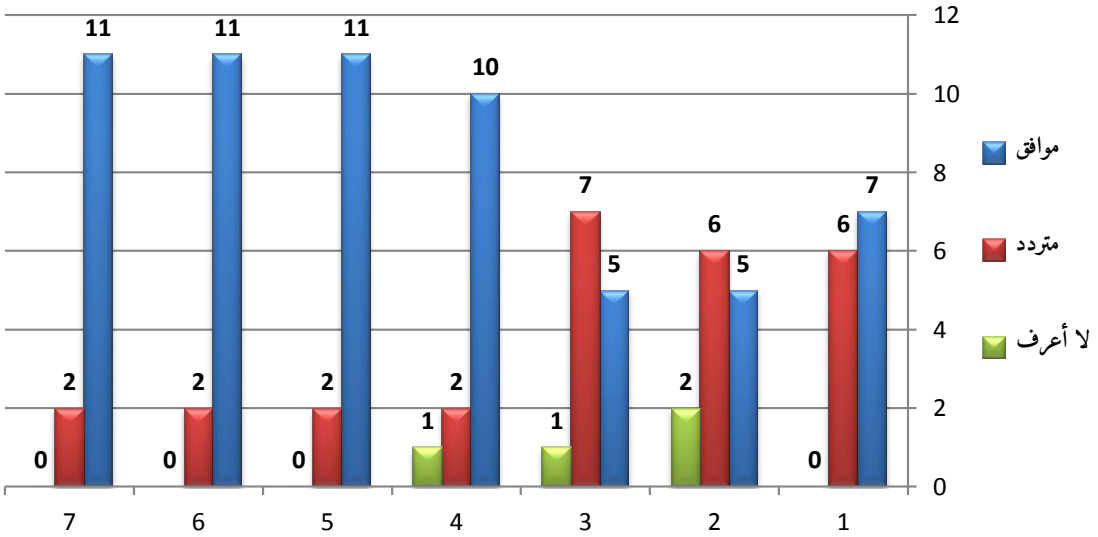
الشكل1: التوزيع التكراريّ لتقديرات الآثار الإيجابية من دمج (ت.م.ا).

عندما نستقري البيانات الإحصائية السّابقة، يتبيّن لنا وجودُ ثلاث فئات من المتعلّمين الذين أبدوا تقديراتهم وفق التوزيع كالآتي:

الفئة 01 : إنّه من 09 تلاميذ إلى 13 ، "موافقون" على حصول آثار إيجابية قويّة بنسبة تتراوح بين 77 إلى 92 % من دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال .

الفئة 02 : إنّه من تلميذ واحد 01 إلى أربعة تلاميذ 04 ، "متردّدون" من حصول آثار إيجابية بنسبة ، تتراوح بين 07 إلى 30 % من دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال .

الفئة 03 : إنّه من تلميذ واحد 01 إلى أربعة 04 ، قدّروا إجاباتهم بـ "لاأعرف" من حصول آثار إيجابية بنسبة ، تتراوح بين 07 إلى 30 % من دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال.



الشكل 2: التوزيع التكراريّ لتقديرات الآثار السّلبية من دمج (ت.م.ا).

عندما نستقري البيانات الإحصائية أعلاه، يتبيّن لنا وجودُ ثلاث فئات أيضاً من المتعلّمين مختلفة من مجموع الذين أبدوا تقديراتهم، وهي موزّعة كالآتي:

الفئة01: يمكن أن نحدِّد فيها أعلى تكرار في القيم، حيث إنّه من 07 تلاميذ إلى11، "موافقون" في تقديراتهم على حصول آثار سلبية بنسبة، تتراوح بين 53 إلى 84 % في دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال. و إذا كانت قيم هذه الفئة كبيرة جداً، فإنّ وصف المتعلّمين وتقديرهم للظاهرة مَحلَّ الدراسة ، تُنبئُ عن أنّهم واعون بخطورة عملية الدّمج في سياق تعليم اللغة العربيّة وتعلّمِها.

الفئة 02 : أمّا هذه الفئة فتمّ فيها تحديد تكرار متوسِّط، حيث سجّلنا من تلميذين اثنين 02 إلى سبعة تلاميذ07، "متردّدين" في حصول آثار سلبية بنسبة، تتراوح بين 15 إلى 53% في دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال .

الفئة 03 : إنّه من تلميذ واحد 01 إلى اثنين02، قدّروا إجاباتهم بـ "لاأعرف" من حصول آثار سلبية أي بنسبة تتراوح بين 6.25 إلى12.5% في دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

12. تقييم مشروع العمل التجريبيّ :

وفي الأخير أؤّكد أنّه أثناء تسجيل سير أعمال المتعلّمين وأنشطتهم مع الفوج التجريبيّ ، شعرت أنّ الحافز لدى أعضاء هذا الفوج، زاد عند استخدام الأداة التكنولوجية في الدّرس، و ما قدّمه هذا الاستخدام من إسهامات وإضافات في التمرين المقترح والتقييم الختاميّ. و لاحظت أيضًا أن الجانب التفاعلي والممتع للأنشطة التعليمية المقدَّمة من قِبل الأستاذ، كان مصدراً للحصول على استجابات من قِبل المتعلّمين الذين شاركوا في الحصّة التجريبية المسجّلة، أكثر بكثير من حصة الفصل التقليدية. كما وفّرت طبيعة هذا النوع من التمارين والأنشطة المقترحة في الفصل التجريبيّ، كثيراً من الوقت مقارنة بالتمارين النمطية والقديمة، التي تأخذ حصصاً زمنية أطول. فعلى سبيل المثال أتاحت "الحواسيب" الفردية مع الفصل التجريبيّ سهولة عملية الانتقال بين صفحات الشاشة، ومرونة العرض بين شرائح "بوير بوينت"، ووظيفة النسخ واللّصق التي كان يقوم بها الأستاذ، لتصحيح بعض الوضعيات التعليمية بسهولة أكبر وبتدخّل سريع، ممّا وفَّـر الوقت ومنع إرهاق المتعلّمين، الناتج عن إعادة تصحيح بعض الأخطاء، وتدوين ملاحظات للقيام بحلّ تمرين لغويّ، والإجابة عن أسئلة التقييم الختاميّ.

إنّ تكنولوجيا المعلومات والاتصال المستخدمة في الإعداد والتخطيط للدّرس والتدريس من قِبل الأستاذ، تختلف عن تلك المستخدمة من قِبل المتعلّمين ممّن شملهم الاستطلاع، حيث قَدَّرَ أكثر من92% منهم الآثار الإيجابية المُحقَّقَـة، عندما وصفـوا استخدامهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في الفصل(الحاسوب)، بأنّها تنمّي القدرة على حلّ المشكلات، وعلـى التعامل مع البدائل الجديدة،

والتحرّك السّريع للتّجاوب مع سرعة التنفيذ التي كانت تُوصف بها تلك الأجهزة ... الخ . وبالتالي يبدو أنه_من الممكن استخدام القليل من التكنولوجيا لإعداد الدرس والتخطيط له بصفة جيّدة، أفضل من استخدام الكثير منها طوال الحصّة التعليمية، دون تحديد الأهداف لذلك، والأدوات المناسبة للفئة التعليمية، ومدى ملاءمتها. فعندما يتعلق الأمر بالتدريس الفعلي مرّة واحدة في الفصل الدراسيّ بإدماج (ت.م.إ)، يمكن أن يكون لبعض أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال أدوارٌ مختلفة في ممارسة التدريس، حسب الأهداف والأدوات الإجرائية، واعتماداً على الخصائص المحدَّدة، التي تسمح للمعلِّمين بمتابعتها هدفا، والمتعلِّمين باستثمارها وسيلةً في التعلّم لجني ثمار ذلك في حياتهم التعليميّة.

لقد أظهر لي إجراء هذه التجربة في المتوسّطة، أنّ استخدام هذه التقنيات الجديدة له اهتمام عميق ورغبة حقيقيّة من قِبَل الأستاذ والمتعلّمين، كما بيّناه سالفاً في التحقيق الميداني بواسطة "الاستبيان" في مؤسسات ولاية الشلف، بصرف النظر عن نقص الموارد، وقلّة اهتمام الإدارة في المؤسسات التعليمية ، ما يجعل مسؤولي قطاع التربية في الجزائر يواجهون تحدّياً كبيراً آخر، وهو مسؤولية تدريب المعلّمين والأساتذة وتكوينِهم لاستخدام هذه الوسائل التكنولوجية، بطريقة مناسبة. كما يمكن أن يكون لتكييف البرامج والمناهج مع استخدام هذه الأدوات، بمثابة موقع عمل للبحث في المستقبل عن سبُل تطوير هذه المناهج التعليمية، لتسهيل تدريس اللغة العربية في المؤسسات التعليمية بالجزائر عموماً، ومؤسسات ولاية الشلف على وجه الخصوص، وتحديث أساليب تعليمها وتعلّمها، تحقيقاً لمبدأ مدرسة جزائرية ذات نوعية، لا يتمثّل التعليم فيها في الجانب الشكليّ فقط من حيث توفير مقعد دراسيّ ضمن غرفة صفيّة، بل يتَّصل بتقديم تعليم ذي نوعيّة عالية، يصل المتعلِّم فيه مع نهاية مرحلة التعليم الأساسيّ ، إلى أقصى درجة من إمكانياته الجسدية والعقلية والنفسيّة.

خلاصة الباب الثالث :

أتاح أخيراً هذا التحقيق الميداني في الباب الثالث إجراء دراسة ميدانية لحالـة إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في سياق تعليم اللغة العربيّة بالشلف، وذلك باعتماد ثلاث أدوات تحليلية: "الاستبيان"، و"بروتوكول المقابلة"، و"العمل التجريبيّ"، لقياس أثر ووَقْـعِ التقنيات المستحدثة على عملية التعليم. وكانت النتائج التي تمّ تحصيلها في إطار المسح الميدانيّ، تشكِّل مسودّة أولى للتفكير في هذا الموضوع ومعالجته، ما يجعل نتائجه أرضيةً، تُسهم في تقديم أدلّة لجميع المعنيين، عِلاوة على ذلك يفتح آفاقًا جديدة لاستكشاف الظاهرة على وجه الخصوص .

سلَّط البحث ـ في أوّل الأمر ـ الضوءَ على ممارسات أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانويّ من خلال "استبيان"، تمّ توزيعه على عيِّنة عشوائية، تمثّل10% من المجتمع الأصليّ. ويبدو أنه من المفيد لي أن أقول: إنّ عصارة هذا الاستبيان، سمحت بتجاوز العقبات و المعلومات والبيانات العامّة التي غالبًا ما تتَّصِف بالتحيّز، وسوء اختيارِ العيّنة بشكل صحيح، لتكون نتائجها صادقة في موضوع دمج التقنيات كأدوات إضافية، بهدف تعزيز تدريس اللغة العربية في الولاية، وتسهيل تعلّمها.

وفي إطار عملية استكناه الممارسات البيداغوجية، والتمثُّلات المعرفية نحو تبنّي طرائق تدريس أكثر مرونـة. اِقترَحَ مشروعنا البحثي الحالي لتحليل الأساليب المبتكرة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في عملية التعليم و التعلّم، الاستعانةَ بالأداة الثانية "المقابلة" للوقوف على مجتمع، يتمثّل في ستة إطارات تربوية، لمعرفة الإطار التصوّريّ الذي يحمله هذا المجتمع الصغير في موضوع دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية، وذلك لقياس تأثيراتها على ممارسات هذه العيّنة، لمفهوم التعليم الإلكتروني في لغة المؤسسات التعليمية التعلّمية، وواقع ذلك . ومن التعريفات المثيرة للاهتمام في استجوابات المشاركين الخاضعين للبروتوكول، تدخّلاتٌ تمّ فيها ربط التعلّم الذي يُنظر إليه على أنه هدف العمل بالتكنولوجيا، التي غالباً ما كان يُنظر إليها على أنها وسيلة لتحقيق ذلك الهدف. هذا وقد سجّلت تقارباً في استجوابات المتدخِّلين من حيث التعريف، وخلُصتُ إلى أنّ لِدمج هذه المستحدثات التكنولوجية من وجهة نظر المُستَجوَبين أهمية بالغة على الجهاز التعليميّ، الذي يتمُّ فيه غَمْـرُ الصفّ التعليميّ بالأدوات التكنولوجية، لتحقيـق تعلّـمٍ مُعـزَّزٍ تكنولوجيـاً، يُصحِّـح بعـض أشكال التدريس التقليدية، وما لحق بها من ممارسات نمطية، ويستخدم التكنولوجيا بشكل أساسي، لتشكيل حقولٍ ثريَّـة، ومتغيـرات مثيـرة للاهتمـام، لأجـل تحسيـن فهـم شـروط الجـودة التعليميّـة

و الابتكار التكنولوجي، والتفاعل بين الإنسان و الآلة. إنّ تطوير المهـارات التكنولوجيّـة، يـؤدي دوراً أساسيًا في نجاح عملية دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال من قِبل المعلّمين والأساتذة ، لتحقيق نجاح جيِّد، لذا جاءت الأداة الثالثة المتمثلة في "العمل التجريبيّ" لتفرض نفسها وسيلةً فنية تقنية في الفصل الدراسي أو في الغرفة الصفيّة، وذلك للمقارنة بين نتائج "فوج تجريبيّ"، يستبدل فيه الأستاذ بالوسائط الورقية والوسائل التقليدية، وسائط رقمية في ممارساته البيداغوجية الصفيّة، و"فوج ضابط" يكتفي فيه الأستاذ بالأسلوب التقليديّ في تدريسه. ولأجل الإحاطة بذلك، تمّ اعتماد تقنية "التسجيل والتصوير" وسيلة وتقنية تعليمية مساعدة مع الفوجين. ومع ذلك فإنّ الهدف من دمج التكنولوجيا في التعليم مع الفوج التجريبيّ، هو تحديث أساليب التدريس، وتوفيرُ بيئات تعليمية تفاعلية مناسبة لمجتمع المعرفة. فالتكامل يكون عندما يتم استخدام أداة "الحاسوب" بشكل فعّـال في خدمة التعلّم. إنّ إدخـال تقنيـة جديدة في ممارسات المعلِّمين والمتعلِّمين واستخدامها استخداماً مطوَّلاً، لا يستحقّ إلّا أن يحمل اسم "الإدماج". وهذا مكسب تعليميّ للمعلّمين والمتعلِّمين المشاركين في المساهمة في تصحيح الوضع التعليمي.

