جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵙⵉⴷⵉ ⵎⵓⵃⴰⵎⵎⴷ ⴱⵏ ⵄⴱⴷⵍⵍⴰⵀ ⴱⴼⴰⵙ
UNIVERSITÉ SIDI MOHAMED BEN ABDELLAH DE FÈS
كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس – فاس
ⵜⴰⵖⵡⵍⵜ ⵏ ⵜⵓⵔⵔⵉⵜ ⴰ ⵜⵎⴰⵡⴰⵙⵉⵏ ⵜⵉⵏⵙⵓⵏⵉⵏ ⵙⴰⵢⵙ - ⴼⴰⵙ
FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES SAÏS-FÈS

مركز دراسات الدكتوراه : "اللغات والتراث والتهيئة المجالية"

تكوين الدكتوراه : اللغات والآداب والتواصل

محور : الدراسات العربية والتواصل

أطروحة لنيل الدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية

في موضوع :

استثمار الوسائط السمعية البصرية في التدريس بالجامعة

–تدريس درس النحو العربي نموذجا–

إعداد الطالب الباحث:
عبد الواحد بوعرفاوي

الأستاذ المشرف:
د. مُحَمَّد بونجمة

تاريخ المناقشة: **17 يونيو 2021**

لجنة المناقشة:

الدكتور محند الركيك	(كلية الآداب سايس فاس)	رئيسا
الدكتور إبراهيم بوصواب	(جامعة الأخوين)	عضوا
الدكتور (ة) رشيدة كوجيل	(المدرسة العليا للأساتذة فاس)	عضوة
الدكتور المصطفى أعوين	(كلية الآداب سايس فاس)	عضوا
الدكتور مُحَمَّد بونجمة	(المدرسة العليا للأساتذة فاس)	مشرفا ومقررا

السنة الجامعية:

2020–2019

إهداء

إلى:

روح أمي الحبيبة

أبي الغالي

كل إخوتي الأعزاء في العرق والإنسانية

الأسرة الصغيرة والكبيرة

أساتذة وطلاب العلم

محبي العلم والمعرفة في جميع الأقطار

كل الضمائر العاشقة للإنسانية، والتي تعيش الضجر

كل المستضعفين والمظلومين

من كان سببا في تسليط النور على الجوانب المظلمة

إليكم جميعا... أهدي هذا العمل

عبد الواحد بوعرفاوي

شكر وتقدير:

من باب رد المعروف إلى أهله، أتقدم بالشكر الجزيل والامتنان الكبير إلى أستاذي الفاضل الدكتور "محمد بونجمة" الذي أمدني بنصائحه الغالية وإرشاداته النيرة وكذا حسن معاملته ورحابة صدره فكان نعم الموجه طيلة مراحل هذا البحث.

كما لا تفوتني الفرصة بأن أتوجه بشكري وتقديري إلى أساتذة شعبة اللغة العربية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس، وكذا أساتذة المدرسة العليا للأساتذة بفاس، الذين أنهلوا علي بفيض ما لديهم من علم وفير-حفظهم الله جميعا- والذين أعادوا تصحيح عثراتي بملاحظاتهم القيمة لإخراج هذا العمل إلى حيز الوجود.

ويمتد شكري وتقديري إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل.

فأمامكم جميعا أنحني تواضعا

"فمن علمني حرفا صرت له خليفة"

عبد الواحد بوعرفاوي

مقدمة عامة

يعرف النظام التعليمي ببلادنا بمختلف مستوياته وخاصة المستوى الجامعي منها أزمة شدت انتباه المهتمين بالمجال التربوي، فرغم اختلافهم في تحديد أسبابها وسبل علاجها وتجاوزها إلا أنهم أجمعوا على أنها أزمة أرهقت كاهل الدولة، وأرهقت المهتمين بحقل التربية والتكوين الذين راهنوا على أنه لا سبيل للخروج منها إلا إذا روعيت استراتيجية تربوية واضحة، وتمت أجرأتها بما يراعي خصوصية المرحلة الجامعية وأهدافها، وخصوصية المحتوى المدرس، وخصوصية طرق وأساليب التعليم والتقويم أيضا التي ينبغي أن تتميز بالإبداع والدقة. وهو نظر لا يلغي الجهود المبذولة، غير أن هذه الجهود تحتاج تعريفا واستثمارا لقراءات وصفية وتحليلية ونقدية إسهاما في تطوير البحث التربوي في هذا المجال.

إن محاولة تطوير البحث التربوي بالمستوى الجامعي من خلال البحث عن نماذج بيداغوجية مندمجة جديدة أملتها الظروف الراهنة المحيطة بالعملية التعليمية بشكل عام، والتي راهنت على فتح آفاق رحبة تمكّن المتعلمين من بلورة تصورات جديدة، يمكن أن تساهم في تقليص الفرق بين المادة التعليمية وقدرة الطلبة على استيعابها، وفق مقاربة تربوية هادفة، يعني بشكل أو بآخر أن المحاولات المجربة حتى الآن لبلوغ جودة التدريس بالجامعة، ربما أخفقت في تحقيق النتائج المرجوة إن جزئيا أو كليا.

وكل هذا دفع المهتمين بالمجال التربوي إلى إعادة النظر في طرائق التعليم باللجوء إلى الاستخدام الهادف والسليم للتقنيات الحديثة كدعامة أساسية في مجال التدريس، هذه التقنيات التي فرضت علينا ضرورة تغيير الأساليب والأنماط المعروفة في المنظومة التربوية من خلال البحث في العمق النظري لهذه التقنيات واختيار أكثرها ملاءمة للحاجيات التعليمية، وما يرافقه من تغيير في أدوار كل مكونات العملية التعليمية، قصد الانفتاح على مدى جديد من شأنه إعادة الحيوية إلى المدرس والطالب على حد سواء.

إن تغيير طبيعة دور الطالب في العملية التعليمية رهين بتغيير نظرتنا للطرائق المستعملة في مجال التدريس وكذا المفاهيم والنظريات التربوية، فقد أدى مثلا تطور مفهوم التعلم والفروق الفردية،

إلى تعديل دور الطالب من المتلقي السلبي إلى المشارك المتفاعل الذي يتعلم بنفسه، ويتدرب للحصول على المعلومة من مصادر متعددة في ظل تطور التقنيات التعليمية وتعددها، في عصر لم يعد المقرر الدراسي الوعاء الوحيد للمعلومة.

وتأسيسا على ذلك، يمكن القول بأن رسم مجالات وآفاق البحث التربوي في تدريسية اللغة العربية بالجامعة عامة، وتدريس مادة النحو العربي باعتباره أحد أهم فروعها خاصة، يقتضي وبالضرورة إعادة النظر في طرائق تدريس هذه المادة، وتجريب أنماط جديدة، والاجتهاد في أجرأتها.

فعلى الرغم من الجهود المبذولة في تعليم اللغة العربية وتعلمها بالمستوى الجامعي إلا أن توظيف المعطيات التقنية المعتمدة على استثمار الوسائط التكنولوجية لم يصل بعد إلى المستوى المطلوب، وإن استخدمت فإنها لا تتجاوز استخدام التقنيات التعليمية والايصالية بوصفها وسائط مساعدة ومعينات ديداكتيكية، ووقفت تلك المحاولات دون تصميم البرمجيات التعليمية، والمقررات الإلكترونية ذات الوسائط المتعددة.

إنه كلّما أثير نقاش حول موضوع تدريسية مادة النحو العربي بالجامعة إلا ووجدنا أنفسنا محاطين بأسئلة تحتاج إلى وقفات: لماذا نجد الطالب يشكو عدم فهم هذه المادة؟ ولماذا يقال بأن النحو مادة نضجت واحترقت؟ ولماذا يتصور الكثير أن آفاق البحث تكمن في مواد أخرى وليس في مادة النحو؟ فإلى أين تقودنا هذه الأفكار وغيرها؟ وما السبيل لتغيير هذه الأفكار وتجاوزها؟

إن مادة النحو العربي كغيرها من المواد، لا يمكن أن تحافظ على مكانتها إلا من خلال أبنائها من أساتذة وباحثين ومتدخلين، ولذا كان لزاما علينا إعادة النظر في طرائق التدريس الشائعة في تدريسية النحو العربي بالمستوى الجامعي، ولاسيما أن لهذه الطرائق أثرا كبيرا في تحقيق فعل التعلم من عدمه، وهذا أمر يدفعنا جميعا إلى تبني طرائق وأساليب تدريس جديدة موازية لما اعتاد عليه الطالب والمدرس معا، وفعالة تساهم في رفع مستوى فاعلية تعليم وتعلم النحو العربي وزيادة جدواه.

ونظرا لاطلاعنا المتواضع بهذا المجال وإيمانا منا بأهمية إدماج الوسائط السمعية البصرية في الوسط التعليمي الجامعي وأدوارها الطلائعية في مجال التدريس بالجامعة عامة وتدريسية النحو العربي خاصة، وإضافة إلى انخراطنا كذلك في العديد من الأنشطة والتكوينات المتعلقة بتوظيف هذه الوسائط

في الفعل التربوي بصفتنا طلبة باحثين، فقد وجدنا أنفسنا معنيين بشكل أو بآخر إلى إثارة الانتباه إلى أهمية اعتماد نتائج ما توصلت به التقنية الحديثة، لما له من فائدة بيداغوجية، قد تخصب النقاش حول سبل تجويد مخرجات العملية التعليمية بالجامعة التي أنيطت بها مهمة تنمية العنصر البشري تثقيفا وتأطيرا وتأهيلا.

ولتحقيق هذا الهدف، وانطلاقا مما توصلت إليه التكنولوجيا الحديثة من أنماط تعليم مختلفة حاولنا اختزالها في التعليم المُوَلَّف، كأحد أنماط التدريس الذي يتمحور حول خلق نوع من التوازن بين إمكانيات التكنولوجيا الحديثة وبين اللمسات الإنسانية والتجربة التفاعلية لأسلوب التعلم وجها لوجه، أي استثمار إيجابيات التكنولوجيا وايجابيات الطريقة التقليدية معا لتحقيق أهداف الطلبة وحاجاتهم التعليمية.

<u>إشكالية البحث</u>:

تتحدد الإشكالية المركزية للبحث فيما يلي:

ما أثر استثمار الوسائط السمعية البصرية في تحسين واقع تدريس النحو العربي بالجامعة المغربية انطلاقا من آليات التعليم المُوَلَّف؟

تفرع عن هذه الإشكالية مجموعة من الأسئلة الجزئية التالية:

- ما واقع تدريس مادة النحو العربي بالجامعة؟
- ما واقع استخدام الوسائط السمعية البصرية في تدريس هذه المادة؟
- وهل الدراسات التي تؤكد الدور الإيجابي لإدماج الوسائط في التدريس يعني غياب آثارها السلبية؟
- وهل التخطيط الجيد لاستخدام الوسائل السمعية البصرية يزيد من قيمة استخدامها في التدريس؟
- وما أثر التدريس باستخدام نمط التعليم المولّف على التحصيل الدراسي لعينة تجريبية من طلبة الفصل الأول مسلك اللغة العربية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل الطلبة في المجموعتين (التجريبية، الضابطة) في درس النحو لمتغير الطريقة.

للإجابة عن هذه الأسئلة، صغنا جملة فرضيات سنخضعها للاختبار للتحقق من صدقها في ختام هذا البحث، وهي كالتالي:

الفرضية العامة الأولى وما يرتبط بها:

نفترض أن تدريس النحو بالجامعة يواجه مجموعة من الصعوبات تتمثل في توقعاتنا في الحالات الافتراضية الآتية:

- نفترض أن هناك نفورا للطلبة اتجاه هذه المادة.
- نفترض أن صعوبات تدريس النحو العربي بالجامعة ترجع إلى مراحل ما قبل الجامعة.
- نفترض أن الصعوبات التي يواجهها الطالب في درس النحو العربي بالجامعة ترجع أساسا إلى طرائق تدريسه.

الفرضية العامة الثانية وما يرتبط بها:

نفترض أن توظيف الوسائط السمعية البصرية في تدريس النحو العربي بالجامعة، يمكن أن يساهم في تجاوز الصعوبات التي يطرحها تدبير هذه المادة، ونتوقع أن هذا الإسهام سيتمثل في الحالات الافتراضية التالية:

- يمكن أن تساهم الوسائط السمعية البصرية في تجاوز هذه الصعوبات.
- من شروط التعليم الجيد استخدام الوسائط السمعية البصرية.
- عدم إدماج هذه الوسائط في تدريس مادة النحو يرجع أساسا إلى طبيعة المادة.
- ليس كل مدرسي مادة النحو يستخدمون الوسائط السمعية البصرية في حصصهم الدراسية.
- نفترض أن ضعف استخدام المدرسين لهذه الوسائط يرجع أساسا إلى عدم معرفتهم بها وكيفية استخدامها.
- يمكن أن تقدم هذه الوسائط إضافة نوعية لدرس النحو بالجامعة.

الفرضية العامة الثالثة وما يرتبط بها:

نفترض وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام الوسائط السمعية البصرية)، ودرجات المجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة العادية).

وهذه الفرضية نجزئها إلى فرضيات فرعية كالتالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل بعد إجراء الاختبار القبلي للمجموعتين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل بعد إجراء الاختبار البعدي للمجموعتين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل عند مستوى الفهم بعد إجراء الاختبار البعدي للمجموعتين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل عند مستوى التذكر بعد إجراء الاختبار البعدي للمجموعتين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل عند مستوى التحليل بعد إجراء الاختبار البعدي للمجموعتين.

منهجية البحث:

في سبيل تحقيق إجابة واضحة عن الإشكالية المطروحة أعلاه، والتأكد من فرضيات الدراسة، حاولنا في هذا البحث تسليط الضوء على واقع إدماج الوسائط السمعية البصرية في الوسط التعليمي الجامعي، وتطوير استعمالها في تدريس مادة النحو العربي، مركزين على الأهمية والاستخدام والنتائج من خلال مقاربة الموضوع في قسمين:

القسم الأول خصصناه للجانب النظري، ويضم ثلاثة فصول، يسعى أولها إلى تقديم تصور نظري حول البحث اللساني ودوره في تطوير ديداكتيك اللغات، وأهم ضوابطه، فضلا عن الحديث عن علاقة اللسانيات التطبيقية بمجال تعليم اللغات، في محاولة لاستجلاء المقاربة اللسانية التي يمكن الاعتماد عليها في تدريس مادة النحو العربي. وكانت المناسبة مواتية للوقوف عند أهمية النحو العربي ومستوياته وأهم طرائق تدريسه، وتأثر هذه الطرائق بالوسائط التكنولوجية.

ويتطرق الفصل الثاني إلى ماهية الوسائط السمعية البصرية وأهم تصنيفاتها، وجرد بعض أنواعها مع التركيز على الحاسوب لحضوره القوي والهادف في مجال التدريس مع الإشارة إلى صيغ

توظيف التكنولوجيا في عملتي التعليم والتعلم، كما تطرقنا إلى بعض أنواع التعليم التي ارتبط ظهورها بالتكنولوجيا الحديثة.

أما ثالثها؛ فقد خصّص للحديث عن الوسائط السمعية البصرية وتطوير آليات التدريس بالجامعة، مع ذكر مراحل إدماج هذه الوسائط في العملية التعليمية التعلمية، وما يرافقه من تنويع في أنماط التدريس، وختم الفصل بالحديث عن المدرس وتصميم التدريس باستخدام الوسائط السمعية البصرية، مع الإشارة إلى بعض الاستراتيجيات التربوية الحديثة في تدريس مادة النحو العربي بالجامعة.

أما القسم الثاني، فخصصناه للجانب التطبيقي، ويشمل فصلين؛ خُصص أولهما لوصف وتحليل الملف الوصفي لمادة النحو العربي بالجامعة، كما تضمن دراسة استطلاعية حول تمثلات أساتذة النحو عن واقع تدريس مادة النحو العربي بجامعة سيدي محمد بن عبد الله، قصد التعرف على مختلف الصعوبات التي تواجه المدرس في تدبير هذه المادة، واستنتاج أسباب هذه الصعوبات بهدف إيجاد بعض الحلول لها، من خلال توزيع استمارة للحصول على بيانات تفيد في تحديد معالم أهمية الوسائط السمعية البصرية في التعليم بالجامعة.

وإلى جانب الدراسة الاستطلاعية، قمنا في الفصل الثاني من القسم الثاني بدراسة تجريبية بفضاء جامعة سيدي محمد بن عبد الله، وبالضبط مسلك اللغة العربية (الفصل الأول) بكلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس– فاس، وتجدر الإشارة إلى أنه تم تصدير كل فصل من فصول البحث بتمهيد، وردفه بخلاصة عامة.

وعلى هذا الأساس ستتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يبدو أنه الأكثر تناسبا وما تهدف إليه الدراسة، كما سنطبق المنهج التجريبي على العينة التي تم اختيارها في دراسة خصصناها لمعرفة أثر استخدام الوسائل السمعية البصرية على تحصيل طلبة الفصل الأول مسلك اللغة العربية، أعددنا من خلالها برنامجا لتدريس درس "البناء والإعراب" جرى تجريبه على مجموعتين (ضابطة وتجريبية).

أهداف البحث

هدفنا من خلال هذا البحث المساهمة في خلق تراكم معرفي في حقل التربية باعتبار أن مشكلات التربية ببلادنا ليست فقط مشكلات تربوية بحثة، بل هي مشكلات تتعلق أساسا بأزمة حوافز التعلم، وبأزمة التواصل في حقل التعليم الجامعي أيضا، وهذا ما دفعنا إلى محاولة التعرف على مختلف الصعوبات التي تواجه مدرس مادة النحو في تدبير هذه المادة بالمستوى الجامعي، واستنتاج أسباب هذه الصعوبات بهدف إيجاد بعض الحلول لها، ورصد طبيعة العلاقة بين الوسائط السمعية البصرية وتحقيق التعلم، عسى أن نحقق فهما علميا أعمق للطرائق والأساليب التي ترقى بتعليمنا في الاتجاه التنموي الحقيقي.

كما تهدف هذه الدراسة من خلال شقها التطبيقي إلى تقويم أداء فاعلية التدريس بالوسائط السمعية البصرية في تحسين أداء طلبة الفصل الأول على مستوى التذكر، والفهم، والتحليل. والكشف عن دور الوسائط السمعية البصرية في تحقيق التعلم قد يفتح مجالا لبحوث أخرى في تطبيق إدماج هذه الوسائط في التدريس بباقي الشعب.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث فيما سيتناوله من إشكالات تربوية تعليمية، إضافة إلى ما تحمله من فوائد علمية وتطبيقية:

- علمية من حيث أنه سينضاف إلى قائمة البحوث التربوية، والتي تنتمي إلى حقل معرفي واسع يتفاعل فيه ما هو بيداغوجي بما هو لساني وبما هو تكنولوجي أيضا.
- أما على المستوى العلمي التطبيقي، يمكن لهذا البحث أن يساعد مخططي التدريس على تطوير آليات التعليم الجامعي، كما يمكن أن يساعد مدرسي مادة النحو العربي في تجاوز بعض الصعوبات التي يطرحها تدبير هذه المادة.

وتأتي هذه الدراسة في سياق ما تعرفه الساحة الآن من ارتفاع أصوات المطالبين بضرورة البحث عن الخلل الذي يشكو منه نظام التعليم الجامعي ببلادنا، والذي من أهم نتائجه تدني مستوى الطلبة، لذلك أضحى لزاما ألا نميل إلى الطرح الذي يرى أن سبب أزمة الجامعة المغربية يعود إلى

ضعف رغبة الطلبة في التحصيل، ولكن آن الأوان للتفكير في أسباب أخرى مرتبطة بالأساليب والطرائق وكذا المناهج التعليمية، آخذين بعين الاعتبار التغيرات التي أفرزها واقع ما بعد الثورة التكنولوجية، وأملنا الكبير أن نعمق البحث في هذا الاتجاه.

الدراسات السابقة:

من الدراسات التي اطلعنا عليها نذكر بحثا قدّمه الباحث (سمير أبو شتات 2004)[1] بعنوان "أثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على تحصيل طالبات الصف الحادي عشر واتجاهاتهن نحوها والاحتفاظ بها" هدفت إلى معرفة أثر توظيف الحاسوب على تحصيل طالبات الصف الحادي عشر في مادة النحو العربي، تكونت عينة الدراسة من اثنتين وستين (62) طالبة، تم توزيعهن عشوائيا إلى مجموعتين الأولى "تجريبية" درست عن طريق الحاسوب، والثانية "ضابطة" درست بالطريقة التقليدية، وقد أعد الباحث اختبارا تحصيليا طبقه على المجموعتين.

بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التي درست باستخدام الحاسوب، وقد أوصت هذه الدراسة بالسعي من أجل مراجعة الطرائق والأساليب والوسائل المستخدمة في تدريس النحو، والعمل على إدخال وسائل وأساليب جديدة وخاصة التقنيات الحديثة كالحاسوب مثلا.

وأعدت الباحثة (فراجي نوال 2010)[2] من جامعة محمد الخامس كلية علوم التربية الرباط بحثا بعنوان "الوسائل السمعية البصرية في التعليم الثانوي الإعدادي" سعت من خلاله إلى معرفة أهمية الوسائط السمعية البصرية في إغناء عملية التواصل الصفي، ومدى اسهامها في مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين. وقد استعملت الباحثة استبيانا استطلاعيا استهدفت من خلاله عينة تتكون من أحد عشر أستاذا وستة وعشرين متعلما.

[1] سمير، أبو شتات (2004): "أثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على تحصيل طالبات الصف الحادي عشر واتجاهاتهن نحوها والاحتفاظ بها"، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية –غزة – فلسطين.

[2] فراجي، نوال (2010): الوسائل التعليمية السمعية البصرية في التعليم الثانوي الاعدادي، شعبة منهجية العلوم الانسانية تخصص ديداكتيك المواد الاجتماعية والتواصل، جامعة محمد الخامس كلية علوم التربية.

وقد خلصت هذه الدراسة إلى أن أغلب المدرسين يعتمدون في تقديم دروسهم على الطرائق التقليدية، كما سجلت الباحثة نقصا في تكوين المدرسين في مجال الوسائل السمعية البصرية، وقد خلصت إلى إعطاء اقتراحات؛ أهمها اقتراح دوريات تدريبية للمدرسين في كيفية استخدام الوسائط السمعية البصرية، وضرورة تجهيز الإعداديات بهذه الوسائط ثم توفير قاعة متعددة الوسائط، وأكدت الباحثة على أهمية الوسائل السمعية البصرية في التدريس التي تكمن أهميتها في شد انتباه المتعلمين، وجعلهم يتفاعلون مع العناصر الرئيسية والفرعية للدرس، وجعلهم يشعرون بالنشاط والإيجابية في استقبال المعلومات.

ودراسة أنجزها الباحث (نور الدين مشاط 2010)[1] بعنوان "كيفية تدبير أساتذة التعليم الابتدائي للموارد الرقمية وتوظيفها في التدريس" حاول من خلاله تسليط الضوء على واقع توظيف الموارد الرقمية في التدريس، مركزا على تشخيص واكتشاف العوائق من خلال دراسة ميدانية، فأنجز استبيانا استطلاعيا كشف فيه عن مدى معرفة المدرسين بطرق تدبير الموارد الرقمية وتوظيفها في التدريس في ظل ضعف استثمار البنيات التحتية الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وأسفرت نتائج الدراسة على مجموعة من الاستنتاجات أهمها:

- ضعف تكوين بعض الأساتذة في استثمار الموارد الرقمية في التدريس.
- الزمن المدرسي يقف عائقا أمام توظيف الموارد الرقمية في التدريس.
- المشاكل التقنية المرتبطة بأعطال الحواسب أو الشبكة الداخلية.
- عدم وجود موارد رقمية تغطي كل احتياجات المدرسين.
- وجود خلل في تدبير عمل البنيات التحتية الموجودة لهذا الغرض.

وقد خرجت الدراسة بمجموعة من المقترحات أهمها:

- إعداد خطة جيدة للتكوين في مجال إدماج الموارد الرقمية في التدريس.
- اعتماد مجزوءة خاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مركز تكوين المعلمين تعمق البعد البيداغوجي والإبداعي والتواصلي لهذه التكنولوجيات.

[1] مشاط، نور الدين (2010): كيفية تدبير أساتذة التعليم الابتدائي للموارد الرقمية وتوظيفها في التدريس، مركز تكوين المفتشين بالرباط.

- السهر على تنظيم ورشات تعمل على بناء سيناريوهات بيداغوجية لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مختلف المواد بغرض إنشاء بنك للأفكار.
- العمل على الدفع بمجالس التدبير للسهر على إنجاز زمن أسبوعي خاص بإدماج قاعات متعددة الوسائط في حصص المدرسين الأسبوعية ليبرمج الأستاذ الحصص التي تناسبهم لاستخدام القاعة متعددة الوسائط.

ومن الدراسات التي تم الاطلاع عليها كذلك، الدراسة التي قدمتها الباحثة "مريم بعزيز (2014)"[1] حول "دور الوسائط السمعية البصرية في التحصيل الدراسي –المستوى الثانوي التأهيلي نموذجا" الهدف منها معرفة أهمية إدماج الوسائط السمعية البصرية في مجال التدريس بالمستوى الثانوي التأهيلي، ومعرفة ما إذا كان هناك فرق بين التصورات التربوية الحديثة بين التدريس العادي والتدريس بهذه الوسائط.

استخدمت الباحثة دراسة تجريبية لتقويم أداء فاعلية التدريس بالوسائط السمعية البصرية في تحسين أداء تلاميذ السنة الأولى بكالوريا شعبة علوم الحياة والأرض على مستوى المعرفة، والفهم، والتحليل، والتقويم. تكونت عينة الدراسة من أربعين (40) تلميذا وتلميذة، تم توزيعها بطريقة عشوائية إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، درست المجموعة التجريبية باستخدام الوسائط السمعية البصرية، أما المجموعة الضابطة فدرست بالطريقة العادية.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، كما خلصت إلى أن التدبير الدراسي القائم على الاستعمال الإدماجي للوسائط السمعية البصرية في العملية التعليمية يحل مشكل التواصل الموجود في الفصول الدراسية، سواء كان بين المدرس والتلاميذ، أو بين التلاميذ أنفسهم، فتحقيق تواصل جيد داخل حجرات الدراسة يرتبط بتوضيح مختلف الصعوبات التي تقف عائقا أمام تكوين التلميذ، وتجاوزها.

[1] بعزيز، مريم (2014): دور الوسائط السمعية البصرية في التحصيل الدراسي –المستوى الثانوي التأهيلي نموذجا، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس–فاس.

وقد خلصت الدراسة إلى إعطاء توصيات أهمها عقد دوريات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العمومي، تهم كيفية استخدام الوسائط السمعية البصرية في عملية التدريس، وتعميم استخدام الوسائط السمعية البصرية في مدارس التعليم العمومي، وملاءمة تطور المناهج مع تطور التقنيات المستخدمة في التدريس، وضرورة توفير البرمجيات والمواد التعليمية المناسبة لاستخدامها في تدريس المناهج التعليمية.

كما أنجز الباحث "العبيدي هشام (2017)"[1] دراسة حول " English Professors Use of ICTs within Moroccan Higher Education Institutions" حاول من خلالها البحث حول إدماج التكنولوجيا الحديثة من قبل مدرسي اللغة الإنجليزية في مؤسسات التعليم الجامعي بالمغرب، واستخدم الباحث لهذا الغرض أداتين (الاستبيان والمقابلة) من أجل جمع المعلومات الضرورية للإجابة على أسئلة الدراسة.

وقد كشفت النتائج الإحصائية إلى ضعف استخدام التكنولوجيا الحديثة من طرف المدرسين، ومرد ذلك إلى وجود عدة معيقات أهمها:

- انعدام البنية التحتية التكنولوجية، وغياب الدعم الإداري.
- افتقار المدرسين للمهارات الأساسية في استخدام الوسائط التكنولوجيا داخل حجرة الدرس.
- نقص التدريب على استخدام الحاسوب التعليمي.

لقد أكدت الدراسات التي تم الاطلاع عليها على أهمية الأخذ بالأساليب الحديثة التي تثير الفهم والاستقصاء في التعلم الذاتي، وتجعل من المدرس موجها ومشرفا على عملية التدريس ومنظما لها، في إطار وظيفي يستخدم الوسائل السمعية البصرية الحديثة مع التركيز على تحسين نوعية التعليم وتطوير أساليبه وطرقه، وتنمية ميول الطلبة على اختلاف توجهاتهم.

وإذا كانت أغلب الدراسات –حسب اطلاعنا– قد اقتصرت أغلبها على استثمار الوسائل السمعية البصرية وأثر ذلك على التدريس في مراحل ما قبل الجامعة، وأكدت على الدور الإيجابي

[1] العبيدي، هشام (2017): "English Professors Use of ICTs within Moroccan Higher Education Institutions"، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس–فاس.

لاستخدامها، فإننا سنحاول في هذا البحث الكشف عن تقنيات إدماج هذه الوسائط بالتعليم الجامعي، وأثرها على أداء الطلبة إيجابا أو سلبا في تدريسية النحو العربي، ومعرفة الشروط التي ينبغي توفرها أثناء وبعد إدماج هذه الوسائط للخروج بنتائج ومعطيات قد تفيد في هذا المجال نأمل أن يكشف عنها هذا البحث.

القسم الأول

الفصل الأول

اللسانيات وحقل تعليميات اللغات

- البحث اللساني وديداكتيك اللغات
- اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات
- تعليميات اللغات وتدريس النحو العربي
- تعليميات اللغات وطرائق تدريس النحو العربي
- تأثر طرائق التدريس بتكنولوجيا السمعي البصري

تقديم

إذا ما تصفحنا تاريخ العلوم كلها سنجد أن كل نظرية تأتي كرد فعل لما قبلها إما من أجل تصحيحها وتعديلها وتقويمها أو من أجل رفضها، وهذا ما نلحظه ونحن نتصفح تاريخ الدرس اللساني، الذي عرف تحولا تمثل أساسا في انفتاحه على عدد من المجالات المعرفية، هذا الانفتاح نتج عنه ظهور فروع علمية جديدة كاللسانيات التطبيقية، اللسانيات الاجتماعية، اللسانيات العصبية، اللسانيات التعليمية واللسانيات الحاسوبية....

وقد أثمر هذا التحول تعدد المقاربات اللسانية لإشكال التعلم اللغوي، كما يعتبر مجال تعليم اللغات حقلا تتلاقح فيه عدة مجالات (اللسانيات التربوية، التخطيط اللغوي، الأنظمة المعلوماتية، علم النفس وكذا علم الاجتماع...) مما يستدعي تدخل اللساني التطبيقي لمواكبة التطورات من أجل تجديد مقاربات وطرائق تعليم اللغات.

صحيح أن مسار اللسانيات حافل بالإنجازات العلمية، لكن في المقابل قلة جوانبها التطبيقية التي يمكن للمدرس الاستفادة منها في قسمه، فما أحوجنا إلى بحوث، تستجيب لانشغالات المدرسين، وتساهم في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها.

فعلى الرغم "من مساهمة النظرية اللسانية في تطوير طرائق تعليم اللغات فإن ما يمكن لنا ملاحظته منذ البدء هو أن العلاقات بين اللسانيات وتعليمية اللغات لم تصل بعد إلى الغاية المتوخاة علميا وبيداغوجيا، وما يؤكد ذلك هو العزلة العلمية التي يعاني منها أستاذ اللغة، فمنذ زمن ليس بالقليل ما فتئ أستاذ اللغة يبعد من اهتماماته الأبحاث اللسانية معتبرا مادته فنا وليست بعلم وما ينبغي لها. وهذا تصور وهمي لا يرقى إلى مستوى الوعي العلمي والبيداغوجي."[1]

ومما يؤكد هذا الإقصاء تصريح تشومسكي الذي فاجأ به معلمي اللغات حينما قال في ملتقى بالولايات المتحدة الأمريكية: "إن اللسانيات لا تقدم أي شيء لتعليمية اللغات"[2]، لأننا لا زلنا اليوم نلاحظ أن الغايات التي يسعى الباحث اللساني إلى تحقيقها تبقى بعيدة عن اهتمامات مدرس اللغة.

[1] حساني، أحمد (1996): دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات– بن عكنون، الجزائر، ط2، ص 133–134.

[2] نفسه، ص 134.

ويبقى التحدي الكبير الذي يواجه اللغة العربية، في ظل ما بات يعرف بمجتمع المعرفة، هو كيفية الاستفادة مما توصل إليه الدرس اللساني تنظيرا وتطبيقا من أجل الرقي بمجال تعليم اللغة العربية وفروعها.

1. البحث اللساني وديداكتيك اللغات[1]

تشكل اللسانيات حقلا مرجعيا أساسيا في البحث الديداكتيكي اللغوي، فقد أضحت محور البحث في تعليم وتعلم اللغة، ورغم اختلاف النظريات اللسانية وتباينها، فإنها تتقاطع في مجموعة من الأصول، وهذا ما أكده "عبد السلام المسدي" عند قوله "المعرفة اللسانية تتوزع إلى تيارات نظرية مختلفة قد تصل إلى حد التباين في المنهج حينا، وفي التفسير حينا آخر، بل وفي التأويل أحيانا كثيرة، فإن جملة من الأصول تظل جامعة بين كل المدارس اللسانية(...) ومن الثوابث الجامعة بين التيارات اللسانية اليوم، بل لعلها أم الثوابت، أن ما من مدرسة لسانية، إلا ولها نظرية متميزة تخص قضية اكتساب اللغة"[2].

يمكن إذن للباحث الديداكتيكي اللغوي أن يشتغل بواسطة البحث اللساني عامة في مستويين:

- مستوى نظري: حيث تقدم له اللسانيات إطارا نظريا، يمكّنه من إدراك العديد من القضايا اللغوية، ودراسة أبعادها.
- مستوى منهجي: حيث تمكّنه اللسانيات من الأدوات الإجرائية المساعدة لتعليم وتعلم اللغة.

ولقد استفادت ديداكتيك اللغات خاصة من اللسانيات البنيوية والوظيفية، يقول الأستاذ علي آيت أوشن " يمكن تصنيف خطاب ديداكتيك اللغات إلى فئتين: بنيوي ووظيفي، سواء تعلق الأمر بالمتعلم أو بتنظيم المحتويات أو الأهداف أو بالطريقة المعتمدة، رغم أن بعض الباحثين رأوا ضرورة خلق نوع من التوازن بين الاتجاهين البنيوي والوظيفي، وذلك عبر تحويل أماكن تبئير البحث دون وضع خط بينهما (...) بحكم أن اللسانيات غنية من حيث الوسائل التكنولوجية، التي تقدمها في

[1] سواء استخدمت هذه الدراسة مصطلح "تعليمية" في التركيب الإضافي "ديداكتيكا اللغات / تعليمية اللغات" أو "اللسانيات التعليمية" فإننا نقصد نفس المفهوم ألا وهو عملية تعليم اللغة وتعلمها.

[2] المسدي، عبد السلام (1994): المعرفة اللغوية وأثرها في الاختبار اللغوي، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية – الرباط، ص 46-47.

عملية تعليم اللغة (المسجلة، المسلاط، المختبر اللغوي...) بينما المقاربات الوظيفية غنية في خطابها النظري"[1].

الأمر الذي دفع بالباحثين على اختلاف توجهاتهم العلمية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل ديداكتيك اللغات، مما يساعده على اكتساب مبرر، كونه فرعا من مباحث اللسانيات من جهة وعلم النفس من جهة أخرى، إذ إنه علم قائم له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه الاصطلاحية وإجراءاته التطبيقية، مما يسمح له أن يحتل مكانته بين العلوم الإنسانية.

يتبين إذن أن هناك علاقة وطيدة بين المعرفة اللسانية والبحث في ديداكتيك اللغات بشكل يصعب معه الفصل بينهما، رغم اختلاف أسئلة كل طرف منهما، ذلك أن التفكير اللساني جزء من الاستراتيجية الديداكتيكية، كونه يمدها بحقل من المفاهيم، وبمنهج التحليل، ومنظور التفكير، كما يستمد منها في الآن نفسه، بعضا من فرضياته ومواضيع اشتغاله، كما أن أسئلة المهتم بديداكتيك اللغات، تبقى في عمقها أسئلة تستند إلى الأسس الأبستمولوجيا والمنهجية للسانيات، ومن ذلك مثلا:

- كيفية اكتساب المتعلم للنسق اللغوي.
- علاقة النسق اللغوي بالمحيط الاجتماعي.
- كيفية تعلم اللغة: الجملة – النص– الكلمة.

صحيح أنه قد يكون ما يشغل بال ديداكتيكي اللغات، يختلف من حيث الموضوع والمنهج والهدف، عمّا يشغل بال اللساني، ولكن العلاقة بين الحقلين تبقى وطيدة، بشكل يصعب معه الفصل بين أسئلة كل منهما.

ولهذا الأمر، يجب على ديداكتيكي اللغات أن تكون له قاعدة في اللسانيات، وهذا لا يعني أن يكون متخصصا في اللسانيات، وإنما مطلعا –على الأقل– على بعض النظريات والإجراءات والمفاهيم والاصطلاحات التطبيقية التي تخدم عمليته التعليمية تخطيطا وتدبيرا وتقويما، كما يجب أن يهتم بالجانب العلمي الميداني، لأن السؤال الذي يُطرح على معلم اللغة هو: بأي طريقة واستراتيجية أعمل؟ وما النظرية اللسانية التي أعتمدها في عملية التدريس؟ وهو بهذا يختار الطريقة الناجعة والنظرية اللسانية الميسرة لعملية تعليم اللغة، فليس على معلم اللغة أن يتعلق بطريقة تعليمية ما دون

[1] آيت أوشن، علي (2002): ديداكتيكا اللغات مداخلة في يوم دراسي "اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها"، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية – مكناس، ص62.

أخرى، ولا نظرية لسانية دون غيرها، بل عليه أن يستفيد من الطرائق والنظريات لإنجاح عمليته التعليمية.

وبهذا يكون حقل اللسانيات مجرد مساعد لعمية التعليم والتعلم، يفيد في الفعل التعليمي للغة، والاستفادة منها في كافة مجالات المعرفة الصفية، وهذا ما يبرر العلاقة الوطيدة بين البحث اللساني وديداكتيك اللغات.

1.1 ضوابط حقل تعليمية اللغات وتعلمها

تميز البحث اللساني الحديث بانفتاح معرفي أسهم من خلاله في بلورة مجموعة من الأفكار ذات الصلة بحقل تعليم اللغات وتعلمها تنظيرا وتطبيقا، الأمر الذي يجعل هذا الحقل ملزما بالتقيد بمجموعة من الضوابط، من بينها:

الاستفادة من التطور الحاصل في مجال اللسانيات، وما تتيحه التقنيات المعاصرة من إمكانات؛ فمجال تعليم اللغات أصبح فضاء تستثمر فيه النظريات اللسانية، وكذا إدماج التقنيات المعلوماتية من أجل تسهيل عملية التعلم والادماج الفعلي في مجتمع المعرفة.

إضافة إلى التفاعل بين البيداغوجي واللساني التطبيقي، نظرا للدور الهام الذي يتميز به اللساني التطبيقي، والمتمثل أساسا في استثمار اللسانيات النظرية وما جاءت به العلوم الأخرى من أجل حل مشاكل التعلم اللغوي، الأمر الذي جعل التفاعل معه ضرورة ملحة من أجل تقديم منتوج تعليمي جيد.

2. اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات

تتعدد الأسئلة التي يطرحها واقع التعلم اللغوي، مما يستدعي تدخل اللساني التطبيقي من أجل الإجابة عنها معتمدا في ذلك على ما تمده به اللسانيات النظرية من وصف للظاهرة اللغوية من جهة، ومستثمرا، من جهة ثانية، نتائج ما توصلت إليه باقي ميادين البحث الجديدة (اللسانيات الحاسوبية، اللسانيات التعليمية، اللسانيات الاجتماعية، واللسانيات العصبية...) التي "أفرزت تعالقا ظاهرا بين اللسانيات وفروع المعرفة الأخرى"[1]. فما المقصود باللسانيات التطبيقية؟ وما أهم خصائصها؟

[1] العناتي، وليد (2012): العربية في اللسانيات التطبيقية، كنوز المعرفة، عمان، ط 1، ص 22.

ظهر مفهوم اللسانيات التطبيقية حوالي سنة 1964 " حيث صار موضوعا مستقلا في معهد تعليم اللغات بجامعة "متشيكان"، وقد كان هذا المعهد متخصصا في تعليم الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية تحت إشراف العالمين البارزين "شارل فريز" و "روبارت لادو" "[1].

كما أنشئت مدرسة متخصصة باسم "اللسانيات التطبيقية" في جامعة "Edenberg" بأمريكا، وتأسست سنة 1964 جمعية متخصصة في اللسانيات التطبيقية اسمها "الاتحاد الدولي للسانيات التطبيقية"، فكانت هذه الجمعية تعقد مؤتمرات عالمية للبحث عن التسمية أو المصطلح المناسب لهذا العلم الجديد، ومن تم تعددت اقتراحات تسمية هذا العلم نذكر منها: "الدراسات العلمية لتعليم اللغة" و"علم تعليم اللغة" و"علم اللغة التعليمي" و"علم اللغة التطبيقي" و" اللسانيات التطبيقية"، وكلها تسميات لموضوع واحد، هو تعليمية اللغة، وبذلك تعتبر اللسانيات التطبيقية استعمال ما توافر لدينا من طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل ما تكون اللغة العنصر الأساس فيه.

وينظر "كورديرpit corder" إلى اللسانيات التطبيقية بأنها "نتاج اللسانيات النظرية. إنها استعمال لما توافر لدينا من أجل تحسين كفاية عمل تطبيقي ما، تكون فيه اللغة عنصرا أساسيا"[2]. أما "stern" فيعتبر اللسانيات التطبيقية "ذلك العلم الوسيط بين التطور النظري في مجال اللسانيات النظرية وممارسة تعليم اللغة"[3].

تهتم اللسانيات التطبيقية إذن برصد ودراسة الظواهر التعليمية التعلمية داخل الفصل بأبعادها النفسية والفيزيولوجية والسوسيولوجية، في محاولة لمعالجتها، باعتبارها "علم تطبيقي تنعكس آثاره على المشاكل العلمية التي يعاني منها الفرد والمجتمع، ونذكر من هذه المشاكل، مثلا، تغيير الوضع اللغوي، وإعداد المفردات الفنية، وإعادة النظر في أجهزة اللغة قصد تجديد التعبير عنها وإتاحة الفرصة للتطوير، وإدماج مفاهيم حضارية وعلمية جديدة، وتناول مشاكل التعليم وتصميمه وبرمجته وتحقيق الأهداف المتوخاة منه... واستثمار نتائج البحث اللساني في تعليم اللغة... وتحليل الآثار الفنية،

[1] الراجحي، عبده (1995): علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ب. ط، ص 8.

[2] Corder, s.p. (1973): Introducing Applied Linguistics. Penguin book Ltd, Harmonds worth, Middlesex, England . P5.

[3] Stern, H.H. (1983): Fundamental Concepts Of Language Teaching Oxford Universty Press. P 35.

وتحليل المشاكل النفسية والظواهر المرضية المتصلة بالنشاط الكلامي، ومعالجة النصوص معالجة آلية، إلى غير ذلك من الميادين التطبيقية"[1].

وذلك بالاستعانة بمجموعة من العلوم نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:[2]

- علم اللغة العام، حيث يفيده بما يقدم له من وصف منهجي.
- علم اللغة النفسي، حيث يفيده فيما يقدمه من اهتمام بالسلوك اللغوي للفرد، وخاصة ما يتعلق بالاكتساب اللغوي والأداء اللغوي أو (الإنجاز) والأنساق المعرفية.
- علم اللغة الاجتماعي، حيث يفيده في تقديم المعلومات الضرورية عن وظيفة اللغة في المجتمع وأوجه التفاعل والتواصل اللغويين بين المتكلم والمستمع.
- علم اللغة التربوي، حيث يهتم بنظرية التعلم، وما يدور في فلكها من قضايا التعلم والإجراءات والوسائل التعليمية.

هكذا تجمع اللسانيات التطبيقية بين عدة علوم ومجالات معرفية إلى جانب اللسانيات؛ كعلم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع...وهذه العلوم "تختلف أهدافها ومناهج البحث فيها أشد اختلاف، ولكل واحد منها نظريات خاصة يثبتها من الزاوية التي يهتم بها، إلا أنها تتكامل فيما بينها في ميدان اللسانيات التطبيقية"[3].

فلعلم اللغة التطبيقي أوجه مختلفة ومتعددة، تستعين بعلم اللغة أساسا وبفروع أخرى للمعرفة، ومن بين أهم أوجه اشتغال علم اللغة التطبيقي ما يلي:[4]

- التخطيط اللغوي (ومنه عمل المجامع اللغوية وتخطيط السياسة التعليمية).
- لغة الإعلام (موضوع دراسة معاهد الإعلام).
- الإعلان التجاري وكيفية التأثير باللغة.
- هندسة الاتصال (ومنه الاتصال الإذاعي والهاتفي).
- كتابة المعاجم.

---

[1] الفاسي الفهري، عبد القادر (1993): اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط3، ص 12.

[2] خليل، حلمي (2003): دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص 20.

[3] صالح، عبد الرحمان (1973-1974): مدخل إلى علم اللسانيات الحديث: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، اللسانيات – مجلة علم اللسان البشر – معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، ع 7، ص 20.

[4] الفاسي الفهري، عبد القادر، اللسانيات واللغة العربية، ص 12.

- تصميم النظم الكتابية.
- محاربة الأمية.
- برامج الحاسب الإلكتروني ودراسة لغاته.
- الترجمة الآلية.
- تعليم اللغة، وهو الفرع الأهم على الإطلاق، وأغلب الظن أنه سيظل كذلك دائما.

فبالرغم من تعدد حقول اشتغال هذا العلم، إلا أن تعليم اللغات وتعلمها سواء لأبنائها أو للناطقين بغيرها، يبقى أهم الفروع محاولا الإجابة عن سؤالين محوريين: "ماذا نتعلم؟ وكيف نتعلم؟"[1]. كما أن "مفاهيم اللسانيات التطبيقية وتعاريفها ارتبطت دوما بالفعل التعليمي"[2].

لقد رسمت اللسانيات التطبيقية لنفسها "خطا معرفيا أساسا قاعدته المشكلة، فأضحت انطلاقا من ذلك علما تقوده المشكلة أكثر من كونه تقوده النظرية، يحاول قدر الإمكان الإجابة عن أسئلة جوهرية ترتبط باللغة واستعمالاتها، تعليمها وتعلمها في سياقات وظروف مختلفة، انطلاقا من آليات نظرية يستمدها من اللسانيات ومعارف أخرى، ترتبط بمجالات أخرى تستعمل فيها اللغة، وأصبحت من هاهنا تتميز بخاصية التحول المستمر، كونها تبحث في التكيف المستمر مع المستجدات التي تؤثر في استعمالات اللغة والفعل التعليمي"[3].

إن اللسانيات التطبيقية مجال معرفي متعدد الروافد يحاول الإجابة عن الإشكالات التي تطرحها اللغة واستعمالاتها في مجالات متعددة، لكن اسهامه الكبير يظهر في مجال تعليم اللغات بفضل البحوث التي أنجزت في هذا المجال.

1.2 خصائص اللسانيات التطبيقية ومبادئها

تتميز اللسانيات التطبيقية بمجموعة من الخصائص، نذكر من بينها: " البراغماتية؛ حيث تعمل اللسانيات التطبيقية على تلبية حاجيات تعليم اللغات المتزايدة، خصوصا لغات الاختصاص. ومن خصائصها أيضا الانتقائية؛ وتتجلى في اختيار ما يناسب هدفها البراغماتي من النظريات اللسانية. كما تتسم اللسانيات التطبيقية بالفعالية، ويظهر ذلك جليا في إيجاد الوسائل التربوية الأكثر

[1] بوشوك، المصطفى (1994): تعليم اللغة العربية وثقافتها، ط2، دار النشر الهلال العربية، الرباط، ص 34.

[2] مجاهد، ميمون (2015): الظاهرة اللغوية بين مناهج البحث ومقاربات التعليم، مجلة اللسانيات وتحليل الخطاب، ع1، ص 28.

[3] نفسه، ص 26.

فعالية في تعليم اللغات، وذلك بانتقاء المحتويات المناسبة، ووضع المناهج المتكاملة والطرائق الأكثر ملاءمة في التدريس"[1].

كما أن اهتمام اللسانيات التطبيقية بتعليم اللغة وتعلمها جعل هذه العملية تركز على مبدأي الاختيار والانتقاء، فاللساني التطبيقي يقوم بعمليات اختيارية وظيفية، على ضوء معايير النجاعة والاقتصادية والمردودية.

غير أن الانتقال بهذه المبادئ إلى الميدان العلمي التعليمي التطبيقي يطرح عدة صعوبات، خاصة عملية "انتقاء هذه النتائج، واختيار أنسبها لحل المشاكل التعليمية المطروحة، في بيئة معينة، لها شروطها وظروفها الخاصة، وعلى مجموعة متميزة من المتعلمين، بمستواها التعليمي الخاص، ودرجة قابليتها واهتمامها باللغة الهدف، ونوعية الأهداف والمهارات اللغوية التي ينشد المدرس تحقيقها وترسيخها وتنميتها، مع العلم أن هناك فراغا فيما يخص هذا الجانب، حيث تنعدم تقريبا البحوث اللسانية التطبيقية التي تعالج بنظرة شمولية متكاملة الأهداف المتوخاة من الدرس اللغوي، اللهم إشارات عابرة لبعض المهارات المعزولة عن بعضها"[2].

وهكذا تثبت اللسانيات التطبيقية "وجودها بالخدمات الجليلة التي قدمتها وتقدمها في مجال تعليم وتعلم اللغات، لأنها ملتقى تخصصات كثيرة، ولأنها تتعاطى للبحث اللغوي الخالص، طالما أن اللسانيات العامة تقدم لها الأسس النظرية"[3].

وفي إطار تعليم اللغات، تقوم اللسانيات التطبيقية على مجموعة من المبادئ أهمها: " إعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللغة وذلك بالتركيز على النسق الشفوي. وكذا الدور الذي تلعبه هذه اللغة باعتبارها وسيلة للتواصل بين الأفراد المنتمين للجماعة اللسانية نفسها، وبالتالي التركيز على الوظيفة التواصلية للغة. ومن هنا فمتعلم اللغة يسهل عليه اكتساب المهارات اللغوية المختلفة باندماجه في الوسط اللغوي"[4].

كما ترى اللسانيات التطبيقية أن "استعمال اللغة يهم السلوك الإنساني ككل؛ حيث إن جميع مظاهر الجسم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحديث اللغوي، فمن الناحية الفيزيولوجية مثلا، فإن

---

[1] بوشوك، المصطفى، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص 35.

[2] نفسه، ص 43.

[3] بلعيد، صالح (2000): دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط3، ص 68.

[4] Girard Denis, Linguistique Appliquée et Didactique de Langue. Colin-Longman, Paris. P 17.

حاستي السمع والنطق معنيتان بالدرجة الأولى، ولذلك فإن أغلب الطرائق التعليمية سمعية بصرية، وبعض الجوانب الحركية، أيضا، لها دخل في تحقق التواصل كاليد التي لها علاقة مباشرة بمهارة الكتابة... ومن بين مبادئ اللسانيات التطبيقية، في مجال تعليم اللغات، استقلالية الأنساق اللغوية، ومن هنا تأتي أهمية إقحام المتعلم مباشرة في نسق اللغة الهدف من أجل تسهيل تعلمها، مع الحرص على عدم اتخاذ الأم وسيطا لتعلم اللغة الثانية أو الأجنبية حتى وإن كانت اللغتان متقاربتين جدا"[1].

ويمكننا القول بأن اللسانيات التطبيقية تبتدئ من حالتين:

- "إحداهما: إخضاع المعطيات العلمية النظرية للتجربة والاختبار.
- وثانيهما: استعمال القوانين والنتائج العلمية في ميادين أخرى من أجل الإفادة منها. وبناء على هذا التصور، لمفهوم التطبيق العلمي، فإن اللسانيات التطبيقية هي استثمار للمعطيات العلمية للنظرية اللسانية واستخدامها استخداما واعيا في حقول معرفية مختلفة، أهمها حقل تعليمية اللغات، وذلك بتحسين العملية البيداغوجية وتطوير طرائق تعليم اللغة للناطقين بها ولغير الناطقين."[2]

وبما أن اللسانيات التطبيقية تهتم بوضعية العملية التعليمية، فقد انبثق عنها علم الديداكتيك باعتباره جسرا تلتقي وتتفاعل فيه نظريات علم اللغة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلوم التربية والتكنولوجيا من أجل صياغة مناهج مناسبة لتعلم اللغات سواء أكانت لغة الأم أو لغة أجنبية[3].

إن هذا التفاعل القائم بين اللسانيات التطبيقية ومجال تعليم اللغة، أدى إلى ظهور مجموعة من الحقول المعرفية همّها الأساس إيجاد الحلول لإشكال التعلم اللغوي، ومن أهم هذه الحقول نجد اللسانيات الحاسوبية واللسانيات التعليمية.

2.2 اللسانيات الحاسوبية ومجالات تطبيقاتها

لقد تضافرت جهود العديد من العلماء من مختلف التخصصات ومن خلفيات متعددة، نذكر من بينها: علم الحاسوب والرياضيات، والمنطق واللسانيات وعلم النفس... فنتج عن هذا التلاقي نشأة

[1] Girard, Denis, Linguistique Appliquée et Didactique de Langue. Colin-Longman, P 18.

[2] حساني، أحمد (1996): دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقل تعليمية اللغات- ط2، بن عكنون، الجزائر، ط2، ص 41.

[3] كيحل، سعيدة (2008): نظريات الترجمة بحث في الماهية والممارسة، مجلة الآداب العالمية، ص 47.

"اللسانيات الحاسوبية" كمجال معرفي متخصص في المعالجة الآلية للغة، وذلك بالاعتماد على تقنية الحاسوب.

وتعتبر اللسانيات الحاسوبية "فرعا من فروع اللسانيات التطبيقية المتصلة بالذكاء الاصطناعي، ومجالا معرفيا ولغويا يعتمد على الحاسوب في معالجة البيانات والمعلومات اللغوية"[1]. كما تتصل بالتقنيات المعلوماتية المتطورة، هذا بالإضافة إلى كونها علما يبحث في "اللغة البشرية كأداة قابلة للتطوير والمعالجة داخل الحاسوب عن طريق صياغتها صياغة رياضية وإلحاق قواعدها بإطار حسابي مبرمج"[2]؛ كاعتماد المعالجة اللغوية بشكل تطبيقي آلي، الهدف منها خلق أنظمة ذكية تساعد مستخدم الحاسوب على حل القضايا التي تتعلق باللغة.

ولقد ظهرت العلاقة بين اللغة والحاسوب منذ أواخر الأربعينيات، فترة ظهور الحاسوب الآلي، إذ أخذت الصلة تتوثق بين المجالين، وذلك لعدة عوامل نذكر منها:[3]

- التطور الهائل في علوم اللسانيات، وخضوع معظمها للمعالجة الرياضية والمنطقية، وكذا الإحصائية.
- التقدم المذهل الذي أحرزته تقنيات الحواسب الآلية في مجالات العتاد والبرمجيات والتطبيقات.
- ظاهرة انفجار المعلومات وما دعت إليه من ضرورة استحداث وسائل آلية لتنظيمها وتخزينها واسترجاعها.
- عجز الموارد البشرية للترجمة عن مواجهة التضخيم الشديد في الانتاج الفكري والأدبي مما برزت معه فكرة الترجمة الآلية كحل جذري لهذه المشكلة.

أ. مبادئ اللسانيات الحاسوبية:

تتألف مبادئ علم اللسانيات الحاسوبية من "اللسانيات العامة بجميع مستوياتها التحليلية: الصوتية، النحوية، الدلالية، ومن علم الحواسب الالكترونية، ومن علم الذكاء الاصطناعي، وعلم المنطق، ثم علم الرياضيات"[4]، هذا ما يميز اللسانيات الحاسوبية التي تعتبر فرعا من فروع العلوم

[1] اليوبي، بلقاسم (1999): اللسانيات الحاسوبية: مفهومها وتطورها ومجالات تطبيقاتها، استشراف آفاق جديدة لخدمة اللغة العربية، مجلة مكناسة، ع 12، ص36.

[2] الوعر، مازن (1988): قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، مطبعة العجلون، دار طلاس، دمشق، ط1، ص 406.

[3] اليوبي، بلقاسم، اللسانيات الحاسوبية: مفهومها وتطورها ومجالات تطبيقاتها، ص 36.

[4] الوعر، مازن، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص 306.

المعرفية، وباعتمادها كذلك على أغلب فروع العلوم المعرفية دون الاقتصار على وحدة التخصص، وذلك لكون طبيعة هذا العلم تفرض ذلك، والعمل فيها يكون بشكل جماعي تكاملي من ميادين مختلفة، تتداخل من خلالها العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية.

تقوم اللسانيات الحاسوبية، كأي علم ناجح، على مجالين أساسين هما: الجانب النظري والجانب التطبيقي، وذلك لأن التخطيط جانب لا غنى عنه في صياغة الأبحاث والمشاريع اللسانية الحاسوبية وتنفيذها، ويبدأ من تحديد الواقع، ويتم ذلك من خلال جمع البيانات وإجراء البحوث وتقييم الاحتياجات وتقويمها وتحديد الأهداف، إلا أننا نجد الجانب التطبيقي مهيمنا في اللسانيات الحاسوبية، ويتمثل في التقنيات الحديثة المعتمدة في الدراسات، حيث لم يخل مجال من مجالات الحياة من التطبيقات الحاسوبية، نظرا للانتشار المتزايد الذي شهدته تكنولوجيا المعلومات، وقد كان الاهتمام أولا بالتخطيط والتنظيم كخطوتين أساسيتين لمعرفة سبل العمل والمشاريع التي تسعى اللسانيات الحاسوبية إلى تحقيقها، والتخطيط والتنظيم والبرمجة والتحقق المسبق، هي عمليات ضرورية تتعلق بالشق التطبيقي الذي يشكل الجانب الكبير والمهم في الأبحاث والمشاريع التي لها صلة باللسانيات الحاسوبية، نظرا لما تتطلبه من دراسة وتطوير للبرمجيات وتصميم للنظم والشبكات، وتكييف المشاريع لتستجيب للتطور السريع في حقل تكنولوجيا الاتصال والمعرفة[1].

كل هذه المعطيات يمكن اعتبارها عدة يكتسبها الباحث اللساني الحاسوبي، تميزه عن غيره، بل وتجعله ذا خبرة واسعة في مجال التكنولوجيا المعلوماتية، وتمكنه من تمثيل المعرفة آليا في مجالات مختلفة.

ب. تطبيقات اللسانيات الحاسوبية:

بعد الجهود المبذولة في مجال المعالجة الآلية، لم يعد هناك مجال من مجالات الحياة يخلو من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات، نظرا للمزايا الكثيرة التي توفرها لمستخدميها، وذلك لما تشهده الآن من تدفق سريع لتطبيقات اللسانيات الحاسوبية، حيث لم تقتصر هذه التقنيات على إدخال المعلومات واستخراجها، بل امتدت لتشمل تطبيقات مختلفة بفعل التعالق الحتمي بين اللغة والحاسوب، ومن أهم هذه التطبيقات نذكر:

[1] اليوبي، بلقاسم، اللسانيات الحاسوبية: مفهومها وتطورها ومجالات تطبيقاتها، ص 46-47.

- النظم الآلية للتدقيق الهجائي والنحوي Spelling and grammatical chechers
- الفهرسة الآلية والاستخلاص الآلي Automtic abstracting and undescing
- التلخيص الآلي Automatic summarization
- نظم الفهم الأتوماتيكي الضحل والعميق Shallaw and in-deph automatic understanders
- بناء قواعد البيانات المعجمية Lexical data bases
- آليات البحث داخل مضمون النصوص Text search engnes
- قواعد النصوص الكاملة Full text data bases
- توليد الكلام آليا Automatic speech synthesis
- تمييز الكلام وفهمه آليا Automatic speech recognition and understanding
- بنوك المصطلحات Terminology banks
- دوائر المعارف الإلكترونية Electronic encyclopedias
- برامج تعليم اللغات وتعلمها Langauge C.A.I and C.A.L
- الترجمة الآلية Machine tradition

وبهذا أصبحت اللسانيات الحاسوبية مجالا واسعا، تنصهر فيه اللغات الطبيعية بكل مكوناتها وعناصرها مستفيدة من مدى كفاءة الحاسوب على تحليلها وتعليمها وتعلمها، وقد طور هذا الإطار العلمي من برامجه لمعالجة اللغات، وهذا ما عبر عنه فليب ماييرPhilip Miller وتريز طوريس Thérèse Torrisبقولهما: "إن اللسانيات الحاسوبية في مفهومها الواسع، تحاول أن تطور أنظمتها وبرامجها لمعالجة اللغة الطبيعية في الحاسوب"[1].

تمثل اللسانيات الحاسوبية إذن الالتقاء الحاصل بين اللغة والحاسوب، إنها بمثابة الدراسة التطبيقية للغة على الحاسوب، تهدف من خلال هذا الالتقاء مقاربة القدرة اللغوية عند الإنسان، ومحاولة فهم العمليات اللغوية وكيفية تشكلها في العقل البشري، كونها حقلا من حقول علم الذكاء

[1] Philip Miller, Thérèse Torris, (1995): Formalismes Syntaxiques pour le traitement automatique du langue naturelle, P15.

الاصطناعي Artificial Intelligence، الذي يهدف هو الآخر إلى دراسة السيرورات الذهنية للإنسان ومحاكاتها على الحاسوب، وذلك بالاعتماد على مبدأ التقييس.

3.2 اللسانيات التعليمية

ارتبط ظهور مصطلح التعليمية باللسانيات وبالتحديد اللسانيات التطبيقية، فاعتبر كفرع منها، أما في المجال التربوي، فقد ظهر عند الغربين " كتخصص جديد يعمل على نقد تدريس المواد التعليمية من صبغته الفنية التي تعتمد على مواهب المدرسين واجتهاداتهم وتجاربهم الفردية لتكسبه طابعا علميا تحليليا، على أن نضج البحث الديداكتيكي واستوائه كتخصص علمي مستقل، اكتسب من خلال نتائجه وضعية النشاط العلمي التحليلي المعقلن بعد رفضه للإتباعية القائمة على التقليد الأعمى للطرائق والمناهج الفلسفية التي كانت البيداغوجيا تقترحها على المشتغلين بالتدريس"[1].

وترجع كلمة "التعليمية" إلى أصل إغريقي "Didaskiein" علم أو تعلم، من أجل أن يتكون، ومنه الشعر التعليمي، وهو أشبه ما يكون بالمنظومات الشعرية عندنا أو الشعر التعليمي، الذي كان يهدف إلى تسهيل التعلم عن طريق حفظ المعلومات المنظومة شعرا، كالمنظومات النحوية والفقهية[2]؛ مثل منظومة ألفية ابن مالك في النحو، ومنظومة خليل بن إسحاق المالكي في الفقه.

أما في العصر الحديث، فقد انتقلت من الجانب الفني إلى الجانب العلمي، وأصبحت ذلك العلم الذي يهتم بالطرق والوسائل، التي تساعد على تعليم اللغة الأم للناطقين بها أو للناطقين بغيرها، فهي العلم الذي يتناول بالبحث والتحليل مسائل تتعلق بتعليم اللغات وتحصيلها، بحيث يتم اختيار بنية المناهج والبرامج التعليمية، الكفيلة بتحقيق الغايات والأهداف المحددة.

ويعود ظهور مصطلح "التعليمية" في الفكر اللساني المعاصر إلى "مايك" "MF.Makey" الذي بعث من جديد المصطلح القديم "Didactique" للحديث عن ما هو تعليمي، وقد ترجمه بعض الباحثين إلى "تعليمية اللغات" ونجد من يستعمل مصطلح "علم تعليم اللغات"، وهناك من يكتفي بمصطلح "تعليم اللغة" وكلها تعني حقلا يختص بقضايا تعليم اللغة وتعلمها وكل ما من شأنه أن يجعل عملية التعليم فنا بالإضافة إلى كونه علما.

---

[1] صاري، محمد (2002): التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، مجلة اللغة العربية، العدد السادس، الجزائر، ص 189.

[2] الدريج، محمد (2004): تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين: أسس ونماذج وتقنيات، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ط2، ص 3.

وقد عرّفه الأستاذ "محمد الدريج" "بالدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي– الحركي"[1].

والملاحظ هو أن مفهوم التعليمية قد مر بتطورات متلاحقة، حيث كان يدل على مفهوم البيداغوجيا، وهناك من عرفه بـ "فن التعليم"، إلى أن وصل–حديثا– إلى مفهوم متخصص ومتميز وأكثر دقة؛ وهو طرائق أو خطوات التدريس الخاصة بكل مادة من المواد التدريسية، فهو ليس بالبيداغوجيا كما عرفه البعض، وليس بالطرائق التعليمية لوحدها ولا بتقنيات التدريس بمفردها.

والتعليمية بهذا المفهوم تعد مجالا للبحث في منطق تدريس المواد الدراسية، وذلك بتحديد مختلف الطرائق التدريسية، وأساليب وأدوات التقييم. علاوة على ذلك، تدخل ضمن مجال ديداكتيك البحث في صعوبات التعلم الأكاديمية، خاصة ما اتصل بصعوبات القراءة وغيرها. فالتعليمية تبحث إذن في كيفية تدريس المادة، وتنقلها ديداكتيكيا، وتعالج مشاكل تدريسها، إضافة إلى وضع الطرائق التدريسية.

ويمكن التمييز في التعليمية بين نوعين: عامة وخاصة؛ الأولى تكون مبادئها ونتائجها منصبة على مجموع المواد التعليمية، بما في ذلك الوسائل التعليمية، والكفايات، والمهارات والخبرات. أما الثانية، فتهم تخطيط تعلم مادة معينة دون أخرى، من حيث الوسائل، والخبرات والموضوعات، من قبيل: ديداكتيك اللغة العربية، وديداكتيك الرياضيات...إلخ.

وفي هذا الصدد يقول كلود جون جانيون: "إن ديداكتيك مادة معينة هو عبارة عن إشكالية شاملة وديناميكية تتضمن:

- تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة، وكذا في طبيعة أهدافها وغايات تعليمها.
- صياغة فرضياتها الخاصة انطلاقا من المعطيات التي تتجدد وتتنوع باستمرار لكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع، إلخ.
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادة"[2].

[1] الدريج، محمد ، تحليل العملية التعليمية، ص 13.

[2] بناني، رشيد (1991): من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ص 37.

ومن هذا المنطلق، فإن التعليمية أو الديداكتيك إجراء عملي يمارسه المدرس في موقف تعليمي معين للوصول بالمتعلمين إلى تحقيق الأهداف المحددة، وذلك بالاستعانة بمختلف الطرائق والوسائل التعليمية الكفيلة بذلك.

1.3.2 موضوع اللسانيات التعليمية

لقد اتسع موضوع اللسانيات التعليمية ليدخل إلى صلب ديداكتيك اللغة، فأصبحت تبحث في أساليب التدريس المناسبة للدروس، وتعمل على توضيحها وترسيخها واستخدامها وتقويمها، مراعية أحوال المتعلم ومستواه لكي تصيغ الدرس بسلاسة وتجعله ملائما لقدراته وتمثلاته، وذلك بانشغال البحث اللساني التعليمي بالإجابة عن أسئلة رئيسة تتمحور حول: كيف ندرّس؟ ولماذا ندرس؟ ولمن ندرس؟ بل أضحى يهتم أيضا بالمحتوى اللغوي الذي نحتاج تدريسه. وبذلك أضافت حقلا معرفيا تتوخى الإجابة عن سؤاله، أيضا؛ ماذا ندرس للمتعلم تماشيا مع حاجاته ومتطلباته وأهدافه؟

وهكذا، أثبتت اللسانيات التعليمية ذاتها ومكانتها من بين العلوم المستقلة، فأضحت مؤهلة لتجاوز الصعوبات التعليمية، فيما يخص اللغة وطرائق تدريسها، وتطوير النظرة البيداغوجية التي تهدف إلى تحسين الأداءات الإجرائية لإلقاء مكونات الدرس اللساني بمقاربات حديثة.

كما تهتم اللسانيات التعليمية بكل ما من شأنه أن يشارك أو يسهم في تعليم وتعلم اللغة، خاصة مكونات العملية التعليمية التعلمية، والتي تضم المدرس والطالب والمادة اللغوية، إضافة إلى البيئة التعليمية إلى غير ذلك.

يقول الأستاذ "محمد الدريج" في هذا الصدد: "إن علم التدريس يجعل بالتعريف من التدريس وخطواته موضوعا له، فينصب اهتمامه على نشاط كل من المدرس والطلاب، وتفاعلهم داخل الصف، وعلى مختلف المواقف التي تساعد على حصول التعلم، لذا يصير تحليل العملية التعليمية في طليعة انشغالاته"[1].

وهذه الجهود العلمية التي قامت بها، أوصلتها إلى وضع أسس وقوانين تفرض وجودها على صناع القرار والقائمين على تدريس اللغة، خاصة في مجال بناء البرامج وانتقاء الطرق البيداغوجية، وكذا تحديد مجموعة من الأدوات التي تضمن تعليما ناجحا للغة.

[1] الدريج، محمد، تحليل العملية التعليمية، ص 15.

ولقد استفادت اللغات العالمية من تطور اللسانيات التعليمية وإجراءاتها التدريسية، حيث عملت اللغة الإنجليزية خاصة، بما توصلت إليه اللسانيات التعليمية من نتائج في طرائق تعليم اللغة، وما صاحب ذلك من تسهيل وتبسيط استفاد منه المدرسون والمتعلمون على اختلاف مستوياتهم ومتطلباتهم، مما جعل الإنجليزية تنتشر بشكل كبير في مختلف جهات العالم بغض النظر عن قوة اقتصادها.

إن تدريس اللغة لم يعد مقتصرا على الآراء النظرية، ولكنه أصبح ميدانا علميا وتخصصا مستقلا له أصوله وتقنياته ومتخصصوه، يتوخى جعل تدريس اللغة تدريسا علميا مضبوطا بإجراءات فنية يستسغيها المتعلم بأريحية تعليمية.

2.3.2 تطبيقات اللسانيات التعليمية:

تقتضي اللسانيات التعليمية جملة من الإجراءات البيداغوجية تتلخص في العناصر التالية:

أولا: الإجراء اللساني:

وهو أن اللسانيات التعليمية لا يمكن أن تستغني عن التنظير اللساني الحديث، مما يسهم في وضع تصور شامل لبنية النظام اللساني الخاص باللغة المتعلمة، بحيث يساعد هذا التصور المتعلم في فهم اللغة الهدف وإدراك حقيقتها، وهذا ما يؤثر في "منهجية تعليم اللغة التي تكون مؤسسة على النظرية اللسانية التي يمكن أن تعطي التفسير العلمي الكافي لكل المظاهر التي لها علاقة بتعليم وتعلم اللغة"[1].

ثانيا: تحديد المكون التعليمي:

تعمل اللسانيات التعليمية أثناء ممارسة درسها على تحديد المكون اللساني الذي تتوخى تعليمه، فتسعى إلى جعل المتعلم يكتسب قدرات ومهارات ضرورية لمكون لغوي معين، فلا يعقل أن تقوم بتدريس المستويات اللسانية للغة ما دفعة واحدة، لذلك تقتضي اللسانيات التعليمية تحديد الأهداف البيداغوجية، بالإضافة إلى مراعاة أحوال المتعلم واهتماماته، مع ضبط الوقت المخصص للمكون اللساني المراد تبليغه، فالمدرس اللغوي الناجح لا يرهق المتعلمين بدروس فوق طاقاتهم الإدراكية، وإنما

[1] ميشال، زكريا (1984): مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ص 12.