الخاتمة:

يمكننا ـ في نهاية هذا البحث ـ أن نستنتج أن تعليم اللغة العربية في العهد العثماني، يُنبِئُ عن اهتمام العثمانيين بها، حيث لم ينغلقوا في دائرة القومية التركية، بل نظروا في أنفسهم على أنهم حَمَلَة الإسلام وقادةُ العالم الإسلامي، وأنّ فكرتهم المركزية لم تكن سوى الاهتمام بلغة هذا الكتاب المقدّس؛ ألا وهو القرآن الكريم. أمّا في الفترة الاستعمارية، فقد اِنحصر تعليم اللغة العربية في الكتاتيب والمساجد والزوايا، وعانت من التغييب الذي عانت منه قرابة مائة وثلاثين سنة، حيث لم يؤثر على وضعيتها، وجعل الجزائريين يُجيدون الحديث بعامية عربية نظيفة، تأخذ مظهر تأثر هذه العامّية أحايين قليلة باللغة الفرنسية، التي كانت محصورة لدى فئة من الجزائريين المتواجدين في المدن والساحل، وأوقاتاً كثيرة باللّغة العربية في صورتها النقيّة، التي كانت تتعهّدها المساجد والمعاهد والنوادي، التي أسّستها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، المتواجدة في أماكنة مختلفة من الوطن.

أمّا وضعيتها بعد الاستقلال، فقد واجهت تحدِّيات كثيرة؛ منها تعريب اللسان الجزائري الذي اِعتاد التحدّث بالعامّية تارة، و باللغة الفرنسية تارة أخرى أيام الاحتلال، حيث اتُّخذت الإجراءات على مستوى الدولة، لإعادة الاعتبار إلى اللغة العربية، وذلك بتبنّي التعريب بشتى الطرق والوسائل، للعودة الى الأصالة باستعمال اللغة العربيّة وتعميمها وإتقانها، وذلك أمرٌ لا يسدّ الطريق على اللغة الأجنبية، ولكنّه لا يشترط الازدواجية شرطاً، ولا ينطلق منها، و لا يحتِّم أن تكون اللغةُ الثانيةُ هي اللغة الفرنسية بالضرورة. ما دفع قاطرة التعريب إلى أن تتجسّد في الإرادة السياسية، التي عبّرت عنها المراسيم والنصوص التشريعية.

ولأنّ عملية التعلّم هي الأداة الوحيدة و الطريقة المثلى، التي يتعلَّم بها الأفراد، بناء على مبادئ فلسفية، أو تجارب ميدانية و حتى مختبرية، فإنّ مجموعة من النظريات، قدّمت قواعد أساسيةً لفهم الميكانيزمات والآليات لهذه العمليّة وأسسها وشروطها. فالهدف ـ في الأخير ـ هو محاولة دمج كل هذه النظريات، أو بعضها أثناء التخطيط للدروس التعليمية، و الأنشطة الصفية بما يخدم عملية التعلّم لدى المتعلّمين. ومن مظاهر التخطيط الناجح، الاستعانةُ بالوسائل التعليمية والتكنولوجيات الحديثة، التي صارت علامة بارزة وفارقة في الأنظمة التربوية الحديثة، ويُقاسُ نجاحُ التعليم فيها بمدى دمج هذه التكنولوجيات الحديثة، والبرمجيات التعليمية والتطبيقات الحاسُوبية في سياق التعليم.

إنّ جميع المتغيِّرات المدروسة في هذا البحث، والمتعلّقة بإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في سياق تعليم اللغة العربية بالشلف، تستجيب بشكل جيّد لدراستنا التحليلية، وأنّ جميع العناصر (الأبواب والفصول)، التي تصفها تقيس المتغيرات جيدًا، وأنّ الأدوات المستخدمة والمطروحة على معلّمي وأساتذة اللغة العربية في الأطوار الثلاثة، ملائمة للأهداف التي وُضِعت لأجلها، و متطابقة مع النتائج التي أفضى إليها البحث، وساعدت في الوصول إلى التأثير الذي تُحدثُه تكنولوجيا المعلومات والاتصال في عملية التعليم والتعلّم.

ومن خلال الفرضيات السابقة التي انطلق منها هذا البحث، وفي ظلّ مُخرجات التحقيق الميداني الذي اعتمد على "الاستبيان"، و "بروتوكول المقابلة"، و "العمل التجريبيّ". فإنّ الواقع الحالي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليميّ للغة العربية في المؤسسات التابعة للولاية، يتميَّز بشبه غياب لاستراتيجيات إعلامية علمية، في مقابل الدَّور الذي تؤدِّيه هذه الوسائل وتكنولوجيا التعليم الحديثة، في الرّفع من مستوى تحصيل المتعلّمين لمحتويات البرامج الدراسيّة من وِجهة نظر الأساتذة. و يمكن إثبات أن أقليّة من الأساتذة، تلقوا تدريبًا ذاتياً على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وهذا يقودنا إلى استنتاج حقيقة، وهي: أنَّه كلَّما تمّ تدريب المزيد من المعلّمين والأساتذة وتكوينُهم، يكون دمجُ هذه التقنيات والوسائل في ممارساتهم التعليمية، وأنشطتهم التعلّمية الصفيّة، عفوياً ويتمّ عن قناعة. فغياب السياسة الإعلامية الواضحة في المؤسسات التعليمية، وإهمالُ القائمين على التخطيط التربويّ لدور هذه الوسائل ميدانياً في عملية التعليم، على الرّغم توافُر قِسْطٍ من هذه الوسائل والتكنولوجيات الحديثة، جعل الإجراءات المُتّخذة في هذا المجال، لم تصل إلى سدّ الفجوة الرّقمية بين المؤسسات التعليمية، وإغراء الأساتذة والمعلّمين بجدواها.

ومن الملاحظات التي قدّمها المشاركون في هذا التحقيق الميداني، أنّ هناك صلة قوية بين تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعملية التعلّم. وأنّ استخدامها في الدورات التدريبية والتعليمية، له علاقة بالتصوّر العامّ، الذي ينبغي أن تتبنّاه الجهات الرّسمية.

يجب القول أيضاً أنّه كلّما زاد تحفيز الأساتذة والمعلّمين لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، زاد إدراكهم بفعّالية الدروس التي يقدّمونها، وبالدَّور الداعم الذي يتمّ تفويضه من قِبل هذه الوسائل والتقنيات التعليمية في عملية التعلّم.

يجب علينا أيضًا أن نؤكّد أنّ العامِل الرّئيس الذي يفسِّر أوجه التأثير التي تتركها تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم، هو عامل "التجديد والابتكار" في الممارسات الصفيّة، مع مراعاة الشعور بأن الدّورة التعليمية للدّرس، تقدِّم تحدِّيات فكرية هامّة للأستاذ، وتُوعز له بأنّ الموادّ

والأنشطة المُقدَّمة مناسبةٌ وذات مغزى، إذا تمّت عملية الدّمج لهذه التكنولوجيات التعليمية الحديثة فيها بنجاح.

التوصيات:

من بين توصيات هذا البحث الذي عالج موضوع دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في سياق تعليم اللغة العربية خصوصاً، والموادّ الدراسية عموماً:

1. توفير منظومة من التشريعات والقوانين، تنظم طرق وآليات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الجزائر، وترشدها.

2. استحداث مراكز تكوين ولائية أو جهوية، عن طريق إبرام عقود بين مديريات التربية، واتصالات الجزائر، تساعد على ربط قاعات التدريس بالأنترنت، وتحسين كثافة تدفقها، ممّا يساهم في جودة العملية التعليمية والبحثية.

3. وضع نظام معلوماتي وطني يضم قاعدة بيانات معلوماتية، تعمل على مراقبة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومتابعتها في مؤسسات التعليم الجزائرية.

4. تأهيل الكوادر البشرية المختصة، والإطارات المؤهّلة في مجال البرمجيات و نظم المعلومات.

5. العمل على محو الأمية المعلوماتية للمتعلمين والأساتذة والمفتشين والإداريين من خلال عقد ندوات ولقاءات وأيام دراسية بهدف توعيتهم وتحسيسهم بأهمية اكتساب المهارات الرقمية.

6. العمل على توفير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في مؤسسات التعليم الجزائرية.

7. إعداد التقارير الدورية الولائية والجهوية، لمتابعة وتقييم مدى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مؤسسات التعليم الجزائرية والعمل على تفعيلها .

8. دعم وتشجيع أصحاب المشاريع والبحوث العلمية المتميزة في مجال التقنية والبرمجة المعلوماتية.

في الختام أقول، إذا كان لتكنولوجيا المعلومات والاتصال ارتباطٌ معيَّن بالحصول على درس وتعلّم جيّدين، فسيكون البحث عن المكوِّنات الأكثر أهمية، والوسائل الأكثر جاذبية، هي في أيدي المعلِّمين والأساتذة في المقام الأول؛ لأنّها تعمل على تغيير عمليات التعليم و التعلّم من خلال إضافة عناصر حيوية لبيئات التعلّم، ومنها: توفير البيئات الافتراضية، وأنظمة المحاكاة التي تدعِّم مصداقية عمليّة التعلّم، وتزيد من وثوقيتها للوصول إلى كمٍّ كبير ونوعيّ من المعلومات.

والله يعلم أننا بذلنا قصارى جهدنا، لكي نقدِّم لسيادتكم هذا العمل بالشكل الذي عليه، والذي يليق بموضوع البحث وأهميته، ونرجو أن يكون قد حظيَ بإعجابكم، وأن يكون له أثر في إثراء الفكر

التعليميّ. على الرُّغم هذا الجهد الكبير، فإنّه لا يمكننا أن نجعله كاملاً، فالكمال لله تعالى وحده، فإذا كان البحث قد وصل إلى هذا المطاف، فإنما هو من فضل الله ومنّته، ثمّ مجهودات المشرف عليه، والأساتذة الذين سيناقشونه، وإن لم يكن كذلك فمن نفسي. واللهَ أسأل أن يستفيد هذا البحـث، ويُفيد الأسرة التربوية جمعاء.

تمّت

المصادر والمراجع.

أولاً: باللغة العربية.

1. القرآن الكريم: بالرسم العثماني كما يوافق مصحف المدينة النبوية، برواية حفص عن عاصم من حيث الرسم وعلامات الوقف.
2. إبراهيم الصالح إسماعيل : حروف المعاني. دراسة وصفية تحليلية تطبيقاً على المعلقات السّبع. أطروحة مقدّمة لنيل درجة الدكتوراه . جامعة أمّ درمان الإسلامية . السودان . 2013م.
3. إبراهيم أنيس ، عبد الحليم منتصر ، عطية الصّوالحي ، محمّد خلف الله أحمد : المعجم الوسيط . مجمع اللغة العربية . مكتبة الشروق الدّولية. المجلّد 1 . ط 4. 2004م.
4. ابن الأنباريّ :نزهة الألباء فى طبقات الأدباء . مكتبة المنار. الأردن. 1985م.
5. ابن القيّم الجوزية : إرشاد السالك إلى حلّ ألفية ابن مالك . تحقيق الدكتور محمد بن عوض بن محمد السهيليّ. أضواء السلف. المجلد 1 .بدون تاريخ.
6. ابن خلدون : المقدمة. الجزء 02 . الباب 02 . الفصل 23 . دار نهضة مصر للنشر . الطبعة 07 . مارس 2014م
7. ابن منظور :معجم لسان العرب . المجلد الثامن . دار صادر بيروت . ط3 . 1992م.
8. أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا : معجم مقاييس اللغة تحقيق . عبد السلام محمد هارون . ج6 . دار الفكر . 1979م.
9. أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري : أساس البلاغة . تحقيق. محمد باسل عيون السود.ج2 . دار الكتب العلمية بيروت. ط1 . 1998م.
10. أبو القاسم سعد الله : تاريخ الجزائر الثقافي ج3 . دار الغرب الإسلامي : ط1 . 1998م .
11. أبو حيان الأندلسيّ : التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل . تحقيق د. حسن هنداوي . دار القلم . دمشق . ج1 .
12. أبو حيان الأندلسيّ : انظر معنى "الحرف" في التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل . تحقيق د. حسن هنداوي . دار القلم . دمشق . ج1 .
13. أبو نصر إسماعيل بن حمّاد الجوهريّ: تاج اللغة وصحاح العربية . راجعه واعتنى به وحققه محمد محمّد تامر. و أنس محمد الشامي و وكريا جابر أحمد. . دار الحديث. القاهرة.2009م.
14. أحمد بن داود : المقاومة الثقافية للاستعمار الفرنسي في كلّ من الجزائر. والمغرب من خلال التعليم (1920 ـ 1954م) . جامعة أحمد بن بلة . وهران . كلية العلوم الإنسانية والحضارة الإسلامية. قسم التاريخ وعلم الآثار.
15. أحمد توفيق المدنيّ : جغرافية القطر الجزائريّ للنّاشئة الإسلامية . مطبعة الشريفي . 1948م .
16. أحمد جمال الدين ظاهر، و محمد أحمد زبادة : البحث العلمي الحديث. دار الشروق . جدّة . ط1 . 1979م.
17. أحمد رضا : معجم متن اللغة . المجلّد 1 . دار مكتبة الحياة . بيروت . 1958م.