يقوم بوضع العناصر اللسانية التي يريد تعليمها حسب المستويات؛ فلكل مستوى معين معرفة لغوية معينة وفق الاستراتيجيات التعليمية التالية:

- ليست كل مفردات لغة ما تناسب مستوى المتعلمين، إذ لابد من انتقاء المفردات الملائمة للمستوى الملائم.
- ضرورة التزام المدرس بالمفاهيم العامة البسيطة التي يحتاجها في تحقيق التواصل التفاعلي، إذ ليس المطلوب منه الخوض في مفردات ومفاهيم معقدة قصد التعبير عن كل ما يعرفه ويفكر فيه، لأن ذلك قد يفشل عمليته التعليمية.
- يجب أن تكون المعرفة التي يتلقاها المتعلم محدودة جدا، وبحسب مستواه كي لا يرهق إدراكه ويحول دون مواصلة تعلمه.

وهو ما أكده الأستاذ "ميشال زكريا" بأن بعض التجارب التي أقيمت في مجال تعليمية اللغات قد أثبتت أن الدراسات اللسانية الإحصائية، تستطيع أن تساعد معلم اللغة في انتقاء العناصر اللغوية التي يريد تدريسها وتعليمها، ويتعلق انتقاء القواعد اللسانية بالغاية من تعليم اللغات، وبمستوى المتعلم وبالوقت المخصص لها، إضافة إلى المادة المدروسة في حد ذاتها.[1]

وإن البحث المستمر في اللسانيات والتربية من شأنه أن يفيد اللسانيات التعليمية، من خلال تطوير طرائق عملها، إذ يبحث المدرس عن طريقة تساعد المتعلم على اكتساب قدرات ومهارات أساسية في استخدام اللغة بكل مستوياتها في الظروف والسياقات المناسبة، وذلك ما يستدعي توظيفه للمفردات الأساسية والتراكيب الوظيفية، والتي تفيد المدرس والمتعلم على حد سواء داخل الفصل الدراسي وخارجه.

ثالثا: التبسيط ما أمكن:

يتوخى المدرس مبدأ التدرج في تقديم المعرفة، وتمر عملية التدرج هذه بثلاث مراحل أساسية، وهي:

- السهولة: من خلال الانتقال من السهل إلى الأقل سهولة؛ وهي عملية أساسية في العملية التعليمية، مما يدفع المتعلمين لاكتساب مهارات وقدرات لغوية بكل سهولة ويسر وأبقى أثرا.

[1] ميشال، زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 144.

- من الكل إلى الجزء: تقتضي من المدرس البدء من المعارف العامة إلى المعارف الخاصة؛ من العام إلى الخاص، إذ لا يعقل أن يفهم متعلم اللغة قواعد مركبة مثلا دون المرور مما هو سهل وبسيط، ففي تدريس تراكيب أي لغة يستحسن البدء من التراكيب البسيطة إلى الأقل بساطة وصولا إلى الأكثر صعوبة وهكذا، وهذا التدرج في تقديم المعرفة يجعل المتعلم قادرا على الاستيعاب والإبداع.
- المفردات: يشكل مكون المفردات مدخلا أساسيا لكل درس في اللغة، فالمفردات تعتبر الزاد المعرفي الأول الذي من خلاله نصل إلى حصول التعلم.

رابعا: إلقاء درس في اللسانيات التعليمية:

من متطلبات اللسانيات التعليمية أن يطرح المدرس عدة تساؤلات على نفسه قبل أن يباشر درسه، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- ما العناصر اللسانية التي يجب الاعتماد عليها في عرض المحتوى الدراسي؟
- ما الآليات التي يمكن الاعتماد عليها في عرض درسه التعليمي؟ أ الكتاب المدرسي أم التسجيل الصوتي... أم يعتمد على خلق مواقف تواصلية داخل الصف؟
- ما نوعية المتعلمين وما اهتماماتهم ومستواهم الدراسي؟

فلا تتحقق أهداف عرض المكون اللساني إلا بالتخطيط الناجح للمادة التعليمية، والتي تتضمن خبرات معينة لخصها الأستاذ "ميشال زكريا" في "أن يكتسب المتعلم النظام الفونولوجي للغة مع إدراك العلامة الدالة التي تكون النظام اللساني، وكذلك أن يدرك العلاقة بين الكلمة وما تشير إليه في الواقع المحسوس، ومعرفة العلاقة بين البيئة المورفولوجية التي تخص اللغة، وأن تدرك العلاقة بين آلية التركيب والتأليف مع اتقان القراءة والإلقاء، أضف إلى ذلك امتلاك آلية الحوار والخطاب الشفوي والمكتوب، إلا أنه يصعب على المتعلم اكتساب هذه الخبرات بكل بساطة وسهولة، ما لم تكن مبنية على قواعد علمية تأخذ من اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية بخاصة"[1].

[1] ميشال، زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 146.

خامسا: التمارين الصفية والواجبات المنزلية:

تركز اللسانيات التعليمية على الدرس وكيفية إلقائه وتلقينه للمتعلمين، ومختلف الاستراتيجيات والتقنيات الموظفة في إيصاله، كما تركز على الشق التطبيقي لهذا الدرس، وهو التمارين الفورية داخل الصف وخارجه، والتي تتيح للمتعلمين القدرة الكافية على اختبار تعلمهم الآني للدرس المتعَلَّم، بحيث يدرك المتعلم النماذج الرئيسية، والتي تكوّن الآلية التركيبية للنظام اللساني الذي يراد تدريسه، ولذلك نجد مجموعة من الباحثين في التربية واللسانيات يسعون إلى البحث عن الطرق المفيدة لتطوير استراتيجية التمرين اللغوي مع ضبط أهدافه التعليمية والبيداغوجية –وقد نجحوا حقيقة في ذلك– وذلك بمراقبة المتعلم والعوائق التي تعترض عملية تعلمه، حيث يتفادى مدرس اللغة أي تعثر في حينه، فيعمل على إدراكه وتدعيمه.

اللسانيات التعليمية إذن تبحث عن الأسباب المؤدية للخلل التعليمي، هذا الخلل الذي يظهر جليا عند ممارسة المتعلم للغة، كما "يكمن في عدم القدرة على تجديد الأركان الوظيفية في الجملة كالتقديم والتأخير والحذف والزيادة...إلخ، دون أن ننسى الأخطاء التي تشوب الأسلوب، والتي تكون ناجمة عن تداخل الأنظمة اللسانية عند المتعلم، وهذا ما يؤدي إلى الاضطرابات في الأداء الفعلي للغة، إلى درجة إسقاط قاعدة لغات أخرى على قواعد اللغة المراد تعلمها ودراستها"[1]، أو الخروج عن إحدى المستويات اللسانية المكونة لنظام اللغة المتعلمة.

وبالتالي تسعى اللسانيات التعليمية إلى ضبط وحصر الخلل اللغوي، والعمل على تذليل الصعوبات التي تواجه العملية البيداغوجية ككل، بالبحث عن الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لتجاوزها.

سادسا: بعض استراتيجيات التمارين اللغوية:

- ضرورة وضوح التمرين اللغوي محتوى وشكلا، مألوف التركيب اللغوي عند المتعلمين، كي يسهل عليهم إدراكه وفهم مضمونه.
- ضرورة ترتيب عناصر التمرين من حيث السهولة والصعوبة؛ أي لابد من مراعات التدرج في طرح الأسئلة.

[1] الإبراهيمي، خولة (1991): طريقة تراكيب العربية في المدارس المتوسطية الجزائرية، مجلة اللسانيات، ع 51، ص 45.

- الاقتصار في التمارين اليومية على مهارة لغوية ما تم تدريسها، لاختبار مدى تمكن المتعلمين من تلك المهارة. أما إدراج عدة مهارات في تمرين واحد فيكون في الاختبار النهائي.

وبهذا تكون التمارين اللغوية من ركائز اللسانيات التعليمية لإنجاح درسها، الذي يعمل على جعل متعلم اللغة يرسخ مستويات هذه الأخيرة، فالتمارين تتيح للمتعلم إمكانية الإنجاز الفعلي للحدث قصد التواصل، والذي لا يمكن الوصول إليه إلا إذا كان المتعلم على وعي لساني للمهارات اللسانية.

ومن ثم لا بد للتمرين اللغوي أن يكون متنوع الأهداف، فيوازي كل تمرين مهارة ما من مهارات اللغة المتعلمة، وأيضا متعدد المرجعيات، فالتمرين جزء من المكون التعليمي أو المادة، شرط أن يكون خاضعا لمقاييس بيداغوجية وعلمية وعملية أيضا.

تهتم اللسانيات التعليمية إذن بكل جوانب العملية التعليمية التعلمية، وذلك من منظور علمي مدروس يمليه الدرس اللساني الحديث، وهو ما يسمى بحقل تعليميات اللغات الذي يلغي ما هو تقليدي خارج عن الدراسة العلمية، فلا سبيل للعشوائية التي كانت تختار بها المناهج الدراسية وطرائق التدريس، وكذا أساليب التقويم، فالتعليمية تبحث في التخطيط اللغوي في جميع مستويات التعليم، وانتقاء المناهج المناسبة باختيار الأدوات والتقنيات الديداكتيكية مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات الوسط الاجتماعي والفئة المستهدفة، كما تهتم تعليمية اللغات بالجانب السيكولوجي للتعلم.

3. تعليميات اللغات وتدريس النحو العربي:

1.3 العملية التعليمية: (حدودها، عناصرها وشروطها)

عندما نتحدث عن العملية التعليمية نكون قد استهدفنا الاهتمام الأكبر لحقل اللسانيات التعليمية، الأمر الذي يملي علينا الوقوف عند هذه العملية، فما حدودها؟ وما العناصر المكونة لها؟ وما الشروط التي ينبغي أن تتوفر عليها؟

حدودها: إذا أردنا أن نضع حدودا للعملية التعليمية؛ وجدناها عبارة عن وضعية تواصلية، يتم فيها عرض الأفكار والمعلومات، بين المدرس الذي يعتبر ملقيا للمادة الدراسية، والمتعلم الذي يستقبل هذه المادة بطريقة تضمن للمتعلم أو المتلقي الاستفادة منها، حيث يتم فيها نقل المادة المراد تعليمها من طابعها التجريدي النظري العلمي إلى أفكار مبسطة؛ أي نقل المادة من المعرفة العالمة إلى المعرفة التعليمية، أو ما يسمى بالنقل الديداكتيكي.

شروطها وعناصرها: لا يمكن الحديث عن عملية تعليمية دون وجود عناصر هذه العملية، والشروط التي ينبغي أن تتوفر عليها، والعملية التعليمية تتم ضمن محور تتقاسمه ثلاثة أطراف، تكوّن مجتمعة الهيكل التعليمي، وتتمثل هذه الأطراف فيما يلي:

- المدرس الذي يمارس فعل التعليم.
- المتعلم وهو الذي يمارس فعل التعلم.
- المعرفة التي تتضمن المحتوى الدراسي والأهداف والغايات والخطة الدراسية.

المدرس: (فرد اجتماعي له وظيفة محددة قانونيا وبيداغوجيا) يطلق على من يمارس فعل التعليم من أجل تحقيق الأهداف التربوية داخل المجال التربوي، فهو حلقة الوصل بين المعرفة والمتعلم، ولذلك لا يمكن الاستغناء عن دوره مهما اكتشفت من نظريات وطرق ووسائل تعليمية. والمطلوب هو أن يساير التحولات التي تلحق المجال التربوي. وهذا لن يتأتى إلا عن طريق التكوين العلمي المستمر والبيداغوجي الأولي، وعن طريق التحسن المستمر الذي يجب أن ينحصر في التكوين اللساني، والنفسي، والتربوي بطريقة تجعل المدرس نفسه يقبل تجديد معلوماته وتحسينها باستمرار.

ونحن نتحدث عن المستوى الجامعي، لابد أن نميز بين المدرس الجامعي ومدرس التعليم في مراحل ما قبل الجامعة في نقاط كثيرة ومتعددة، فالمدرس الجامعي لابد أن يكون ملمّا بكل الشروط التي تتطلبها العملية التعليمية بالمرحلة الجامعية، من سلوك المدرس إلى الجانب المعرفي والتواصلي، وكذا الطرائق التي يستعملها في تبليغ المادة الدراسية.

وبهذا فإن المدرس الجامعي الناجح هو الذي يحسن التخطيط لمادته بتحليلها وتنظيمها، وتقديمها باختيار أفضل الأساليب والوسائل المناسبة، بالإضافة إلى استعمال الأساليب الحديثة في إيصال المعلومة، كالحوار وجعل الطالب محور العملية التعليمية، كما "تفرض علينا الأدبيات التربوية أن يتسلح المدرّس بالثقافة المتخصصة، والفاعلية الذاتية إلى جانب الثقافة العامة، وكذا الوفاء بمتطلبات المهنة؛ وفيها نلمس تحرّي الدقة والضبط في كل ما ينقل، واستخدام طرائق التفكير في ترتيب المادة العلمية وتمحيصها، واستعمال العربية السليمة المنقحّة"[1].

[1] بلعيد، صالح (2004): دراسات تحليلية تقويمية للصرف والنحو في منهاج اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع9، ص 55.

المتعلم: أو التلميذ وهو:" الذي يتتلمذ عن غيره، بحيث نقول تتلمذ عن فلان وعنده، بمعنى كان له تلميذا، والتلميذ هو خادم الأستاذ من أهل العلم والفن أو الحرفة أو هو طالب العلم"[1]. كما أنه " كل شخص يتابع دراسته بمؤسسة تعليمية بهدف التعلم والتكوين، وقد يكون طفلا أو مراهقا أو راشدا"[2].

وهو المستفيد الأول من العملية التعليمية التعلمية، كما يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها، ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم.

وبهذا المعنى يكون المتعلم "الأساس الهام الذي يوضع عليه ومن أجله المنهاج، وبعبارة أوضح فإن نتائج دراسة نفسية التلميذ وسلوكه ثم تغير حاجات المجتمع هما اللذان يمليان التغيرات التي تجري على المناهج من حين لآخر، ويضع أولا في اعتباره التلميذ لأنه يوضع من أجله ولذلك لابد وأن يستجيب لحاجاته النفسية ولقدراته العقلية التي تنمو وتتطور خلال مراحل عمره"[3].

ونحن نتحدث عن المتعلم في المرحلة الجامعية، فلابد أن يتوفر المتعلم على كفايات الطالب الجامعي؛ التي تختلف من حيث درجتها فأدناها الكفاية اللغوية وأعلاها الفنية.

المعرفة: وهي المكون الثالث من مكونات العملية التعليمية، ولا تقل أهمية عن المدرس والمتعلم، وهي تنقسم إلى قسمين؛ معرفة تعليمية وهي المعرفة التي ينقلها المدرس في الدرس إلى المتعلمين، ويراعي فيها خصائصهم، ومكتسباتهم بحسب السياق الديداكتيكي، ومعرفة عالمة وهي المعرفة المأخوذة من مصادرها الأولى قبل أن تكون معرفة تعليمية. وعملية نقل المعرفة من مستواها العالم إلى مستواها التعليمي تسمى بالنقل الديداكتيكي.

---

[1] غريب، عبد الكريم (2006): المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، ص 332.

[2] نفسه.

[3] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (2004): التربية وعلم النفس، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر، ص 39.

2.3 تدريس النحو العربي: الأهداف والأهمية.

في هذا السياق، يمكننا أن نورد تعريف ابن جني للنحو في "باب القول في النحو" وذلك بقوله:" هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره؛ كالتثنية، والجمع، والتحقير..."[1] ومعنى ذلك أن النحو اتباع لطريقة العرب وسجيتهم في مجموعة من الأمور التي تحكم وتضبط كلام العرب.

ويقول "عبد القاهر الجرجاني" مبينا أهمية النحو في إدراك مراتب الألفاظ العربية في التركيب:"(...) إذا كان قد علم أن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها، وأنه المعيار الذي لا يتبين نقصان كلام ورجحانه حتى يعرض عليه، والمقياس الذي لا يعرف صحيح من سقيم حتى يرجع إليه"[2].

ولهذا الغرض يتوجب عدم الإغراق في تفريع الظواهر المدروسة وفي الاستثناءات اللغوية لبعض الظواهر وحالاتها المعقدة على مستوى الفهم والاستعمال، ليكون الهدف الأساس من تدريس اللغة هو توظيفها في وضعيات تواصلية ملائمة للحياة الاجتماعية، ويبقى التدرب على مفاهيمها وقواعدها واستعمالاتها مجرد وسيلة لا غاية.[3]

والدرس النحوي إذن يجمع بين الجانب المعرفي والتطبيقي؛ إذ يتطلب معرفة تمكن الطلبة من الظواهر اللغوية المدروسة واتقانها اتقانا محكما، وهذه العملية ليست إلا محطة أولى لا يقف عندها الدرس النحوي، بل يتعين توظيف تلك المعارف النحوية في وضعيات تواصلية معينة، واستثمارها في تحليل النصوص الأدبية على اختلافها، وإن نحن توقفنا عند تدريس القواعد النحوية فقط، نكون قد ألغينا سمة الوظيفية عن الدرس النحوي، وحكمنا عليه بكونه غاية، في حين أنه وسيلة لإتقان أمور أخرى كالكتابة والتحليل والتواصل، كما له حضور أيضا في كل المواد التي تكتب باللغة العربية، فهو يمثل سلطة اللغة في التواصل الكتابي والشفهي بالعربية. فما النحو إلا قواعد أراد بها أصحاب اللغة محاربة اللحن والخطإ في اللغة، وخاصة أن معاني الكلمة في العربية يمكن أن يتغير معناها بمجرد تغيير حركتها الإعرابية.

---

[1] ابن الجني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح. محمد علي النجار، (1956)، دار الكتب المصرية، ج 2، ص 34.

[2] الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه أبو فهر محمود محمد شاكر، (1992)، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، ص 28.

[3] مديرية المناهج (شتنبر 2011): البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي، الصيغة النهائية، ص 40.

إن الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، لا حفظ القواعد المجردة، فالعربي الأول الذي أخذت اللغة عنه لم يكن يدري ما الحال وما التمييز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكل هذه الأسماء سماها علماء النحو عندما وضعوا قواعد للغة لحفظها من اللحن، "لكن علماء النحو تأثروا بالأساليب الفلسفية والمنطقية، فبالغوا في مسائل الذكر والحذف، والتقديم والتأخير، والتقدير والتأويل، وفي استخدام العوامل، والعلل الثواني والثوالث، وهكذا جاءت تركتنا النحوية محملة بعبء ثقيل من الأفكار الغريبة عن الدراسة اللغوية الخالصة، ومنتفخة بدقائق الفروع والمجادلات، والأقيسة والتعليلات. وخرجت دراسة النحو عن الغرض الذي وضع من أجله، وهو خدمة اللغة العربية في مستوياتها المختلفة، قولا، وقراءة، وكتابة"[1].

وإذا كانت الغاية من تدريسية النحو هو جعله سبيلا إلى تصحيح الكلام وضبطه فواجب علينا أن نكتفي منه بالقدر الذي يعيننا على تحقيق هذه الغاية، ولهذا دعا الجاحظ إلى ضرورة تعليم النحو الوظيفي الذي يجري في المعاملات، والتمييز بين النحو كعلم والنحو كتعليم، جاء ذلك في قوله:" وأما النحو فلا تشغل قلبه (قلب الصبي) منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به"[2].

اعتمادا على ما سبق، يتضح أن النحو من ضمن قواعد اللغة، التي تضم النحو والصرف، ومنه يمكن أن ندرج النحو ضمن علوم الآلة كالعروض، والصرف... إلخ، ومعنى هذا أن النحو وسيلة لا غاية في حد ذاته. إن له بعدا وظيفيا، يمكّن من التواصل الجيد والسليم بتلك اللغة في مقامات متعددة، وهو ما بينته بعض الوثائق الرسمية، مجسدة في البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية (2007) متمثلة في الإشارات التالية:[3]

- التعامل الوظيفي مع الدرس اللغوي على أساس التكامل بين الوحدات والمكونات.
- التركيز على البعد الوظيفي والتداولي لعلوم اللغة.

[1] عيد، محمد (1974): في اللغة ودراستها، القاهرة، عالم الكتب، ص 199-200.

[2] الجاحظ، رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام هارون، (1979)، مكتبة الخانجي، ط1، مصر، ص 38.

[3] مديرية المناهج (نونبر 2007): التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، ص 16.

- اتخاذ أنشطة علوم اللغة بعدا وظيفيا، يخدم النصوص الأدبية، مما يقتضي مقاربتها بعمق مع التركيز على الجانب التطبيقي منها لتحقق الغاية التي تستهدفها.

كما يكتسي درس النحو بعدا وظيفيا "يرصد كفاية الظواهر المدروسة في تحليل النصوص الأدبية وقراءتها، وهو ما يستوجب عدم الانغلاق داخل هاجس استخلاص القواعد الضابطة للظاهرة، للتفكير في كيفية إدماجها أثناء تحليل النصوص، وذلك بالتركيز على الجانب التطبيقي فيها لتحقيق الغاية التي تستهدفها"[1]، وهو ما يفسر تداخل البعدين الوظيفي والمعرفي في منهجية تدريس النحو العربي.

3.3 مستويات النحو العربي:

ميّز القدماء فيما يرتبط بمسألة النحو بين مستويين: مستوى النحو العلمي والنحو التعليمي. فالنحو العلمي هو تلك القواعد والمعايير التي وضعها النحاة الأوائل، يتعمق فيها الباحثون المتخصصون بهدف وصف الظواهر النحوية وتفسيرها تفسيرا دقيقا.

أما النحو التعليمي فيقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، يرتكز من خلالها على ما يحتاجه المتعلم، فيستثمر بعض المفاهيم والمصطلحات النحوية ليأخذ منها أصولا، فهو نحو وظيفي تساعد معرفته على التحكم في قواعد اللغة واستعمالاتها، كما يستخدم المتعلم من خلاله مختلف البنى التركيبية بطريقة آلية قياسية وإبداعية في الوقت ذاته. فهو ذلك المستوى الوظيفي النافع لتقوية اللسان وسلامة الخطاب.

فالنحو التعليمي يبحث في كيفية إيصال التراث النحوي العربي إلى المتعلم منذ نشأته، بطريقة سهلة، تبعده عن الوقوع في متاهات التحليل والتعليل الفلسفي. كما يمكن القول بأن النحو التعليمي هو تسلسل الأبواب النحوية التي تم إعدادها لفئة معينة من المتعلمين في فترة تربوية معينة تلبية وتحقيقا لأهداف تعليمية ترتبط في جوهرها ببناء الملكة اللغوية التبليغية.

[1] نفسه، ص 50.

4.3 تعليميات اللغات وطرائق تدريس النحو العربي:

- تحديدات مفاهيمية

قبل الحديث عن طرائق تدريس النحو العربي، يكون لزاما علينا الوقوف عند مجموعة من المفاهيم المتداخلة والمترابطة، والتي تهم تدبير فعل التعلم، وتحمل دلالات متقاربة كالمدخل، والطريقة، والأسلوب.

أ- المدخل:

يعتبر المدخل "مجموعة من الافتراضات التي تربطها بعضها ببعض علاقات متبادلة، هذه الافتراضات تتصل اتصالا وثيقا بطبيعة اللغة وطبيعة عمليتي تدريسها وتعلمها"[1]، كما يقوم على أسس متفق بشأنها، ولا تحتاج إلى دليل أو برهان. ويمكن أن نذكر من نماذج تلك المداخل المعتمدة في تدريسية اللغات: المدخل السمعي الشفوي، والمدخل الوظيفي، والمدخل التواصلي، فالمدخل السمعي الشفوي مثلا، يقوم على عدة افتراضات هي: اللغة الإنسانية ذات طبيعة سمعية شفوية، واختلاف اللغات عن بعضها البعض، كلها مبادئ منظمة لا اختلاف إزاءها بين الدارسين والباحثين.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الافتراضات، اللغوية والتعليمية، هي ما يشكل اللبنة الأساس لانبثاق "طريقة" معينة، سيكون محكوما عليها أن تدور في فلك هذا المدخل، كما يمكن أن نجد المدخل الواحد يضم أكثر من طريقة، وذلك نتيجة لاختلاف العوامل المؤثرة في اختيار وتنظيم وعرض اللغة.

ب- الطريقة:

تحكم العملية التعليمية التعلمية مجموعة من الأسئلة التي يروم المشتغلون بالحقل التعليمي الإجابة عنها، ويمكن أن نعرض في هذا السياق سؤالا يخص طرائق التدريس هو: "كيف ندرس؟" وعليه، كيف يمكن النظر إلى الطريقة كعنصر أساس في العملية التعليمية التعلمية؟

[1] الناقة، محمود كامل (1985): تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه – مداخله – طرق تدريسه، سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ع.9، جامعة أم القرى، ص 40.

تحدد الطريقة بكونها "مجموعة قواعد يقينية وسهلة تتيح لكل الذين يلتزمون بها التوصل دون بذل مجهودات غير ضرورية(...) إلى معرفة حقيقة ما يستطيعون الوصول إليه"[1]. وهي أيضا "مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العملية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل لتدريس درس معين يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للمتعلمين"[2].

وقد عرفها الباحث الأمريكي "Edward Anthony" في اللسانيات التطبيقية بقوله:" إن الطريقة هي خطة شاملة لعرض منظم للمكون اللساني أو اللغوي، خالية من التناقض في أي جزء منها، وتستند على المقاربة التي تم انتقاؤها، داخل مقاربة واحدة، ويمكن أن نجد العديد من الطرق"[3].

تتصل إذن الطريقة بالممارسة التدريسية، فهي عبارة عن أنشطة وإجراءات تطبيقية داخل فضاء القسم، ويراد منها إكساب المتعلمين مجموعة من المعارف الضرورية (حقائق، معلومات، مفاهيم) ذات الصلة بالأهداف التربوية المنشودة. إنها "مختلف الأنشطة التي يجب أن يزاولها المدرس بفضل مواد دراسية معينة قصد جعل التلاميذ يحققون أهدافا تربوية محددة"[4].

وارتباطا بموضوع تعليم اللغة العربية عموما وطرائق تدريس النحو العربي تحديدا، فإن الطريقة تساعد المدرس على انتقاء المحتوى، وتنظيمه أيضا، وتساعده على كيفية عرضه وتقويمه للمادة الدراسية، وتجدر الإشارة إلى أنه في العملية التدريسية لا وجود لطريقة مثلى أو طريقة من بداية الدرس إلى نهايته، فالتدريس موقفي بالدرجة الأولى.

وبعبارة أوضح؛ إن الموقف التدريسي هو الذي يحدد الطريقة التي ينبغي التدريس بها، والمساعدة على تحقيق التفاعل والمشاركة داخل الفصل الدراسي، فاختلاف الأهداف، وتعدد المواقف، وتنوع المحتويات التعليمية، وكذا تباين خصوصيات المتعلمين وحاجاتهم، هو ما يحتّم تنوعا في الطرائق التدريسية.

---

[1] الفارابي، عبد اللطيف وآخرون (1994): معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، ع 9 و10، الدار الخطابي، ط1، ص 19.

[2] مركز نون للتأليف والترجمة (2011): التدريس طرائق واستراتيجيات، سلسلة المعارف الإسلامية، ط 1، ص 55.

[3] Edward Anthony 1963 cite par Jack C. Richard, (2001): Theodore Stephen Rodgers : Approaches and methods in language teaching, Cambridge UK, Cambridge University Press, 2nd edition, P 19.

[4] الدريج، محمد، تحليل العملية التعليمية، ص 71.

إن الطريقة، بهذا الاعتبار، خطة علمية يؤطرها مدخل معين، تنهل منه المبادئ والافتراضات المنظمة لها. إنها تسعف المدرس على تنظيم عمله التدريسي، وتقوده إلى مبتغاه بأيسر السبل، ألا وهو تحقيقه للأهداف المرجوة من العملية التعليمية التعلمية. وليست الطريقة سوى عنصر معين ضمن نسق عام يتأطر ضمن المنهاج التربوي الذي يضم الأهداف والمحتوى وأساليب التقويم والدعم.

ت- الأسلوب:

يضم الأسلوب "مجموعة من الإجراءات والعمليات والأساليب التي تتضمنها الاستراتيجية والطريقة والكيفية التي تستخدم فيها، وهي في مجمعها تشكل نمطا مميزا لسلوك المعلم في التدريس"[1].

وعلى هذا الأساس، يتضح أن من خصائص الأسلوب ارتباطه بسلوك المدرس، وأنه لا يعتمد على مبادئ محددة عكس الطريقة، إلا أنه يتعين عليه أن يكون مؤطرا في حدود طريقة معينة، فالمدرسون يلجؤون مثلا إلى استعمال طريقة محددة، لكنهم يختلفون في أسلوب استخدامها، ومن ثم ارتبط الأسلوب بشخصية المدرس، وبكيفية أجرأته للطريقة.

يتضح من خلال ما سبق حول تحديدات المدخل والطريقة والأسلوب، أن المدخل إطار عام يرسم خارطة الطريقة التدريسية التي ينبغي أن يستند إليها مبدئيا، وأن الطريقة هي جانب إجرائي، وإطار عام للأسلوب، وأن هذا الأخير هو الصورة العلمية للطريقة، كما أنه تنفيذ وتنزيل المدرس للطريقة التي بدورها مؤسسة على افتراضات عامة لمدخل عام.

ويمكن أن نشير أن التدريس كل يشمل الطرائق، والمحتوى التعليمي، والأهداف؛ فالمحتوى هو المادة الدراسية، في حين الطريقة تختار وتنظم وتعرض هذه المادة، لذلك فالمحتوى هو الذي يحدد طريقة التدريس، ويتعين على هذه الطريقة ملاءمة الأهداف المسطّرة، وأعمار المتعلمين وخبراتهم السابقة وحاجاتهم التعليمية أيضا. فالعلاقة بين هذا الكل تكاملية وتفاعلية؛ فلا وجود لأي محتوى بدون أهداف، ولا يمكننا أن نتصور تدريسا دون طريقة أو تدريسا دون أهداف.

فطرائق التدريس أحد الجوانب الأساسية في عملية التعليم والتعلم، كما أن درجة نجاح التدريس تعتمد على مدى فعالية تلك الطرائق التدريسية التي يستخدمها المدرسون، فطرائق التدريس الجيدة هي التي تيسر التعلم وتجعله أكثر عمقا واستدامة.

[1] طلافحه، حامد عبد الله (2013): المناهج: تخطيطها وتطويرها وتنفيذها، الرضوان للنشر والتوزيع، ط 1، ص 160.

وما ينبغي الإشارة إليه أن الدراسات الديداكتيكية تنصب على الوضعيات التعليمية، التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي، كما تقوم على مبادئ عامة تؤطر العملية التعليمية، ونذكر على سبيل المثال: مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، وكذا مبدأ التكامل والانسجام بين الوحدات الدراسية أو بين مكونات المادة الدراسية الواحدة، وأيضا مبدأ التركيز على الكيف لا الكم، علاوة على مبدأ التوزيع والتنويع في التعلمات، وكذا تحديد الطريقة المناسبة لتقديم المحتوى التعليمي، وغيرها من المبادئ.

ولقد واجه تدريس اللغة العربية في جميع فروعها مشكلات أفرزتها طرائق التدريس، فقد ساد اعتماد غالبيتها على الحفظ والتلقين، مما جعل الطلبة أسيري مبدأ استظهار المادة الدراسية أثناء الاختبارات فقط، وأصبح الهدف الرئيسي في عملية التعليم إتقان الحقائق والمعلومات بدون الاعتناء بمدى حاجات الطلبة وعلاقة التعليم بميولهم وقدراتهم، أو مدى الإفادة منها في حياتهم.

5.3 طرائق تدريس النحو العربي

لقد استعمل القدامى طرائق تقليدية في تدريس النحو، هذه الطرائق تتناسب وثقافتهم وخلفياتهم السيكولوجية والإبستيمولوجية، فكانت الطريقة بسيطة بساطة فكرهم، مثلما أن الإنسان في هذا العصر كان لزاما عليه أن يبحث عن طرائق في التدريس تتماشى وعصره.

وتختلف طرائق التدريس باختلاف الهدف التربوي، ونمط المحتوى التعليمي والخصائص النفسية والمهنية للمدرسين، والشروط المادية للموقف التعليمي، وهكذا فقد تكون طريقة التدريس فردية ذاتية مبرمجة تعتمد على المتعلم، وهي طريقة تعتمد بالأساس على الآلة كالحاسوب التعليمي والوسائط السمعية البصرية كأساس للتعلم، أو تقليدية تعتمد على المدرس، أو طريقة جامعة بينهما.

ومهما اختلفت طرائق تدريس النحو العربي وتنوعت إلا أنه يمكن تبويبها في طرائق تدريس رئيسية، وهي كالتالي:

1.5.3 طريقة المحاضرة:

ويطلق عليها غالبا الطريقة "الإلقائية أو التقليدية"، وهي من أكثر الطرائق شيوعا في تدريس المواد بالمستوى الجامعي عموما وتدريس النحو العربي خصوصا، بحيث تتناسب مع المقررات الجامعية ومع العدد الهائل للطلبة، وتقوم على الإلقاء المباشر والشرح والعرض النظري للمادة

التعليمية من جانب المدرس، الذي يقوم بتهيئة المادة وإلقائها على طلبته، الذين يكتفون بتدوين ما يرغبون في تدوينه.

وهذه طريقة تعتبر المدرس العنصر الأساسي والفعال في العملية التعليمية، حيث يقوم بإلقاء المحاضرة شفهيا أو كتابيا، في حين يرتكز دور الطالب على الاستماع لهذه الدروس، وهي طريقة تستعمل غالبا بالجامعة، بحيث تعرف الفصول كمّا هائلا من الطلبة، إذ يستحيل في هذه الحالة إجراء مناقشات مع كل الطلبة، الأمر الذي يغيب معه دور الطالب كمتفاعل ومناقش ومستفسر... وهذا ضروري في العملية التعليمية بمختلف المستويات حتى الجامعية منها، وخاصة في تدريس النحو الذي بطبيعته علم يميل إلى التجريد.

وتمر هذه الطريقة بمجوعة من المراحل:

- تحديد أهداف المحاضرة ومحاورها الأساسية.
- التمهيد ويقوم المدرس من خلاله بمراجعة المحاور العامة والأفكار الأساسية للمحاضرة السابقة مع الطلبة.
- الإعداد النفسي للطلبة، ويكون ذلك بإتباع أسلوب التشويق.
- العرض ويشمل تغطية المدرس جوانب الموضوع واتباع خطوات تساعد على التعلم.
- شرح المفاهيم بالاستعانة من حين إلى آخر بالسبورة لشرح ما يعتقد أنه غامض، بينما يكتفي الطلبة بتسجيل الملاحظات.
- الخلاصة وفيها يلخص المدرس مع طلبته كل أفكار المحاضرة.

ويكمن حصر فوائد وإيجابيات هذه الطريقة فيما يلي:[1]

- يعطي المدرس الطلبة من خلالها قدرا من المعارف الجيدة حول موضوع الدرس.
- تنمي في الطلبة حب الاستماع، كما تستثير فيهم الإيجابية والفاعلية، خاصة إذا دربهم المدرس على صياغة الأسئلة.
- يستطيع المدرس من خلالها، أن ينمي في الطلبة عادة حب القراءة، ومهارة الاستفادة والبحث عن المعلومة.

[1] المظفر، أبو العبيد (2009): طرق التدريس وأساليب الامتحان، شبكة المدارس الإسلامية، ص 23-24.

- يستطيع المدرس من خلال نبرات صوته، رفعا وخفضا أن يؤكد على بعض المعاني وإبراز أهمية بعض المواقف.

وما يمكن الإشارة إليه هو أن طريقة المحاضرة تغيّب الجانب التطبيقي خاصة إذا تعلق الأمر بدرس النحو العربي، فالطالب يتلقى القواعد ويحفظها عن ظهر قلب، ولكن عندما يطلب منه التطبيق لا يفهم شيئا، أو لا يستطيع تطبيق تلك القاعدة، حيث نجد الطلبة يحفظون القواعد، ولكن عندما يطلب منهم إعراب كلمة ما أو تحديد نوعها وحركة إعرابها مثلا لا يستطيعون ذلك.

وللأسف لازالت الجامعة المغربية تستخدم هذه الطريقة في التعليم والتعلم، وقد أجانب الصواب إن قلت بأن طريقة المحاضرة لا تصلح لتدريس النحو العربي، كون تدريس هذا الأخير يحتاج الفهم والتطبيق والتمرن لا الفهم والحفظ فقط، فطريقة المحاضرة لا تساعد الطالب في بناء تعلماته، بل تقوم بملء ذاكرته بمعلومات لا يستطيع أو يجد صعوبة لاستخدامها عند حاجته إليها.

2.5.3 طريقة المناقشة:

وهي طريقة تدريسية تعتمد على الحوار الشفهي بين المدرس والطلبة أو بين الطلبة أنفسهم في تقديم الدروس، وتختلف عن الطريقة السابقة فيما تتوفر عليه من مزايا، والتي يمكن حصرها فيما يلي:[1]

- تدفع الطلبة إلى المشاركة والمساهمة في بناء الدرس.
- تنمي القدرات الفكرية والمعرفية للطلبة وتدربهم على التحليل والاستنتاج.
- تنمي لدى الطلبة الأسلوب القيادي وتحمل المسؤولية والعمل الجماعي، والقدرة على المناقشة والجرأة.
- تمكن الطالب من جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات.

نخلص إلى أن طريقة المناقشة تقوم على مبدإ التفاعل والتعاون بين المدرس والطالب، وبين الطلبة فيما بينهم من أجل التوصل إلى الأهداف المتوخاة، فهي سبيل إلى تحسين سلوك الطالب، عكس طريقة المحاضرة التي تعتمد في أساسها على ثنائية (إلقاء/استماع)، فطريقة المناقشة إلى

[1] مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس الطرائق والاستراتيجيات، ص 97.

جانب هذه الثنائية تضيف عنصر النقاش، بحيث تجعل الطالب يخرج من تلك القوقعة المغلقة، وتحفزه على مناقشة ما يملكه من معلومات سواء كانت صحيحة أو خاطئة.

وهناك مجموعة من الطرائق المستعملة في تدريس مكون الدرس اللغوي في مراحل ما قبل الجامعة[1] نذكر منها:

3.5.3 الطريقة الاستقرائية:

إن الحديث عن الطريقة الاستقرائية هو حديث عن الطرائق التقليدية في تعليم اللغات عموما وتعليم قواعدها النحوية على وجه التحديد، ولعل هذا القول يدعونا إلى استحضار أعمال بعض المشتغلين بحقل تعليم اللغات والثقافات، أمثال "هربارت" الذي نجح في عرض هذه الطريقة –والتي نعتها الكثيرون بالتقليدية– كونها تعتمد على خطوات إجرائية محكمة.

وتعد طريقة "هربارت" طريقة استقرائية – استنباطية "تقود المتعلمين إلى معرفة الحقائق والأحكام العامة، بطريقة البحث والاستقراء والاستنباط، وهي طريقة يبحث فيها عن الجزئيات أولا، للوصول إلى القاعدة العامة: كأن نناقش التلاميذ حول تجربة اختبارية حتى نستنبط منها حكما أو قاعدة من القواعد العلمية"[2].

وفي هذا الصدد، فإن الطريقة الاستقرائية صالحة لأن تطبق في المراحل التعليمية الأولى، خاصة أن المدرس ينتقل من الأمثلة إلى القاعدة، وبهذه الكيفية فإن الطلبة هم من يكتشفون القاعدة ويستخرجونها.

وإذا كانت الطريقة الاستقرائية طريقة تدريسية تندرج ضمن التصنيفات التقليدية، نظرا لاتصالها بتعليم القواعد النحوية بالدرجة الأولى، فإنه يتعين علينا، وبالضرورة، تحديد الخطوات المنهجية التي تسير وفقها هذه الطريقة.

لقد قامت أفكار "هربارت" على أسس تنظيمية/ إجرائية سعى من خلالها إلى تنظيم سير الطريقة الاستقرائية التي صممها، وذلك بجعل العملية التدريسية عملية منظمة ومتكاملة، لضمان أداء الدرس بفعالية ونجاح، وعليه يمكن تقديم الخطوات والأسس التي اقترحها "هربارت" كالتالي:

---

[1] ارتأينا الوقوف عند أهم الطرائق المعتمدة في تدريس مكون الدرس اللغوي في مراحل ما قبل التعليم الجامعي(المستوى الابتدائي والمستوى الثانوي الإعدادي)، علّنا نستفيد منها في مشروعنا المتمركز أساسا حول إيجاد طريقة أو طرائق ناجعة في تدريس النحو العربي بالجامعة.

[2] الدريج، محمد، تحليل العملية التعليمية، ص 155.

المقدمة أو التمهيد: وهي خطوة حددها "هربارت" ضمن باقي الخطوات التي جاء بها، وقد جعلها خطوة تمهيدية للدرس، يعمل فيها المدرس على تحضير أذهان الطلبة لتلقي الدرس الجديد، موظفا في ذلك كل آليات التشويق المساعدة والملائمة لموضوع الدرس الجديد. وما يرافقه من تذكير بالدرس السابق من خلال أسئلة متنوعة ومشوقة ومحفزة على الحوار والمشاركة في المناقشة. (كما أن المدرس يستغل هذه الوضعية الافتتاحية لتقديم وعرض أهداف ومحاور درسه الجديد) وهو عمل يجسد التصميم العام للدرس؛ ويبقى الهدف منه هو وضع الطالب في السياق العام للدرس وحدوده.

ويمكن عرض إيجابيات الطريقة الاستقرائية كالتالي:

- القدرة على عرض مجموعة من المعلومات والقضايا نتيجة فاعلية الأسلوب التلقيني والإلقائي.
- إثارة انتباه الطلبة وتشويقهم، خاصة إذا توافرت في المدرس الصفات المعينة على ذلك.
- مشاركة الطالب في استنتاج القاعدة وصياغتها.
- ممارسة الطالب الفعلية للغة بعد قراءته وكتابته للجمل والشواهد اللغوية المتضمنة للقاعدة.
- التدرج في تقديم التعلمات، وذلك من خلال الانتقال من الخاص (الأمثلة) إلى العام (القاعدة)، وهي سمة تطبع الطرائق التقليدية.
- عرض الأمثلة المتنوعة، واتخاذ التراكيب اللغوية أساسا لفهم القاعدة النحوية.

ولقد وجهت لهذه الطريقة مجموعة من الانتقادات نذكر منها:

- أنها "تركز على عمل المدرس، وتطلب منه الكثير من الجهد، فهو الذي يحضر المقدمة، ويعرض العرض على المتعلم، وهو الذي يناقش ويشرح ويسأل ويطالب بالمقارنة وذكر الحقائق التي تكتشف من الأمثلة"[1]، وبالتالي فهي تثقل كاهل المدرس.
- تجعل الطلبة يتخذون موقفا سلبيا، فالمدرس هو الذي يهيئ للدرس، وينظم المادة، ويبحث عن المعلومات والحقائق، ويلقيها بشكل منظم. في حين يقتصر دور الطالب على تلقي المعارف والحقائق، وهو دور المستهلك والمتلقي السلبي.
- تجعل الطلبة يدوّنون كل ما يذكره المدرس دون مناقشة أو إبداء رأي شخصي حولها.

[1] الدريج، محمد، تحليل العملية التعليمية، ص 158.

- عدم قدرة المدرس على تحديد الفروق الفردية بين الطلبة أو الشعور بميولاتهم المختلفة في التعلم.
- تعتمد على أمثلة متقطعة لا تصل بينها صلة فكرية ولا لفظية.
- لا يلتزم العقل، غالبا، بهذا الترتيب في التفكير.

فالذهن البشري يميل في اكتسابه للمعارف إلى اكتساب الكل (الجشطلت) والانتقال من العام إلى الخاص. وبالتالي فالطريقة الاستقرائية تخالف المبدأ العام للاكتساب.

وعليه، فلتجاوز هذه العراقيل التي تواجه استعمال الطريقة الاستقرائية في تدريس القواعد النحوية، يتعين أن تكون الأمثلة تراعي تفاعل وتجاوب المتعلمين والابتعاد قدر الإمكان عن جو الرتابة والملل، بالإضافة إلى مراعاة القدرة الاستيعابية، وكذا الفروق الفردية بين المتعلمين، واستعمال الوسائل المناسبة لذلك.

4.5.3 الطريقة الاستنباطية:

يمكن تفسير منطق اشتغال هذه الطريقة وفق ما يلي:" تقدم القاعدة أو التركيب النحوي الجديد للمتعلمين، ثم تترك لهم فرصة كافية لممارسة القاعدة الجديدة والتدرب عليها في أمثلة ثم تعميمها. وتعتبر هذه الطريقة ذات فعالية كبيرة في عرض الموضوعات الشاذة والصعبة من القواعد أي تلك التي يصعب على المتعلمين اكتشافها عن طريق التحليل والمقارنة والاستنتاج"[1].

وعلى هذا الأساس، فالطريقة الاستنباطية تسير باتجاه معاكس لسير الطريقة الاستقرائية، "إذ ينتقل المدرس من القاعدة إلى الأمثلة ومن الكليات إلى الجزيئات ومن العام إلى الخاص، لتوضيح القاعدة وتقديم الأدلة والبراهين على صحتها وتثبيتها في أذهان المتعلمين. وبهذه الطريقة لا يعتمد المعلم على المتعلمين في التحليل والبحث، بل يقوم بنفسه بهذا العمل، بينما المتعلمون يصغون إليه ويعتمدون عليه لمعرفة الحقائق"[2].

ويمكن إجمال خطوات هذه الطريقة كالتالي:

- تقديم القاعدة النحوية؛ إذ يعمل المدرس على تقديم القاعدة النحوية موضوع التعلم.

[1] الناقة، محمود كامل، تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه– مداخله– طرق تدريسه، ص 331.

[2] الدريج، محمد، تحليل العملية التعليمية، ص 155.

- الأمثلة والنماذج: يشرع المدرس في ذكر وتقديم الأمثلة والشواهد التي توضح تلك القاعدة وتبينها.
- التطبيقات: تلخص هذه المرحلة تعزيز تطبيق القاعدة على جمل أخرى، حتى يتمكن منها الطلبة بدقة كبيرة.

وما يميز هذه الطريقة؛ كونها تعتمد على التفكير الاستنباطي، لأنها تبدأ بالأحكام والتعريفات العامة، لتنتقل إلى الأمثلة، ومنه إلى التطبيقات، بمعنى أن تفكير الطالب ينتقل من الأحكام والمبادئ إلى النتائج، من المعلوم إلى المجهول، لذلك تسمى بالطريقة القياسية أو الطريقة الاستنتاجية.

ولقد وجهت لهذه الطريقة كذلك مجموعة من الانتقادات يمكن تلخيصها فيما يلي:

- شعور الطلبة بالملل والرتابة تجاه الموقف التعليمي، فبمجرد معرفة الطلبة للقاعدة، يجعل الأمور اللاحقة شبه مصطنعة، مادام أنه قد حقق الغرض من الدرس، وهو العلم بالقاعدة النحوية.
- التنافي مع مبدأ التدرج في تقديم التعلمات القائم على الانطلاق في التعلمات من السهل إلى الصعب، إذ أن هذه الطريقة تبدأ من الصعب (القاعدة) لتصل إلى السهل (الأمثلة والتطبيقات).

وعلى العموم " في عملية الاستنباط ننتقل من العام إلى الخاص، من معطيات عامة شاملة لنخرج بنتيجة خاصة. وفي عملية الاستقراء يقع العكس ننتقل من جزيئات إلى كليات، من حوادث خاصة وظواهر متعددة إلى حكم عام إلى نظريات إلى قانون...إلخ"[1]

ولضرورة تجاوز الرتابة في التدريس وتحقيق فعل التعلم، فإنه من الأفضل التنويع في طرائق التدريس بما يتلاءم والموقف التعليمي (التدريس الموقفي) فليست هناك طريقة تدريس واحدة من بداية الدرس إلى نهايته، فكل موقف تعليمي يفرض الطريقة أو الاستراتيجية المناسبة للوضعية التدريسية، مما يفسر ذلك التعالق الكبير بين مكونات العملية التدريسية: الأهداف، والمحتوى، والطرائق.

وما ذكرناه حول الموقف التعليمي، ينطبق على الطريقتين، "فمن الخطإ الاعتماد على إحدى الطريقتين، لأن المتعلمين بحاجة إلى الاستقراء في القسم الأول من الدرس، وإلى القياس في المرحلة

[1] بن شقرون، محمد (1980): معجم التربية والتعليم (فرنسي عربي) مكتبة الرسالة، الرباط، ص 261.

الأخيرة منه، حتى ترسخ القاعدة في الذهن: فبالاستقراء نصل إلى القاعدة، وبالقياس ندرب المتعلمين عليها بواسطة التمرينات والتطبيقات الشفاهية والخطية، وبهذه العملية نصل إلى الجمع بين الطريقتين الاستقرائية والقياسية اللتين يعتمد عليهما المعلمون حاليا للقيام بمهمتهم التعليمية"[1].

ولقد برهنت النظرة الحديثة للتدريس أن طرائق التدريس لا تكون ناجعة وذات فعالية، إلا عندما تؤدي الغرض الذي استعملت من أجله، فلا تهمنا هذه الطريقة أو تلك، بقدر ما يشغلنا نجاحها في أداء مهمة معينة مرتبطة بضرورة تحقيق الأهداف التربوية المأمولة.

5.5.3 طريقة النص أو الطريقة التكاملية:

تسمى أيضا بالطريقة المعدّلة؛ وقد سميت كذلك لكونها تعديل للطريقة الاستقرائية، وللإيمان بأهمية الكل في تعليم اللغة وتعلمها، فقد تم تطبيق المبادئ الخاصة بالطريقة الاستقرائية، لكن مع تعديل مبسط، يتمثل في الانطلاق من النص أو قطعة منه، بدل الأمثلة، كوحدة متكاملة،" وتجدر الإشارة إلى أن مفاهيم علوم اللغة ينبغي أن لا تظل معزولة عن أنساقها الخاصة، فلا تفهم إلا من خلال استحضارها، ولذلك كان من المفيد الاعتماد على النصوص كلّما تأتّى ذلك لإدراك الظاهرة اللغوية في بعدها النظري والتطبيقي توخيا لمد الجسور بين اللغتين الواصفة والموصوفة واستثمار التفاعل القائم بينهما"[2].

ويمكن من خلال هذه الطريقة، تدريس القواعد النحوية من خلال موضوعات في القراءة أو النصوص، فيقرأ الطلبة موضوع النص، ثم تحدد الجمل، وما فيها من الخصائص المرتبطة بالقاعدة، ويعقب ذلك استنباط القاعدة النحوية منها، ثم تأتي مرحلة التطبيق بعد ذلك.

ولقد "لقيت هذه الطريقة رواجا في الأوساط التعليمية لما لها من فائدة في رسوخ اللغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية، كما أنها تعتمد على المران المستمد من هذا الاستعمال الصحيح للغة في مجالاتها الحيوية وفي الاستعمال الواقعي"[3].

وفيما يلي عرض للخطوات العلمية للطريقة التكاملية:

---

[1] الدريج، محمد، تحليل العملية التعليمية، ص 155.

[2] مديرية المناهج، التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ص 18.

[3] ظبية، السعيد السلفي (2002): تدريس النحو العربي في ضمن الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية القاهرة، مصر، ص 68.

- التمهيد، وذلك بتمهيد المدرس لدرسه، معتمدا في ذلك كل آليات التشويق، ومستعينا بمختلف الوسائل الكفيلة بذلك.
- القراءة الصامتة للنص.
- مناقشة أفكار النص، وشرح بعض المفردات الغامضة والمستعصية على الفهم.
- القراءة الجهرية.
- عرض الأمثلة النحوية المتضمنة في النص ووصفها.
- دراسة معاني الكلمات، وما تتضمنه من خصائص نحوية موضوع الدرس.
- استنتاج القاعدة النحوية.
- التطبيق على نصوص أخرى أو قطع منها متكاملة المعنى.

ويمكن تلخيص هذه الخطوات بما أشارت إليه التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية فيما يلي:[1]

- قراءة النص الرئيس أو اللغوي أو المساعد قراءة فاحصة.
- وصف الظاهرة اللغوية المدروسة واستنباط القواعد أو الأحكام أو النتائج أو الإشكالات عن طريق الاستقراء أو المقارنة.
- إنجاز تطبيقات على الظاهرة المدروسة قصد ترسيخها والوقوف على حدودها وتوظيفها في انتاجات شخصية.

من هنا نستنتج أن طريقة النص هي طريقة تعديلية للطريقة الاستقرائية التي أتى بها "هربارت"، لأن مجمل الخطوات العملية التي تنطلق منها الطريقة الاستقرائية هي نفسها التي توظفها الطريقة التكاملية، ولم تضف سوى الانطلاق من النص كوحدة متكاملة ومنسجمة، وهو ما عيب على الطريقة الاستقرائية نتيجة انطلاقها من أمثلة لا رابط دلالي بينها.

لقد قدمت هذه الطريقة إضافات تمثلت أساسا في:

[1] مديرية المناهج، التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ص 36.

- الميل إلى دمج التعلمات أو إلى تحقيق مبدأ الربط بين التعلمات، إذ يتم تدريس القواعد النحوية استنادا إلى نصوص أو أجزاء نصوص، وفي نفس الوقت يتم الحرص على التعبير السليم، والقراءة الجيدة للتراكيب اللغوية.
- التمكن من معاني التعابير اللغوية المتضمنة في النصوص.
- استنتاج القاعدة بعد التمكن من مواطن الشواهد، وذلك بالوقوف عند الخصائص النحوية التي تخلق استثناء في جمل النص.

إن مجمل هذه الإضافات التي تقدمها الطريقة التكاملية، لا يعني أنها طريقة مثالية، وإنما قد تخللها هي الأخرى بعضا من السلبيات والملاحظات، شأنها شأن باقي الطرائق التدريسية.

ومن بين سلبيات هذه الطريقة نجد:

- استهلاك الوقت في مناقشة أفكار النص، وبالتالي الخروج عن أهداف الدرس المحددة، بدل مناقشة القاعدة النحوية موضوع الدرس.
- صعوبة تطبيق الطريقة التكاملية، وذلك مرده إلى تكلفتها الزمنية.
- تشتيت انتباه الطالب من خلال طول مناقشة معاني النص.
- شعور الطلبة بالملل نتيجة طول خطوات هذه الطريقة.

وعلى الرغم من تعدد طرائق تدريسية النحو العربي، فإن الاتجاهات الحديثة ترفض تفضيل طريقة معينة على طريقة أخرى، فليس هناك طريقة مرفوضة كليا، وأخرى مقبولة بتمامها، وتؤكد تلك الاتجاهات الحديثة ضرورة أن تتزايد البحوث التي تعنى بالتفاعل بين الطرائق وأنماط السلوك الطلابي، وبعض جوانب المحتوى[1].

كما يؤكد التربويون على أن قصور أي طريقة يرجع في جانب منه إلى اختيار المدرس بالدرجة الأولى في استخدام هذه الطريقة أو تلك، وليس إلى الطريقة ذاتها، وإن كانت كل الطرائق لا تخلو من السلبيات.

[1] زايد، سعد علي (2005): وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، الدار المنهجية، ط1، ص 64.

6.5.3 الطريقة الوظيفية:

يرى أصحاب هذه الطريقة أنه لا فائدة من تعلم القواعد إن لم يستعملها المتعلم في حياته، ولقد ظهرت هذه الطريقة مع اللسانيات الحديثة، بعد الثورة التي خاضها فردناند دو سويسر، مما أدى إلى ظهور ما يسمى بالوظيفية في تعليم النحو أو النحو الوظيفي.

والشيء الذي يجب أن نلتفت إليه هو أن الجاحظ منذ 12 قرنا أشار إلى هذا، إذ يقول: "ومن العجب أننا مازلنا ننادي بتلك الحلول وننزلها منزلة رفيعة بين الحلول العصرية لمشكلات تعلم النحو القديمة الجديدة" فالعربي بفطنته أدرك أن النحو لابد أن يدرس من الجانب الوظيفي الذي يحتاج إليه الطالب، وتتمثل مبادئ الاتجاه الوظيفي في اهتمامه بواقع الطالب، حيث يبدأ بالمحسوس ليصل إلى التجريد ويعتمد على جانب التدرج، فالطالب إذا قربنا له الصورة بالمحسوس، ثم انتقلنا إلى المجرد يكون مستوعبا أكثر في حالة ما إذا قمنا بالعكس.

ومن المبادئ الأساسية لهذه الطريقة أنها تركز على الفهم وإدراك المعنى، لإعطاء صورة واضحة للطالب، وهذا ما يتطلب التخطيط والتنظيم وربط المعلومات فيما بينها، كما تحفز الطالب على الكشف والتحليل والتفكير وكذا حل المشكلات، ونقله من السهل إلى الصعب، حتى يتمكن من اكتشاف قدراته، ومنه يتأتى له ممارستها في وظائفها الطبيعية العلمية، وهذا يأتي من خلال الممارسة.

ويبقى النحو العربي من حيث طرائق تدريسه بمختلف المراحل التعليمية –كما عهدناه– بعيدا لما وضع له، مما أدى إلى العزوف عنه، وتدني مستوى المتعلمين في اللغة بشكل عام، مما أدى إلى ظهور مجموعة من الدراسات الداعية إلى التيسير، والتي قام بها المشتغلون في ميادين اللغة انطلاقا من خبراتهم، وتجاربهم الطويلة التي تجسدت في العديد من المؤلفات نحو: كتاب (المختصر الصغير) للكسائي، ومختصر الزجاج وغيرهما، بعدما تنبه النحاة قديما إلى ضرورة التيسير على المتعلمين، كما هو الحال في هذا العصر.

ومن المؤكد أن تدريس اللغة العربية –اليوم– عموما، وتدريس النحوي العربي خصوصا، في أمس الحاجة إلى طرق جذابة ومشوقة فيها إبداع وابتكار، والبحث عن مكملات قادرة على تطوير استعمال اللغة العربية بكيفية تعيد لها جاذبيتها، وهذا لن يتأتى إلا بتحديث مناهجها، وتطوير طرائقها

وحل مشكلاتها التربوية بشكل عام في ظل الحقائق اللسانية والتربوية والنفسية والاجتماعية المتجددة في حقل اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات.

ومن هذا المنطلق نسعى إلى تكييف النحو مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة، عن طريق تبسيط الصورة التي تقدم بها القواعد للطلبة، وعلى هذا ينحصر بحثنا في كيفية تعليم النحو لا في النحو ذاته مستنجدين في ذلك بما توصلت له التقنيات الحديثة في مجال التعليم والتعلم.

6.3 تأثر طرائق التدريس بتكنولوجيا السمعي البصري

تولدت لدى المدرسين، رغبة كبيرة في الاستعمال المتزامن للصوت والصورة مسايرة للتطور التكنولوجي الحاصل في جميع المجالات، فبعدما انضافت الآلة المسجلة والتلفاز إلى مجموع الوسائل السمعية البصرية المساعدة، والتي عرفت انتشارا واسعا خلال النصف الأول من القرن العشرين في مجال التصوير والشفافيات والسينما والأسطوانات، والمذياع وغيرها؛ نمى لدى المدرسين وعي بفائدة هذه الوسائل الحديثة، الشيء الذي جعل الطريقة السمعية البصرية تمثل إدماجا ديداكتيكيا حول الدعامة السمعية البصرية، وما يهم اكتسابه هو الكفاية التواصلية في وضعية معينة أو مقام تواصلي محدد، ويعود بنا هذا الجانب إلى المقاربة الوظيفية التي تأخذ المقامات التواصلية بعين الاعتبار وتجعلها دعامة أساسية في اختيار الوسيط التكنولوجي المناسب للتعلم أو تطوير المهارات اللغوية لدى المتعلمين.[1]

ولقد دعا التربويون إلى استخدام طرائق التدريس التي تؤكد نشاط المتعلم وفاعليته ودوره الإيجابي في العملية التعليمية؛ بأن تجعله مفكرا ومنتجا لا مستهلكا فقط، وعليه فإن طرائق التدريس المتبعة تعد من العناصر الأساسية والمهمة في العملية التعليمية، وبذلك تشكل العنصر الأساسي الفعال في العملية التربوية، والركيزة التي يعتمد عليها في نجاحها، إذ أنه بقدر ما تكون الطرائق والأساليب مناسبة للموقف التعليمي تتحقق الأهداف التربوية المنشودة وتؤثر في حل المشكلات المتعلقة بتنفيذ محتويات المادة الدراسية. فهل يمكن أن تسهم التقنيات الحديثة في تجويد التعلمات؟ وهل يمكن المراهنة عليها في تحقيق هذا الهدف؟

[1] دومينيك، شالفان ، طرق وأدوات التدريس والتكوين، تج غريب عبد الكريم، (2011)، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، ص 28.

خلاصة

هدفنا من خلال ما تقدم رسم الإطار العام للبحث، والتركيز على المقاربة التي يمكن اعتمادها في تعليم اللغة عامة وتدريسية النحو العربي خاصة، وهي المقاربة التطبيقية، وذلك باعتبارها:

- حقلا معرفيا متعدد الروافد يحاول الإجابة عن الإشكالات التي تطرحها اللغة واستعمالاتها في مجالات متعددة أهمها المجال التعليمي.
- ركيزة معرفية يعتمد عليها في إنجاز المادة التعليمية، وفهم عملية التعلم اللغوي، وكذا تذليل الصعوبات التي تواجه هذه العملية.
- إطارا علميا يتمركز اهتمامه حول ثلاثة عناصر أساسية (المعلم، المتعلم، طريقة التعليم).
- "مدخلا أساسيا لإعادة بناء المحتوى التربوي الجامعي وفق التقنيات التربوية الحديثة"[1].

وكانت المناسبة مواتية للوقوف عند التقاطع المنهجي بين الدرس اللساني والبحث الديداكتيكي، هذا التقاطع الذي يحدد الإطار العلمي للسانيات التطبيقية وباقي فروعها، كما تحدثنا عن أهمية النحو العربي وأهم طرائق تدريسه وتأثر هذه الطرائق بالوسائط التكنولوجية.

ونظرا للارتباط الوثيق بين التحولات المعرفية ونظيرتها التقنية، فإننا سنتطرق في الفصل الموالي إلى الوسائط السمعية البصرية وتأثيرها في مجال التعليم والتعلم. فما موقع الوسائط في التعليم؟ وكيف تم إدماجها في هذا القطاع؟ وما هي طبيعة التحولات البيداغوجية التي تصاحب هذا الإدماج؟ وما أنواع التعليم التي أحدثتها التكنولوجيا الجديدة، ولاسيما الحاسوب؟ تلكم بعض الأسئلة التي سنجيب عنها في الفصل الموالي وما بعده.

[1] بلعيد، صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 5.

الفصل الثاني

الوسائط السمعية البصرية

في مجال التدريس

- الوسائط: ماهيتها، تصنيفاتها وأبعادها
- جرد لبعض الوسائط السمعية البصرية
- مجالات استخدام الحاسوب في التعليم
- الوسائط التكنولوجية والتنويع في التعليم

تقديم

تمثل الوسائط التكنولوجية أحد المستحدثات التي ولجت المؤسسات التعليمية، بما فيها الجامعة، بغرض تحسين العملية التعليمية التعلمية خاصة بعد التطور الهائل الذي حدث لأجهزة الحاسوب؛ وقد احتلت هذه الوسائط المتعددة مكانة هامة في المجال التربوي، وذلك لما تتميز به من مزايا عديدة تكمن الطالب من بناء المعارف المختلفة بطرق متنوعة، وذلك بإشراك جميع حواسه في العملية التعليمية، مما يزيد من تحقيق فعل التعلم، لأن "النقاش الآن لم يعد يدور حول اكتساب الطالب للمعرفة أو الوصول إلى مصادر المعرفة، وإنما كيفية بناء المعرفة. لأن المعرفة مطروحة في الطريق بتعبير الجاحظ"[1].

1. الوسائط: ماهيتها، تصنيفاتها وأبعادها.

1.1 ماهية الوسائط السمعية البصرية

الوسائط السمعية البصرية مصطلح واسع الانتشار في عالم الحاسوب، ويشير إلى مجموعة تتألف من النصوص والرسوم الثابتة والمتحركة، وما هو سمعي (الأديو) وبصري (الفيديو) ضمن تكنولوجيا واحدة، كالكمبيوتر أو التلفزيون، وتكمن أهمية الوسائط في كونها تتيح عرض المعرفة وتمثيلها بطرق مختلفة.

وهناك من ذهب إلى أن الوسائط السمعية البصرية هي الأداة أو اللغة التي يستثمرها المدرس لمساعدة طلبته على تعلم ما يهمهم في مواقف تعليمية معينة[2]، وهناك من يراها " طريقة يمكن بموجبها التحكم بعناية فائقة في الخبرات التعليمية التي يحصل عليها المتعلم"[3].

وهي أجهزة وأدوات وطرائق مختلفة الاستعمال، يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم والتعلم، بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار للمتعلمين، وكذا تحسين الموقف التعليمي داخل الصف

[1] بونجمة، محمد، مقال: درس الأدب باستثمار التكنولوجيا من خلال التعلم المولف (نموذج تطبيقي) جامعة الأخوين، المغرب، ص 2-3.

[2] فتح الباب، عبد الحليم، حفظ الله إبراهيم (1985): وسائل التعليم والإعلام، عالم الكتب، القاهرة، ص 69.

[3] الطوبجي، حسين حمدي (1987): وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، الكويت، ط8، ص 261.

الدراسي أو خارجه، أو مجموع الخبرات والمواد التعليمية التي تستخدم في المواقف التعليمية المختلفة لنقل محتوى تعليمي أو الوصول إليه.

وسميت بالوسائط السمعية لكونها تعتمد حاسة السمع في وضعية تعليمية معينة، أما الوسائط البصرية فهي تعتمد حاسة البصر كمصدر أساسي للتعليم، والعين هي الحاسة الفعالة أثناء استخدام هذه الوسائط، يستفاد إذن من التسمية التأكيد على ضرورة استخدام أكثر من حاسة في العملية التعليمية التعلمية، مما يتطلب مرافقة الكلمة المنطوقة لعملية مشاهدة الأشياء (ثنائية الصوت والصورة).

ولقد تدرجت نظرة المتخصصين إلى هذه الوسائط، إذ ظهرت تسميات كثيرة، منها ما ارتبط بنظرة علمية دقيقة، ومنها ما استمزجه المنظرون في هذا المجال، ومن هذه التسميات: الوسائل السمعية والبصرية، وسائل الإيضاح، الوسائط التعليمية، الوسائل التعليمية، المعينات في التدريس، وسائل الاتصال...

وقد تعددت الآراء في تعريف الوسائط السمعية البصرية، فبالرغم من اتفاقها في المضمون، إلا أنها تختلف في الأسلوب، فقد اجتمعت كلّها على أن هذه الوسائط تتكون من:

الأداة؛ تسمى بجهاز hardware كجهاز الفيديو أو الحاسب الآلي....

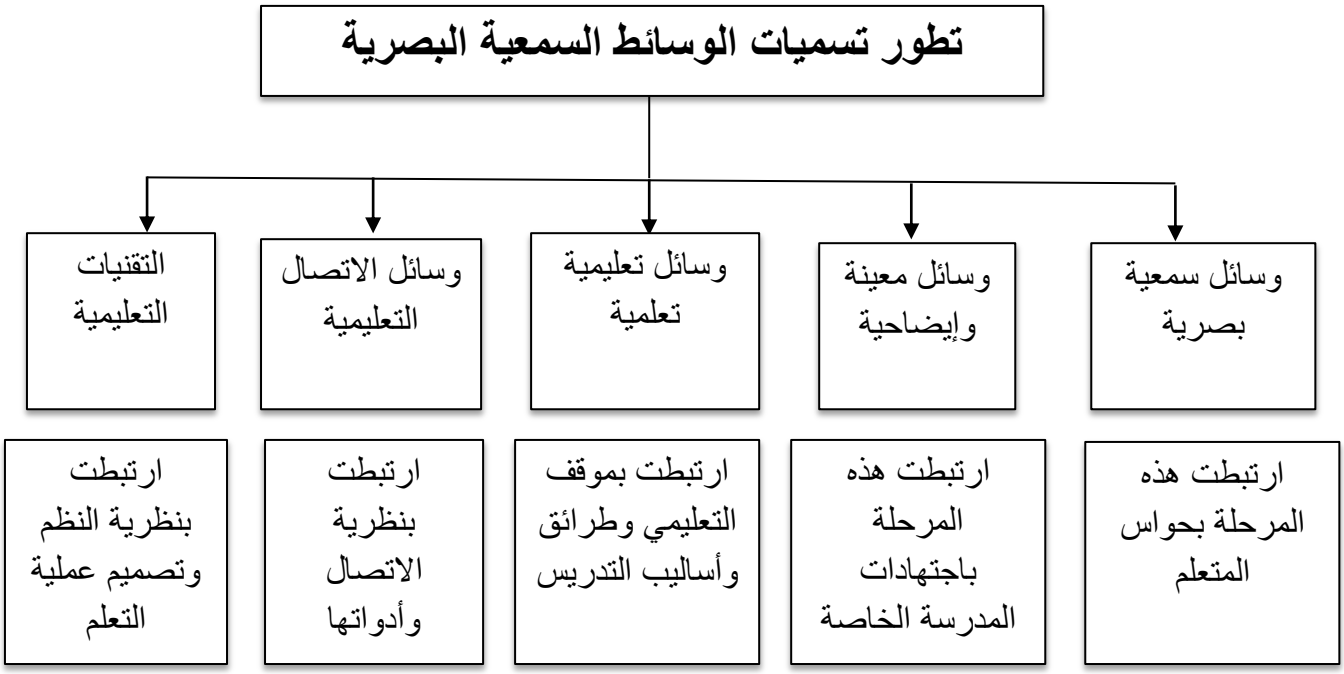
المادة؛ software كشريط الفيديو أو برمجيات الحاسب الآلي...

الطريقة؛ كيفية التعامل مع هذه الوسائط (تعليم جماعي، فردي).

لقد مرت الوسائط السمعية البصرية بتسميات عديدة ارتبطت أساسا بتطور نظريات التعليم وبظروف وأساليب التدريس المتبعة على مر العصور، والمتصفح لما كتب حول هذا الموضوع، يكتشف هذا التنوع في الدلالات والمعاني التي تعطى لهذا المفهوم، بل إنه إلى جانب ذلك يصطدم بتعدد التسميات التي في كثير من الأحيان هي عبارة عن مترادفات[1].

[1] المير، خالد وآخرون (1996): سلسلة التكوين التربوي، العدد الخامس، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 1، ص6.

ويؤكد كثير من الباحثين أن تسمية الوسائل التعليمية مرت بخمس مراحل أساسية، يختزلها عبد الرحيم الكلوب[1] خبير اليونسكو لتقنيات التعليم في الخطاطة التالية:



خطاطة رقم (1): تطور تسميات الوسائط السمعية البصرية.

وتبقى أهم مراحل استخدام الوسائط السمعية البصرية في التدريس كالتالي:

أ. **المرحلة الأولى:** ظهرت في هذه المرحلة تسمية الوسائط اعتمادا على الحواس التي تخاطبها، فكان هناك نوعان من التدريس:

التدريس البصري: ويسمى كذلك التدريس بالتربية البصرية، إذ يعتمد فيه المدرس على الوسائط التي تخاطب حاسة البصر فقط (الصور، الرسوم، الخرائط والوثائق...)

التدريس السمعي: ويسمى التدريس بالتربية السمعية، ويتم الاستناد فيه إلى الوسائط التي تخاطب حاسة السمع وحدها (الأشرطة السمعية، الراديو...)

إن ما يعاب على هذه المرحلة أنها جزأت هذه الوسائط أثناء استخدامها في التدريس، وركزت على حاسة السمع أو البصر، كما أنها ألغت الجمع بين الحاستين، في حين أن الدراسات التي أنجزت

[1] الكلوب، عبد الرحيم (1993): التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2، عمان الأردن، ص20.