18. أحمد رضا : معجم متن اللغة العربية . المجلّد 5 . دار مكتبة الحياة . بيروت .1960م .
19. أحمد شفيق الخطيب : يوسف سليمان خير الله: الموسوعة العلميّة الشاملة . مكتبة لبنان ناشرون . بدون تاريخ .
20. أحمد طالب الإبراهيمي : آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي . (1929 ـ 1940) . ج1 . دار الغرب الإسلامي . ط1 . 1997م.
21. أحمد عزت راجح : أصول علم النفس . دار الكتّاب العربي للطباعة و النشر . القاهرة . ط7 . 1968م.
22. أحمد محمد المبارك الكندري: علم النفس الأسريّ. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع . الكويت . ط2 . 1412ه ـ 1992م.
23. أحمد محمد جاد الرب أبوزيد، و هبة جابر عبد الحميد : اضطرابات السلوك الفوضويّ . مكتبة الأنجلو مصرية . 2015م.
24. أحمد محمد قدور : مبادئ اللسانيات. دار الفكر. دمشق. ط3. 2008م.
25. أحمد مختار عمر : معجم اللغة العربية المعاصرة . المجلد 1 . عالم الكتب . ط1 . 2008م.
26. أحمد مختار عمر معجم اللغة العربية المعاصرة . عالم الكتب .المجلد 2 . ط1 . (1429ه ـ 2008م).
27. الإدارة العامّة للتوجيه والإرشاد : دليل التربويين لرعاية السّلوك وتقويمه. وزارة التربية والتعليم . المملكة العربية السّعودية . الرياض 1429ه
28. أسامة محمد سيد، و عباس حلمي : الجمل الاتصال التربويّ . رؤية معاصرة . دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع . القاهرة . ط1 . 2014م.
29. أكمل الدين إحسان أوغلى : الدولة العثمانية تاريخ وحضارة ج1 . ترجمة : صالح سعداوي . استانبول . 1999م.
30. ب .ف. سكينر : تكنولوجيا السلوك الإنسانيّ . ترجمة : د. عبد القادر يوسف . عالّم المعرفة . الكويت . العدد 32 . أغسطس 1980م.
31. بدر الدين بن تريدي : قاموس التربية الحديث . منشورات المجلس الأعلى للغة العربية . 2010 م.
32. بدر الدين محمد بن إبراهيم ابن جماعة الكناني الشافعيّ : تذكرة السّامع والمتكلم في أدب العالِم والمتعلِّم . دار البشائر الإسلامية . بيروت . ط3 . 1433ه ـ 2012م.
33. برهان الإسلام الزرنوجي: كتّاب تعليم المتعلم طريق التعلّم . تحقيق : مروان قباني . المكتب الإسلامي . بيروت . ط 1 .1401ه – 1981م.
34. بشير تامر: المعجم الموسوعي لمحو الأمية وتعليم الكبار . جامعة محمد الخامس . السويسي . الرباط 2012/2011م.
35. بليغ حمدي إسماعيل : استراتيجيات تدريس اللغة العربية . أُطُر نظرية وتطبيقات عملية. دار المناهج للنشر والتوزيع. الأردن . ط1 . 2011م.
36. تركي رابح عمامرة : أصول التربية والتعليم . المؤسسة الوطنية للكتّاب. الجزائر. ط2 . 1990م .
37. تقنيات الاتصال والمعلومات : أبو السّعود إبراهيم . ط1 . القاهرة . 2005م.

38. توقيت وبرامج التعليم المتوسط المتعدد التقنيات . مديرية التنظيم والتنشيط التربويّ . المديرية الفرعية للبرامج .وزارة التربية الوطنية . جوان 1977م .

39. جاري أنجلين : تكنولوجيا التعليم الماضي والحاضر والمستقبل. ترجمة : د. صالح بن مبارك الدباسي و د. بدر بن عبد الله الصالح .دار النشر العلمي والمطابع . المملكة العربية السعودية . 2004م.

40. جورج طرابيشي : معجم الفلاسفة. دار الطليعة للطباعة و النشر . ط3 .2006م.

41. جون ديوي : الديموقراطية والتربية. ترجمة : د. منى عفراوي و زكريا ميخائيل . مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر . القاهرة . ط 2 . 1373 ه ـ 1954 م.

42. جون ديوي : المدرسة والمجتمع. ترجمة : د. أحمد حسن الرحيم . منشورات دار مكتبة الحياة . بيروت . لبنان . ط 2 . 1978م.

43. حسن بن علي الكفراوي : شرح متن الآجرومية. إصدارات وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد. المملكة العربية السعودية.

44. حسن حسين زيتون، و كمال عبد الحميد زيتون: التعليم والتدريس من منظور النظرية البِنائية . عالَم الكتب . السعودية . ط1 . 1423 ه – 2003 م.

45. حسن شحاتة . أ.د. زينب النجار. أ.د. حامد عامر : معجم المصطلحات التربوية والنفسيّة . الدار المصرية اللبنانية . القاهرة . ط1 . 2003م.

46. حسن شحاتة : تصميم المناهج وقيم التّقدّم في العالم العربيّ . الدار المصرية اللبنانية . ط 1 . 2008م.

47. حسن شحاتة، و زينب النجار : معجم المصطلحات التربوية والنفسيّة. مراجعة .أ.د. حامد عمار . الدار المصرية اللبنانية . القاهرة . ط1 . 2003م.

48. حسين حمدي الطوبجي : وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم . دار القلم . الكويت . ط8 . 1987م .

49. حنفي بن عيسى : محاضرات في علم النفس اللغويّ . (الشركة الوطنية للنشر والتوزيع) . الجزائر . ط2 . 1980م .

50. حيدر عبد الكريم محسن الزهيدي : مناهج البحث التربويّ . مركز ديبونو لتعليم التفكير . ط1 . 2017م.

51. الخطيب القزوينيّ :الإيضاح في علوم البلاغة . شرح وتعليق وتنقيح . د. عبد المنعم خفاجي . المكتبة الأزهرية للتراث. ج1 . ط3 . 1993م

52. خليل إينالجيك : تـاريخ الدّولة العثمانية من النّشوء إلى الانحدار . ترجمة محمد . م . الأرناؤوط . دار المدار الإسلامي ليبيا . ط1 . 2002م .

53. دان جي بيركنز : نظريات التعلّم . ترجمة. د.علي حسن حجاج و د. عطية محمود هنا . مجلة عالَم المعرفة . العدد 70 . أكتوبر 1983م

54. دليل منهجي لتنفيذ مخططات التعلّم الاستئنائي لمادّة اللغة العربية . السنة 3 متوسط. المديرية العامّة للتعليم. مديرية التعليم المتوسط . وزارة التربية الوطنية أكتوبر 2020م.

55. دوجلاس براون : أسس تعلّم اللغة وتعليمها. ترجمة . د. عبده الراجحي ، د. علي أحمد شعبان . دار النهضة العربية للطباعة والنشر . بيروت . 1994م.

56. دينا سين، و روبرت ج مارزانو : التنظيم من أجل التعلّم (أساليب صفية لمساعدة الطلاب في التفاعل ضمن مجموعات صغيرة). ترجمة وليد أبو بكر . مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض. 2018م.

57. الرّازي : مختار الصحاح .مكتبة لبنان. بيروت. 1986م.

58. ربيكا أكسفورد :استرتيجيات تعلم اللغة . ترجمة وتعريب . محمد دعدور. مكتبة الأنجلو المصرية . 1996م.

59. رجاء وحيد دويدري : البحث العلميّ أساسياته النظرية وممارسته العملية .دار الفكر المعاصر . بيروت . لبنان . ط1 . سبتمبر 2000م.

60. رحمان غركان : نظرية البيان العربيّ. دار الراني للدراسات والترجمة والنشر. دمشق . ط1 .2008م.

61. رشدي أحمد طعيمة : تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية . مفهومه . أسسه . استخداماته . دار الفكر العربي . القاهرة . 2004م

62. زيد سليمان العدواني، و محمد فؤاد العوامدة : تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق . دار المسيرة للنشر والتوزيع.ط1 . 2011م .

63. سامي ذبيان وآخرون: قاموس المصطلحات السياسية والاقتصادية والاجتماعية. رياض الريس للكتب والنشر. لندن. ط1 . أكتوبر 1990م.

64. سعيد إسماعيل علي، و حامد زهران : معجم علم النفس والتربية . الجزء 2 . الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية . القاهرة . 1429ه ـ 2008م.

65. سعيد عبد الله لافي أساليب التدريس . عالَم الكتب . القاهرة . ط1 . 2012م .

66. سليمان العدوان، و محمد فؤاد الحوامدة : تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق .دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة . ط1 . 1432هـ

67. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم : المخ وصعوبات التعلّم . مكتبة الأنجلو مصرية . ط1 . 2007م.

68. سناء محمد سليمان : أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية . عالَم الكتب . ط1 . القاهرة . 2010م.

69. سهيل صابان حقي: المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية التاريخية . مكتبة الملك فهد الوطنية. الرياض. سنة 2000م.

70. سهيل صابان حقي: معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية . مكتبة الملك فهد الوطنية. الرياض. ط1. 2005م.

71. شادية محمد شوقي أمين العالم، و هشام سيد عبد الرزاق ، ووفاء حلمي عبد الله ، وزينب سيد عبد الرزاق: مصطلحات الحاسبات. مجمه اللغة العربية . القاهرة . ط4 . 2012م.

72. شافا فرانكفورت، و ناشمياز، و دايفيد ناشمياز : طرائق البحث في العلوم الاجتماعية. ترجمة. د.ليلى الطويل. بترا للنشر والتوزيع. دمشق. ط1. 2004م.

73. شاكر حمدي محمود: البحث التربويّ للمعلمين والمعلّمات. دار الأندلس للنشر والتوزيع . المملكة العربية السّعودية . ط3.
74. شوقي حساني محمود : تطوير المناهج رؤية معاصرة . المجموعة العربية للتدريب والنشر . القاهرة . ط1 . 2009 .
75. شوقي ضيف : معجم الحاسبات. رئيس مجمع اللغة العربية. القاهرة . ط 2 الموسعة . 1995م.
76. الصّفدي :الوافي بالوفيات . تحقيق أحمد الأرناؤوط و تركي مصطفى . دار إحياء التراث العربيّ . بيروت . ج1 . ط1 . 2000 .
77. طاش كبري زادة : الشقائق النعمانية في علماء الدولة العثمانية . دار الكتّاب العربي . بيروت . لبنان . 1975م .
78. طاش كبري زادة : مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم . (الشعبة الأولى) في العلوم المتعلقة بكيفية الصناعة الخطية . علم أدوات الخط . دار الكتب العلمية . بيروت . المجلد 1 . لبنان . الطبعة 1 . 1985م .
79. عامر قنديلجي، و إيمان السامرائيّ: البحث العلميّ الكميّ والنوعيّ . دار اليازوري للنشر والتوزيع . عمان . ط4 . 2009م .
80. عباس سليمان :قلعة الموت . دار المعرفة الجامعية . مصر . 1995م.
81. عباس محمود العقاد : اللغة الشّاعـرة . مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة . مصر . 2012م.
82. عبد الأمير ز.شمس الدين : التفكير التربويّ عند ابن جماعة . الشركة العالمية للكتّاب . ط1 . 1990م.
83. عبد الحافظ محمد سلامة : تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوي الاحتياجات الخاصّة . دار اليازوري . عمان . 2008م.
84. عبد الحميد عبد المجيد البلداويّ : أساليب البحث العلميّ والتحليل الإحصائيّ . دار الشروق . ط1 . الأردن . 2007م.
85. عبد السلام أحمدي الشيخ : علم النفس في مجال التعليم المدرسي . بدون دار نشر . 2003 ـ 2004م.
86. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي : علم اللغة النفسيّ . مكتبة الملك محمد بن سعود الإسلامية . ط1 . 1427ه ـ 2006م.
87. عبد العليم إبراهيم : الموجّه الفنيّ لمدرّسي اللغة العربية. دار المعارف . مصر. ط14 .
88. عبد الغني محمد إسماعيل العمراني : أساسيات البحث التربويّ . دار الكتّاب الجامعيّ . صنعاء . ط1 . 2013م.
89. عبد القادر حلوش: سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر . دار الأمّة . طبعة 2010م . ص 153 .
90. عبد القادر لورسي : الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس . جسور للنشر والتوزيع . طبعة سبتمبر 2016م
91. عبد اللطيف الفارابي، محمد أيت موحى، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب: معجم علوم التربية. مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. سلسلة علوم التربية. .ج1. دار الخطابي للطباعة والنشر. ط1 . 1994م.
92. عبد الله فلاح المنيزل، و عايش موسى غرايبة : الإحصاء التربويّ . دار المسيرة للنشر والتوزيع . عمان. الأردن . ط4 . 2010م.
93. عبد المجيد نشواتي : علم النفس التربويّ . إربد . الأردن . دار الفرقان . ط4 . 2003م.
94. عبود عبد الله العسكريّ : منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية . دار النمير . دمشق . ط2 . 2004م.

95. عدنان يوسف العـتوم، و شفيق فلاح علاوة، و عبد الناصر ذياب الجراح، و معاوية محمود أبو غزال : علم النفس التربويّ . النظرية والتطبيق . دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة . عمان . ط1 . 2005م.

96. عدنان يوسف العتوم، و شفيق فلاح علاونة، و عبد الناصر ذياب الجراح، و معاوية محمود أبو غزال : علم النفس التربويّ . النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة . الأردن . ط 5 . 1435ه ـ 2014 م

97. عزيز سمارة، و عصام النمر، و هشام الحسن : سيكولوجية الطفولة : فصل التعلّم . دار الفكر للنشر والتوزيع . عمان . ط3 . 1419ه ـ 1999م.

98. عصام حسن الدليمي : النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية . دار صفاء للنشر والتوزيع . عمان . ط1 . 1435ه ـ 2014م

99. علم الدين عبد الرحمن الخطيب : أساسيات طرق التدريس . الجامعة المفتوحة . ط3 . 1997م.

100. علي أبو المكارم : إعراب الأفعال. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة. ط1. 2010م.

101. علي أبو المكارم : التعليم والعربية (رؤية من قريب) . دار الهاني للطباعة والنشر . ط 1 . 2006م .

102. علي أبو المكارم : الجملة الفعلية . مؤسسة المختار للنشر والتوزيع . القاهرة . ط1 . 2007م .

103. علي السيّد سليمان : نظريات التعلّم وتطبيقاتها في التربية الخاصّة . مكتبة الصفحات الذهبية . الرياض . ط1 . 1421ه ـ 2000م

104. علي جابر المنصوريّ: الدلالة الزمنية في الجملة العربية . الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع . عمان . الأردن . ط1 . 2002م.

105. علي فوزي عبد المقصود، و عطية سالم الحداد : الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم . "الاتصال التربويّ ـ نماذج الاتصال" . مؤسسة شباب الجامعة . الإسكندرية . 2014م.

106. عماد عبد الرحيم الزغول : مبادئ علم النفس التربويّ . دار الكتاب الجامعيّ . الإمارات العربية المتحدة . ط 2 . 1433ه ـ 2012م.

107. عماد عبد الرحيم الزغول : مبادئ علم النفس التربويّ . دار الكتاب الجامعيّ . الإمارات العربية المتحدة . ط2 . 2012م.

108. عمر رضا كحالة : معجم المؤلفين . مؤسسة الرسالة (ناشرون) . بيروت. بدون سنة النشر.

109. عمورة عمار : موجز في تاريخ الجزائر . دار ريحانة للنشر والتوزيع . القبة . الجزائر . ط1 . 2002م .

110. عناية حسن القبلي: التعزيز في الفكر التربوي الحديث . شركة أمان للنشر والتوزيع . القاهرة . ط1 . 1436ه ـ 2014م.

111. عوض حسين التودري : تكنولوجيا التعليم . مستحدثاتها وتطبيقاتها . سلسلة التدريس . أسيوط . القاهرة .2009م

112. عيسى سعد العوفي، و عبد الرحمن العلوي الجميدي : القاموس العربيّ الأوّل لمصطلحات علوم التفكير. ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع. الأردن. ط1 . 2010م.

113. عيسى سعد العوفي، وعبد الرحمن الجميدي: القاموس العربيّ الأوّل لمصطلحات التفكير . دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع . ط1 .2010م.

114. غازي عناية البحث العلميّ : منهجية إعداد البحوث والرّسائل الجامعيّة . دار المناهج للنشر والتوزيع . الأردن . ط1 . 2014م.

115. فارس راتب الأشقر : فلسفة التفكير ونظريات في التعلّم والتعليم . دار زهران للنشر . ط1 . 1431ه ـ 2011م .

116. فاروق عبد فلية و أحمد عبد الفتاح الزكي : معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحاً . دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر . الإسكندرية . 2004م .

117. فاروق عبده فليه، و محمد عبد المجيد : السلوك التنظيميّ في إدارة المؤسسات التعليمية .دار المسيرة للنشر والتوزيع .ط1 . 1426ه ـ 2005 م.

118. فاضل صالح السّامرّائي : معاني النحو . شركة العاتك للطباعة والنشر . القاهرة . المجلّد 3 . ط 2 . 2003م.

119. فاطمة موسى الخالدي : مستوى توظيف معلّمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة . كلية التربية. غزة . 2012م.

120. فلسطين محمد الكسجي : الجودة في التعليم عن بُعد. دار أسامة للنشر والتوزيع . 2012م.

121. كمال عبد الحميد زيتون : التدريس نماذجه ومهاراته . علَم الكتب . القاهرة . ط1 . 2003م.

122. الكمبيوتر والعملية التعليمية في عصر التدفق المعلوماتي : د. مجدي عزيز إبراهيم . مكتبة الأنجلو مصرية . ط2 . 2000م.

123. كيس فرستيغ : اللغة العربية. تاريخها ومستوياتها وتأثيرها . ترجمة . محمّد الشرقاوي . المجلس الأعلى للثقافة . ط1 . 2003م .

124. كيس فرستيغ : اللغة العربية أصل اللغات كلّها . دار الحسن للنشر والتوزيع . الطبعة الأولى 1998م .

125. ماري نوال غاري : المصطلحات المفاتيح في اللسانيات . ترجمة . عبد القادر فهيم الشيباني . الجزائر . ط1 . 2007م.

126. مجدي عزيز إبراهيم : معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلّم. عالم الكتب . القاهرة . ط1. 2009م.

127. محسن علي عطية : المناهج الحديثة وطرائق التدريس . دار المناهج للنشر والتوزيع . 2009م .

128. محمد أحمد فكيرين : أساسيات الحاسب الآلي . دار الراتب الجامعية . بيروت . 1993م.

129. محمد الدريج، و جمال الخنصالي، وآخرون : معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألسكو) .مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربيّ . الرباط . 2011م.

130. محمد السيد علي : اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس . دار المسيرة . عمان . الطبعة 1 .

131. محمد السيّد علي : موسوعة المصطلحات التربوية . دار المسيرة للنشر والتوزيع . ط1 . 2011م.

132. محمد أنور الشرقاويّ : التعلّم : نظريات وتطبيقات . مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة . 2012م .

133. محمد بن الحسن الزبيدي أبو بكر : طبقات النحويين و اللغويين . تحقيق محمّد أبو الفضل إبراهيم. دار المعارف. مصر. ط2. 1984م.

134. محمَّد بن صالح العثيمين : شرح ألفية ابن مالك . مكتبة الرشد ناشرون . الرياض . المجلد1 . ص 51 .

135. محمد بن علي السكّاكي : مفتاح العلوم. تحقيق د. عبد الحميد هنداوي .دار الكتب العلمية . بيروت. ط1 . 2000م.

136. محمّد حماسة عبد اللّطيف : بناء الجملة العربية . دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع . القاهرة . 2003م .

137. محمّد عبيدات، و محمّد أبو نصّار، و عقلة مبيضين : منهجية البحث العلميّ (القواعد والمراحل والتطبيقات). دار وائل للنشر . عمان . ط2 . 1999م.

138. محمد محمد نعيمة : النضج الاجتماعيّ لطفل ما قبل المدرسة . دار الثقافة العلمية . الإسكندرية . ط 1 . 2002م.

139. محمد محمود : الحلية تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق . دار المسيرة للنشر والتوزيع . الأردن ط4 .

140. محي الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي :القاموس المحيط. راجعه واعتنى به . أنس محمد الشامي و زكريا جابر أحمد . دار الحديث .القاهرة. 1429 ه - 2008 م.

141. مختار عبد الخالق عبد اللاه : تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب . العلم والإيمان للنشر والتوزيع .الإسكندرية . مصر . 2008م.

142. مخطط التعلّم السّنويّ لمادّة اللغة العربية للسنة 3 من التعليم المتوسط . المديرية العامّة للتعليم . مديرية التعليم المتوسط . وزارة التربية الوطنية . سبتمبر 2020م.

143. المخطط السّنويّ للتعلّمات، وآليات تنفيذه المادّة: المعلوماتية. المستوى. السنة 3. وزارة التربية. مديرية التعليم المتوسط. المفتشية العامّة للتربية الوطنية.جويلية. 2021م.

144. مركز نون للتأليف والترجمة : البحث التربويّ للمعلّمين والمعلّمات : إعداد مركز نون للتأليف والترجمة. دار الأندلس للنشر والتوزيع . حائل . المملكة العربية السعودية . ط3 . 2006م.

145. مركز نون للتأليف والترجمة : البحث قواعده ومناهجه . جمعية المعارف الإسلامية الثقافية . ط1 . 2016م.

146. مركز نون للتأليف والترجمة : التدريس طرائق واستراتيجيات. جمعية المعارف والثقافة الإسلامية . بيروت . لبنان . ط1 . 1432ه ـ 2011م.

147. مساعد بن عبد الله النوح : مبادئ البحث التربويّ . (بدون دار نشر) . الرياض . ط1 . 2004م.

148. مسعد أبو الديار : قاموس مصطلحات صعوبات التعلّم ومفرداتها. مركز تقويم وتعليم الطفل . الكويت . ط 2 . 2012م.

149. مصطفى صادق الرافعيّ : وحي القلم . الجزء الثالث . المكتبة العصرية. صيدا . بيروت . بدون تاريخ .

150. مصطفى نمر دعمس: تكنولوجيا التعلُّم وحوسبة التعليم. دار غيداء للنشر والتوزيع . الأردن . ط 1 . 2011م.

151. المعجم الوسيط . مجمع اللغة العربية . مكتبة الشروق الدولية . القاهرة . ط 1 . 2004م.

152. ممدوح جابر شلبي، وحشمت رزق أسعد، و إبراهيم جابر المصريّ، و منال أحمد الدسوقي : تقنيات التعليم وتطبيقاتها في المناهج . دار العلم والإيمان .

153. منى صال ترجمة: يوميات "آن فرانك"ح. مكتبة علاء الدين الالكترونية. 2009م.

154. مهدي المنجرة : قيمة القيم . بدون دار نشر . الطبعة الثانية . مارس 2007م .

155. المواقيت والبرامج . توجيهات تربوية . : مواقيت التعليم الابتدائي. وزارة الإرشاد القومي. مديرية التعليم الابتدائي. المعهد التربويّ الوطني . 1964م .

156. موريس شربل: التطور المعرفي عند جان بياجيه . المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. ط1.لبنان . 1986م.

157. نبيل جاد عزمي : التصميم التعليميّ للوسائط المتعدّدة . دار الهدى للنشر والتوزيع . القاهرة . ط2 . 2011م.

158. هدسون : علم اللغة الاجتماعيّ. ترجمة : محمود عياد . عالم الكتب . ط 2 . 1990م .

159. وثيقة تقنية رقم 2.اليونسكو : دليل لقياس تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم 2009. ص 29 ـ 30.

160. وليد أحمد جابر : طرق التدريس العامّة . تخطيطها وتطبيقاتها التربوية . دار الفكر . عمان . 2005م.

161. يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلّم. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة . الأردن . ط1 . 1434ه ـ 2013م.

162. يوسف محمود قطامي : نظريات التعلّم والتعليم . دار الفكر. الأردن .ط1 . 1426ه ـ 2005م .

163. الازدواجية اللغوية (المفهوم ـ الأسباب ـ المشكلات ـ الحلول). بحث مقدّم من طرف طلاب الدبلوم الخاصّ. شعبة إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. جامعة القاهرة. 2011 ـ 2014م.