في علاقة هذه الوسائط بالتدريس أكدت على "أنه كلما أمكن إعمال أكثر من حاسة واحدة في عملية الإدراك، كلّما كانت مدخلات التعلم أوضح وأكثر شفافية وأوقع أثرا، حيث يقود إلى دمج فعال للمادة الدراسية في فكر المتعلم؛ أي أن تعلمه وتذكره لها يكون أكثر من لو استعمل حاسة إدراكية واحدة؛ البصر أو السمع أو غيرهما"[1].

ولهذا ظهرت تسمية جديدة تجمع بين حاستي السمع والبصر، فأصبحت تسمى بالوسائط السمعية البصرية.

ب. **المرحلة الثانية:** أطلق على الوسائط في هذه المرحلة مصطلح وسائل الإيضاح، ومعينات التدريس، وما يعاب كذلك على هذه المرحلة أنها نظرت إلى الوسائط السمعية البصرية على أساس أنها معينات ديداكتيكية فقط، فهي تعين المدرس فقط على توضيح المفاهيم وإنجاز الدروس، كما جعلت الوسائط شيئا هامشيا لا دور له في العملية التعليمية التعلمية، ولا يتأثر مستوى التعلم إذا حذفت هذه الوسائط من النشاط الدراسي، في وقت يؤكد فيه خبراء الوسائط السمعية البصرية على أهمية إدماج هذه الوسائط في العملية التعليمية التعلمية.

وما يلاحظ كذلك على هذه المرحلة أنها:

- حصرت دور الوسيلة في إعانة المدرس على القيام بدوره.
- الوسيلة ذات دور ثانوي في التعليم، إن شاء المدرس استخدمها وإلا فلا فائدة لها.
- أخضعت استخدام الوسائل في التعليم إلى مزاج المدرس ورغبته دون النظر إلى مدى حاجة الموقف التعليمي لها.

ت. **المرحلة الثالثة:** اعتبرت الوسائط السمعية البصرية في هذه المرحلة جزءا لا يتجزأ عن العملية التعليمية التعلمية، لذلك سميت بتكنولوجيا التربية، وتطلق على مجموع المواد السمعية البصرية المستعملة في التدريس مثل الصور والأفلام وأدوات التسجيل والراديو والتلفزة، كما أنها تشير كذلك إلى منهجيات التدريس كالتدريس المبرمج، كما أنها اتجاه فكري وعلمي تطور وفق تيارين: هما "نظريات التعلم في الممارسة البيداغوجية وإدماج مقاربات لتنظيم المعرفة وتحديد الأهداف"[2].

---

[1] زياد، محمد حمدان (1995): طرق ومنهجية التدريس الحديث وأنواعها واستخداماتها في التربية الصفية، دار التربية الحديثة، عمان، ص30.

[2] خضير، عباس (2010): التقنيات التربوية تصنيفاتها وأنواعها، اتجاهاتها، مكتبة التربية الإسلامية، بغداد، ط1، ص38.

2.1 تصنيف الوسائط السمعية البصرية

تعددت تصنيفات الوسائط السمعية البصرية المستخدمة في عملية التدريس تبعا لاختلاف الأسس التي تم الاعتماد عليها، ولعل من أبرز هذه التصنيفات ما يلي:

- **التصنيف على أساس الحواس:**

اعتبر هذا التصنيف الحواس منافذ للتعلم، فتم تصنيف الوسائط تبعا للحواس التي تخاطبها (وسائط سمعية، وسائط بصرية ووسائط سمعية بصرية):

وسائط سمعية: وتشمل جميع الوسائط التي تعتمد على حاسة السمع ومنها: المسجلات الصوتية، الإذاعة المدرسية، الهاتف...

وسائط بصرية: وتمثل جميع الوسائط التي تعتمد على حاسة البصر وحدها ومنها: الخرائط، الرسوم والصور، السبورة بأنواعها...

وسائط سمعية بصرية: وتشمل جميع الوسائط التي تعتمد في استقبالها على حاستي السمع والبصر معا، ومنها الفيديو، البرامج الحاسوبية، التلفاز التعليمي، جهاز التسجيل الصوتي المرئي...[1]

وسواء أكان الوسيط سمعي أو بصري أو هما معا، فيجب أن يشكل جزءا أساسيا لا يتجزأ من المادة التعليمية ومن عملية التعليم نفسها، وأن تؤخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلمين؛ لأنهم هم الذين سيوظفون هذه الوسائط ويشتغلون بها، وأن تصنف هذه الخصائص على شكل صفات وقدرات ذهنية ومعرفية تتطلبها عملية الاشتغال على التقنيات المستعملة.

- **تصنيف الوسائط على أساس طريقة العرض**

✓ وسائط تعرض ضوئيا: كالشرائح والشفافيات والأفلام والبرمجيات...

✓ وسائط لا تعرض ضوئيا: كالرسوم والصور والخرائط والمجسمات...

[1] Erickson, Carlton W.H, (1968): Administering Instructional Media Programs, New York and London: Macmillan, collier, P 75.

في هذا التصنيف قسمت الوسائط وفق أسلوب عرضها إلى قسمين: المواد المعروضة، وهي التي تتطلب أجهزة معينة لعرضها؛ كالشرائح والأفلام الثابتة والمتحركة، والتسجيلات الصوتية والتلفازية، والمواد غير المعروضة، والتي لا تحتاج إلى أجهزة كالنماذج، والعينات والخرائط، والتمثيلات وغيرها.[1]

- **تصنيف الوسائط على أساس عدد المستفيدين**

  - وسائط فردية: يستخدمها طالب واحد في مواقف تعليمية معينة، كاستخدام الهاتف التعليمي، الحاسوب التعليمي، المجهر...
  - وسائط جماعية: وهي وسائط تستخدم في المدرجات أو القاعات المخصصة للمحاضرات والعروض، كالعروض التوضيحية التي تعرض في التلفزيون التعليمي، أو يتم عرضها على شاشة عرض الشرائح.

- **تصنيف الوسائط على أساس دورها في عملية التدريس**

  - الوسائط الرئيسية: وسائط يتم إدماجها في الدرس كمحور أساسي كالتدريس بالحاسوب (التعليم عن بعد) مثلا.
  - الوسائط المتممة: وهي وسائط تستعمل كدعامة في المواقف التعليمية، كإنجاز العروض وعرضها مثلا.

- **تصنيف الوسائط على أساس الخبرة التي تعالجها:** ظهرت تصنيفات كثيرة تصنف الوسائط على أساس الخبرات التي تقدمها للمتعلمين، وأشهر هذه التصنيفات نجد:

[1] الفريجات، غالب عبد المعطي (2014): مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، دار كنوز المعرفة، عمان، ط2، ص 104.

- تصنيف دونكان[1] Dunka

معايير التصنيف	الوسائل التعليمية	معايير التصنيف
انخفاض التكاليف – سهولة الاستعمال – الخصوصية – سهولة التوفير	المذكرات المكتوبة – النشرات، الصور المطبوعة	ارتفاع التكاليف – صعوبة التوفير – العمومية – حجم المتعلمين
	المعروضات الحائطية والعينات والنماذج والسبورة	
	المواد التعليمية المطبوعة مثل الكتب المقررة على اختلاف أنواعها	
	التسجيلات الصوتية والمعامل اللغوية	
	الشرائح وأفلام الصور الثابتة والشفافيات فوق الرأسية	
	الأفلام الصامتة والمسموعة (المرفقة بتوضيحات مسموعة) وأفلام الصورة المتحركة	
	المواد التعليمية المبرمجة آلياً: الفيديو هات، البرامج التليفزيونية الحية، أنظمة الكمبيوتر التعليمية، الإذاعة المرئية (التلفزيون)	

الجدول رقم (1): يوضح تصنيف الوسائط السمعية البصرية عند دونكان

استند "دونكان" في تصنيفه إلى عدة معايير حيث رتب الوسائط في شكل يشبه المربع إلى حد كبير، بناء على ارتفاع التكاليف أو انخفاضها، وصعوبة أو سهولة توفرها وعموميتها وخصوصيتها، بالإضافة إلى عدد الطلبة.

[1] Dunkan. U. Heldt, (1989): Instructional media and the Individual Learner, New York Nicholas Publ, P19.

- تصنيف أوسلن[1] Oslen

الخطاطة رقم (2): تصنيف أوسلن للوسائط السمعية البصرية

صنف "أوسلن" الوسائل التعليمية المستخدمة في التعليم إلى ثلاثة مستويات؛ من حيث الحسية والتجريد، وقد اعتمد على درجة عالية من الحسية كمعيار للتصنيف. إذ وضع في قاعدة الهرم الوسائل التعليمية الأكثر محسوسية، والتي تزود الطلاب بخبرات حسية واقعية ومباشرة، تليها الوسائل الرمزية الحسية في وسط الهرم، وهي وسائل تمثل الواقع وتجسد خصائصه العامة، كما أنها وسائل يستخدمها المدرس في غياب الوسائل الواقعية، ثم الوسائل المجردة كالمواد المطبوعة من الكتب والنشرات والمذكرات وهي الأقل محسوسية، وهي وسائل تتميز بالتجريد.

[1] Olsen. E,(1946): Perspective In Audio Visual Education, Education Screen, P120.

- **تصنيف الوسائط السمعية البصرية على أساس رمزيتها**

وتمثل الوسائط التي تخاطب العقل مباشرة، وتكسب الطالب خبرات تعليمية عن طريق سماعه لألفاظ مجردة، أو رؤيته لكلمات أو رموز ليس فيها صفات الشيء الذي تدل عليه، ولكن يمكن أن تنوب عنه مثلا، فكلمة "شجرة" تستعمل للدلالة على هذا الشكل الذي تواتر الناس على تسميته، ومن يقوم بالمقارنة بين الدال (الشجرة) والمدلول شكلها فإنه لا يصل إلى أي علاقة بينهما، والمجال لا يسمح للحديث عن الدراسات اللغوية التي اهتمت بالدوال ومدلولاتها، ولكن الذي يهم هو كيفية الاستفادة من هذه الوسائط في التدريس.

لقد انطلق إذن هذا التصنيف من تقسيم هذه الوسائط اعتمادا على رمزيتها؛ فالوسائط الرمزية "وسائط تعتمد على الكلمات أو الألفاظ للدلالة على مفهومها أو مضمونها مثل المحاضرات، أو المذكرات، أو الملخصات، وما شابه ذلك، وهذا النوع شائع الاستعمال في تفاعلات الأفراد اليومية التي يعيشونها فيما بينهم في أكثر من مجال"[1].

وتنقسم هذه الوسائط إلى وسائط رمزية ووسائط غير رمزية:

- **وسائط رمزية:** وتضم وسائط لفظية مكتوبة مثل، الخطابات والملخصات، والتقارير، والكتب، والمراجع، والمقالات... ووسائط لفظية غير مكتوبة مثل المحادثات الهاتفية، الاجتماعات، والمناقشات، والمقابلات، والمناظرات، والندوات[2]. والقاسم المشترك بين هذه الوسائط الرمزية اللفظية المكتوبة أو غير المكتوبة هو أن كلا منهما يقوم أساسا على اللفظ، أو الكلمة للدلالة على مضمونها ولذا سميت بالوسائط اللفظية.

والوسائط الرمزية ضرورية ومهمة كونها توفر الوقت والجهد في عملية التدريس، غير أن اعتمادها لوحدها غير كاف، فالطالب عند دراسته لمادة معينة بحاجة إلى وسائط حسية، خاصة في مواقف تعليمية جديدة عليه، لذلك فالوسائط الرمزية اللفظية مكتوبة كانت أو غير مكتوبة لا تصلح وحدها في عملية التدريس.

[1] Jerom, S,Bruner. (1966): Forward a the rory of instrucion, harvard university, Cambridage, P 10.

[2] عطية، محمد (1979): وسائل الاتصال في الخدمة الاجتماعية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، طرابلس، ص21.

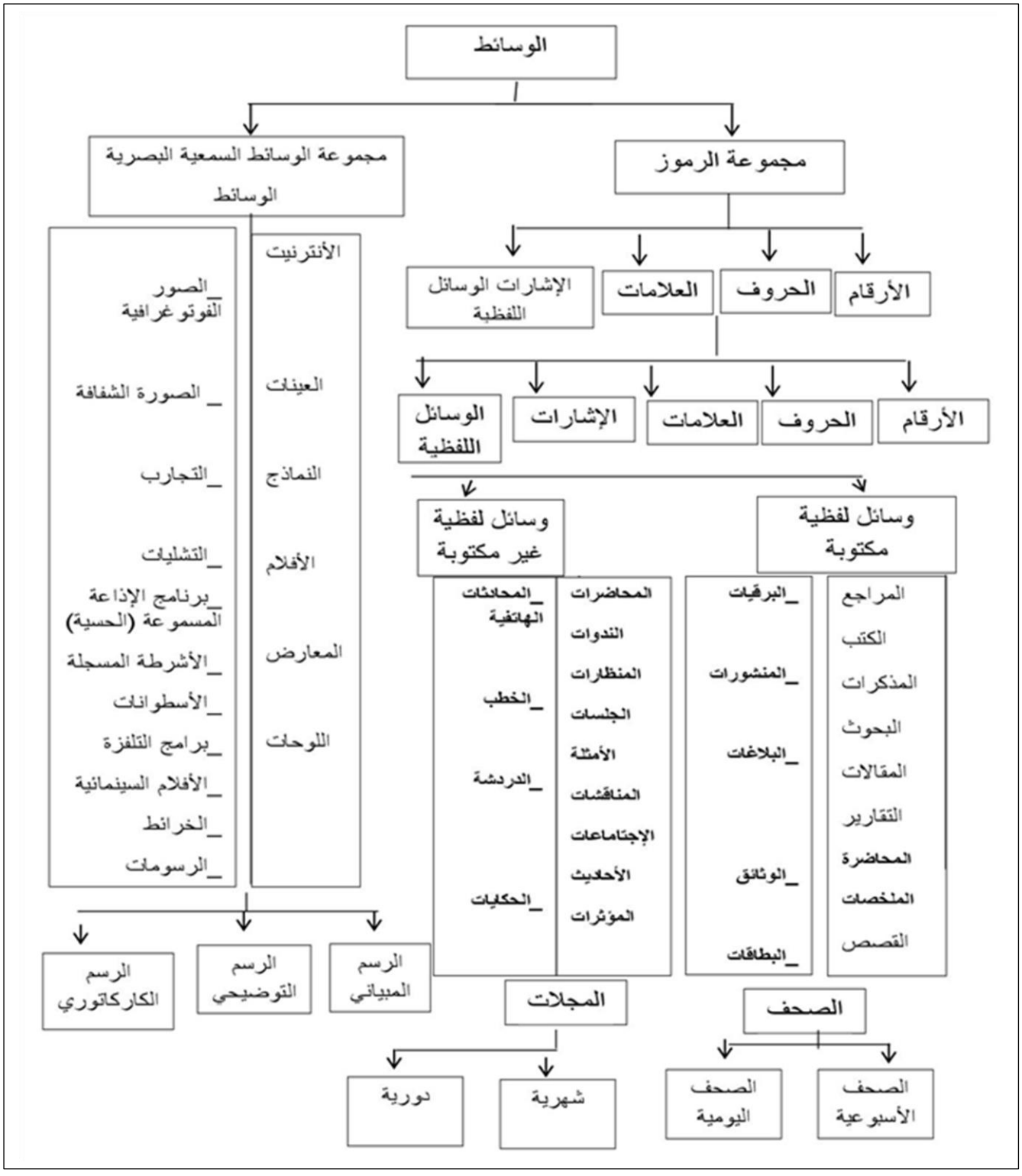
- **وسائط غير رمزية:** وسائط "لا تعتمد على الرموز في توضيح مفهومها أو مضمونها، فهي تمثل الواقع أو هي الشيء ذاته أو ما يشبه هذا الشيء المطلوب دراسته، والتعرف عليه حق المعرفة، وعلى ذلك فهي وسائط تمكن الفرد من التفاعل مع ما يرغب في دراسته أو مع ما يشبهه"[1].

ونظرا لكون الوسائط غير الرمزية كثيرة ومتنوعة، فهي تنقسم إلى وسائط سمعية ووسائط بصرية ووسائط سمعية بصرية. وما نريد التأكيد عليه هو أن هناك فرقا بين الوسائط الرمزية والوسائط السمعية البصرية "فالأولى ليس لها شبه بما تدل عليه، أما الثانية فهي تتضمن إما الشيء ذاته أو ما يشبهه"[2].

[1] DINT, E.C, (1946): The Audio-Visual hand Book, society of For Visual Education, INC, P:1.

[2] عطية، محمد، وسائل الاتصال في الخدمة الاجتماعية، ص 29.

والشكل أدناه يوضح تصنيف الوسائط إلى رمزية وأخرى سمعية بصرية.



خطاطة رقم (3): تصنيف الوسائط إلى رمزية وغير رمزية[1]

[1] بعزيز، مريم، دور الوسائط السمعية البصرية في التحصيل الدراسي –المستوى الثانوي التأهيلي نموذجا–، ص89.

3.1 أبعاد الوسائط:

الوسائط هي أيضا واجهة لفضاء متعدد الأبعاد، وجب تحليله ووصفه وتنفيذه. وهناك ثلاثة أبعاد محددة، تختلف بحسب الحاجة إليها، تقاطعها أملته الوظائف التي تؤديها هذه الوسائط، ويمكن حصر هذه الأبعاد فيما يلي[1]:

- البعد التفاعلي: ويصف الوضع التنفيذي للمسارات المحددة لمستعملي الوسائط الفائقة على هيئة تسلسل للتفاعلات حول المعلومات الوسائطية المعروضة.
- البعد الإخباري: يصف ويحلل المعلومة الوسائطية التي تقبلها الوسائط الفائقة، وتكون محددة البنية والشكل، والروابط الموجودة بين جزيئات معلوماتها.
- البعد الإبحاري: ويعرض ما خفي من المسارات المرتبطة التي يمكن أن تتحقق في البعد الإخباري. وهذه المسارات تتحقق بفضل الروابط المحددة بين المداخل المعلوماتية الواردة في البعد الأول.

وتتقاطع هذه الأبعاد فيما بينها وتتكامل، ولا يمكن أن يوجد أحدها دون الآخر، وإلا فإن الوسائط لن تحقق الهدف الذي وضعت لأجله، فالبحث عن المعلومة في الشابكة يتطلب التنقيب عنها، وذلك يكون بالتنقل بين المواقع والإبحار فيها، عبر الروابط المتداخلة فيما بينها، والتي يحيل بعضها على بعض الآخر. وبدون هذه الروابط لن يتمكن الباحث العثور على المعلومة في شابكة تفيض بالمعلومات والمعارف المتجددة في كل حين.

4.1 جرد لبعض الوسائط السمعية البصرية:

تعتمد الوسائط في آن واحد أكثر من مصدر حسي لتوصيل رسالتها للمتعلمين، كالأفلام والصور المتحركة والتلفزيون التربوي، والشرائح أو أفلام الصور الثابتة المرفقة عادة بتسجيل سمعي، أو تسجيلات صوتية (وثائقية)[2].

[1] Halin, (2005): Gilles De la conception d'hypermédia à la conception d'application Web, dans: Sciences et Technologies de l'information et de la communication pour l'education et la formation, volume 12, P2.

[2] زياد، محمد حمدان (1982): الوسائل التعليمية مبادئها وتطبيقاتها، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت، ص 392.

ويطلق مصطلح "الوسائط السمعية البصرية على كل العمليات التربوية القائمة على الاكتشافات الحديثة المتعلقة بالصوت والصورة، كالسينما، والتلفزة، والراديو، والجهاز المسجل، والفيديو وغيرها، ويتم اللجوء إلى هذه الوسائط في التعليم الفردي أو الجماعي، كما في التعليم العادي أو المبرمج على حد سواء، كما تستعمل لتصريف وسائل ومعلومات مختلفة من حيث صيغتها (لفظية، مكتوبة، تجريبية)"[1].

وسنركز في جرد الوسائط السمعية البصرية على المهم منها –في نظرنا– والأقل تكلفة وجهدا، ومن بين هذه الوسائط نجد:

السبورة الطابشيرية: وهي أكثر الوسائط التعليمية استعمالا في كافة المراحل التعليمية، وترتبط في العادة بقاعة الدراسة وهي أداة من أداوتها، وضرورة حتمية لمن يريد أن يتعلم أو يقوم بعملية التعليم، حيث يحتاج إليها كل من المدرس والطالب، من أجل الكتابة عليها أو الرسم؛ ككتابة الأسئلة والملخّصات، والمفاهيم، والقيم التربوية.....

ولا يمكن بأي حال من الأحوال الاستغناء عنها في عملية التدريس، وتمكن "أهميتها في سهولة استخدامها في كل التخصصات من دون استثناء، فهي تساعد المدرس على شرح عناصر الدرس وتبسيطها، والمدرس الناجح يستثمر السبورة بكتابته عليها أفكارا مبسطة ومختصرة ليكون لها الأثر على التلاميذ"[2].

وتكتسب السبورة أهميتها لمرونتها، فهي تستخدم لكل المستويات والأعمار والتخصصات، ويمكن اعتمادها إلى جانب الوسائط السمعية البصرية الأخرى، فالاتصالات البصرية عن طريق السبورة، توجه انتباه الطلبة في الصف، نحو أغراض المناقشة، وتحفزهم لتقديم أفضل ما لديهم.

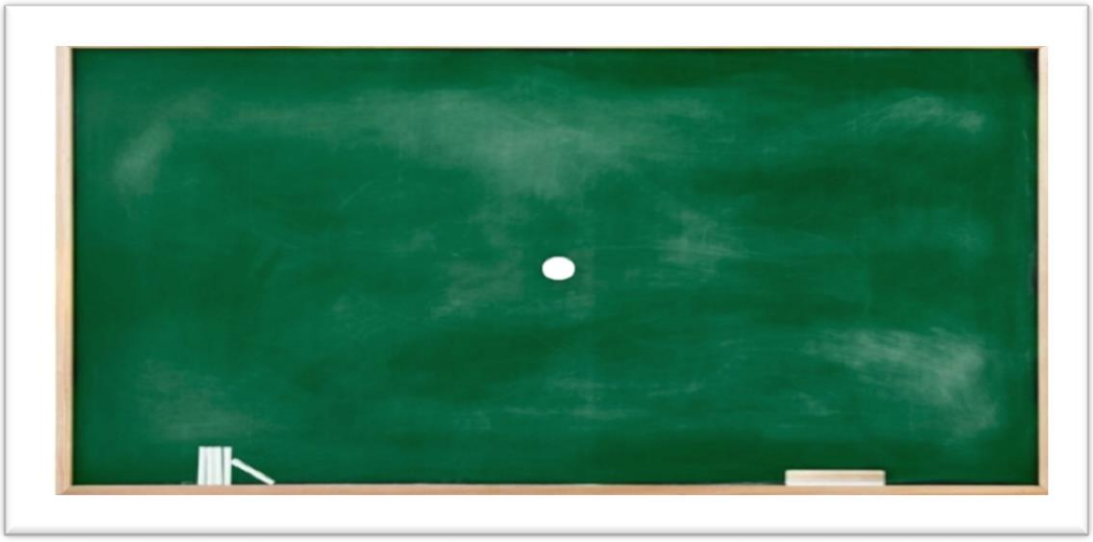
ولكي يتم استثمار السبورة بشكل جيد في عملية التدريس على المدرس مراعاة ما يلي:

- كتابة المعلومات المهمة (اسم المادة، الدرس، التاريخ....) بخط واضح.
- تقسيم السبورة إلى أقسام متساوية لاستثمار أكبر قدر من مساحتها.
- التأكد من أن السبورة واضحة لجميع الطلبة في الفصل الدراسي.
- الكتابة بخط واضح وبشكل منظم ومرتب.

[1] الحسين، إبراهيم (2012): الفن والتكنولوجيا مستقبل الدرس التشكيلي في عصر الميلتي ميديا، منشورات عالم التربية، ط1، ص 90.

[2] صبحي، خليل (1987): التقنيات التربوية، الموصول مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، الجامعة التكنولوجية، ص 203.

- تدوين الأفكار الأساسية، مع وضع خطوط تحت العناوين والكلمات الرئيسية.
- مراجعة الأخطاء وتصحيحها.



الصورة رقم (1): السبورة الطباشيرية[1]

الإنترنيت: أضحى تطوير الإنترنيت في التسعينات من القرن العشرين وسيطا جوهريا عالميا، وصار من المهم حاليا استخدامه ضمن موارد التكنولوجيا الحديثة.

الصورة رقم (2): الإنترنيت[2]

[1] المصدر: www.rjeem.com بتاريخ 26 دجنبر 2019.

[2] المصدر: www.mawdou3.com بتاريخ 26 دجنبر 2019.

ولمراعاة المدى الكبير لاستخدام الإنترنيت في التدريس، كان من الضروري خلق وإنتاج آليات مصممة للإبحار في الفضاء الكوني، بالإضافة إلى تجميع المعلوميات وتحليلها وتبادلها وبثها، وقد أضحى هذا الأمر مهما في عملية التدريس، حيث يرتبط بمتطلبات واحتياجات فئات عديدة من المستخدمين، مما يجعل من الإنترنيت وسيلة في غاية الأهمية، إنه مصدر ضخم للموارد والبنايات المرجعية التي نحتاجها في كل الأنواع التعليمية، وفي التعلم المباشر، ومنهجيات التدريس المختلفة.

إنه يتيح للمستخدم تصفح المعلومات والبيانات العديدة، فهذا الوسيط " لا يجعل المعلومات حكرا على المؤسسات التعليمية، بل يجعلها في متناول المتمدرسين في أي مكان وفي أي وقت، ويمكن للإنترنيت أن يقلل الفجوة فيما يرتبط بجودة وكمية المعلومات للتعليم بين الدول المتقدمة والدول النامية، فخبرات التنمية والتقدم التي توصلت إليها بعض الدول، يمكن أن تتاح لدولة أخرى فتستفيد منها"[1].

إن ما شغل بال المهتمين بالمجال التعليمي هو إيصال المعلومات للمتعلم/الطالب، بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة، ولهذا فإن الإنترنت كوسيط سوف يلعب "دورا كبيرا في تغيير الطريقة التعليمية المتعارف عليها في الوقت الحاضر، وخاصة في مراحل التعليم الجامعي، فعن طريق الوسائط التفاعلية، لن يحتاج الأستاذ الجامعي مستقبلا أن يقف أمام الطلبة لإلقاء محاضرته، ولا يحتاج المتعلم أن يذهب إلى الجامعة"[2]. وفي هذه الحالة نكون أمام نوع من التعليم، يسمى التعليم عن بعد.

<u>التلفزيون التربوي</u>: من أهم الوسائط السمعية البصرية، وذلك لما يقدمه من خدمات متعددة، فهو "نظام ينقل صورا متحركة أو ثابتة، صامتة أو ناطقة، ويستخدم النظام التلفزيوني أجهزة تقوم بتحويل الصوت والصورة إلى موجات كهربائية، تترجم مرة ثانية بواسطة جهاز الاستقبال إلى أشعة

[1] الهادي، محمد (2007): التعليم الإلكتروني عبر شبكة الانترنيت، آفاق تربوية متجددة، الدار المصرية اللبنانية ط2، ص 251-252

[2] الفراجي، هادي أحمد (2011): أنماط التنمية المعرفية والمهارية في القرن الحادي والعشرين، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، ص 188.

ضوئية مرئية وأصوات مسموعة، تماثل في خصائصها ومحتواها ما بث أساسا من محطة الإرسال،"[1].

ويقدم التلفزيون التربوي المادة المعرفية والتثقيفية عبر الصوت والصورة في آن واحد بشكل قريب من خصائصها الحقيقية، مما يجعله وسيطا ديداكتيكيا من أكثر الوسائط السمعية البصرية تمثيلا للواقع، ويتمثل دوره التربوي من خلال ملائمة البرامج التي يقدمها لمحتوى البرامج التعليمي وأهدافه التكوينية، وأيضا "ملاءمة مدة العرض للوقت المسموح به للمهمة التعليمية"[2].

والتلفزيون التعليمي أحد وسائط التعلم الذاتي شائعة الاستخدام و"التي وظفت لأغراض التربية والتعليم، ويتميز الأسلوب التعليمي التلفزي بالجمع بين عدد من الحواس، التي تشكل أدوات لإدخال المادة التعليمية، كحاسة البصر التي يعتمد عليها الطفل الأصم اعتمادا كبيرا"[3].

ولكي يقوم التلفزيون التعليمي بتحقيق تلك الأدوار لابد أن تتوفر فيه أربعة شروط:

- التنسيق الكامل بين وزارة التربية والتكوين ومحطة الإرسال التلفزيوني، وماله من علاقة بتكاليف الإنتاج، والإجراءات، والأهداف.
- إمكانية استقبال البرامج التعليمية في المدرسة أثناء العملية التعليمية، وتنسيق جدول المدرسة بما يتفق وجدول الإرسال التلفزيوني، أو العكس على أن يتم ذلك في بداية العام الدراسي.
- أن يكون عمل المدرس داخل الفصل متكاملا مع مقدم البرنامج المتعلّم لتتكامل الأدوار.
- أن يتم إعداد البرامج المقدمة انطلاقا من المقررات المدرسية مع مراعاة ترتيبها.

[1] زياد، محمد حمدان، الوسائل التعليمية مبادئها وتطبيقاتها، ص 411.

[2] الحسين، إبراهيم، الفن والتكنولوجيا، ص 92.

[3] الفريجات، غالب عبد المعطي، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، ص 183.

الصورة رقم (3): التلفزيون التعليمي[1]

الفيـديو التعليمـي: وسيط تعليمـي يمـزج بـين الصـوت والصـورة، يتميـز بالاسـترجاع السـريع للمعلومات، مع إمكانية التحكم عن بعد في تقديمها حسب استفسارات الطلبة وحاجاتهم، ويمكن اعتبار الفيديو التعليمـي وسيطا من الوسائط السمعية البصرية المستخدمة فـي مجـال الاتصـال، ولـه مزايا تعليمية كثيرة منها أنه:

_ يقدم برامج تعليمية ذات مكونات مثيرة بصرية وسمعية وموسيقية، وملونة....

_ يفـتح المجـال للطلبـة لاختيـار البـرامج التـي تـروقهم وإعـادة مشـاهدتها لمـرات متكـرر حسـب الضرورة الديداكتيكية.

_ يسـتعمل فـي تنشـيط النـدوات والمحاضـرات، والتعلـيم المصـغّر مـن خـلال عـرض التجـارب الشخصية وتحليلها ومناقشتها.

[1] المصدر : www.mawdoo3.com بتاريخ 26 دجنبر 2019.

الصورة رقم (4): الفيديو التعليمي[1]

وقد استعمل الفيديو كثيرا لغايات تعليمية وبيداغوجية متعددة، و"أمسى وسيطا تعليميا يتيح للمتعلم فرصة التفاعل مع البرنامج المسجل بالشريط، واكتساب خبرات جديدة في موقف تعليمي معين، وهذا ما اثبتته مجموعة من الدراسات"[2].

المسلاط الضوئي: من الوسائط التعليمية الأكثر تداولا واستعمالا في مؤسساتنا التعليمية، وهو "جهاز للعرض البصري والسمعي الذي يتم ربطه بالحاسوب لتقديم الأشرطة والأفلام لتوضيح الدروس ودعمها بالصوت والصورة، وهو وسيط ديداكتيكي حديث، لا محيد عنه في الشرح والتحليل والإيضاح وعرض التجارب وتقويمها."[3]

[1] المصدر: https://images.app.goo.gl/p4jeEpwgb8UvcRNL6 بتاريخ 26 دجنبر 2019.

[2] Bourisseoux, J, et Pell P, (1990): Enseiner avec l'audio_visuel, Les Edition d'organisationparis, Paris , p72.

[3] www.Teqnologie.Qulturanx.com.

الصورة رقم (5): المسلاط الضوئي[1]

كما أن المسلاط الضوئي وسيط يقوم بعرض محتويات المادة الدراسية بصريا على الشاشة عبر تقنية التصغير والتكبير، كما تتخللها في الغالب صور وخطاطات مصاحبة إذا تطلب الأمر ذلك. كما يتيح هذا الجهاز أيضا فرصا أكثر لكسب الوقت في التدريس – إن أحسن استخدامه – وإكساب مهارة التعامل مع هذا النوع من الوسائط بالنسبة للطالب والمدرس على حد سواء خاصة في حصة تقديم العروض مثلا.

الحاسوب: يعد من أحدث الوسائط السمعية البصرية لما يوفره من خدمات متعددة من تخزين للمعلومات ومعالجتها، واستثمارها وفق الحاجة وعند اللزوم، وهو أداة للاتصال والتواصل، ومن خصائص هذا الوسيط التعليمي أنه يشكل حلقة وصل مع باقي الوسائط الأخرى التي لا يمكن أن تشتغل في الغالب إلا بواسطته.

وهو وسيط يستعان به في جمع البيانات وتنظيمها وتحليلها، وهي أدوار مرتبطة ارتباطا وثيقا بحقل التدريس، فهو يساهم في خلق الإثارة والتشويق، وهو أمر مهم وعنصر له دور أساسي في التفاعل الجيد بين الطلبة والمادة التعليمية، وهي صفات ومميزات يتوفر عليها الحاسوب إذا تم مراعاتها عند تصميم البرامج التعليمية التي تحاول تحقيق فعل التعلم.

[1] المصدر: https://images.app.goo.gl بتاريخ 26 دجنبر 2019.

يساعد الحاسوب على "التعلم الفردي لأنه وسيط لتنفيذ الخطط واستراتيجيات التعلم الذاتي، ويسمح للمتعلمين باختيار المواقف والوضعيات التعليمية التعلمية التي يرغبون فيها، كما يتسم بسرعة العرض والاستجابة، وهو سند لتقديم دروس تعليمية مباشرة، ومن دون وسيط آخر في الغالب عبر برامج محبوسة."[1]

ويبقى الحاسوب الوسيط التعليمي المناسب لتعليم المهارات اللغوية، إذ يساهم في خلق بيئة تعليمية متفاعلة، تساعد في جعل عملية التعلم أكثر متعة؛ بحيث يُفعّل فيها دور الطالب. كما أصبح الهدف من هذه التقنية تعليم الفرد كيف يتعلم، وإكسابه الطريقة التي تمكنه من التعلم الذاتي بشكل أفضل من جهة، وكيفية الوصول إلى المعرفة بنفسه من جهة أخرى. يقول "كلارك" في هذا السياق " لا تعلمهم، اتركهم يتعلمون "[2].

صورة رقم (6): الوسيط السمعي البصري الحاسوب[3]

كما يعتبر من أهم الوسائط التي تعتمد في التدريس المبرمج، فهو يتيح لكل طالب الاختيار من بنك المعلومات ما يناسب قدراته، كما يمكن أن يستخدم لتوجيه الطلبة وإرشادهم، ولتكون النتيجة إيجابية ولتحقيق أهداف التدريس ينبغي أن تعد البرامج إعدادا جيدا، وما الحاسوب إلا وعاء يحوي برنامجا تعليميا يعده المدرسون.

[1] الحسين، إبراهيم، الفن والتكنولوجيا مستقبل الدرس التشكيلي في عصر الميلتي ميديا، ص 100.

[2] اليوبي، بلقاسم، التكنولوجيا المعلوماتية وتعلم اللغات: اللغة العربية نموذجا، ص 63.

[3] المصدر : www.rjeem.com بتاريخ 26 دجنبر 2019.

الحقيبة التعليمية: وهي من المواد التعليمية المُبرمجة، والتي تُزود كل طالب بمجموعة من البدائل، من خلال توجيهه لاتباع مسار معين نحو تحقيق الأهداف، ويتم التفاعل بين المادة التعليمية والطالب عن طريق الإجابة عن بعض الأسئلة أو إجراء تجربة أو مشاهدة فيلم أو أي نشاط آخر.

ومن أهم عناصر الحقيبة التعليمية ما يلي:

ـ **العنوان:** يختزل الفكرة الأساسية للوحدة المراد تدريسها.

ـ **تحديد الفكرة المحورية:** الغرض منها إعطاء فكرة موجزة عن محتوى الحقيبة، وأهمية محتواها ومدى ارتباطه بالموضوعات الأخرى التي اكتسبها الطالب.

ـ **الأهداف:** يحتوي هذا الجزء على مجموعة من الأهداف التي تصف بصورة واضحة السلوك النهائي المتوقع من الطالب بعد الانتهاء من دراسة الحقيبة.