164. بودربالة محمّد شروط وضع استراتيجية إعلامية على ضوء واقع الإعلام في المدرسة الجزائرية . دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيلة . قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا . جامعة الجزائر . 2006/2005م .

165. عاشقين: استخدام مُختبر اللغة لتنمية مهارة القراءة . كلية الدراسات العليا . قسم تعليم اللغة العربية . جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج . أندونيسيا . بدون دار نشر. 2009م.

166. عالية حبار : تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد . القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجاً .قسم اللغة العربية كلية الآداب واللّغات . جامعة أبي بكر بلقايد . تلمسان . م2018.

167. علوي هند : المرصد الوطنيّ لمجتمع المعلومات في الجزائر : قياس النفاذ إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في قطاع التعليم بالشرق الجزائريّ . كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية . جامعة منتوري . قسنطينة . 2008/2007م.

168. ملوك خديجة : التعدّد اللغوي وأثره على تعليمية اللغة العربية في الجزائر. قسم اللغة العربية . كلية الآداب واللغات . جامعة أبي بكر بلقايد . تلمسان . 2016/2015م.

المجلات:

169. آسيا بلحسن رحوي : وضعية التعليم الجزائريّ غداة الاحتلال الفرنسيّ . دراسات نفسية وتربوية . مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية . جامعة مولود معمري . تيزي وزو . العدد : 7 . ديسمبر 2011م .

170. الحاج علي هواريـة : فاعلية اعتماد الوسائل الحديثة في العملية التعليمية التعلّمية. (اللغة العربية والتقنيات الجديدة) . أعمال ندوة وطنية ج2 . المجلس الأعلى للغة العربية . 23 ـ 25 سبتمبر 2018م.

171. بشار عبد الله السليّم : المعايير التربوية لإعداد المعلّمين عند بدر الدين ابن جماعة . مجلة العلوم التربوية والنفسية . المجلد 8 . العدد 2 . يناير 2015م.

172. بنعيسى زغبوش : الثقافة الرقمية و السيرورات المعرفية من اللغة المكتوبة إلى لغة اللّمس . مجلة علوم التربية . العدد 60 .أكتوبر 2014 . مطبعة النجاح الجديدة . الدار البيضاء . المغرب .

173. حسنية عزّاز : اللغة العربية في الجزائر بين التعريب والفرنسة . مجلة عود الندّ . العدد 8 . 2018م .(موقع الكتروني).

174. سيدي محمد بلقاسم : التعددية اللغوية في الجزائر . مجلة العمدة اللسانية وتحليل الخطاب . جامعة تلمسان . العدد 02 . 2017م .

175. عبد الرحيم سالم : تأثير نظريات التعلّم على الممارسة التعليمية مجلة علوم التربية . مطبعة النجاح الجديدة . الدار البيضاء . العدد 60 . أكتوبر 2014م .

176. عبد القادر فوضيل : محنة اللغة العربية في فترة الاحتلال الفرنسيّ ، ومعاناتها بعد الاستقلال . مجلة اللغة العربية . المجلس الأعلى للغة العربيّة. العدد 2 . المجلد 7 . أكتوبر 2005.

177. صالح بلعيد : التهجين اللّغويّ . المخاطر والحلول . كتاب اللّغة العربية بين التهجين والتهذيب "الأسباب والعلاج" . مقال. منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة . 2010م .

178. فكـاوني حكيمة، و دين العربي : مظاهر التعدد اللغويّ وانعكاساته في تعليمية اللغة العربية بالجزائر . مجلة تنوير. العدد2 . المجلد1 . جوان 2017م .

179. محمد الطاهر زرهوني : وضعية التعليم في الجزائر أثناء السّنة الأولى من الاستقلال (التحدّي الكبير) . منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة . ماي 2005م .

180. محمد بودربالة : أهمية استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في العملية التعليمية . مجلة البحوث والدراسات . قسم علم النفس وعلوم التربية .جامعة محمد بوضياف . المسيلة . المجلد الثالث . العدد 1 .

181. مايسة عثمان خضر : الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم. التصميم التعليمي الأمثل للفصل الدّراسيّ. المجلة العلمية للنشر العلميّ . المختبَر الوطنيّ للموارد الرقمية . الرباط . يوليو . 2012 . العدد 6 . الإصدار 2 . الأردن . شباط 2020م.

182. نبيل حميدشه : المقابلة في البحث الاجتماعيّ. مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية . جامعة سكيكدة . العدد 8 . جوان 2012م.

183. نصيرة زيتوني : واقع اللغة العربية في الجزائر . مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) . فلسطين . المجلد 27 (10) 2013م.

184. وليد محمد السراقبي : التوابع بين نظريتي القرائن والمقاصد . مجلة دواة . المجلد 5 . العدد 9 حماة . سوريا . 2019م.

ثانيا: باللغة الفرنسية.

185. Y.Benmayouf : La Diglossie En Algérie Et Son évolution. Revue : Sciences Humaines . N° 18 . Décembre 2002. Université Mentouri .

186. Sélim Abou: Le Bilinguisme Arabe – Français Au Liban . Essai d'anthropologie Culturelle . Presses universitaires de France . 1962 .

187. Louis–Jean Calvet: La Sociolinguistique . Collection : Que Sais-Je ? . Huitième édition . 2009.

188. Isabelle Girault: théories d'apprentissage et théories didactiques . Cours de master IC2A / Spécialité didactique des sciences . 10 octobre 2007.

189. Frédéric yvon et yuri Zinchenko : Vygotsky une théorie du développement et de l'éducation: . Traductions de Ludmila Chaiguerova. Moscou .MGU . 2011 .université D'état de moscou lomonossov . université de montréal.

190. Gérard Mottet : La Téchnologie éducative. Revue Française De Pédagogie . . Volume 63 . Année . 1983 .

191. GRARI.Yamina : L'innovation téchnologique comme outil pédagogique de développement de la formation dans le système éducatif algérien . . Université Abou Bekr Belkaïd de Tlemcen .2014/2015.

192. Chekroun Hassane : L'Impact Des Tices Dans La Motivation Et La Réussite Scolaire Chez Les Apprenants En Cycle Secondaire . Université Abou Bekr Belkaïd de Tlemcen . 2014/2015.

193. Amon HOLO: Les Téchnologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement du premier degré en France . Contribution à l'étude des compétences des élèves de l'école élémentaire en TIC, les origines et modes d'acquisition de celles-ci . Département de SCIENCES DE L'ÉDUCATION . UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES . Novembre 2010.

194. Thierry Karsenti Et François Larose: Lintégration pédagogique des tic dans le travail Enseignant. Presse De L'université De Quebec . 2005.

195. Josée Fournier : Scénarisation et multimédia : processus de scénarisation interactive . les presses de l'université naval .2003.canada .

196. TIC Unesco : Un Rèfèrentiel De Compètences Pour Les Enseignants. UNESCO . Version 2.0 . 2011 . Avant Propos .

197. Yadolah Dodge .Springer-Verlag : Dictionnaire Encyclopédique Des Statistiques . France . Paris .2007.

198. Jean-Michel Piquet: Manuel Pratique D'entretien Motivationnel . InterÉditions ,janvier 2019

199. Guide D'entretien Semi Dirigé Avec Des Informateurs Clés . Institue National De Santé Publique .Quebec. Volume 11.

200. Jean-Michel Piquet: Quels Obstacles à L'intégration Des Tice Dans L'enseignement élémentaire ? . Une étude anthropo-didactique auprès d'enseignants des cycles 2 et 3 . Université Bordeaux Segalen 2 . Année 2012 .

روابط المواقع الإلكترونية:

201. https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx

202. محمّد سريج: ماذا يمثل قرار 8 مارس 1938 الفرنسي في نظر ابن باديس؟.2015/08/02م. انظر الموقع: http://www.oulamadz.org/ . الزيارة بتاريخ : 9ج وان 2018.

203. حسنية عزّاز : اللغة العربية في الجزائر بين التعريب والفرنسة . مجلة عود الندّ . العدد 8 . 2018 .انظر الموقع: https://www.oudnad.net/spip.php?article1950&lang=ar . الزيارة بتاريخ : 3 جويلية 2018.

204. ذاكرة المدرسة الجزائرية. (الوثائق التربوية القديمة للنظام التعليمي الجزائريّ، العربي والأجنبيّ). انظر الموقع http://www.manuels-anciens.com/index.php . الزيارة بتاريخ : 05 جويلية 2018 .

209. *Steve Bissonnette*: Pour une gestion efficace des comportements auprès des élèves en difficulté. https://www.taalecole.ca/gestion-efficace-comportements/ . الزيارة بتاريخ : 2018/07/24

205. غالب محمد رشيد الأسدي: الأسس الفيسيولوجية لعملية التعلّم. انظر الموقع : http://www.almahdischools.edu.lb/component/k2/item/626 . الزيارة بتاريخ : 2018/08/05.

206. وفاء كردمين المقال: السياسات التربوية تكنولوجيا الاتصال . 2017/05/11 انظر الموقع : http://www.new-educ.com/ الزيارة بتاريخ : 2019/06/25 .

207. هيفاء الغامدي:(المنصات التعليمية). http://manassat.blogspot.com/p/blog-page_2.html. الزيارة بتاريخ : 2019/06/26م.

208.ANDRÉ MONDOUX: الموقع: https://www.cjc-online.ca/index.php/journal/article/view/2665/2869 . الزيارة بتاريخ : 2019/07/11 .

209. http://innovations-pedagogiques.blogspot.com/2015/09/15-le-modele-de-craby.html. الزيارة بتاريخ : 2019/07/24م.

210. https://ecolevirtuelle.provincedeliege.be/docStatique/elearning/CBock/page_02.htm. الزيارة بتاريخ : 2019/07/28م.

211. شيد التلواتي الموقع : https://www.new-educ.com/ . الزيارة بتاريخ : 2019/08/10 .

212. (مسرح الدمى): https://ar.wikipedia.org/wiki . الزيارة بتاريخ : 2019/12/24 .

213. http://www.surlimage.info/ecrits/schematisation.html. الزيارة بتاريخ : 2019/12/24م .

214. مصطلح"المجتمع": https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Society . الزيارة بتاريخ : 2020/03/23.

215. Cristiana Fortini et Jean-Bernard Daeppen. الموقع: https://www.cairn.info/revue-psychotherapies-2011-3-page-159.htm. الزيارة بتاريخ: 2020/04/29

216. Gaspard Claude. الموقع: https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-recherche/. الزيارة بتاريخ: 2020/05/02م. المقال منشور بتاريخ: 25 أكتوبر 2019م.

217. موقع: https://www.marefa.org/ "معرفـة". الزيارة بتاريخ: 2020/06/11م.

218. https://www.greelane.com/fr/science-technologie-math%C3%A9matiques/science/control-and-experimental-group-differences-606113/. المقال منشور بتاريخ: 2020/01/13م. الزيارة بتاريخ: 2020/06/16.

أخي(تي) الأستاذ (ة) ، إنّ هذا الاستبيان هو أداة تمثّل جزءاً من البحث لنيل أطروحة الدكتوراه ، تستهدف تحليل تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليميّ . و كما تعلمون، فإنّ هذه الأخيرة تعرف نموّاً متزايداً في حياتنا اليومية خلال السنوات الأخيرة. وقد سخّرت وزارة التربية الوطنية إمكانات ووسائل تعليمية لفائدة موظفي القطاع ، تشجّعهم على استخدام هذه التكنولوجيا في أنشطة التعليم والتعلّم . إنّ تعاونكم معنا أمر ضروريّ؛ لأنّه لا توجد بيانات من هذا النوع، تمّ جمعها سابقاً في ولايتنا، وإنّ تخصيص خمس عشرة دقيقة أو أكثر من وقتكم لهذا التحقيق ، سيساعدنا في التعرّف عن قرب على هذه المشكلة . ونحيطكم علماً بأنّ إجاباتكم سنوليها عناية خاصّة، وسنحيطها بطابع السرّية من قِبلنا. ترجموا إجاباتكم ، وذلك بوضع الإشارة (X) في الدّوائر الصغيرة والمربّعات التي تتوافق مع آرائكم وتجربتكم . وسأكون شاكراً لكم مقدَّماً على هذا التعاطي الإيجابيّ . (المفتش : عبد القادر جزولي).

الاسم واللقب : ..... اسم المؤسّسة : ..... المرحلة التعليمية : (ابتدائي ، متوسط ، ثانوي) .

أوّلا: الخصائص السوسيولوجية والديموغرافية

1. الجنس :

ذكر ○ أنثى ○

2. السنّ :

○ أقلّ من 34 . ○ من 45 سنة إلى 54 .

○ من 35 سنة إلى 44 ○ أكثر من 55 سنة .

3. الأقدمية في التعليم بالسّنوات :

○ من 0 إلى 5 سنوات .

○ من 6 إلى 10 سنوات .

○ من 11 إلى 15 سنة .

○ من 16 إلى 20 سنة .

○ من 21 إلى 25 سنة .

○ أكثر من 26 سنة .

ثانياً : تعاطي التكنولوجيـــا

4. هل تملك حاسوبا ؟ : ○ نعم ○ لا **5. هل هو محمول ؟** ○ نعم ○ لا .

6. ما هو السنّ التقريبيّ لهذا الجهاز ؟

○ من 0 إلى 6 أشهر ○ من 7 إلى 12 شهراً ○ من 13 إلى 23 شهراً ○ من 24 إلى 35 شهراً ○ أكثر من 4 سنوات

7. إذا كنت لا تحمل معك الحاسوب إلى المؤسسة . فما هي الأسباب ؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

8. هل أنت موصول في إقامتك بشبكة الأنترنت ؟

○ نعم ○ لا

9. **الرّبط بالأنترنت وسرعة التدفق . هل هي ؟**

بواسطة الهاتف ○ تدفق بقوّة 2 ميغا ○ تدفق عال وسريع ○ بوسائل أخرى ○.

10. درجة الرضى بمـدى :	**مرض جدا**	**مرض**	**قليل الرضى**	**غير مرض**	**لا أعرف**
1. توفر أجهزة ووسائل العرض الرقمية في المؤسسة .					
2. توفر مخابر الإعلام الآلـي .					
3. توفر أقسام مجهزة بتجهيزات الإعلام الآلي (فيديو ، أجهزة تسجيل ، وسائل عرض مثبّتة)					
4. توفر برامج حاسوبية ضرورية للمادّة .					
5. توفر حواسيب للأساتذة والتلاميذ بالعدد الكافي في المؤسّسـة .					
6. توفر الدّعم التقنيّ الخاصّ بتصليح هذه الأجهزة في حالة تعرّضها للعطب .					

ثالثاً : التحكّم في تكنولوجيا المعلومات والاتصال

في هذا القسم أبحث معك عزيزي(تي) الأستاذ(ة)، عن مدى تحكّمك وتعاطيك مع بعض التكنولوجيات الحديثة .

11. كيف تقيّم مستوى تحكّمك في تكنولوجيا الإعلام الحديثة؟	مرض جدا	مرض	قليل الرضى	غير مرض	لا أعرف
1. مستعرض واجهة ويندوز. هل يسمح لك بتنظيم ملفاتك الرئيسة والثانوية؟					
2. برنامج معالج النصوص الوورد (Word) مثلاً ؟					
3. برنامج عرض الشرائح بوير بوينت (PowerPoint) مثلاً ؟					
4. برنامج معالج البيانات إكسل (Excel) مثلاً ؟					
5. برنامج قاعدة البيانات أكسس (Access) مثلاً ؟					
6. وصل وتثبيت البرامج الملحقة مع الجهاز(الطابعة ، الماسح الضوئيّ ، ويب كام ... الخ) ؟					
7. تثبيت البرامج الجديدة ؟					
8. محرّكات البحث في الأنترنت ؟					
9. برامج إنشاء صفحات ويب (Page Front)؟					

رابعا : استخدام التكنولوجيا لأغراض بيداغوجية

في هذا القسم أبحث معك عزيزي(تي) الأستاذ(ة)، درجة تواتر استخدامك لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في عملك ، والنشاطات داخل المؤسسة لأغراض بيداغوجية .

12. إلى أيّ درجة تستخدم تكنولوجيا الإعلام الحديثة؟	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1. أستخدم جهاز العرض العلوي (المسلاط)؟					
2. أستثمر مخبر الإعلام الآلي لتنشيط حصصيّ ؟					
3. أدردش مع تلاميذي أو زملائي من الأساتذة ؟					
4. أحضّر مذكراتي ودروسي وفروضي واختباراتي بمساعدتها ؟					
5. حين تقديم أنشطة المادة. تفضّل استخدام أحد هذه التقنيات مع السبورة البيضاء ؟					
6. أدوات تكنولوجية أخرى . حدّدها بدقّة ؟					

1. .....
2. .....
3. .....

خامسا : الكفاءات التقنية والبيداغوجية .

الكفاءات التقنية والبيداغوجية : هي الكفاءات التي ينبغي تنميتها لاستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في إطار بيداغوجي . فالأسئلة الواردة في هذا القسم، تهتمّ بهذه الكفاءات ومعرفة مدى حيازتها عند الأستاذ(ة).

1. هل سبق لك في وقت مضى فتحُ منتدىً أو مدوّنة على شبكة الأنترنت لتحضير دروسك ؟

○ نعم ○ لا .

2. أيّ أنواع التكنولوجيات الحديثة ـ تستخدمها للتواصل مع تلامذتك خارج فترات الدّرس ؟

☐ البريد الإلكتروني ☐ المنتديات ☐ التراسل الفوري ☐ لا شيء

.

3. هل تفكر مستقبلاً استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليميّ ؟

○ نعم ○ لا .

إذا كانت الإجابة بـ (لا) . أذكر الأسباب .

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. كم استغرق ملء هذا الاستبيان من وقت ؟ : 10 دقائق ☐ 15 دقيقة ☐ 20 دقيقة ☐ أكثر ☐

شكراً لتفهّمكم

☙ بروتوكول المقابلة ❧

السؤال 01 : في البداية يمكن أن تعطينا نبذة مختصرة لمسيرتكم المهنية وأنشطتكم التربوية ، التي مارستموها في مجال التربية والتعليم .

.....

.....

.....

.....

السؤال 02 : في رأيكم ، ما هي العناصر التي تؤدي دوراً أساسياً في نشر التكنولوجيا في المؤسسات والمدارس التعليمية ؟

.....

.....

.....

.....

السّؤال 03 : كيف ترون دور المجتمع في هذا الجانب ؟

.....

.....

.....

السؤال 04 : هل يجب . في نظرك . امتلاك جهاز كمبيوتر (حاسوب) ، من أجل أن يكون الفرد مستخدماً لهذه التكنولوجيا ؟

.....

.....

.....

.....

السؤال 05 : كيف تؤثر الثقافة التقنية للأساتذة على الاستخدام الشخصيّ والمهني للحاسوب؟

.....

.....

.....

السؤال 06 : ما هي . في رأيكم . الأسباب التي تعيق استخدام التكنولوجيا في المجتمع الجزائري عامّة، وفي ولاية الشلف خاصّة ؟

.....

.....

.....

السّؤال 07 : كونُ اللغة العربية ، ليست اللغة الأكثر تداولاً على الأنترنت . هل يؤثر هذا على استخدام التكنولوجيا في المجتمع ؟

.....

.....

.....

السّؤال 08 : في رأيكم . ما هي الصورة المتداولة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في المجتمع الجزائريّ؟

.....

.....

.....

السّؤال 09 : كيف ترون مستقبل إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم في الجزائر عموماً ؟

.....

.....

.....

السّند النصيّ :

انتشرت في الآونة الأخيرة العديد من المواقع الإلكترونية الشّهيرة ، التي تُتيح للأشخاص والجماعات من كافّة أنحاء العالَم التّواصل مع بعضهم البعض ، ضمن شبكة إلكترونية افتراضية ، اقضي على كافّة المسافات ، وتجعل من العالَم قرية صغيرة ، يعيش كافّة سكّانها في النحيط نفسه ، حيث تعمل هذه المواقع ضمن نظام مُحكَم ، وضمن تقنيات تكنولوجية عالية ، وتتيح للمستخدمين إمكانية التواصل الكتابيّ والمرئيّ والمسموع مع بعضهم البعض ، وتسمح لهم بنشر الصّور والمقاطع المسجّلة والمصوَّرة خلال ثوانٍ معدودة وبشكل مجّانيّ بحت ،بشرط توفّر اتّصال في الأنترنت ، ممّا يفتح باب التعاون بين الأشخاص ، واختصار الوقت والجهد . وقد لاقت هذه المواقع إقبالاً غير مسبوق من قِبَلِ عدد لا محدود من الأشخاص حول العالم من مختلف الفئات العمرية ، إلاّ أنّ هذه الظاهرة ، شأنها شأنُ كافّة الظواهر الحديثة ، تُعدُّ سلاحاً ذا حدّيْن ، فهي تحتوي على الخبيث والطيّب والضارّ والنافع . فلا **مواقع** اتصال آمنة ...

من الأنترنت . بتصرّف .

الأسئلة

مكوّن القراءة : (04 ن)

1. اقترح عنواناً مناسباً للنصّ . العنوان المُقترح : .....
2. ما الذي توفِّره المواقع الإلكترونية من خدمات : .....

.....

.....

3. هل الولوج إلى المواقع حِكر على فئة عمرية دون أخرى ؟ : .....

.....

.....

4. هات من النصّ الضدّ المناسب للمفردة التالية "**تَأبى**" . (.....) .

مكوّن اللّغة : (08 ن)

1. صغ اسم فاعل من الأفعال الآتية :

الأفعال	صياغة اسم الفاعل
اِنتشر	.....
عمِل	.....

2. أعرب ما تحته خطّ :

الكلمة	إعرابها
مواقع	.....

3. ما المعنى الذي أفاده (الواو) في الجملة الآتية . " تُتيح للمستخدمين إمكانية التواصل الكتابيّ والمرئيّ والمسموع " .
4. المعنى الذي أفاده "الواو" : .....
5. استخرج من النصّ محسِّناً بديعياً ، وبيّن نوعه .

المحسِّن البديعيّ : ..... نوعه : .....

مكوّن التعبير : (08 ن)

السّند :

قال ﷺ : ﴿ نعمتان مغبون فيهما كثير من النّاس : الصِّحة والفراغ ﴾ .

السياق : " صديقك يقضي ساعات طويلة أمام جهاز الكمبيوتر ، يُبحر من خلالها في مواقع التواصل الاجتماعيّ " .

التعليمة :

أُكتب فقرة تفسيرية لا تزيد عن عشرة أسطر ، توضح من خلالها خطر إدمان الشباب على مواقع الأنترنت ومواقع التواصل الاجتماعيّ خاصّة ، مُبرزاً عواقب ذلك على مستقبلهم موظِّفاً الموارد المناسبة .

فهرس الأعلام

أ

أبقراط340 ,

ا

ابن خلدون379 ,341 ,37 ,
ابن منظور379 ,188 ,10 ,

أ

أبو القاسم سعد الله379 ,24 ,21 ,
أبو حامد الغزالي147 ,68 ,
أحمد صالح بلقاسم ,ب, 347, 348

إ

إدجار ديل409 ,162 ,161 ,

ا

الإمام الغزاليّ68 ,

آ

آلان تورينج130 ,

ا

الأندرون43 ,20 ,
البليدة25 ,
الجزائر ,264 ,262 ,260 ,255 ,102 ,98 ,44 ,43 ,39 ,38 ,37 ,36 ,34 ,33 ,32 ,31 ,30 ,29 ,28 ,27 ,25 ,24 ,23 ,22 ,21 ,14 ,13 ,9 ,8 ,6 ,1 ,
266, 268, 270, 277, 280, 370, 377, 379, 380, 381, 383, 384, 385, 388, 389, 390, 391, 398, 419
الجوهريّ379 ,247 ,10 ,
الحسن بن الهيثم341 ,146 ,
الزّرنوجي69 ,68 ,

الشمبانزي54 ,
الطّوسيّ18 ,
الطيب العقبيّ348 ,347 ,
العربي التبسّي22 ,

أ

ألفرد خوري31 ,

ا

المدية44 ,
اليونسكو387 ,185 ,184 ,140 ,9 ,

أ

أورخان19 ,

ا

ايرامبيريكوس340 ,

ب

بافلوف91 ,77 ,75 ,73 ,72 ,69 ,
بدر الدين ابن جماعة389 ,70 ,69 ,68 ,
برهان الدين الزرنوجيّ68 ,
بوحجلة عبد الواحد ,ب, 361
بيل غيتس361 ,

ت

تلمسان389 ,388 ,148 ,38 ,

ث

ثورنديك51 ,

ج

جابر بن حيان341 ,

جان بياجيه387 ,87 ,85 ,84 ,82 ,81 ,80 ,

جبران مسعود31 ,

جون فون نيومان130 ,

جون لوك342 ,

ح

حسين حمدي الطوبجي381 ,103 ,97 ,

د

داوود القيصريّ19 ,

درية الخطيب31 ,

ديكارت342 ,

ديمقراطيس340 ,

ر

روكر بيكون341 ,

س

سام11 ,

سان فيليب23 ,

سطيف9 ,

سقراط340 ,

سكيكدة390 ,248 ,

سكينر380 ,140 ,136 ,117 ,92 ,80 ,79 ,78 ,77 ,76 ,75 ,72 ,

سيدي بلعباس25 ,

ط

طوب قابي20 ,

ع

عبد الرحمن هرنان30 ,

عبد الصبور شاهين128 ,

علي السيد سليمان384 ,73 ,68 ,66 ,61 ,60 ,58 ,57 ,56 ,53 ,

عنّابة25 ,

عيساني معمر ,ب, 359

غ

غاليلو341 ,

غوتنبرغ147 ,97 ,

ف

فرانسيس بيكون341 ,

فيجوتسكي409 ,94 ,90 ,89 ,87 ,72 ,

ق

قابيل146 ,

قسنطينة388 ,98 ,44 ,9 ,

قسنطينة25 ,

ك

كارنيدس340 ,

كامل العبد الله31 ,

كبلر342 ,

كتشاوة23 ,

كلود شانون159 ,

كميل شوطون23 ,

كوينتيليان146 ,

ل

لافيجري22 ,

لطفي الصقال31 ,

م

محمد أحمد فكرين132 ,
محمد البشير الإبراهيمي380 ,22 ,21 ,
محمّد شكري362 ,
محمد علي موسى31 ,
محمّد محمود الحيلة155 ,
محمّد146 ,ﷺ
مستغانم25 ,