ـ **التقويم:** يتكون البرنامج التقويمي للحقائب التعليمية من ثلاثة أنواع من الاختبارات؛ الاختبارات القبلية واختبارات التقويم الذاتي والاختبارات النهائية.

الصورة رقم (7): الحقائب التعليمية[1]

إن أهم ما يميز **الحقائب التعليمية** هو احتواؤها على وسائط متعددة ومتنوعة واستراتيجيات متفاوتة، تجعل سمة التفاعل أهم ما يميز هذا الأسلوب ويجعله مختلفا عن أساليب التدريس الأخرى،

[1] المصدر: www.al3oloom.com بتاريخ 26 دجنبر 2019.

فهي تعمل على تقديم أشكال مختلفة من التفاعل سواء كان ذلك بين المدرس والطالب، أو بين الطلبة فيما بينهم، ويظهر ذلك واضحا في التعلم داخل مجموعات صغيرة أو مجموعات كبيرة التي يسمح فيها استخدام نظام الحقائب بتعدد أساليب التدريس مثل: المناقشة والمحاضرة...كما "تسمح بتعدد مصادر المعرفة ومن تم لم يعد التلميذ مستقبلا للمعلومات وإنما مشاركا ومتفاعلا معها".[1]

2. مجالات استخدام الحاسوب في التعليم

1.2 الاستعمالات التربوية للحاسوب:

نعلم جميعا بأن الحاسوب هو عبارة عن جهاز ذو إمكانيات عالية في استقبال البيانات، وتخزينها ومعالجتها وفقا لبرمجيات ثم تصميمها من طرف المتخصصين، لذا فإن استخدام هذا الجهاز يتطلب معرفة ومهارة وكفاية في الاستخدام.

ومن أهم الخصائص التي حددها الإعلاميون لهذه الآلة نجد:

- السرعة العالية في معالجة البيانات.
- دقة نتائج تحليل هذه البيانات.
- استمرارية المعالجة دون أخطاء والوصول إلى نتائج موثوق في صحتها.
- فضلا عن خاصيتي التخزين والاسترجاع.

انطلاقا من هذه الخصائص المميزة للحاسوب، نتساءل عن مدى استفادة قطاع التعليم والبحث التربوي منها. وقبل ذلك تجدر الإشارة إلى الاستعمالات الأولى للحاسوب، وكيفية ظهوره الأولى في قطاع التربية، وكذا الأسباب التي كانت وراء ذلك.

2.2 ظهور الحاسوب في التربية

تعود الاستعمالات الأولى للحاسوب في مجال التربية إلى أواخر الخمسينيات بأمريكا، حيث تم استعماله في تدريس الرياضيات من طرف مجموعة من الباحثين، ورغم أن الحاسوب لم يكن متطورا بالشكل الذي نعرفه اليوم، إلا أن الاستعمال الأول، بيّن العلاقة التفاعلية بين "الطالب" و "الحاسوب"

[1] الهادي، محمد (2001): حياة نظم المعلومات المبنية على الكمبيوتر، دراسات مستقبلية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ص 120.

ومع التطورات الأخيرة، و"بالموازاة مع تطور المعلوميات في جانبها الآلي والتكنولوجي كان هناك تطور في البرمجيات التي يشتغل بواسطتها الحاسوب، فضلا عن التطور الذي عرفه الحقل البيداغوجي والديداكتيكي، والذي ساهم بدوره في خلق برمجيات معلوماتية تعليمية"[1].

إن الاستعمال الآلي للحاسوب داخل المجال التعليمي جاء في فترة ساد فيها ما يسمى بالتعليم المبرمج (متأثرا بالمقاربة السلوكية عند سكينر 1954)، كما استفاد من النتائج المهمة التي توصلت إليها العلوم المعرفية والذكاء الاصطناعي، التي تسعى إلى تكييف المعلوميات مع الخصوصيات العقلية والمعرفية للمتعلم.

وإن دخول الحاسوب – كأداة منهجية– إلى مجال التعليم ليس من باب الصدفة، بل هناك عوامل كثيرة ساهمت في ذلك، من أهمها الوضعية البيداغوجية، وما سادها من ممارسات انعكست سلبا على الطالب، ومن هنا جاء شغف المدرسين ورغبتهم في أن تدخل المعلوميات بصفة تدريجية إلى قطاع التعليم.

ومن زاوية نظر ديداكتيكية، تم تبرير توظيف الحاسوب كآلة ضرورية لحل مشاكل كثيرة تصادف كلا من المدرس والمتعلم على حد سواء، من خلال مراعاة عنصر الأهداف، إذ يبقى الهدف الأساس من ذلك هو تهييئ الطالب للدخول مستقبلا إلى المجتمع المعلوماتي/المحوسب.

وداخل هذه المنظومة، نجد أن الحاسوب قد أخذ على عاتقه مسؤولية تحقيق الجودة داخل العملية التعليمية، والرفع من كفاءات الطالب لاكتساب مهارات فكرية أساسية، تعجز بعض التقنيات الأخرى عن تحقيقها.

وقد تمكن التربويون من توظيف الحاسوب في المجالات الأكاديمية، وتعميمه على مختلف القطاعات التربوية، والمستويات التعليمية الجامعية، بل وحتى في المستويات ما قبل الجامعي، انطلاقا من الخصائص التي يتميز بها. إذن كيف يمكن توظيف الحاسوب من أجل تحقيق فعل تعليمي تعلمي ناجح؟

[1] الشكدالي، مصطفى (1999): الوظائف الديداكتيكية لاستعمالات الحاسوب، مجلة علم التربية نحو تحديث مناهج التعليم، ع 6-7، ص 205.

يفتح الحاسوب إذن آفاقا واسعة لتوفير تعليم جديد، تكون فيه العوامل البيداغوجية والبرامج التعليمية مواكبة للتطور السريع، لقد استفاد مجال التعليم من "تقنية المعلوميات" من خلال توفير بيئة تعليمية تفاعلية، يكون فيها الطالب إيجابيا وفاعلا، وتتحول فيها البرامج التعليمية من نموذج التلقين وشحن الذاكرة إلى نموذج بنائي تفاعلي، يسعى إلى تمكين المتعلم من اكتساب آليات التفكير والفهم والعمل والممارسة.

وتتضح أهمية الحاسوب في مجال التعليم والتعلم في كونه:[1]

- يساعد على متابعة التجربة وتعديلها، وفق ما يراها صاحبها، كما يمكن للحاسوب أن يتكلف بإجراءات الضبط والشرح الإحصائي.
- يتيح لنا فرصة تعليم عشرات الطلبة في آن واحد، ويستطيع كل متعلم أن يستعمل الآلة وكذلك البرنامج الذي يقع عليه اختياره.
- يسمح بتعليم بعض المواد عبر المشاهدة التجريبية.

إن مراعاة مثل هذه العناصر الدقيقة داخل الفعل التعليمي، من شأنه أن يحقق فعل التعلم، وكذا مراعاة الفروقات الفردية بين الطلبة، وهذا ما يجعل الطالب قادرا على بناء التعلّمات بنفسه، مما يقوي عنصر الثقة لديه، فيصبح قادرا على العطاء بعد أن كان متلقيا فقط.

3.2 التطبيقات البيداغوجية للحاسوب

اقترح الباحثون في هذا المجال تصنيفا للتطبيقات البيداغوجية للحاسوب على الشكل التالي:

- **الحاسوب مادة تعليمية:**

حيث أصبح الحاسوب محورا للدراسة كمادة تعليمية من خلال دراسة محتوياته ومكوناته المادية وبرمجياته وموضوعاته مثل: ثقافة الحاسوب وتطبيقاته المختلفة، وكذا تعلم لغات البرمجة. لأن الإلمام بكل ما يتعلق به وبمختلف تقنياته وإمكانياته، قد أصبح أهم الضروريات للتعامل معه في

[1] العمري، علاء الدين (1999): دور الحاسب وشبكة الأنترنيت في تطوير التعليم، مجلة التربية، ع 24، ص 7-8.

الحياة العلمية والعملية. كما يضم هذا الأسلوب "التعرف على مكونات نظام الحاسوب وهذا ما يعرف بالوعي الحاسوبي أو الثقافة الحاسوبية"[1].

ولتحقيق هذا الهدف لابد من إعداد الطلبة ليكونوا قادرين على فهم الحاسوب كأداة، والتحكم فيه واستخداماته المختلفة، فالطلبة بحاجة لأن يتعاملوا مع التغيرات التكنولوجية، وكيف يتعاملون مع قوى تؤثر في حياتهم الحالية بشكل كبير، ومن المحتمل أن تؤثر في مستقبلهم أيضا.

- **الحاسوب مساعدا في التعليم:**

لقد تم استخدام الحاسوب في التعليم منذ سنوات طوال، حيث نشأ هذا النوع من الاستخدام وتطور في حقل التعليم نفسه، ويتم استخدام الحاسوب داخل قاعات الدراسة وخارجها لتدريس وعرض المعلومات والموضوعات، بحيث يعد وسيطا تعليميا يساعد المدرس على تدبير خطوات الدرس، الذي يودّ تقديمه للطلبة، إذ يتم توظيفه واستغلال تقنياته في إيصال المعارف إلى جانب باقي الوسائط التعليمية الأخرى.

ولقد لجأ المدرسون إلى توظيف الحاسوب في التدريس باعتباره مصدرا متطورا لنقل وتخزين المعارف، وبما يتميز به من فاعلية، سواء ارتبط بالإنترنت وقواعد وبنوك المعلومات أو من خلال عرضه للمعلومات المخزنة بذاكرته أو المخزنة على الأقراص والوسائط المتعددة بالصوت والصورة.

ففي هذا النموذج – التعليم بمساعدة الحاسوب – يتحول دور المدرس إلى مشرف أو موجه، من خلال قيامه بتصميم المادة حسب أنماط احتياجات طلبته، وبرمجتها آليا، كما يسعى المدرس إلى التأكد من مكتسبات طلبته، مراعيا فروقاتهم الفردية، دون التركيز على المتفوقين منهم، عكس ما كان مع النموذج التقليدي.

- **الحاسوب في إدارة التعليم:**

يمكن استخدام الحاسوب داخل الإدارات التعليمية من خلال إدخال برمجيات حاسوبية؛ تساعد الإداريين على التعامل مع قضايا المشتغلين بقطاع التعليم عامة أو بالمؤسسات التعليمية بوجه

[1] عيادات، يوسف أحمد (2004): الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، ص 84.

خاص، وذلك لكونه يمتلك ذاكرة واسعة لتخزين المعلومات واسترجاعها، إلى جانب التنظيم الجيد في أداء بعض الأعمال التعليمية مثل: إعداد لوائح الطلبة، والنتائج الدورية والسنوية، وتحرير الشهادات المدرسية وتسيير شؤون المكتبة الجامعية.

4.2 صيغ توظيف التكنولوجيا في عملتي التعليم والتعلم:

هناك ثلاث صيغ لتوظيف التكنولوجيا في مجال التعليم، والتي قد توظف مجتمعة أو منفردة وهي:[1]

- **الصيغة الأولى: النموذج الجزئي أو المساعد:**

ويقوم على استخدام بعض أدوات التعلم الإلكتروني في دعم التعليم التقليدي، وقد يحدث ذلك داخل حجرات الدراسة أو خارجها، وفي وقت اليوم الدراسي أو خارجه. ويتمثل ذلك في توجيه الطلبة إلى الاطلاع على بعض المواقع بالإنترنيت، وكذا وضع الجداول الدراسية، وأسماء الطلاب ونتائج اختباراتهم والإعلانات على الموقع الإلكتروني، واستفادة المدرس نفسه من الإنترنيت في تحضير الدروس وفي تعزيز المواقف التدريسية التي يقدمها في الفصل التقليدي.

- **الصيغة الثانية: النموذج الكامل للتعلم الإلكتروني:**

في هذا النموذج يعتبر التعلم الإلكتروني بديلا عن التعلم التقليدي، ولا يتقيد بحدود الحجرات الدراسية، بل يتم التعلم من أي مكان وفي أي وقت من قبل المتعلم، حيث تتحول الفصول إلى فصول افتراضية، وهذا ما يطلق عليه التعلم الافتراضي virtual learning ويتم في مؤسسات أو جامعات افتراضية virtual university ويلعب الطالب فيه الدور الأساسي، حيث يتعلم ذاتيا بطريقة فردية أو بطريقة تعاونية مع مجموعة صغيرة من زملائه عبر الخط بطرقة تزامنية synchronous أو غير تزامنية asynchronous عن طريق غرف المحادثة chatting rooms، مؤتمرات الفيديو video conference، السبورة البيضاء، مؤتمرات التيلفون telephone conference، البريد الإلكتروني

[1] جمال، مصطفى (2008): مقال: من صيغ التعلم الحديثة في التعليم الجامعي: التعلم المولف، قسم أصول التربية –كلية التربية – المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية –جامعة الأزهر، القاهرة، ص 6–7، بتصرف.

e-mails، مجموعات المناقشة، لوحة الإعلانات bullet board باستخدام أدوات التعلم الإلكتروني المختلفة سواء القائمة على الحاسوب أو على الشبكات.

- **الصيغة الثالثة: النموذج المزيج/ المُوَلَّف:**

ويعتمد على الجمع بين أساليب التعليم الصفي التقليدي والتعلم الإلكتروني داخل الحجرة الدراسية، أو في معمل الحاسوب أو في مركز مصادر التعلم، أو في الصفوف الذكية، أي الأماكن المجهزة في المدرسة بأدوات التعلم الإلكتروني القائمة على الحاسوب أو على الشبكات.

ويمتاز هذا النموذج بالجمع بين مزايا كلا النوعين من التعليم، مع التأكيد على أن دور المدرس ليس الملقن، بل الموجه والمسير للموقف التعليمي، ودور الطالب هو الأساس، فهو يلعب دورا إيجابيا في عملية تعلمه.

وتأخذ عملية الجمع بين التعليم الإلكتروني والتعليم الصفي أشكالا عديدة منها: أن يبدأ المدرس بالتمهيد للدرس ثم يوجه طلبته إلى تعلّم الدرس بواسطة برمجية تعليمية ثم التقويم الذاتي النهائي باستخدام اختبار بالبرمجة (تقويم إلكتروني) أو اختبار ورقي (تقويم تقليدي)، وقد تبدأ عملية التعلم بالتعليم الإلكتروني ثم التعليم الصفي، وقد يتم التعليم الصفي لبعض الدروس التي تتناسب معه والتعلم الإلكتروني لدروس أخرى، ثم يتم التقويم بأحد الشكلين (التقليدي أو الإلكتروني)؛ وهو نموذج سنقوم باستثمار نتائجه في الدراسة التجريبية.

3. الوسائط التكنولوجية والتنويع في التعليم

لقد أدى التقدم التكنولوجي إلى ظهور أساليب وطرق جديدة للتعليم المباشر وغير المباشر، والتي اعتمدت على التكنولوجيا الحديثة في استثمار الوسائط التعليمية لتحقيق التعلم المطلوب، وفي إعداد وتقديم البرامج وطرق عرضها على الطلبة، بل وفي تبسيطها والإبداع في تصميمها.

وهنا عرض لبعض أنواع التعليم التي ارتبط ظهورها بالتكنولوجيا الحديثة:

1.3 التعليم الإلكتروني:

التعليم الإلكتروني هو أحد أنواع التعليم الذي "يعتمد على استخدام الوسائط المتعددة الإلكترونية في تحقيق الأهداف التعليمية، وتوصيل المحتوى التعليمي إلى المتعلمين دون اعتبار للحواجز الزمانية والمكانية، وقد تتمثل تلك الوسائط الإلكترونية في الأجهزة الإلكترونية الحديثة وأجهزة الاستقبال من الأقمار الصناعية أو من خلال شبكات الحاسوب المتمثلة في الإنترنيت، وما أفرزته من وسائط أخرى مثل المواقع التعليمية والمكتبات الإلكترونية"[1].

وبهذا يكون التعليم الإلكتروني طريقة تعليمية، تعتمد التقنية المعلوماتية والاتصالات في العملية التعليمية التعلمية من أجل إيصال المعلومات للطلبة بأقل جهد وبسرعة فائقة، تتفاعل من خلالها عناصر العملية التعليمية، دون أن تجتمع هذه العناصر في نفس المكان مشكّلة بذلك فصلا افتراضيا يلتقي فيه المدرس بطلابه بهدف تحقيق الأهداف التعليمية.

ويمكن القول، بأن التعليم الإلكتروني انتقل معه التعلم من شكله التقليدي الذي ينبني على المواجهة المباشرة بين المدرس والطالب داخل حجرة دراسية إلى شكل رقمي للاستخدام عن بعد، إنه توسيع لدائرة عملتي التعليم والتعلم –التي يحصرها البعض بين الحجرات الدراسية– لتتجاوز تلك الحدود إلى بيئة مغايرة تتعدد فيها مصادر المعرفة، وتتزايد فرص التفاعل بداخلها، وبذلك تتداخل أدوار المدرس والطالب بين الأخذ والعطاء والتوجيه وتبادل الخبرات.

وهذا ما يشير إلى مميزات التعليم الإلكتروني التي تتجلى في تجاوز حدود الزمان والمكان في الحصول على المعرفة من لدن الطالب، هذا الأخير الذي ظل مقيدا بعنصري الزمان والمكان المحددين في النظام التقليدي.

ويتضمن التعليم/التعلم الإلكتروني استخدام جميع أنواع التكنولوجيا الحديثة بغية الوصول إلى ما يضمن تعزيز المعرفة المتحصلة من التعلم، ويرتبط هذا النوع من التعلم بتوافر ثلاثة معايير هي:

[1] Mank, David, (2005): Using data mining for e- learning decision making, Electronic journal of e-learning, Vo 3, Issue 1, P 14.

- الارتباط بالشبكة حتى يتسنى تحديث المعلومات بسرعة وتخزينها واسترجاعها وتوزيعها، والمشاركة في التعليم وتبادل المعلومات.
- وصول التعلم للطالب عبر الحاسوب، أو غيره من الأجهزة التي تستخدم معيار تكنولوجيا الشبكة ومتصفحاتها.
- التركيز على نظرة واسعة وشاملة لعملية التعلم، بحيث تتضمن تلك النظرة حلولا لكيفية توصيل المعلومات، واستخدام الأدوات التي تعمل بدورها على تحسين الأداء في المستقبل[1].

وللتعليم الإلكتروني نوعان رئيسيان يتمثلان فيما يلي:[2]

- التعليم الإلكتروني المتزامن: ويهتم هذا النوع بتبادل الدروس والموضوعات والأبحاث والنقاشات بين المدرس والطلبة في الوقت نفسه وبشكل مباشر، من خلال برامج المحادثة والفصول الافتراضية. وما يميز هذا النوع هو تحقيق التواصل المباشر مع الطالب، وذلك لتوضيح أي معلومة.
- التعليم الإلكتروني غير المتزامن: وهذا النوع لا يشترط فيه أن يكون التواصل بين الطالب والمدرس في تقديم المحتوى في وقت واحد، بل يختار الطالب الوقت المناسب لظروفه، حيث يتم تبادل المعلومات بين الطالب والمدرس من خلال البريد الإلكتروني والمنتديات، ومواقع الإنترنيت، وأشرطة الفيديو وغير ذلك من الوسائط التكنولوجية.

ومن إيجابيات هذا النوع كذلك أن الطالب يتعلم حسب الوقت المناسب له دون التقييد بوقت معين، ووفقا لقدراته، إضافة إلى إمكانية إعادة الدروس والوصول إليها وقت الحاجة.

والملاحظ أن كلا النوعين يقدمان خارج قاعة الدرس تيسيرا لوصول الطالب إلى المعلومة، وتلقيها من المدرس سواء في وقت متزامن أو في وقت غير متزامن؛ ففي النوع الأول تتم العملية التعليمية في زمن محدد يلتقي فيه الطلبة مع مدرسهم عبر مواقع الإنترنيت وبرامج المحادثة، مما يساعد على تفاعل الطلبة مع بعضهم، وتفاعلهم مع المدرس بشكل مباشر، يستطيع من خلاله

[1] ينظر: أوزي، أحمد (2006): المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، (تعلم إلكتروني)، بتصرف.
[2] سالم، أحمد (2004): تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، ص 180-181.

الطالب طرح الأسئلة، والاستفسار عن أي غموض دون خجل، وتلقّي الإجابات والتوجيهات من المدرس.

أما النوع الثاني (التعليم الإلكتروني غير المتزامن)، فتتم فيه العملية التعليمية خارج قاعة الدرس أيضا دون أن يلتزم المدرس بزمن محدد، إذ يصبح بإمكان الطالب أن يلج تطبيقات التعليم الإلكتروني كالمواقع التعليمية على الإنترنيت والمنتديات الخاصة، في أي وقت يناسبه للتعلم والاطلاع على المعلومات.

وينحصر دور المدرس في وضع المادة التعليمية، أو الإجابة عن أسئلة المتعلمين في وقت يناسبه، وبفضل هذه الطريقة أصبح بإمكان الطالب التغلب على عائق المكان والزمان والاتجاه نحو التعلم الذاتي. إلا أن هذه الطريقة يغيب فيها التواصل بين الطالب والمدرس، إذ لا توفر تغدية راجعة.

كما يعتمد التعليم الإلكتروني على مجموعة من مصادر التقنيات الحديثة من بينها:

- الشبكة العالمية: (الإنترنيت) وتستعمل كوسيط تعليمي، كما تقوم بإعداد مواقع تعليمية ودروس نموذجية.
- القرص المدمج (CD): وفيه يتم تحميل المواد الدراسية، وتقديمها للطلبة مرفوقة بالصوت والصورة.
- الفيديو التفاعلي: وتشتمل تقنية الفيديو التفاعلي على كل من تقنية أشرطة الفيديو وتقنية أسطوانات الفيديو، مدارة بطريقة خاصة من خلال حاسوب أو مسجل فيديو.
- برامج القمر الصناعي: في هذه التقنية يتم توظيف برامج الأقمار الصناعية المقترنة بنظم الحاسوب الآلي والمتصلة بخط مباشر مع شبكة اتصالات، مما يسهل إمكانية الاستفادة من القنوات السمعية البصرية في عمليات التدريس والتعليم، ويجعلها أكثر تفاعلا وحيوية.[1]

[1] الموسى بن عبد الله، والمبارك أحمد، التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات، ط 1، مؤسسة شبكة البيانات، الرياض، 2005، ص 176، بتصرف.

1.1.3 عناصر التعليم الإلكتروني

يتألف التعليم الإلكتروني من مجموعة من العناصر المتفاعلة، والتي ينبغي أن تتوفر جميعها أو معظمها، لكي تتحقق العملية التعليمية، ومن هذه العناصر نذكر ما يلي:[1]

- **المتعلم الإلكتروني:**

ويقصد بالمتعلم الإلكتروني الطالب الذي يتعلم من خلال أسلوب التعليم والتعلم الإلكتروني.

- **المعلم الإلكتروني:**

وهو المدرس الذي يشرف على عملية التعليم الإلكتروني ويتفاعل مع الطلبة ويوجه تعلمهم ويقوّم أدائهم.

- **الفصل الدراسي الإلكتروني:** يقصد بالفصول الدراسية الإلكترونية القاعات الدراسية التي تم تجهيزها ببعض الأجهزة، والوسائل التي تخدم عملية التعليم والتعلم الإلكتروني.
- **الكتاب الإلكتروني:** الكتاب الإلكتروني هو المقرر التعليمي المشابه للكتاب المدرسي المعروف، إلا أنه يختلف في شكله ويتفوق عليه في محتواه؛ إذ قد يشتمل على نصوص مكتوبة وصور ومقاطع فيديو، تجعل المحتوى التعليمي أكثر متعة وأوضح للطالب، ويمكن أن يكون الكتاب الإلكتروني موجودا على صفحات الإنترنيت أو منسوخا على أسطوانة ممغنطة.
- **المجلات الإلكترونية:** يتم في المجلات الإلكترونية جمع عدد من المقالات والنصوص والصور والمشاهد التي تخدم موضوعا علميا أو خبرا ما، بحيث تنشر من خلال الشبكة العالمية للإنترنيت أو على أسطوانة ممغنطة.
- **المكتبات الإلكترونية:** المكتبة عنصر مهم في التعليم الجامعي، ومن هذا المنطلق فإن من العناصر المهمة للتعليم الإلكتروني المكتبة الإلكترونية، والتي يتم من خلالها تقديم محتوى كبير من المجلات والكتب الإلكترونية التي يمكن تصفحها من خلال الإنترنيت أو من خلال الحصول على أجزاء منها من خلال زيارة أمين المكتبة الإلكترونية.

[1] التودري، عوض محمد (2004): المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم، مكتبة الرشد، الرياض، ص 93-94.

- **البريد الإلكتروني:** هو وسيلة مهمة وفعالة في التعليم الإلكتروني، حيث يتم من خلاله التواصل بالرسائل الإلكترونية بين الطلبة بعضهم البعض، وكذا بينهم وبين مدرسهم، وأيضا التواصل بين المؤسسات التعليمية والبحثية المختلفة.
- **الفصول الافتراضية:** هي عبارة عن فصل تخيلي يحاكي الفصل الحقيقي، يتم برمجته ووضعه على صفحة خاصة على الإنترنيت، بحيث يحضر الطلبة والمدرس في وقت محدد، ويتم التفاعل فيما بينهم إلكترونيا.

هذه بعض العناصر الأساسية في العملية التعليمية عبر التعليم الإلكتروني، حيث يجب توفر جميعها أو معظمها لتحقيق التواصل بين الطلبة والمدرس داخل ما يسمى بالفصل الافتراضي الذي يتيح للطالب التحاور مع زملائه ومدرسه بشكل مباشر.

وتعتبر هذه العناصر ضرورية لتحقيق أهداف التفاعل والاتصال في عملية التعلم، إذ بواسطتها ينتقل الطالب إلى الفصل الافتراضي بنفس خصائص الواقع الحقيقي باستثناء وحدة المكان التي تتجاوز في التعليم الإلكتروني بنوعيه، وكذلك وحدة الزمان التي تغيب في حالة التعليم الإلكتروني الغير متزامن.

ويمتاز التعليم الإلكتروني بمزايا عديدة تجعله يحتل مكانة هامة في المجال التربوي، وتظهر مميزات التعليم الإلكتروني في تأثيره الإيجابي على جميع عناصر العملية التعليمية، من خلال:[1]

- نمذجة التعليم وتقديمه في صورة معيارية، ومن أمثلة ذلك نجد بنوك الأسئلة النموذجية، وخطط للدروس النموذجية، والاستغلال الأمثل لتقنيات الصوت والصورة، وما يتصل بها من وسائط متعددة.
- توفير بيئة تعليمية غنية ومتعددة المصادر تخدم العملية التعليمية بجميع محاورها.
- إعادة صياغة الأدوار في الطريقة التي تتم بها عملية التعليم والتعلم بما يتوافق مع مستجدات التربوية.

[1] يحيى، زكرياء، الجندي علياء (2005): التعليم الإلكتروني وتكنولوجيا التعليم، مكتبة العبيكان، الرياض، ط3، ص 387-388.

- تناقل التجارب والخبرات التربوية من خلال إيجاد قنوات اتصال، ومنتديات تمكن جميع المهتمين بالشأن التربوي من مناقشة وتبادل التجارب والآراء عبر موقع محدد، يجمعهم جميعا في غرفة افتراضية رغم بعد المسافات في كثير من الأحيان.

فبعدما كان نظام العملية التعليمية يقع بالأساس على عاتق المدرس، انتقلت المسؤولية بفضل التعليم الإلكتروني إلى الطالب نفسه، حيث أصبح مسؤولا عن تحصيل المعلومة، والبحث عنها بنفسه بتوجيه من المدرس، وبذلك منح التعليم الإلكتروني المتعلم كيفية الاعتماد على نفسه، وكذا توجيهه نحو التعليم الذاتي.

خاصة وأن هذا التعليم يوفر إمكانية التواصل بين الطلبة وخلق حوار بناء بينهم، مما يسهم في تكوين شخصية الطالب في اتخاذ القرار في المواقف العلمية، والتعود على التواصل خاصة مع المدرس. هذا الأخير الذي استطاع بفضل التعليم الإلكتروني تكسير جمود المدرس التقليدي والخروج به إلى آفاق واسعة متقدمة تعتمد على التقنية الحديثة في العملية التعليمية، كما استطاع المدرس الاستفادة من الزمن والحفاظ عليه من الضياع، إذ أصبح بإمكانه إرسال البرنامج التعليمي، وما يحتاجه الطالب عبر شبكة الإنترنيت دون حاجة إلى الذهاب إلى قاعة الدرس.

ورغم هذه الأهداف والمزايا التي يوفرها للمتعلم، فإنه يواجه صعوبات تحول دون تحقيق الهدف المرغوب، وأبرزها:[1]

- صعوبات مادية: تتمثل في ارتفاع تكلفة التعليم الإلكتروني، وعدم انتشار الحواسيب بكثرة في بعض المناطق التي تصعب فيها التغطية بالإنترنيت.
- صعوبات تتمثل في غياب معايير الجودة والتقويم والتفاعل الإنساني.
- صعوبات بشرية: تتجسد في كون مجموعة من المدرسين لا يجيدون التعامل مع التعليم الإلكتروني.
- صعوبات تتعلق ببيئة التعليم الإلكتروني، وما تستوجبه في وضع خطط ومعايير تراعي التعليم الفعال.

[1] نفسه، ص 93-94. بتصرف.

- صعوبات منهجية: تتمثل في كون المناهج والطرق المتبعة في التعليم الإلكتروني، تتسم بالدقة المطلوبة، كون المشرفين على التعليم الإلكتروني هم متخصصون في مجال التقنية أكثر من أن يكونوا معلمين أو مدرسين.
- صعوبات متعلقة بالطالب الذي لا يقدر على التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني، بالإضافة إلى صعوبة تطبيقه على بعض المواد.
- صعوبات متعلقة بالمدرس: وتتجلى في صعوبة التعامل مع طلبة غير متعودين على التعلم الذاتي.

وبهذا يتضح أن التعليم الإلكتروني يطرح نفسه كبديل للتعليم التقليدي مستفيدا من الشبكة العالمية في توصيل المعرفة للمتعلمين، هذا الطرح سيتجسد بشكل كبير إذا تمكن المشرفون على التعليم الإلكتروني تجاوز الصعوبات التي يطرحها.

2.3 التعليم عن بعد:

اختلفت التعاريف التي قدمت لهذا المفهوم، وذلك راجع إلى كثرة المصطلحات التي تتداخل معه، بل وتستعمل في بعض الأحيان مقابلا له، ونذكر منها: التعلم عن بعد، والتعليم عن بعد، والتعليم المفتوح عن بعد، والتعلم الإلكتروني، والتعلم عن طريق الشبكة، والتعلم الافتراضي...

ويرجع هذا التنوع في التعريفات وفي كثرة مفاهيم التعليم عن بعد إلى مجموعة من العوامل، لخّصها "Peraya" فيما يلي:[1]

- العامل التقني: إن تطور الوسائل التقنية، وظهور تقنيات المعلومات والتواصل (TIC) لعب دورا كبيرا في تطور التعليم عن بعد، وبالتالي اختلاف الدارسين في تعريفهم له.
- العامل النفسي: ويتمثل في تطور النظريات السيكولوجية، مما أدى إلى التركيز المتدرج على سيرورة التعلم وعلى تمظهراته الاجتماعية.
- العامل السوسيو اقتصادي: ويتجلى في تطور الحاجات الكمية والكيفية للتعلم، أضف إلى ذلك تطور التعليم المستمر بما يتناسب وحاجات السوق.

[1] Peraya, D. (1998): Une révolution sémiotique. Cahiers pédagogiques, P 6-7.

ويعرف "شلوسر" التعليم عن بعد بكونه" تعليما نظاميا منظما تتباعد فيه مجموعات التعلم، وتستخدم فيه نظم الاتصالات التفاعلية لربط المتعلمين والمصادر التعليمية والمعلمين سويا"[1].

إن مفهوم التعليم عن بعد، يغطي دلاليا مصطلحات التعليم عن بعد والتعلم عن بعد. إنه يتضمن زمني السيرورة التعليمية: زمن التعلم وزمن التعليم، وهذا الاختيار المصطلحي يشير إلى أن التعليم عن بعد لا يغلب أحد هذين الزمنين على الآخر، وإنما ينظر إليهما بطريقة دينامية رغبة في تحقيق تفاعل بين عمليتي التعليم والتعلم.

كما أن التعليم عن بعد " نظام تعليمي يخضع لإشراف مباشر ومستمر من قبل المعلم، أي يتم بانفصال المعلم عن المتعلم مع إيجاد تواصل ثنائي وحوار بينهما عبر وسائط متعددة: الكلمة المطبوعة، الوسائط التعليمية المسموعة والمرئية"[2].

يعد إذن التعليم عن بعد" تطورا تجديديا في المجال التربوي، حيث تستعمل فيه التقنيات الحديثة من أجل تيسير التعلم دون الالتزام بمحددات الزمان والمكان. إنه عملية تعليمية تعلمية تجري دون الحاجة لتواجد المعلم والمتعلم في المكان نفسه والزمان عينه"[3].

كما يمكن اعتباره" تعليما جماهيريا يقوم على فلسفة تؤكد حق الأفراد في الوصول إلى الفرص التعليمية المتاحة، بمعنى أنه تعليم مفتوح لجميع الفئات، لا يتقيد بوقت وفئة من المتعلمين، ولا يقتصر على مستوى أو نوع معين من التعليم، فهو يتناسب وطبيعة حاجات المجتمع وأفراده وطموحاتهم وتطوير مهنهم. إن فلسفة التعليم عن بعد واستراتيجيته تقوم على فكرة أساسية، وهي تحويل التعليم إلى التعلم، وبالتالي التركيز على المتعلم والعملية التعليمية الذاتية. كما تستند هذه الفلسفة إلى صيغة تعليمية أخرى غير الصيغة التقليدية، هي التعلم الذاتي والدراسة الذاتية التي تركز على الطالب أولا، وتعمل جاهدة للوصول إلى كل طالب مهما كانت ظروفه الاجتماعية والاقتصادية، ومهما تكن مدة

[1] لي آيزر شلوسر، مايكل سيمونسن، نظريات التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني، ترجمة نبيل جاد علي، 2015، مكتبة بيروت، ط2، ص 1.

[2] الكلياني، تيسير (1998): التعلم عن بعد: فلسفته، إمكاناته، ركائزه ووسائطه التعليمية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع34، ص 3.

[3] بطاز، محمد (2005): طرائق التعليم عن بعد وأساليبه (دليل لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ص 20.

انقطاعه عن التعليم النظامي، ومهما تكن المسافة الجغرافية بين مكان إقامته ومراكز التعليم عن بعد"[1].

إنه نظام مركّب لا يماثل أنظمة التعليم التقليدية، لا من حيث سير عملها التنظيمي ولا البيداغوجي، وتكمن خصوصياته أساسا في العلاقات الجديدة التي تربط قطبي العملية التعليمية التعلمية (المدرس والطالب) فهذا النوع من التعليم يفرض، بالضرورة، تغيرا جدريا في التطبيقات والوسائل البيداغوجية من أجل تجاوز حاجز المسافة، وكذا عزلة المتعلم، وهذا ما أدى إلى تحول عميق في أدوار ومهام المدرس، وكذا المقاربات البيداغوجية التي غدت تتناسب والتعلم الذاتي.

فالتعليم عن بعد جزء مشتق من التعليم الإلكتروني، ففي كلتا الحالتين يتلقى المتعلم المعلومات من مكان بعيد عن المدرس، والتعليم الإلكتروني –كما أشرنا سابقا– ينقسم إلى متزامن وغير متزامن، والتعليم عن بعد هو تعليم إلكتروني متزامن، والتعليم الافتراضي هو تعليم إلكتروني غير متزامن، وعندما نتحدث عن التعليم الافتراضي يكون التعليم عن بعد مضمنا له، وفي المقابل عندما نتحدث عن التعليم عن بعد، فإننا نشير إلى مثال للتعليم الافتراضي، وهذا الترابط راجع بشكل أو بآخر إلى اعتماد كل هذه الأنماط على التكنولوجيا الحديثة[2].

3.3 التعليم الافتراضي:

عندما نتحدث عن التعليم الافتراضي، فإننا نستحضر بيئة تعليمية، يتم فيها تلقي المعلومات التي يختارها الطالب، أو التي هو في حاجة إليها، عن طريق شبكة الإنترنيت، والهدف منه رفع المستوى العلمي والتعليمي لديه، أو بغرض التأهيل مثلا.

وبهذا يكون "التعليم الافتراضي (التدريس الافتراضي)، هو التعليم عن طريق الإنترنيت أو الشبكة العنكبوتية أو الكمبيوتر المستقل، حيث مكنت الشبكة العنكبوتية من نقل المعارف والمهارات في شتى المجالات بسرعات هائلة جدا، إلى جمهور المستخدمين لتلك الشبكة. ويشير التعليم

[1] عليان، ربحي مصطفى والدبس، محمد عبد الله (1999): وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار صفاء، عمان، ط1، ص 439.

[2] مجدي، عزيز إبراهيم (2014): الإبداع وعصرنة أدوار تكنولوجيا التعليم، عالم الكتب، ط1، مصر، القاهرة، ص 175.

الافتراضي إلى استخدام التطبيقات والعمليات الالكترونية ليتعلمها مستخدمو الشبكة، حيث تشمل تطبيقات وعمليات التعلم القائم على الحاسوب وقاعات الدروس الافتراضية والمواقع الرقمية"[1].

وقد أورد بيير ديلنبورغ (Pierre Dillenbourg) الخصائص التي يراها لابد منها لقيام بيئة تعليمية افتراضية، وهي:[2]

أ. تصميم مساحة للمعلومات.

ب. تحدث التفاعلات في البيئة التعليمية، وتحول المسافات إلى الأماكن.

ت. الطلبة ليسوا نشطاء فقط، ولكنهم أيضا جهات فاعلة شاركت في بناء الفضاء الافتراضي..

ث. المعلومات (الفضاء الاجتماعي) يتم تمثيلها، ويختلف التمثيل من النص إلى البيئات الثلاثية الأبعاد.

ج. لا تختصر بيئات التعلم الافتراضية مدة التعليم، كما أنها تثري النشاطات الصفية.

ح. بيئات التعلم الافتراضية دمج غير متجانس للتقنيات والأساليب التربوية المتعددة.

خ. أكثر البيئات الظاهرية تتداخل مع البيئات المادية.

وإذا كان الأمر كذلك، فإن فصول التعليم الافتراضي شبيهة بالفصول الحقيقية للتعليم التقليدي، إننا أمام حصة تربوية متكاملة العناصر تضم المدرس والطلبة والمادة والوسائل التعليمية، يقول نور الدين مشاط: "نتكلم هنا عن أقسام بكل ما تحمله الكلمة من معنى: مدرس ومتعلمين، يمكنهم مشاهدة بعضهم البعض، محادثتهم والكتابة إليهم. للمدرس كل الأدوات لإدارة الفصل، فهنا سبورة بيضاء، وأقلام، وأشكال هندسية، وممحاة، كما يمكنه عرض ملفات فيديو من شاشته ليشاهدها المتعلمون، أو يمكنه تحميل ملفات على مكان المستندات ليقوم المتعلمون بتنزيلها. للحصة الدراسية زمن يحدده المدرس مع متعلميه، وتكون الحصص إما مغلقة بحيث لا يحضرها إلا من استدعي لها،

[1] نفسه، ص 172.

[2] Dillenbourg, Pierre (2000): Virtual Learning Environment, Workshop on virtual learning environment, University of Geneva, P2.

أو مفتوحة في وجه الكل، كما للمدرس أن يجعلها مجانية أو عبر الدفع المسبق باستثمار البطاقات البنكية"[1].

4.3 التعليم المبرمج:

كثيرة هي التعريفات التي قدمت للتعليم المبرمج، غير أن أوضحها وأقربها، التعريف الذي يعتبره "طريقة تعليمية، تساعد على نقل المعارف إلى المتعلمين بدون الاستعانة بمعلم؛ مع مراعاة خصائص وقدرات كل متعلم على حدة. وهو إلى جانب ذلك تعليم فعّال، لأنه يجرب خلال صياغته، حتى يصبح مناسبا للمتعلمين"[2].

التعليم المبرمج إذن – حسب هذا التعريف – طريقة تعليمية؛ بما أنه يعمل على إيصال المعلومات والمعارف للطلبة، ولكن دون تدخل من المدرس أو مساعدته، ولذلك يتم أثناء البرمجة مراعاة خصوصيات كل طالب على حدة، وكذلك مراعاة الترتيب والتدرج في تقديم محتوى درس معين من أنشطة وتمارين تؤدي بالضرورة إلى تحقيق الأهداف المسطرة.

ويعتمد التعليم المبرمج – كغيره من أنواع التعليم الحديثة – على التكنولوجيا الحديثة، إذ يمكن النظر إلى علاقة الحاسوب بمجال التعليم من خلال أسس التعليم المبرمج ومبادئه وخطواته. فالحاسوب هنا يجسد حيوية التفاعل بين المعلومات والنظم والزمن في هذا المجال.

إنه إذن " طريقة تتيح للمتعلم أن يتعلم بنفسه؛ وليس معنى هذا أن الكتاب المبرمج أو الآلة التعليمية يمكن أن تحل محل المدرس –الإنسان– الذي هو عنصر أساسي في عملية التربية، ولكنها تعفيه من الجانب الأكبر من عملية إعطاء المعلومات للتلاميذ"[3]، كما يعد قيام المدرس بدوره في هذا النوع من التعليم فرصة تتيح له التغلب على مشكلة جمود المحتوى الدراسي، وعرض مادته التعليمية بصورة أكثر فاعلية.

---

[1] مشاط، نور الدين (2011): المدرسة المغربية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، منشورات مجلة علوم التربية، ع 28، الرباط، ط1، ص 30.

[2] أوزي، أحمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، (تعليم مبرمج).

[3] نفسه.

ومن الاسهامات الكبيرة التي قدمها "سكينر" للتعليم طرحه لمفهوم " التعلم المبرمج" الذي يعتبر أحد النتائج الواضحة والملموسة لنظريته في الإشراط الإجرائي، فقد توصل هذا الباحث إلى أن التعلم يكون فعالا كلّما توفرت فيه المبادئ التالية:[1]

- أن تقدم المعلومات المراد تعليمها في شكل خطوات صغيرة.
- أن تعطى للطالب تغدية راجعة سريعة تتعلق بنتيجة تعلمه، بمعنى أن تتاح له فرصة معرفة نتيجة أدائه إذا كان صحيحا أو غير صحيح.
- أن يمارس الطالب عملية التعلم بالسرعة التي تتناسب وإمكانياته.

ولقد ظهر التعليم المبرمج في الميدان التربوي، مقترنا بالمحاولات الجادة والهادفة إلى إيجاد طرائق تعليم جديدة لمواجهة التغير المستمر في حياة الإنسان مستفيدة من التطورات الحديثة في تكنولوجيا التعليم، وقد برز هذا الأسلوب نتيجة التجارب في علم النفس والتربية، وقد وضع "سكينر" أسس التعليم المبرمج كالتالي:[2]

1. تحديد السلوك النهائي المراد من الطالب أن يتعلمه بعد الانتهاء من دراسة البرنامج ومكونات هذا السلوك تحديدا دقيقا، وذلك في ضوء الأهداف التربوية المراد تحقيقها، فغاية عملية التعلم هو تغير سلوك الطالب سواء من حيث الكم أو في اتجاه مرغوب فيه.
2. تحليل الخبرات التعليمية المؤدية إلى هذا السلوك، وتقديمها بالتدرج عن طريق عرضها على هيئة مشكلات أو مثيرات تتطلب من الطالب أن يستجيب لها بطريقة أو بأخرى، وتترتب كل مشكلة من المشكلات المعروضة على الطالب على ضوء استجابته السابقة.
3. حصول الطالب على تعزيز فوري لاستجاباته.
4. يتقدم الطالب في دراسته للبرنامج بحسب قدرته، وبما أنه يمكن أن يدرس البرنامج بطريقة فردية، فإنه يستطيع أن يستغرق في دراسته الوقت الذي يناسب قدراته.

[1] الشرقاوي، أنور محمد (2012): التعلم – نظريات وتطبيقات – مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص 79.

[2] عيادات، يوسف أحمد (2014): الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية، دار المسيرة، عمان، الطبعة الأولى، ص 25–26، بتصرف.

5. إعداد البرنامج بطريقة علمية، فمُعد البرنامج يجربه باستمرار خلال مرحلة إعداده وبعدها، وعلى ضوء هذا يتم إدخال التعديلات على البرنامج سواء في المحتوى أو التنظيم وأساليب التفكير.
6. وصف سلوك الطالب الذي تبدأ منه عملية التعلم، وتحديد الشروط التي ينبغي توفيرها لإحداث التغيرات اللازمة في سلوك المتعلم المبدئي، إلى أن يصل إلى مستوى الكفاءة المطلوبة.
7. وضع إجراءات قياس نتائج التعلم، لأن الرهان الآن هو الاهتمام بالنتائج المترتبة على الموقف التعليمي التي تظهر على المدى الطويل.

وقد رأى "سكينر" أن هذه المبادئ لا تراعى في التعليم، والأكثر من ذلك أنه وجد أن الأسلوب السائد في التدريس هو المحاضرة، وبالتالي يؤدي تطبيق ذلك الأسلوب إلى إعاقة تطبيق المبادئ المشار إليها، ولذلك اقترح "سكينر" أسلوبا بديلا لأسلوب المحاضرة، هو ما أطلق عليه التعليم المبرمج، والذي يتضمن المبادئ التي يقوم عليها التعليم الجيد، ونتيجة لذلك ظهرت فكرة الآلة التعليمية التي تعرض المادة التعليمية المبرمجة، حتى يسهل تنفيذ الفكرة التي يقوم عليها التعليم المبرمج.

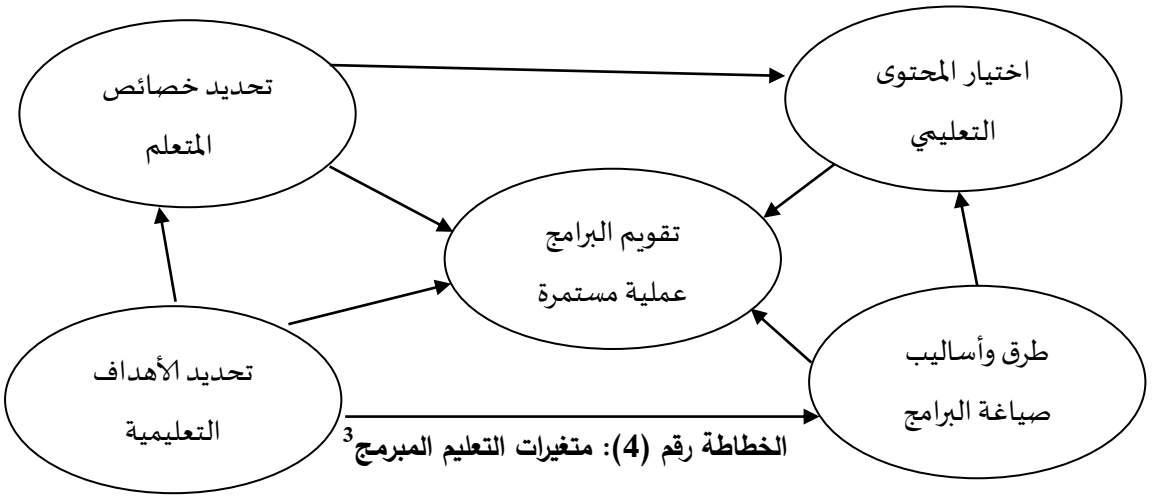
وقد عرف التعليم المبرمج بأنه ذلك النوع من الخبرة التعليمية، حيث يأخذ مكان المدرس بالنسبة للطالب برنامج يقوده انطلاقا من مجموعة من الأهداف الإجرائية، صممت ورتبت بشكل يستجيب لتطلعاته بطريقة معينة ومرغوب فيها، بمعنى آخر سيتعلم ما صممت البرنامج من أجل تعليمه.

والبرامج قد تكون خطية أو تفريعية/متشعبة: فالنوع الأول هو الذي يسير خطوة خطوة في صنف معين من المادة، لذلك سمي البرنامج الخطي، والثاني البرنامج المتفرع أو المتشعب، تستخدم فيه إجابات متعدد البدائل فحينما يختار الطالب إجابة، يتوجه إلى صفحة معينة في الكتاب تتفق واختياره، وتقود الإجابة الصحيحة إلى الخطوة التالية في التعليم، أما الإجابات الخاطئة فتقود إلى مكان آخر حيث يراجع الطالب ما أخطأ فيه، وجدير بالذكر أن النوعين معا "الخطي، والتفرعي يستخدمان سلسلة من الفقرات، أو الجمل أو الرسوم، و الصور، أو المسائل التي يختار منها الطالب

ما يناسبه ويبني استجابته من تلقاء نفسه، والطلبة الذين لم يهيئوا جيدا لا بد لهم من العودة إلى المعلومات البسيطة، والتلاميذ الأكثر قدرة يجب أن يمروا إلى الأماكن التي تناسبهم، ولذلك فإن الكتب المصممة لهذا الغرض تقدم هذه السبل البديلة لتغطية المادة الدراسية".[1]

وتنضاف إلى هذين النوعين البرمجة القافزة؛ وهي برمجة تعتمد الطريقة الخطية مع إضافة خيارات لزيادة سرعة التقدم في البرمجة أو إبطالها بما يتناسب وسرعة الطالب، فيمكن للطالب تجاوز بعض المراحل، أو الرجوع إلى مراحل سابقة، دون الاهتمام بأخطائه، أو عرض المحتوى التعليمي الذي يخطأ فيه بأكثر من مستوى، كما في البرمجة المتشعبة، فهذا النوع من البرمجة يجمع بين مرتكزات النوعين الأولين[2].

وبناء على ذلك فإن التعليم المبرمج استراتيجية للتعلم الفردي، يتفاعل فيها الطالب مع برنامج تعليمي موضوع في كتاب مبرمج أو آلة تعليمية، يمكن أن يتداوله وينقله تدريجيا من مستوى إلى آخر أفضل منه، بالاعتماد على نشاط معين وتقويمه بشكل مستمر، والنموذج العام الذي يسير عليه التدريس المبرمج هو تقسيم البرنامج إلى إطارات، كل إطار يتكون من ثلاثة مكونات هي: المعلومات التي تعطى للطالب، والتي تتبع بأسئلة، وإجابة الطالب عن الأسئلة، وتعزيز إجابته باطلاعه على النتيجة الصحيحة للإجابة. والشكل التالي يوضح متغيرات التعليم المبرمج:



الخطاطة رقم (4): متغيرات التعليم المبرمج[3]

[1] منصف، عبد الحق (2007): رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق، ط1، ص 143.

[2] الخلايله، فدوى، الشرع محمد (2018): أثر استخدام التعليم المبرمج في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة العلوم في الأردن، جامعة آل البيت، الأردن، ص 3.

[3] عيادات، يوسف أحمد ، الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية، ص 27.

ولقد اعتبر التعليم المبرمج طريقة تربوية، تتيح لنا نقل المعارف دون الاستعانة المباشرة بالمدرس، بالإضافة إلى مراعاة الخصائص النوعية لكل طالب على حدة، وقد كان التعليم المبرمج نتيجة للأبحاث التربوية التي تهدف إلى الخروج من مجال الأفكار إلى مجال التطبيق والتجريب.

5.3 التعلم المُولّف

تجدر الإشارة إلى أن التكنولوجيا مهما تقدمت وتطورت لا يمكن أن تغني عن الطرق التقليدية في التعليم والتعلم، فكما لم يغن الكتاب الإلكتروني عن الكتاب التقليدي، فإن التعليم الإلكتروني لن يكون بديلا عن التعليم التقليدي، ولا عن المدرس الإنسان، ولا الفصل الدراسي والمدرج الجامعي، "فكما جاء على لسان رئيسة إحدى الجامعات الكندية تبريرها رفض التحول الكامل بجامعتها من جامعة تقليدية إلى جامعة إلكترونية، حيث قالت: لن أستعيض عن أعضاء هيئة التدريس بأجهزة الكمبيوتر"[1].

وما يعاب على كل أنواع التعليم –السالفة الذكر– أنها غيّبت الجانب التواصلي والحضور الفعلي بين المدرس والطالب، ومن هنا ظهر مفهوم التعلم المولّف Blended Learning كتطور طبيعي لهذه الأنماط.

ولقد ظهر التعلم المولف كمحاولة للتغلب على ما للتعلم الإلكتروني من سلبيات، كما يعد من المصطلحات الحديثة التي اختلفت ترجمتها إلى اللغة العربية، فهناك من ترجمه إلى التعلم المولّف، إضافة إلى العديد من الترجمات مثل: التعلم المدمج أو التعلم الجامع أو التعلم الممزوج أو المزيج أو التعلم متعدد المداخل.

فهذا النوع من التعلم يجمع بين التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي الصفي العادي، إنه "مزج أو خلط أدوار المعلم التقليدية في الفصول الدراسية التقليدية مع الفصول الافتراضية والمعلم الإلكتروني، أي أنه تعلم يجمع بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني. وأفضل مفتاح للتوليفة هو الذي يجمع بين عدة طرق مختلفة للحصول على أعلى إنتاجية بأقل تكلفة"[2]، فهو تعلم لا يلغي التعلم الإلكتروني ولا

[1] جمال، مصطفى، من صيغ التعلم الحديثة في التعليم الجامعي: التعلم المولف، ص 1.

[2] الغامدي، خديجة علي، التعلم المولف، مجلة علوم إنسانية، ع 17، 2008، بتاريخ 2019/12/24 على الموقع: http://www.journal.cybrarians.org/index.php?option=com_content&view=article.

التعلم التقليدي، بل هو مزيج من الاثنين. ويمكن تعريفه أيضا بأنه "برنامج تعلم تستخدم فيه أكثر من وسيلة لنقل المعرفة والخبرة إلى المستهدفين منه بغرض تحقيق أحسن ما يمكن بالنسبة لمخرجات التعلم وكلفة تنفيذ البرامج"[1].

وأهمية هذا النوع من التعليم لا تكمن في مزج أنماط نقل مختلفة، بل في التركيز أيضا على مدخلات ومخرجات التعلم، حيث يتم التركيز فيه "على التحقيق الأفضل لأهداف التعلم، من خلال استعمال تقنيات التعلم "الصحيحة" لمقابلة أنماط التعلم الشخصية "الصحيحة" من أجل نقل المهارات "الصحيحة" للشخص "المناسب" في الوقت "الصحيح" ".[2]

وأشارت نتائج إحدى الدراسات إلى أن الطلبة في التعلم المولّف، والذين أتيحت لهم فرصة التواصل والعمل وجها لوجه، استطاعوا القيام بمناقشات وعلاقات أكثر تماسكا من أقرانهم الذين كانوا في التعليم الإلكتروني فقط، وبالرغم من أن ظروف العصر الحاضر توحي بأن التعلم التقليدي سوف يستوعب التعلم الإلكتروني، باعتباره مكملا له لما يوجد به من سلبيات، فإن هناك وجهات نظر أخرى ترى عكس ذلك، حيث يتوقع أن يستوعب التعلم الإلكتروني التعلم التقليدي[3].

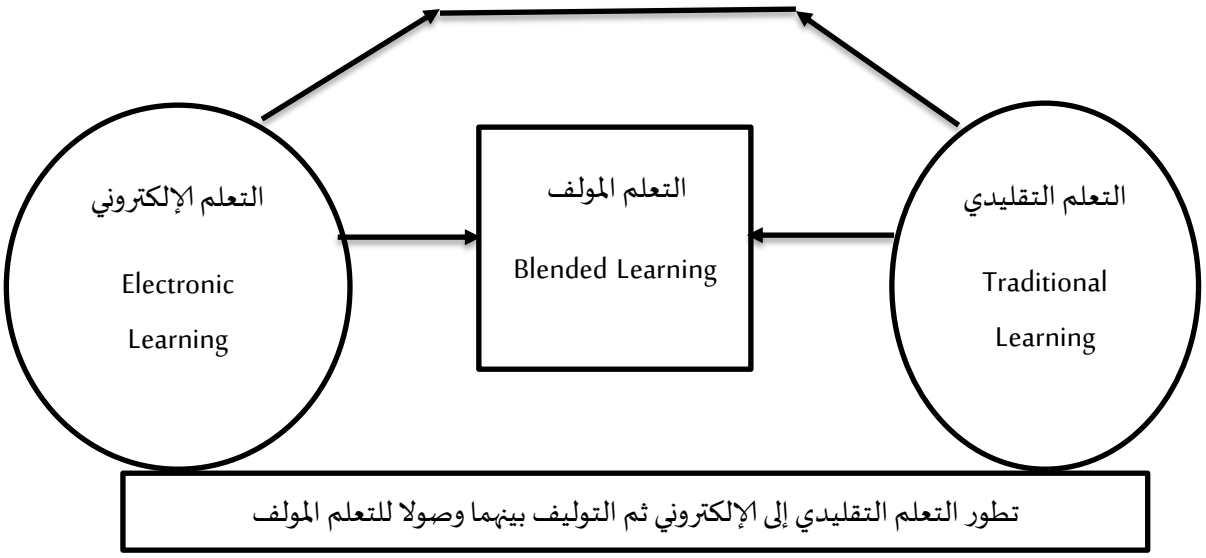
والشكل التالي يوضح التطور من التعلم التقليدي face-to-face (F2F) إلى الإلكتروني، ثم التوليف بينهما وصولا للتعلم المولّف:[4]

[1] فريحات، عصام أحمد، التعلم المولف، مجلة المعلوميات، ع 17، 2004، متاحة على الشبكة الدولية للمعلومات بتاريخ 2019/12/24 على الموقع: http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&ArtCat=2&id=995

[2] نفسه.

[3] جمال، مصطفى، من صيغ التعلم الحديثة في التعليم الجامعي: التعلم المولّف، ص 2.

[4] نفسه. بتصرف.



وبهذا يكون التعلم المولّف "نمط من أنماط التعليم الذي يتكامل فيها التعليم الإلكتروني بعناصره وسماته مع التعليم التقليدي وجها لوجه بعناصره وسماته في إطار واحد، بحيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو المعتمدة على شبكة الإنترنت في أنشطة التعلم للمحاضرات، الدروس العلمية، جلسات التدريب في الفصول التقليدية والفصول الافتراضية"[1].

وبالتالي فهو نظام متكامل يهدف إلى مساعدة الطالب خلال كل مرحلة من مراحل تعلمه، من خلال الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني بأشكاله المختلفة داخل وخارج القاعات الدراسية[2].

ويمكن الإشارة إلا أن التركيز على برامج معتمدة على التعليم المولّف يساعد على تجاوز المشاكل التعليمية الناتجة على التعلم الإلكتروني وحده، والتي أثرت بالسلب على انضمام الطلبة وانتظامهم وعزوفهم عن الالتحاق بالجامعات التقليدية. "إن هذه البرامج يجب أن تجمع بين التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي (تعلم خليط) كذلك يجب أن تجمع تلك البرامج بين الجانب النظري والجانب العلمي من خلال محاضرات تقليدية ودروس تقليدية وبين دروس إلكترونية في فصول افتراضية."[3]

[1] القباني، نجوان عبد الواحد (2010): تحديات استخدام التعليم الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات جامعة الإسكندرية، مصر، ص 6.

[2] عطية، خميس محمد (2003): منتوجات تكنولوجيا التعليم، دار الحكمة، القاهرة، ص 255.

[3] سلامة حسن علي، التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الالكتروني، 2005، بتاريخ 2019/12/07 على الموقع:
http://www.khayma.com/education-technology/newL3.htm.

ويحتوي التعليم المولّف على العديد من العناصر التي من الممكن إدماجها، لنحصل على هذا النمط من التعليم، حيث يمكن دمجها مجتمعة أو الاقتصار على البعض منها تبعا والموقف التعليمي، وهي كالتالي:[1]

- فصول تقليدية.
- فصول افتراضية.
- توجيه وإرشاد تقليدي (مدرس تقليدي).
- فيديو متفاعل أو أقمار اصطناعية.
- بريد إلكتروني.
- رسائل إلكترونية مستمرة.
- شبكات التواصل الاجتماعي.

إن الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم المولّف يتيح رؤية جديدة للتعاطي مع الدروس فيها نصيب كبير من التحفيز والانضباط والتحدي كذلك، ويمكن إجمال مكتسبات هذا النوع من التعليم فيما يلي:[2]

- تنويع أساليب التعلم لتدبير اختلاف قدرات الطلبة على الاستيعاب، وكذا الاستجابة لاختلاف طرق اكتسابهم للمعرفة.
- الانتقال من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات.
- تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلم.
- استثارة انتباه الطلبة وتحفيزهم من خلال اكتشاف حقائق جديدة عن الذات، قد تكون مضمرة، لم تستطع الطرق التقليدية اكتشافها.
- تصبح العملية التعليمية حقلا يعمل على إثراء مجالات الخبرة التي يمر بها الطالب.

[1] التعليم المدمج متاح على الشبكة الدولية للمعلومات بتاريخ 2019/12/14 على الموقع: https://www.research-ar.com/2019/11/blended-learning.html.

[2] بونجمة، محمد ، درس الأدب باستثمار التكنولوجيا من خلال التعلم المولف (نموذج تطبيقي) ص 2.

- اتباع الخطوات العلمية الممنهجة للوصول إلى حل المشكلات من خلال التفكير النقدي؛ فالدرس المعزز بالوسائل التكنولوجية مرتب بطريقة دقيقة ومنطقية ومتدرج الخطوات، مما يعزز إقبال الطالب على الدرس.
- دمج النصوص والمواد السمعية البصرية على اعتبار أن ما يدرك بالرؤية أفضل مما يدرك بالسماع أو الإلقاء، إضافة إلى تنويع مصادر المعرفة.

1.5.3 خطوات إعداد برامج التعليم المولّف:

عملية وضع برنامج تعليمي توليفي تحتاج إلى وقت كبير، وجهد وعناية فائقة في تحديد أهداف البرنامج ومحتواه، وطريقة كتابة الإطارات وترتيبها وتقويمها، كما يحتاج المدرس تدريبا على هذا الأمر، وكذا الاستعانة بخبرة المتخصصين.

والخطوات التي تراعى عند إعداد برنامج التعليم المولّف كالتالي:[1]

1. تحديد الأهداف العامة من تدريس الموضوع أو الوحدة الدراسية المطلوبة.
2. وصف أنماط السلوكات النهائية التي نرغب في أن يقوم بها الطالب نتيجة لما تعلمه بعد الانتهاء من البرنامج، لكي تصبح بمثابة المعايير السلوكية لمستويات الأداء المطلوبة التي يسعى الدارس إلى الوصول إليها.
3. تحليل كل سلوك تعليمي، وتحديد أصغر المهام التعليمية التي تؤدي استجابة الدارس لها إلى اكتساب السلوك المطلوب، ثم ترتيبها في التسلسل المناسب، بحيث تؤدي الاستجابة إلى كل منها إلى الانتقال إلى المشكلة التالية وهكذا.
4. إعداد المواد التعليمية، وذلك باختيار المواقف والأساليب التعليمية التي يؤدي المرور فيها إلى اكتساب الخبرات المطلوبة، والتي تتناسب مع كل هذه المهام الصغيرة ثم وضعها في الترتيب الذي يحقق مبدأ التعلم التدريجي خطوة فخطوة.

[1] الطوبجى، حسين حمدى، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ص 263 – 264.

5. تقديم الموضوع ببعض الأنشطة التعليمية التي تسبق السير في البرامج، وقد يتم ذلك عن طريق جملة أو عدة فقرات من كتاب أو طلب الرجوع إلى الكتاب المدرسي أو مشاهدة أحد الأفلام مثلا.
6. ثم يبدأ الطالب الاستجابة خطوة فخطوة للأسئلة أو التدريبات التي يقدمها البرنامج، بحيث تؤدي كل استجابة إلى الخطوة التالية وهكذا. وتتطلب كل خطوة من الطالب إبداء استجابته بطريقة إيجابية تأخذ أحد الصور التالية: كتابة الإجابة الصحيحة أو اختيار أحد الإجابات المناسبة أو الضغط على رافعة أو أزرار خاصة.
7. مقارنة الاستجابة بالإجابة الصحيحة للحصول على التعزيز الفوري للإجابة الصحيحة، وهو أحد المبادئ الأساسية في التعلم والسير في البرنامج حتى نهايته.
8. تجريب البرنامج على عدة أفراد حتى يتسنى تصحيح العبارات المبهمة أو تغيير الخطوات التي تكثر فيها الأخطاء. وبذلك نضمن – إلى حد كبير – صياغة الخطوات في صورة واضحة مفهومة حتى تقل فرص الخطأ، ليتم بعد ذلك إعداد البرنامج في صورته النهائية.
9. إعداد الاختبارات المبدئية التي يؤديها الطالب قبل بدء البرنامج لتحديد مستوى تحصيله في ذلك الموضوع، وكذلك الاختبارات النهائية، التي تؤدي إلى تقييم تحصيل الطالب، ومعرفة مدى ما تحقق من الأهداف الموضوعة، وتحديد مستوى الأداء الذي وصل إليه.

ويتميز هذا النوع من التعليم بالتدرّج في عرض خطواته التعليمية، إضافة إلى التقويم الآني من خلال الإجابة عن الأسئلة المرافقة، كما يتميز بالفعالية، لأن المبرمجين يقومون بتجريب ما يناسب ظروف الطلبة وقدراتهم، حتى يتم الوصول إلى المستوى المطلوب الذي يحقق الأهداف التي يتوخاها المربون المبرمجون.

إن التعلم المولّف أحد أشكال التعلم التي تعتمد على الوسائط السمعية البصرية، وتقنيات الحاسوب وخدمات الإنترنيت داخل وخارج حجرة الدرس، فالأصل في التعليم المولّف هو وصول الطالب إلى الهدف المطلوب وتحقيق المستوى المناسب والضروري من الأداء المنشود.

كما أن توظيف تقنيات المعلومات من جانب المدرس يوفّر خدمات تعليمية أفضل، ويتيح له وقتا أطول لتوجيه طلبته واكتشاف ميولاتهم، كما يعمل على تنمية المهارات الذهنية لدى الطلبة، ويزيد من قدرتهم على التفكير المنهجي ويحثهم على التفكير المجرد، كما يجعلهم أكثر إدراكا للكيفية التي يفكرون بها ويتعلمون من خلالها.

ونظرا للنتائج البارزة التي حققها التعليم المولف، إذ حققت تقنياته تطورا كبيرا وانتشارا واسعا في العقدين الأخيرين في معظم دول العالم، وأصبحت أداة فعالة في تغيير النظرة حول طرائق التعليم، وتطوير الأساليب التعليمية الجامعية تماشيا مع المستجدات التقنية التي وضعت مجال التعليم أمام ثورة جديدة فتحت الآفاق الواسعة لأنواع جديدة من التعليم والتدريب في جميع المؤسسات التعليمية وخاصة في التعليم الجامعي.

من هنا كان لابد للمؤسسات التعليمية أن تنظر إلى أبعد من حدود فصول التدريب التقليدية من خلال المزاوجة بين أفضل الخبرات الحالية والمستجدات الحديثة في تقنيات التعلم، من أجل تحقيق النتائج المرجوة من العملية التعليمية، والأهم من ذلك يجب على المؤسسات أن تسعى إلى إعداد كل فرد في المؤسسة ليصبح مشاركا فعالا في عملية التعلّم.

خلاصة

إن إدماج الوسائط السمعية البصرية في مجال التدريس، لا يعني أبدا التقليل من أهمية المدرس، أو الاستغناء عنه كما يتصور البعض، بل هو في الحقيقة إضافة جانب جديد في دوره – كما سيجيئ في الفصل الموالي– ولابد لهذا الجانب أن يختلف باختلاف مهمة التربية من تحصيل المعرفة إلى تنمية المهارات الأساسية التي تساهم في إكساب الطالب القدرة على التعلم الذاتي.

كما يعد قيام المدرس بدوره في توظيف تقنية المعلومات في التعليم فرصة تتيح له التغلب على مشكلة جمود المحتوى الدراسي، وعرض مادته التعليمية بصورة أكثر فاعلية، كما أن توظيف تقنيات المعلومات من جانب المدرس يوفّر خدمات تعليمية أفضل، ويتيح له وقتا أطول لتوجيه طلبته واكتشاف ميولاتهم، كما يعمل على تنمية المهارات الذهنية لدى الطلبة، ويزيد من قدرتهم على التفكير

المنهجي ويحثهم على التفكير النقدي/الناقد، ويجعلهم أكثر إدراكا للكيفية التي يفكرون بها ويتعلمون من خلالها.

وقد تحدثنا في هذا الفصل عن ماهية الوسائط السمعية البصرية وأهم تصنيفاتها، وجرد بعض أنواعها مع التركيز على الحاسوب لحضوره القوي والهادف في مجال التدريس، كما تطرقنا إلى بعض أنواع التعليم التي ارتبط ظهورها بالتكنولوجيا الحديثة، والسؤال المطروح كيف يمكننا الاستفادة من نتائج هذه الأنواع بشكل عام وآليات التعليم المولّف بشكل خاص في تدريس مادة النحو العربي بالجامعة؟ وما هي طبيعة التحولات البيداغوجية الضرورية التي ترافق هذه العملية؟

الفصل الثالث

الوسائط السمعية البصرية

وتطوير آليات التدريس بالجامعة

- أهمية الوسائط التكنولوجية في مجال التدريس
- مراحل إدماج الوسائط السمعية البصرية في التدريس
- الوسائط السمعية البصرية وأنماط التدريس
- المدرس وتصميم التدريس باستخدام الوسائط السمعية البصرية
- الوسائط وبعض الاستراتيجيات التربوية الحديثة في تدريس النحو العربي بالجامعة
- الوسائط السمعية البصرية وتطوير آليات التعليم المولف بالجامعة

تقديم

إن التطور الهائل الذي يشهده العالم في مجال وسائل الاتصال وتقنياته المختلفة، يحتم على التعليم أن يكون أكثر المجالات استفادة من هذه الثورة المعلوماتية، وقد أدركت معظم الدول أن شرط مسايرة التطورات السريعة في هذا العصر يكمن في الاهتمام بالمجال التربوي، والاستفادة من استثمار التقنيات التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية، خاصة أننا نشهد تزايدا مستمرا في كمية المعلومات الناتجة عن الانفجار المعلوماتي، الشيء الذي جعل الإنسان يبحث عن الوسيلة المناسبة لتخزين هذه المعلومات، واسترجاعها بشكل سليم في إطار ما يعرف بالتكنولوجيا المعلوماتية.

وكل هذا دفع بالمهتمين بالمجال التربوي إلى إعادة النظر في طرائق التعليم باللجوء إلى الاستخدام الهادف والسليم للتقنيات الحديثة، هذه التقنيات التي فرضت علينا ضرورة تغيير الأساليب والأنماط المعروفة في المنظومة التربوية من خلال البحث في العمق النظري لهذه التقنيات، واختيار أكثرها ملائمة للحاجيات التعليمية.

ولقد عرف مسلسل إدماج هذه التكنولوجيا الحديثة في بالمؤسسات التعليمية بالمغرب عدة مراحل، فالوثائق الرسمية تطرقت إلى ما يجب أن تقوم به المنظومة التربوية لإدماج التقنية في البرامج والتوجيهات، إذ تم الاهتمام في وضع عدة خطط وبرامج استراتيجية لإصلاح المنظومة التعليمية، وقد تجلى هذا الاهتمام في عدة مواضع من الإصلاحات التربوية المتعاقبة على المنظومة التربوية المغربية، نذكر من بينها ما يلي:

- **الميثاق الوطني للتربية والتكوين 1999-2009:**

ورد في الدعامة العاشرة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين ما يلي: " سعيا للتوظيف الأمثل للموارد التربوية، ولجلب أكبر فائدة ممكنة من التكنولوجيا الحديثة، يتم الاعتماد على التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال؛ وخاصة في مجال التكوين المستمر. ولا يجوز بأي حال من الأحوال أن يقع أي خلط بين السعي إلى هذا الهدف وبين التصور الشامل للوسائط التكنولوجية، وكأنها بديل عن العلاقة الأصلية التي يقوم عليها الفعل التربوي، تلك العلاقة الحية القائمة بين المعلم والتلميذ والمبنية على أسس التفهم والاحترام.