ن

نوح11 ,
نيوتن342 ,

ه

هابيل146 ,

و

وهران25 ,
ويندوز395 ,359 ,235 ,234 ,233 ,216 ,214 ,213 ,210 ,184 ,126 ,

فهرس الجداول والأشكال

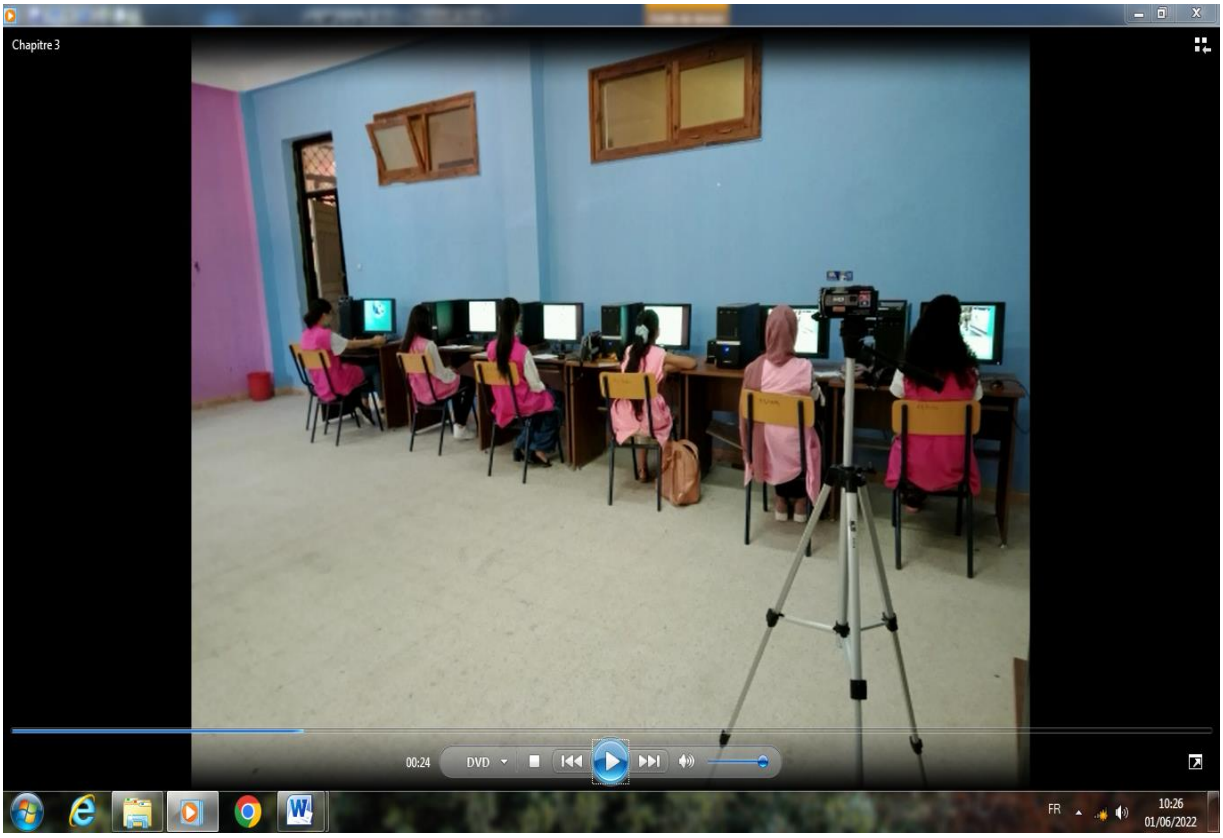
الرقم	العنصـــر	الصفحة
.1	النظام التعليميّ: مكوّناته ومرجعياتـه.	16
.2	إحصائيات التأطير خلال السنة الأولى من الاستقلال.	28
.3	نظام تكنـولوجيا التعليم.	103
.4	الحجم الساعيّ وجدول المجالات المفاهيمية في مرحلة التعليم المتوسّط.	110
.5	التدرّجات السّنوية والمدّة الزمنية لمادّة التربية العلمية والتكنولوجية.	113-112
.6	المثلّث السّمعي البصريّ	160
.7	مجتمع التحقيق الأصليّ.	190 ـ 189
.8	جداول العيّنات الإحصائية المختارة في المراحل التعليمية الثلاث.	196
.9	العيّنات الاحتمالية المنتظمة حسب الدّوائر في المراحل التعليمية الثلاث.	201
.10	الاستبيان: تعريفه، أركانه، مراحله	204
.11	توصيف الاستبيان وتقديمه.	208
.12	العيّنة الخاضعة للفحص ونسبها المئوية.	211
.13	جداول الفرز الرّقميّ لمحتويات الاستبيان(ابتدائي ـ متوسط ـ ثانويّ).	217 ـ 212
.14	الخصائص السوسيولوجية والديموغرافية. "الجنس"**(ابتدائي ـ متوسط ـ ثانويّ).**	218
.15	الخصائص السوسيولوجية والديموغرافية. "السِّنّ"**(ابتدائي ـ متوسط ـ ثانويّ).**	219
.16	الخصائص السوسيولوجية والديموغرافية. "الأقدمية في التعليم"**(إ ـ مُ ـ ثَا).**	221
.17	تعاطي التكنولوجيا. "امتلاك الحاسوب، وهل هو محمول؟" **(إ ـ مُ ـ ثَا).**	224
.18	تعاطي التكنولوجيا. "السنّ التقريبيّ لجهاز الحاسوب" **(إ ـ مُ ـ ثَا).**	227
.19	تعاطي التكنولوجيا. "هل أنت موصول بشبكة الأنترنت؟" **(إ ـ مُ ـ ثَا).**	228
.20	تعاطي التكنولوجيا. "الرّبط بالأنترنت وسرعة التدفق" **(إ ـ مُ ـ ثَا).**	229
.21	جدول معطيات مربّع "كاي" وقيمته.	231
.22	جدول التحكّم في تكنولوجيا المعلومات والاتصال .	233
.23	استخدام التكنولوجيا لأغراض بيداغوجية.	239 ـ 236
.24	الكفاءات التقنية البيداغوجية	241 ـ 240
.25	جول الانحراف المعياريّ.	244
.26	مخطط أنواع المقابلة .	250
.27	تحديد وتصنيف بيانات برتوكول المقابلة.	255

.28	جدول الجوانب الشكلية للمقابلة.	256
.29	جدول تحديد زمان ومكان المقابلة.	257
.30	جداول ترتيب الأجوبة وفق كلّ سؤال عند المستجوبين الستّة.	270 ـ 259
.31	تصنيف الوحدات المعجمية الدّالّة في المقابَلات الستّ ورسوماتها البيانية.	287 ـ 271
.32	الجدول الإجماليّ لتواتر الوحدات المعجمية في المقابلات الستّ.	287
.33	الرّسم البياني الإجمالي لأجوبة المقابَلين الستّة.	289 ـ 288
.34	التصنيف المعجميّ للكلمات حسب الوظيفة في المقابلات الستّ.	305 ـ 290
.35	الجدول الإحصائيّ العدديّ للتصنيف المفرداتيّ حسب الوظيفة وتفسيره.	306
.36	الجداول التحليليّة لبعض عيّنات الجمل في المقابلات الستّ.	333 ـ 322
.37	جدول تقديم الفوجين وتوصيف التجهيز الخاصّ بالمؤسّسة الخاضعة للتجريب.	348 - 347
.38	الوصف الماديّ للقسمين من حيث مقاييس المساحة والعدد والبِنية.	350
.39	قائمة الموارد والأدوات المستخدمة في الدّرسين.	352
.40	جدول نتائج الفوجين بالدّرجات.	363
.41	التدرجات التكرارية للعلامات حسب الفئات في الفوجين.	364
.42	التوزيع التكراريّ للاستبيان الخاصّ بالفوج التجريبيّ.	369 ـ 368

فهرس الرّسوم والصّـور

الرقم	العنصـــر	الصفحة
.1	بِنيات التعلّـم عند "بياجيـه".	83
.2	الاستيعاب والتّلاؤم عند "بياجيـه".	84
.3	نمـوذج " فيجوتسكي"للتعلّم.	89
.4	مكوّنات الحاسوب الداخلية والخارجيّة.	135
.5	مخـروط الوسائل التعليمية عند "إدجار ديـل"	162
.6	الوسائل التعليمية المُعينة لعمليّة التعلّم.	164 ـ 163
.7	الخرائط الجغرافية الثلاث لعيّنة المؤسسات المختارة (ت.م.ا).	200-199
.8	خطوات إعداد المقابلة.	252

ألبوم الصّور


Chapitre 3
00:24
DVD
FR
10:26
01/06/2022

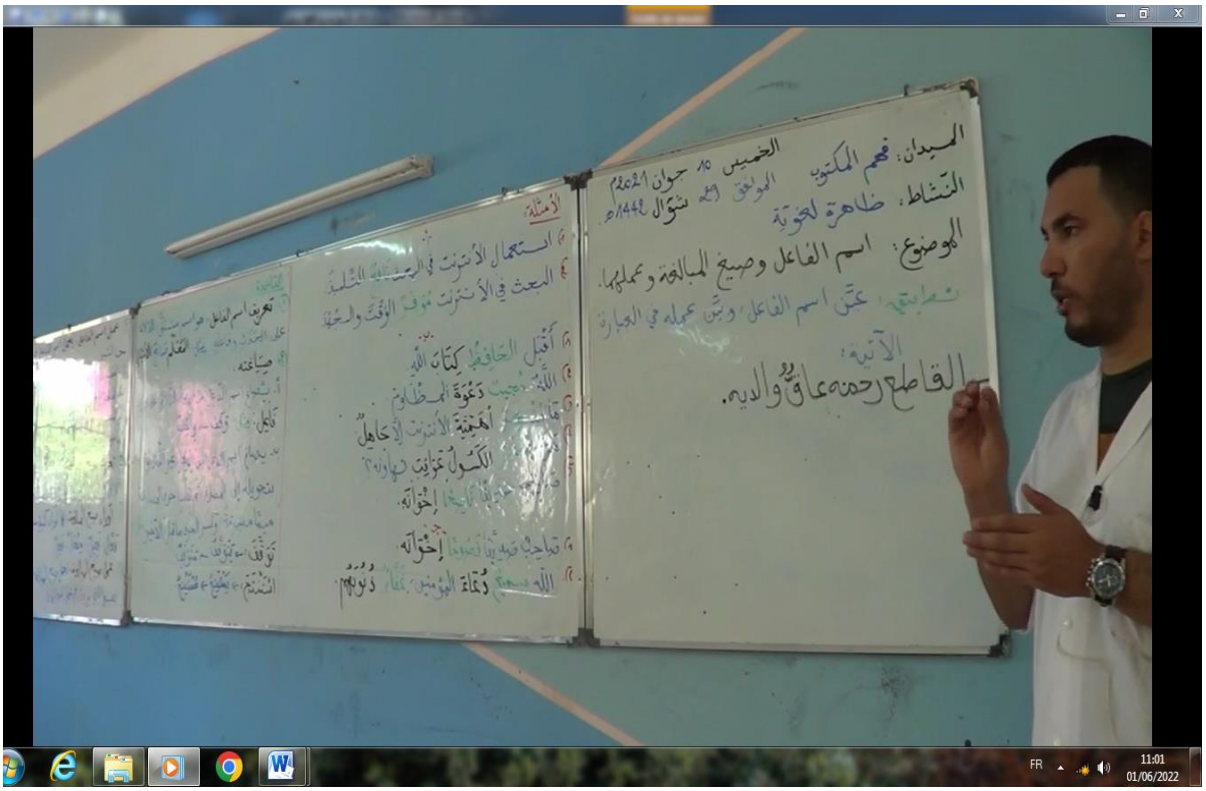
Titre 5
00:16
DVD
10:25

FR
10:33
01/06/2022

Titre 5
01:32
DVD
FR
10:35
01/06/2022

Titre 1
02:30
DVD

06:59
DVD


الميدان: فهم المكتوب
النشاط: ظاهرة لغوية
الموضوع: اسم الفاعل وصيغ المبالغة وعملها.
الآتية:
القاطع رحمه عاقٌّ والديه.

الملخّص باللّغتين

1.باللّغة العربيّة.

إنّ تعليم اللغة العربية في العهد العثماني، يُنبِئُ عن اهتمام العثمانيين بها، حيث لم ينغلقوا في دائرة القومية التركية، بل نظروا لأنفسهم على أنهم حَمَلَة الإسلام وقادةُ العالم الإسلامي، وأنّ فكرتهم المركزية لم تكن سوى الاهتمام بلغة هذا الكتاب المقدّس؛ ألا وهو القرآن الكريم.

أمّا في الفترة الاستعمارية، فقد انحصر تعليم اللغة العربية في الكتاتيب والمساجد والزوايا، وعانت من التغييب الذي عانت منه قرابة مائة وثلاثين سنة، حيث لم يؤثر على وضعيتها، وجعل الجزائريين يُجيدون الحديث بعامية عربية نظيفة، تأخذ مظهر تأثر هذه العامّية أحايين قليلة باللغة الفرنسية، التي كانت محصورة لدى فئة من الجزائريين المتواجدين في المدن والساحل، وأوقاتاً كثيرة باللّغة العربية في صورتها النقيّة، التي كانت تتعهّدها المساجد والمعاهد والنوادي، التي أسّستها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، المتواجدة في أماكنة مختلفة من الوطن.

أمّا وضعيتها بعد الاستقلال، فقد واجهت تحدِّيات كثيرة؛ منها تعريب اللسان الجزائري الذي اعتاد التحدّث بالعامّية تارة، و باللغة الفرنسية تارة أخرى أيام الاحتلال، حيث اتُّخذت الإجراءات على مستوى الدولة، لإعادة الاعتبار إلى اللغة العربية، وذلك بتبنّي التعريب بشتى الطرق والوسائل، للعودة الى الأصالة باستعمال اللغة العربيّة وتعميمها وإتقانها، وذلك أمرٌ لا يسدّ الطريق على اللغة الأجنبية، ولكنّه لا يشترط الازدواجية شرطاً، ولا ينطلق منها، و لا يحتِّم أن تكون اللغةُ الثانيةُ هي اللغة الفرنسية بالضرورة. ما دفع قاطرة التعريب إلى أن تتجسّد في الإرادة السياسية، التي عبّرت عنها المراسيم والنصوص التشريعية.

ولأنّ عملية التعلّم هي الأداة الوحيدة و الطريقة المثلى، التي يتعلَّم بها الأفراد، بناء على مبادئ فلسفية، أو تجارب ميدانية و حتى مختبرية، فإنّ مجموعة من النظريات، قدّمت قواعد أساسيةً لفهم الميكانيزمات والآليات لهذه العمليّة وأسسها وشروطها. فالهدف ـ في الأخير ـ هو محاولة دمج كل هذه النظريات، أو بعضها أثناء التخطيط للدروس التعليمية، و الأنشطة الصفية بما يخدم عملية التعلّم لدى المتعلّمين. ومن مظاهر التخطيط الناجح، الاستعانةُ بالوسائل التعليمية والتكنولوجيات الحديثة، التي صارت علامة بارزة وفارقة في الأنظمة التربوية الحديثة، ويُقاسُ نجاحُ التعليم فيها بمدى دمج هذه التكنولوجيات الحديثة، والبرمجيات التعليمية والتطبيقات الحاسُوبية في سياق التعليم.

في ظلّ مُخرجات التحقيق الميداني الذي اعتمد على "الاستبيان"، و "بروتوكول المقابلة"، و "العمل التجريبيّ". فإنّ الواقع الحالي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليميّ

للغة العربية في المؤسسات التابعة للولاية، يتميَّز بشبه غياب لاستراتيجيات إعلامية علمية، في مقابل الدَّور الذي تؤدِّيه هذه الوسائل وتكنولوجيا التعليم الحديثة، في الرّفع من مستوى تحصيل المتعلِّمين لمحتويات البرامج الدراسيّة من وِجهة نظر الأساتذة.

1. باللّغة الفرنسية.

L'enseignement de la langue arabe à l'époque ottomane laisse présager l'intérêt des Ottomans pour celle-ci, car ils ne se sont pas enfermés dans le cercle du nationalisme turc, mais se considèrent plutôt comme les porteurs de l'islam et les dirigeants du monde islamique, et que leur rôle central l'idée n'était rien d'autre que l'intérêt pour la langue de ce Livre Saint ; C'est le Saint Coran

.

Quant à la période coloniale, l'enseignement de la langue arabe était confiné aux scribes, aux mosquées et aux recoins, et il souffrit d'une absence dont il souffrit pendant près de cent trente ans, n'affectant pas sa position, et les algériens parlent couramment un arabe proprement parlé, qui prend quelques fois l'apparence de l'influence de cette langue vernaculaire dans la langue française, qui était cantonnée à un groupe d'algériens présents dans les villes et la côte, et de nombreuses fois dans l'arabe la langue dans sa forme pure, qui a été entreprise par des mosquées, des instituts et des clubs, fondés par l'Association des savants musulmans algériens, situés dans différents endroits du pays.

Quant à son statut après l'indépendance, il a dû faire face à de nombreux défis. Y compris l'arabisation de la langue algérienne, qui parlait parfois familièrement, et en français à d'autres moments du temps de l'occupation, lorsque des mesures ont été prises au niveau de l'État, pour redonner de la considération à la langue arabe, en adoptant l'arabisation en par divers moyens, revenir à l'originalité en utilisant la langue arabe, en la généralisant et en la maîtrisant, et ce n'est pas grave Elle barre la route à la langue étrangère, mais elle ne pose pas comme condition la duplication, ni ne procède de pas nécessairement que la langue seconde soit le français. Cela a incité la locomotive de l'arabisation à s'incarner dans la volonté politique, qui s'est exprimée dans des décrets et des textes législatifs.

Et parce que le processus d'apprentissage est le seul outil et la meilleure manière dont les individus apprennent, sur la base de principes philosophiques, ou d'expériences de terrain et même de laboratoire, un ensemble de théories a fourni des règles de base pour comprendre les mécanismes et les mécanismes de ce processus, ses fondements et les conditions. L'objectif, à terme, est d'essayer d'intégrer tout ou partie de ces théories lors de la planification des cours pédagogiques et des activités de classe pour servir le processus d'apprentissage des apprenants. L'une des manifestations d'une planification réussie est l'utilisation d'aides pédagogiques et de technologies modernes, qui sont devenues une marque importante et distinctive dans les systèmes éducatifs modernes, et le succès de l'éducation est mesuré par la mesure dans laquelle ces technologies modernes sont intégrées, les logiciels éducatifs et les applications informatiques dans le contexte de l'éducation.

Au vu des résultats de l'enquête de terrain, qui s'est appuyée sur le « questionnaire », le « protocole d'entretien » et le « travail expérimental ». La réalité

actuelle de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le contexte éducatif de la langue arabe dans les institutions étatiques se caractérise par la quasi-absence de stratégies médiatiques scientifiques, contrairement au rôle joué par ces moyens et la technologie éducative moderne dans l'élévation du niveau d'acquisition par les apprenants du contenu des programmes académiques du point de vue des enseignants.

فهرس المحتويات

	الإهـــــداء	**أ**
	كلمة شكـــر	**ب**
	رُموز المصطَلحات	**ج**
الرقم	**الموضـوع**	**الصفحة**
1.	**إشكالية البحث**	**1**
الباب الأوّل: تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة في الجزائر		
الفصل الأوّل: مكانة اللغة العربية في المنظومة التعليمية		
2.	إطلالة تاريخية	**11**
3.	النظام التعليميّ للغة العربية في الجزائر	**14**
4.	ظاهرة الثنائية اللغويّة في الجزائر	**33**
5.	تعليم اللغة العربية لغة منشأ (اللّغة الأمّ)	**38**
6.	خلاصة الفصل الأول	**43**
الفصل الثاني: التعلّم: المفهوم، الأسس، الشروط		
7.	إطلالة تاريخية	**46**
8.	التعلّم : مفهومه ، والعوامل المؤثّرة فيه	**49**
9.	الشـروط المؤثرة في التعلّـم	**52**
10.	التعلّـم والسّلـوك	**54**
11.	طبيعة السّلوك وأنواعـه	**57**
12.	الأسـس الفيسـيولوجية للتعلّـم	**58**
13.	التعلّـم وانتقال أثـر التعلّـم	**61**
14.	العوامل التي تؤثر في الانتقال	**63**
15.	خلاصة الفصل الثـاني	**64**

الفصل الثالث: التعلّم ونظرياتـه		
.16	إطلالة تاريخية	**66**
.17	نظريـات التعلّم	**71**
.18	نظريـة الاشتراط البسيط	**72**
.19	نظريـة الاشتراط الإجرائـي	**75**
.20	نظريـة الارتقـاء المعرفـيّ	**80**
.21	المقاربـة الاجتماعية البنائية للتعلّـم	**87**
.22	خلاصة الفصل الثـالـث	**91**
الباب الثاني: تكنولوجيا المعلومات والاتصال في السياق التعليميّ		
الفصل الأوّل: المفاهيم المرتبطة بتكنولوجيا التعليم		
.23	إطلالة تاريخية	**95**
.24	التكنولوجيات (التقنيات)	**98**
.25	تكنولوجيا التربيـة وتكنولوجيا التعليـم	**102**
.26	المفاهيم الحديثة التي تتداخل مع مفهوم تكنولوجيا التربية وتكنولوجيا التعليم	**108**
.27	خلاصة الفصل الأوّل	**115**
الفصل الثاني: مستحدثات تكنولوجيا التعليم		
.28	إطلالة تاريخية	**117**
.29	مفهوم مستحدثات تكنولوجيا التعليم	**120**
.30	أثر توظيف المستحدثات التكنولوجية على مجال التعليم	**124**
.31	مفهوم الحاسوب	**128**
.32	أنواع الحاسوب ومكوّناتـه	**131**
.33	مفهوم البرمجيات التعليمية	**136**

.34	تطبيقات استخدام الحاسوب في التعليم	139
.35	خلاصة الفصل الثاني	143
الفصل الثالث: الوسائل التعليمية تصنيفها واستخداماتها		
.36	إطلالة تاريخية	145
.37	تصنيفات الوسائل التعليمية التعلّميّة	148
.38	أهميّة الوسائل التعليمية التعلّميّة	164
.39	قواعد استخدام الوسائل التعليمية التعلّميّة	167
.40	نظام الوسائط التعلّميّة المتعدّدة	171
.41	مكوّنات الوسائط التعليميّة المتعدّدة	173
.42	خلاصة الفصل الثالث	179
الباب الثالث: التحقيق الميداني .		
أوّلاً: الاستبيان .		
.43	مدخل	181
.44	لماذا إجراء مسح ميدانيّ؟	183
.45	مجتمع التحقيق	188
.46	تعيين مجتمع التحقيق الأصلي	189
.47	العيّنة المختارة	190
.48	تعريف العيّنة	191
.49	أدوات التحقيق	202
.50	الاستبيان	202
.51	أنواع الاستبيان	204
.52	توصيف الاستبيان وتقديمه	208
.53	تحليل نتائج الاستبيان	211

ثانياً: بروتوكول المقابلة		
.54	مدخـل	245
.55	تعريف المقابلـة	247
.56	أنواع المقابلـة	250
.57	البروتوكول المعتمـد	251
.58	الإعداد للمقابلـة	252
.59	أهداف المقابلـة	252
.60	تحديد أفراد العيّنـة	253
.61	تحديد أسـئلة المقابلـة	254
.62	تحديد زمان ومكان المقابلـة	257
.63	منهجية تحليل بروتوكول المقابلة	258
.64	ترتيب أجوبة المقابلـة وفق كلّ سؤال عند المستجوبيـن	259
.65	التصنيف المعجميّ للأجوبة ونسبها المئوية حسب السؤال (قائمة الوحدات المعجمية)	271
.66	التصنيف المعجميّ للكلمات حسب الوظيفة	290
.67	التصنيف حسب الجملة باعتبارها وحدة للمعنى	320
.68	الخـلاصـة	335
ثالثاً: العمل التجريبيّ.		
.69	مدخـل	337
.70	المراحل التاريخية للمنهج التجريبيّ	340
.71	بين التجريب والتجربـة	342
.72	تقديم مشروع العمل التجريبـيّ	346
.73	توصيف المؤسّسـة	348
.74	تنفيذ العمل التجريبيّ	351

.75	بروتوكول العمل التجريبيّ	356
.76	تحليل الحصة التعليمية (الدرسان 1 ، 2)	359
.77	معالم الحصّة: تحليل العوائق التعليمية بعد دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الدرس1.	359
.78	العرض السّردي للدّرس 1	360
.79	معالم الحصّة: تحليل العوائق التعليمية في الدرس2.	361
.80	العرض السّردي للدّرس 2	362
.81	تقييم الفوجين (الفوج التجريبيّ والفوج الضابط)	362
.82	تحليل الاستبيان الخاصّ بالفوج التجريبيّ	365
.83	تقييم مشروع العمل التجريبيّ	370
.84	خلاصة الباب الثالث	372
.85	الخاتمة	374
.86	التوصيات	377
.87	المصادر والمراجع	379
	الملحـــق	
.88	نموذج الاستبيان	393
.89	نموذج بروتوكول المقابلة	397
.90	نموذج الاختبار الخاصّ بالفوج الضابط	399
.91	فهرس الأعلام	401
.92	فهرس الجداول والأشكال	406
.93	فهرس الرسوم والصّور	408
.94	ألبوم الصّور	409
.95	ملخّص الأطروحة باللّغتين العربية والفرنسيّة.	414
.96	فهرس المحتويات	418