ونظرا للأبعاد المستقبلية لهذه التكنولوجيات سيستمر استثمارها في المجالات الآتية على سبيل المثال لا الحصر:

- معالجة بعض حالات صعوبة التمدرس والتكوين المستمر بالنظر لبعد المستهدفين وعزلتهم.
- الاستعانة بالتعليم عن بعد في المستوى الإعدادي والثانوي في المناطق المعزولة.
- السعي إلى تحقيق تكافؤ الفرص، بالاستفادة من مصادر المعلومات، وبنوك المعطيات، وشبكات التواصل، مما يساهم –بأقل تكلفة– في حل مشكل الندرة والتوزيع غير المتساوي للخزانات والوثائق المرجعية.

ومن هذا المنظور، ستعمل السلطات المكلفة بالتربية والتكوين –في إطار الشراكة مع الفعاليات ذات الخبرة– على التصور والإرساء السريعين لبرامج التكوين عن بعد، وكذا على تجهيز المدارس بالتكنولوجيات الجديدة للإعلام والتواصل"[1]. وهي دعوة واضحة إلى الاهتمام بالإصلاح التربوي بالمغرب من خلال التوظيف الأمثل للموارد التربوية، وجلب أكبر فائدة ممكنة من التكنولوجيا الحديثة، قصد مسايرة المستجدات التي عرفها مجتمع المعرفة.

- **الرؤية الاستراتيجية 2015–2030:**

من بين الغايات المتوخاة من وراء الرؤية الاستراتيجية نجد ما يلي:[2]

- مواكبة واستدماج تحولات العالم ومستجداته في العلوم والتكنولوجيا والمعارف، وضمنها ما يتصل بالتربية والتكوين والبحث العلمي والتقني والابتكار.
- الارتقاء بالمجتمع المغربي من مجتمع مستهلك للمعرفة، إلى مجتمع لنشر المعرفة وإنتاجها، عبر تطوير البحث العلمي والتقني والابتكار، في مجالات العلوم البحتة والتطبيقية، والتكنولوجيا الحديثة، وفي مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، والفنون والآداب.
- الاسهام في تعزيز تموقع المغرب في مجتمع المعرفة وفي مصاف البلدان الصاعدة.

[1] وزارة التربية الوطنية(أكتوبر 1999): الميثاق الوطني للتربية والتكوين: الدعامة العاشرة، ص 43–44.

[2] المملكة المغربية: الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015–2030، من إعداد المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

كما سعت الدولة المغربية منذ تبنيها لاستراتيجيات "المغرب الرقمي" إلى إطلاق مشاريع عديدة، تهم إدماج التكنولوجيا في التعليم، ونشرها بين صفوف المدرسين والمتعلمين من خلا مجموع من البرامج، نذكر من بينها: برنامج "جيني" و "إنجاز" و "لوحتي"...الخ.

وسعيا لتجويد البرامج والتوجهات التربوية الخاصة بتدريس اللغة العربية، على اعتبار أنها مدخل لاستيعاب مختلف المعارف، وبوابة للانفتاح على الثقافات الأخرى، وكذا مسايرة مستجدات العصر. وفي هذه الوثيقة نقرأ ما يلي: "تعزيز دور اللغة العربية باعتبارها مدخلا أساسيا لاستيعاب مختلف المعارف الحضارية والثقافية والأدبية للأمة العربية، والانفتاح على الثقافات الأخرى، والتواصل مع مستجدات العصر"[1].

1. أهمية الوسائط التكنولوجية في مجال التدريس

ترتكز العملية التعليمية التعلمية على ثلاثة أسس (المتعلم– المدرس– المادة الدراسية) –كما رأينا في الفصل الأول– فنجاح الجامعة كمؤسسة تربوية رهين بتضافر هذه الأركان التي تتفاعل فيما بينها بطريقة تكاملية، ولا شك أن إهمال ركن منها يؤدي إلى ارتباك في العملية التعلمية ككل.

وإلى جانب هذه الأسس يعد إدماج الوسائط السمعية البصرية إضافة أساسية في العملية التعليمية التعلمية، وذلك للأهمية الكبرى التي تكتسيها، والدور الهام الذي تقوم به لإنجاح عملية التعليم والتعلم، إذا ما استعملت بالشكل الصحيح، وتعود أهمية برامج الوسائط المتعددة إلى ما تتمتع به من إثارة وتنوع في الوسائط الحاملة للمعلومات المتنوعة والمتعددة.

كما تتمحور أهمية الوسائط التكنولوجية في العملية التعليمية التعلمية، بالأساس على عنصر التفاعل بين الطالب والمدرس، وبين الطالب والمادة التعليمية، والتفاعل الجماعي بين الطلبة داخل الفصل الدراسي، بالإضافة إلى عنصر آخر أساسي لطالما كان غائبا في العملية التعليمية التقليدية؛ وهو خلق جو من التنافس وكذا شد الانتباه، الشيء الذي يجعل الطالب مشدودا إلى المعرفة واكتسابها بوسائط متنوعة، تجعله لا يشعر بالنفور خاصة وإن تعلق الأمر بمادة النحو العربي.

[1] المملكة المغربية (أبريل 2006): وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بالسنة الأولى من سلك الباكالوريا، الصيغة النهائية، ص3.

كما تستعمل هذه الوسائط كدعامة أساسية، تساهم في تحسين عملية التعليم والتعلم موجهة بذلك الطالب نحو التعلم الذاتي، وذلك لما توفره من وسائل إيضاح سمعية وبصرية، وما توفره كذلك للطالب من حرية اختيار ما يرغب في تعلمه، كما تتجلى هذه الأهمية فيما يلي:[1]

- إثراء التعليم: توسيع خبرات الطالب، وتيسير بناء المفاهيم، وتخطي حدود المكان، حيث أن هذه الحدود تتضاعف بسبب التطورات التقنية التي جعلت من البيئة المحيطة بالمدرسة تشكل تحديا لأساليب التعليم والتعلم.
- اقتصادية التعليم في الوقت والجهد والمصادر.
- شد انتباه الطالب واشباع حاجته للتعلم، وإثارة اهتمامه.
- تساعد في زيادة خبرة الطالب مما يجعله أكثر استعدادا للتعلم.
- تساعد في زيادة مشاركة الطالب الإيجابية في اكتساب الخبرة؛ من خلال تنمية التأمل ودقة الملاحظة واتباع التفكير النقدي للوصول إلى حل المشكلات.
- إشراك أكثر من حاسة، مما يؤدي إلى ترسيخ وتعميق التعلم.
- تمكين الطلبة من بلوغ الاستقلالية، فيما يتعلق بالبحث عن المعلومات ومعالجتها وتوظيفها توظيفا صحيحا، فيتدربون على التكوين الذاتي وعلى تقييم ذاتهم في التحصيل.
- تغيير دور المدرس من مصدر وحيد للمعرفة إلى مجرد مساعد وموجه للوصول إليها.
- تقليص الفروق الفردية، بارتفاع فهم كل طالب إلى درجة معقولة، وبدرجة أفضل لو قارنا ذلك بدون استخدام هذه الوسائط.
- تساهم في تعديل سلوك الطلبة.
- إفساح المجال أمام أساليب تعليم متعددة: كالتعليم المبرمج، والتعليم المولّف... مما أتاح للطالب فرصة التعلم الذاتي والتغذية الراجعة.

إن إشراك معظم الحواس لدى الطالب أثناء التعلم، تجعله يتعلم بشكل أفضل، والوسائط بدورها تهدف إلى مخاطبة الحواس بأشكال مختلفة كالصوت والصورة، يواجه من خلالها الطالب مواقفا لم يصادفها من قبل، تستوجب عليه تقديم تفسير لها، مما ينتج عنه نوع من التعليم يسمى التعليم الذاتي

[1] عطية، خميس محمد، منتوجات تكنولوجيا التعليم، ص 197. بتصرف.

أو الفردي، كل هذا جعل من الوسائط تساهم في تحسين عملية التعلم، وذلك من خلال تغيير أدوار كل من الطالب والمدرس داخل بيئة تواصلية تثير اهتمام الطالب وتزيد من رغبته نحو التعلم.

ولذلك ورد في قانون "كونفوشيوس" الفيلسوف الصيني: (قل لي وسوف أنسى، أرني ولعلي أتذكر، أشركني وسوف أفهم)، إن إشراك الطالب في بناء تعلماته عبر الحوار، والورشات، والأنشطة الجماعية، والفردية؛ كل ذلك يؤدي إلى الرفع من وتيرة التعلم، وديمومة التعلمات في الذاكرة، وحسن الفهم، والثقة في توظيف المكتسبات في السياقات والوضعيات الجديدة[1].

كما أن إدراك الطالب لهذه المعلومات يعتمد على قدراته الذاتية أولا، وبقدر ما تكون طريقة العرض مقنعة يكون إدراك الطالب للمعلومات كبيرا، ولذا فإن عرض الأفكار وطريقة تقديمها يكون لها أثر بعيد المدى في ذاكرة الطالب، إذا "أحسن المدرس استخدامها وتحديد الهدف منها وتوضيحه في ذهن الطالب، تؤدي إلى زيادة مشاركته الإيجابية في اكتساب الخبرة وتنمية قدرته على التأمل ودقة الملاحظة واتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات(...) كما يمكن عن طريق الوسائل التعليمية تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلم"[2].

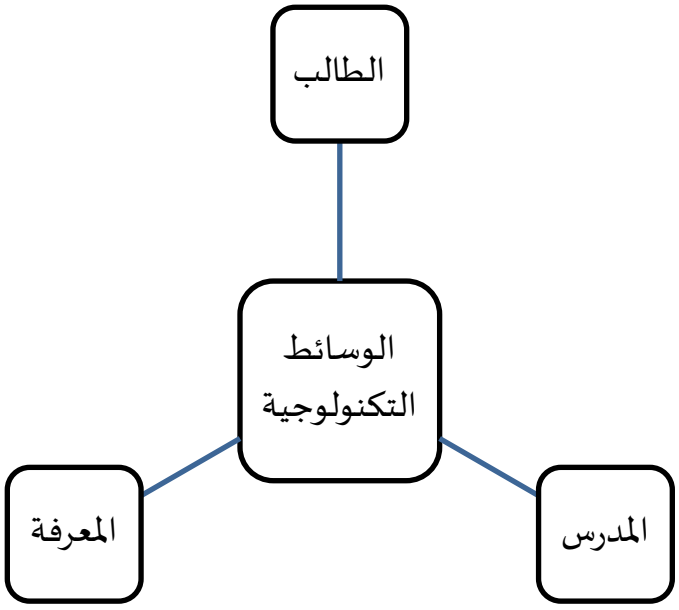
من ثمة، يدعو الاتجاه الحديث في التعلم إلى ضرورة "استخدام العديد من الوسائل في إعداد الدروس وخاصة في التعلم الفردي؛ حتى يساير كل تلميذ تعلمه حسب قدراته واستعداداته، ويختار من الوسائل ما يحقق له التعلم الأفضل الذي يتناسب واستعداداته وميولاته، وعلى المدرس –عند تخطيطه للخبرات التعليمية وإعداده لدروسه– أن يستخدم في تدريسه وسائل تعليمية كالتسجيلات الصوتية أو الصور المكبرة أو اللوحات أو الخرائط، وذلك لتحقيق أكبر قدر من المعنى والفهم للطلبة"[3].

[1] حليم، سعيد (2015): مدخل إلى علم التدريس، مطبعة أنفوبرانت، فاس، ط1، ص 82.

[2] الطوبجي، حسين حمدى، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ص 46–47.

[3] عبد الباقي، محمد أحمد (2003): المعلم والوسائل التعليمية، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية جمهورية مصر العربية، ط 1، ص 203–204.

ويمكن تحديد الموقع الأساس الذي تحتله الوسائط التكنولوجية ضمن المثلث الديداكتيكي للعملية التعليمية التعلمية (المعرفة، المدرس، الطالب) من خلال الشكل التالي:



خطاطة رقم (6): موقع التكنولوجيا في العملية التربوية

وهكذا يتبين أن مثلث العملية التربوية في ظل استثمار الوسائط السمعية البصرية تتشكل قاعدته من المعرفة والمدرس، ويتربع الطالب على رأس الهرم، باعتباره قطب العملية التعليمية ومستقبلا للمعرفة، وباعتبار المدرس كذلك مرشدا وموجها للطالب للحصول على المعلومة، وتقويم تعلماته، بتوظيف التكنولوجيا الحديثة، وتبقى أهمية المعارف الممكن تحصيلها من قبل الطالب رهينة بكيفية استعمال هذه التقنيات وبمدى توظيفها بالشكل المطلوب.

ولقد أثبتت الدراسات العلمية الحديثة أن اكتساب التعلمات يزيد وينقص بحسب استعمال أو إهمال هذه الوسائط، ويكفي أننا نتذكر:

- من 10 إلى 15% مما نقرأه.
- من 13 إلى 20% مما نسمعه.
- من 25 إلى 35% مما نسمعه ونراه.
- من 50 إلى 75% مما نقوله.

- من 85 إلى 95 % مما نقوله ونفعله.

وهذا يبين لنا أن وثيرة التعلم تزداد عندما نوظف الوسائط أو السمعية؛ ليصل مدى التعلم وقوته إلى حدود 75%. أما عندما نركز فقط على الإلقاء وعلى السمع فإن أقصى ما تصل إليه نسبة الإدراك والفهم لا يتعدى 20% في أحسن الأحوال[1].

وكما هو معروف لدى علماء النفس التربويين، أن التعلم يمر بثلاث مراحل؛ بدءا بالانتباه ومرورا بالإدراك وانتهاء بالفهم، فـ "كلما زاد الانتباه زاد الإدراك، وبالتالي يزيد الفهم لدى الطالب، والوسيلة التعليمية تساعد المدرس في أن يكون موقفه التعليمي الذي هو بصدده أكثر إثارة، وأكثر تشويقا، يؤدي إلى زيادة انتباه الطلبة، ويقطع حدة الموقف التعليمي، ويمنع شرود ذهن الطالب"[2].

إن إدماج المدرس للوسائط السمعية البصرية في التدريس يستهدف فيه عمليات الملاحظة والمقارنة وغير ذلك، "كمنطلق سيكولوجي ينص على أن الفرد يدرك الأشياء التي يراها إدراكا أفضل وأوضح مما لو قرأ عنها أو سمع شخصا يتحدث عنها، ويجب أن يأخذ المدرس في اعتباره أثناء استخدامه لهذه الوسائط أنها مجرد أدوات للتعلم ووسائل لتحقيق أهدافه، وليست غاية في ذاتها"[3].

وهذه المعطيات وغيرها كثير جعلت من الصعب علينا، الآن، أن نطبق طريقة تدريس بعينها دون الاستعانة بالوسائل التعليمية باعتبارها دعامة أساسية لجميع طرائق التدريس واستراتيجياته، رغم تعددها وتنوعها، وهو ما أكده العديد من التربويين؛ حيث من خلال استخدام الوسائط المتعددة في التدريس تتم عمليتي التعليم والتعلم.[4]

فالتدريس باستخدام هذه الوسائط، يتيح الفرصة للطالب لمواجهة قضايا وظواهر ومواقف تعليمية غير مألوفة لديه في الوضعيات التعليمية المختلفة، كما يمكنه من اكتساب المعلومات التي يقدمها الحاسوب في شكل نصوص وأصوات ورسوم وصور بأنواعها ولقطات الفيديو، ممّا يساعد الطالب على الاستمرارية في عملية التعلم.

---

[1] حليم، سعيد، مدخل إلى علم التدريس، ص 82.

[2] الفريجات، غالب عبد المعطي، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، ص 124.

[3] منصف، عبد الحق، رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، ص 230.

[4] الحيلة، محمد محمود (2003): طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط3، ص 53.

ولقد أثبتت الدراسات السيكولوجية في القرن العشرين والخلاصات النظرية للتربية أن التعلم الحقيقي أو الفعال هو التعلم الذي يتم عن خبرة واحتكاك مباشر بموضوع التعلم. وهذه الوسائط التعليمية تجعل الطالب في مواجهة مباشرة مع موضوع تعلمه: يلاحظ، يقيس، يجرب، يفكك، يركب[1].

وكما هو معروف أيضا أن الطلبة المختلفين يتعلمون بطرق مختلفة؛ بحيث "يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم فمنهم من يحقق مستوى عال من التحصيل من الاستماع للشرح النظري للمدرس، ومنهم من يزداد تعلمه عن طريق الخبرات البصرية... ومنهم من يحتاج إلى تنويع الوسائل لتكوين مفاهيم صحيحة وهكذا"[2]. ويسير النمط الحديث في التعلم إلى استخدام العديد من الوسائط مجتمعة في إعداد وتقديم الدروس، حتى يسير كل طالب في تعلمه حسب قدراته واستعداداته، ويختار من الوسائط ما يحقق له التعلم الأفضل.

فالهدف إذن من إدماج الوسائط التكنولوجية في العملية التعليمية التعلمية في مراحلها المختلفة من التعلم هو بناء سلوكات ومهارات، واكتساب مفاهيم ومبادئ وطرق تفكير وعمل، كما تعين الطالب على فهم منطق التعامل مع هذه التكنولوجيا، وتيسر انخراطه في المنظومة التكنولوجية الرقمية. وهذا الإدماج يشكل وسيطا تربويا يسهل العملية التعليمية، وليس بديلا عن المدرس، كما يُتصور للبعض.

وما دمنا نتحدث عن التعليم الجامعي وما يعانيه من مشكلات تؤثر على برامجه وأهدافه ومناهجه، فإن الحاجة تفرض البحث عن بدائل لتجاوز هذه المشكلات، ويأتي إدماج الوسائط التكنولوجية كحل لمواجهة بعض الصعوبات، والتي من أبرزها:[3]

- التغلب على التزايد الهائل لأعداد الطلبة؛ بحيث إن الاكتظاظ الذي تعرفه الفصول الدراسية الجامعية يقف عائقا أمام المدرس لتحقيق الهدف المطلوب من الحصة الدراسية، من ثمة كانت الحاجة إلى الاستعانة بالوسائط التكنولوجية أمرا ضروريا للتخفيف من وطأة المشاكل التعليمية، كأجهزة العرض الضوئية وغيرها من الوسائط، والتي تحقق أكبر قدر من التفاعل والتعلم.

[1] المير، خالد وآخرون (1996): سلسلة التكوين التربوي، العدد الخامس، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، ط1، صص 19-20.

[2] الطوبجي، حسين حمدى، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ص 47.

[3] إيناس، خليفة (2008): الشامل في الوسائل التعليمية، دار المناهج، عمان، ص 62.

- علاج مشكلة الزيادة الهائلة من المعرفة الإنسانية؛ بحيث إن الكم الهائل من المعرفة، زاد من حاجتنا إلى استخدام الوسائط التكنولوجية لتقديم هذه المعارف بأسهل الطرق وأيسرها، وبأوضح صورة تمكن من زيادة التعلم، وفهم المادة والإحاطة بترابط الموضوعات المختلفة.

هذا، وإن من شأن الدور الجديد الذي تلعبه التكنولوجيا الحديثة في مجال التعليم، أن يقود إلى إعادة النظر في تحديد الأهداف التربوية، والأخذ بعين الاعتبار تنوع بنيات التعلم، وتدريب وتكوين هيئة التدريس لمعرفة طرائق استخدام تقنيات التكنولوجيا الحديثة تخطيطا وتدبيرا وتقويما، لخلق مشاريع تربوية، تتجاوز حدود الجامعة[1].

وإن الاستثمار الجيد للوسائط السمعية البصرية في مجال التعليم الجامعي، ينطوي على إمكانية تحسين نوعية هذا المجال من خلال ما يوفره من طرق تعليمية متنوعة، الأمر الذي يجعل منه أكثر فاعلية، ويجعل الطالب أكثر تفاعلا مع المادة المقدمة له، وأكثر تحفيزا للتعلم، كما أن الاستفادة من هذا الاستثمار يتوقف على مدى تمكن المدرس من الاستخدام الواعي والناجع لهذه الوسائط، كما تتوقف على خبرته في التعامل معها، تخطيطا وتدبيرا وتقويما.

وما نريد التأكيد عليه، هو تجنب المعيقات التي تحول دون الاستفادة بشكل جيد من توظيف الوسائط السمعية البصرية في التدريس، ومن بين هذه المعيقات نذكر: عنصر التشويش* ، ويمكن أن نميز في استخدام الوسائط السمعية البصرية في التدريس بين نوعين من التشويش:[3]

_ **التشويش الميكانيكي أو الآلي:** ويشمل أي تدخل فني يطرأ على إرسال الرسالة من المرسل إلى المستقبل، كأن يحدث خلل كهربائي، فتتوقف الوسائط عن الاشتغال، أو حدوث عطب تقني في هذه الوسائط.

[1] أوزي، أحمد (2017): بيداغوجية فعالة ومتجددة –كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين– منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط 1، ص 115.

* يقصد بالتشويش تدخل مثير معين يؤدي بالضرورة إلى عرقلة عملية الإرسال، ويشمل كذلك كل ما يؤثر في كفاءة وفاعلية وصول الرسالة بشكل جيد إلى المخاطب وإدراكها إدراكا سليما.

[3] بعزيز، مريم، دور الوسائط السمعية البصرية في التحصيل الدراسي –المستوى الثانوي التأهيلي نموذجا–، ص121.

_ **التشويش الدلالي اللفظي:** بحيث يعجز المستقبل عن فهم المرسل لسبب من الأسباب، ومن الأمور التي تحدث التشويش الدلالي:

_ استعمال مفردات غير مفهومة، يصعب على المستقبل فهمها بسهولة.

_ عدم وضوح قصد المرسل.

وهذه المؤثرات أو العوامل منفردة أو مجتمعة، تلعب دورا حاسما ومهما في التأثير سلبا على عملية الاتصال والتواصل، لذلك فإنه من الضروري استيعاب وإدراك أسبابها وآثارها للتغلب عليها، كما يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار هذه المعيقات عندما نناقش إدماج الوسائط في إنجار درس ما، لأنها من الممكن أن تشكل عائقا في هذا الإدماج.

وإن الحكم على فعالية الوسائط السمعية البصرية يتطلب منا فهم كيفية استخدامها في مجال التعليم والتعلم، ومعرفة الأهداف من وراء هذا الاستخدام، كما يتطلب أيضا معرفة آليات قياس تطور مستوى الطالب وإنجازاته، ففي هذا السياق نجد "لجنة كارنيجي" للتعليم العالي "بنيويورك" ترى بأن "الوسائط التكنولوجية في مجال التدريس يجب أن تكون خادما ومساعدا لا بمثابة السيد المتحكم، كما لا يجب استخدامها لمجرد كونها موجودة ومتاحة أو لكون بعض المؤسسات تخاف من الوقوع في التخلف عن الركب الحضاري والتقدم العلمي إن هي أغفلت عن استخدامه"[1]. فالتكنولوجيا لا يمكن أن تحقق الإشباع الكامل، ولن تعوض العنصر البشري القادر على بناء مهارات تعجز عن بناءها التكنولوجيا.

2. مراحل إدماج الوسائط السمعية البصرية في التدريس:

لا يكفي لنجاح العملية التعليمية أن تستخدم الوسائط السمعية البصرية فحسب، لأن الأمر يتطلب تحديد المشكلة التربوية أولا، ثم اختيار الوسيط أو الوسائط المناسبة، وما يرافقه من معرفة كاملة لظروف التوظيف والاستخدام، فقد أدى فشل بعض المشروعات إلى الاعتقاد بأن استخدام الوسائط نوع من الترف.

[1] Carnegie Commission on Higher Education, The Fourth Revolution Instrutional Technology in Higher Education, New York, McGraw – Hill, 1972, P 11.

ولهذا لابد من وجود مجموعة من الأساسيات والمتطلبات اللازمة لتوظيف الوسائط السمعية البصرية، نذكر منها ما يلي:

- تصحيح الفهم الخاطئ لتوظيف الوسائط التكنولوجية داخل التدريس.
- تشخيص المشكلات التعليمية التي تواجه الطلبة، والتعرف على حجمها، وأسبابها، ووضع بدائل للتغلب عليها وتجاوزها.
- توظيف هذه الوسائط يتطلب أن يكون علميا وتدريجيا، وأن يرتبط بمشكلات تعليمية معينة.
- التجريب قبل التعميم، لأن التفكير في عملية توظيف هذه الوسائط، لابد من الأخذ بعين الاعتبار، أن كل جديد لابد وأن يجرب قبل أن يعمم.

ولقد أكدت أغلب الدراسات –التي تم الاطلاع عليها– على أن إدماج الوسائط السمعية البصرية في التدريس يساهم في إغناء بيئة التعلم بعناصر الإيضاح، مما ييسّر التعلّمات ويبسطها، لكن إظهار أهميتها وفعاليتها يتوقف على درجة تعاملنا معها عبر هذه المراحل الأساسية التالية[1]:

1–تحديد الهدف المطلوب تحقيقه من الوسائط السمعية البصرية:

قبل تحديد أي وسيط من الوسائط السمعية البصرية التي سيتم اعتمادها في الحصة الدراسية، يجب تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها بدقة، وهذا يتطلب معرفة جيدة بطريقة صياغة الأهداف بشكل دقيق قابل للقياس، ومعرفة أيضا بمستويات الأهداف، لأن تحديد الوسائط قبل الأهداف يجعل الوسائط غاية في حد ذاتها، في الوقت الذي يقرر فيه خبراء الوسائط السمعية البصرية أن تحديد أهداف الدرس يمكّن المدرس من حسن الإعداد والإنتاج، والاختيار السليم للوسائط السمعية البصرية، التي تحقق هذا الهدف أو ذاك.

2–اختيار واختبار الوسائط السمعية البصرية:

تعد هذه المرحلة من أهم المراحل في الإعداد القبلي للدرس؛ كونها تتسم بالتخطيط، فمن الضروري أن يتعرف المدرس على الوسائط التي اختارها، وعن نواحي القصور والنقص فيها، وكذا

[1] القلا، فخر الدين (1992): تقنيات التعليم والوسائل التعليمية، منشورات جامعة دمشق، ط 4، ص 113.

تجربتها قبل استعمالها، يليه وضع خطة عمل لاستخدامها؛ فقبل الاستعمال يجب على المدرس أن يقوم بإجراء تجارب قبل عرضها على الطلبة، ويحدد نوع الوسائط التي تتناسب والموقف التعليمي، لأن الموقف التعليمي هو الذي يفرض على المدرس اختيار الوسيط الأنسب دون غيره واختباره. وكذا معرفة خصائص الفئة المستهدفة من الناحية العلمية والاجتماعية والاقتصادية، ومستويات الذكاء والقدرات، ومراعاتها أثناء الاختيار.

وفي كل الأحوال سواء قام المدرس بإعداد تلك الوسائط السمعية البصرية بنفسه أو قام باختيارها مما هو متوفر في قاعة الوسائط المتعددة، فإنه من المهم تربويا وبيداغوجيا أن تكون هذه الوسائط مناسبة من الناحية الموضوعية، كأن تكون معدة لأغراض تربوية، الهدف منها تزويد الطلبة بمعلومات دقيقة، وأن تناسب هذه المعلومات مستوى الطلبة، وأن يكون موضوعها مرتبطا بالغرض المطلوب تحقيقه.

ويؤكد المهتمون على بعض المواصفات التي يجب أن تتوفر في الوسائط السمعية البصرية، من أهمها:[1]

- قلة تكاليفها.
- سهولة الحصول عليها.
- عدم وجود خطورة في استعمالها.
- مناسبتها للفئة المستهدفة.
- سهولة استعمالها.
- وضوح ألوانها وكتابتها.
- أن يكون إخراجها إخراجا جيدا.

ويمكن ألا تتوفر هذه الشروط مجتمعة في وسيط من الوسائط السمعية البصرية، مثلا وضوح الألوان له علاقة بالصور والمقررات الدراسية وأشرطة الفيديو... وغيره مهم في الكتابة على السبورة، فوضوح الخط وسهولة قراءته له أولوية على استخدام الألوان.

[1] بهنس، منال وآخرون (2005): إنتاج الوسائل التعليمية التعلمية الفصل 2 جامعة القاهرة كلية رياض الأطفال، ص 53.

كما تتميز هذه المرحلة بكونها ترتبط ارتباطا وثيقا بالإعداد القبلي الجيد للدرس، والبحث الجيد عن الوسيط أو الوسائط الملائمة لمستوى إدراك المتعلمين، وهي عملية تتطلب من المدرس حسا تربويا يؤهله لحسن اختيار الوسيط المناسب.

ونؤكد في هذه المرحلة على الفهم الجيد للوسائط المقترحة، وتجريبها وفق معايير محددة، ونقترح هنا المعايير التي أجمع المختصون في هذا المجال على ضرورة توفرها مجتمعة، وهي كالتالي:

- **الملائمة:** معرفة المدرس مدى ملائمة الوسائط التي اختارها للمهام المراد إنجازها، والأهداف التعليمية المسطرة.
- **درجة الصعوبة:** يحدد هذا المعيار بالإجابة على سؤال: هل الطلبة قادر على استخدام هذه الوسائط بسهولة؟
- **التكلفة:** هل ثمن الوسائط والأدوات المستعملة يعادل النتائج المحصل عليها؟
- **التوفر:** هل هذه الوسائط متوفرة إذا احتجنا إليها؟
- **القيمة التقنية:** هل الوسائط صالحة تقنيا من أجل استعمالها؟

وقد ركز مجموعة من التربويين على أهم كفايات المدرس لفهم الوسائط التكنولوجية وأساليب استخدامها وهي كالتالي:[1]

- ضبط المدرس للوسائط التكنولوجية ضبطا بيداغوجيا.
- ضبط أدوات الاتصال الرقمية: البحث عنها وطرائق استخدامها في العمليات التعليمية التعلمية.
- اكتساب القدرة على اختيار أنسب الأدوات الرقمية في العمليات التعليمية التعلمية.
- معرفة كيفية الاستخدام والتدبير والتقويم.
- تحقيق "اليقظة" والرغبة في الاطلاع المستمر على الاستخدامات الجديدة للأدوات التكنولوجية.

[1] أوزي، أحمد، بيداغوجية فعالة ومتجددة –كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين– ص 73.

- التحلي بالمرونة والقدرة على التكيف مع التطورات التقنية في المجال التعليمي.
- امتلاك ونقل الثقافة الرقمية إلى الطلبة، وتقاسم الخبرات مع زملاء العمل.

3-الإعداد المادي للوسائط السمعية البصرية:

يقصد بالإعداد المادي للوسائط السمعية البصرية المعتمدة في الحصة الدراسية، كل التدابير المتخذة قبل استخدام هذه الوسائط في الموقف الدراسي، وتختلف هذه التدابير باختلاف الوسيط السمعي البصري، شريطة أن تتوفر فيه الشروط السابقة الذكر، فمثلا استخدام الأشرطة المرئية يتطلب توفير شفافيات أو جهاز عرض الصور المتحركة، وتوفر التيار الكهربائي وغير ذلك.

كما أن الاهتمام بالإعداد المادي للوسائط السمعية البصرية قبل استخدامها شرط ضروري للتدريس الجيد، فكلما كان الإعداد الجيد للوسيط ساعد على التخطيط الجيد للحصة الدراسية، وبالتالي تحقيق نجاح جيد، والعكس صحيح، فعدم الإعداد الجيد للوسائط السمعية البصرية، وغياب استراتيجية واضحة للحصة الدراسية، ينتج مردودا ضعيفا أو معدوم الأثر، فالتخطيط الجيد للحصة الدراسية يرتبط ارتباطا وثيقا بالإعداد الجيد للوسيط.

إننا نحتاج في استخدامنا للوسائط السمعية البصرية تخطيطا جيدا أكثر من أي وقت مضى، فالظروف الاجتماعية وما أفرزته من تراكمات ثقافية تفرض على المدرس تنظيم خبراته، والابتعاد عن التخبط والعشوائية، خاصة في استخدام هذه الوسائط بشكل سيء، فيكون ضررها أكثر من نفعها، وتكون مضيعة للوقت والجهد والمال دون أن تحقق عائدا يذكر. والإشارة إلى الخطوات اللازمة التي يقوم بها المدرس في مرحلة الإعداد المادي قبل استخدام أي وسيط في حصته الدراسية، تدخل في إطار عملية تقويمية جزئية.

4-مرحلة الاستخدام:

تشكل مرحلة الاستخدام امتدادا للمراحل التي سبقتها باعتبارها مرحلة تنفيذية؛ ينفذ فيها المدرس الخطة التي رسمها لإدماج هذه الوسائط في حصته الدراسية، لذلك علينا أن نراعي عند استخدامها الخطوات التالية:[1]

[1] الفريجات، غالب عبد المعطي، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، ص 126.

- التمهيد لاستخدام الوسيط بأسلوب شيق يثير انتباه المتعلمين.
- استخدامه في التوقيت المناسب.
- ألا يزيد استخدام الوسائط عن الوقت الذي قرره المدرس.
- التأكد من رؤية جميع الطلبة للوسيلة خلال عرضها.
- تشجيع جميع الطلبة على التفاعل مع الوسائط أثناء العرض.
- إشراك بعض الطلبة في استخدام هذه الوسائط.
- استخدام عدد مناسب من الوسائط فكثرتها يحدث تشويشا للطلبة.
- عدم إبقاء الوسيط أو الوسائط أمام الطلبة بعد استخدامها لتجنب انصراف أذهانهم إليها.
- الإجابة عن استفسارات الطلبة حول هذه الوسائط.

ونجاح استخدام هذه الوسائط في مختلف المواقف التعليمية يتوقف على عدة ضوابط؛ نذكر منها:

- إتقان وإعداد وكتابة البرامج.
- الاختيار الجيد للأجهزة المستخدمة.
- ربط هذه البرامج باستراتيجية التدريس، بحيث تصبح جزءا متكاملا معها يخدم أهدافا تعليمية محددة.

5-مرحلة التقويم:

إن عملية التقويم ملازمة لجميع المراحل السابقة، ففي مرحلة تحديد الهدف المطلوب تحقيقه من استخدام الوسائط لا يتم بطريقة عشوائية، وإنما يكون بعد تعرف المدرس على المعارف السابقة للطلبة، ليختار ما يناسبهم من معارف جديدة، ويحدد زمنا مناسبا للموضوع الجديد، والوسيط أو الوسائط الملائمة لإنجازه، وباختياره هذا يقوم في حقيقة الأمر بتقويم الوسائط المناسبة، فيختارها دون غيرها، لأن التوظيف الجيد لهذه الوسائط التكنولوجية في الحصة الدراسية، يسمح للمدرس في كل تجريب يقوم به، الوقوف على مدى فعالية هذه الوسائط ونجاعتها في بلوغ الأهداف، المسطرة في بداية كل حصة دراسية، واختيار الوسائط الأكثر ملائمة للمادة الدراسية.

ويهدف المدرس في هذه العملية التعرف على فاعلية الوسائط أو عدم فاعليتها في تحقيق الهدف منها، ومدى تفاعل الطلبة معها، ومدى الحاجة لاستخدامها أو عدم استخدامها مرة أخرى، والتأكد من أن الوسائط التي استخدمها "حققت الأهداف المسطرة لها، وقد كان لها أثر واضح على القدرات المعرفية والوجدانية والحسية والحركية عند التلاميذ"[1]، سواء كان هذا الهدف تحسيس المتعلمين بوضعية مشكلة، أو جمع بيانات حول ظاهرة معينة، أو تثبيت معلومات أو مهارات...

ويكون التقويم عادة "بأداة لقياس تحصيل التلاميذ بعد استخدام الوسائط السمعية البصرية لمعرفة مدى تطور خبراتهم فيما تم اكتسابه في الحصة الدراسية، أو لمعرفة اتجاههم وميولهم، ومهاراتهم حول الوسائط، ومدى قدرتهم على التفاعل معها،"[2].

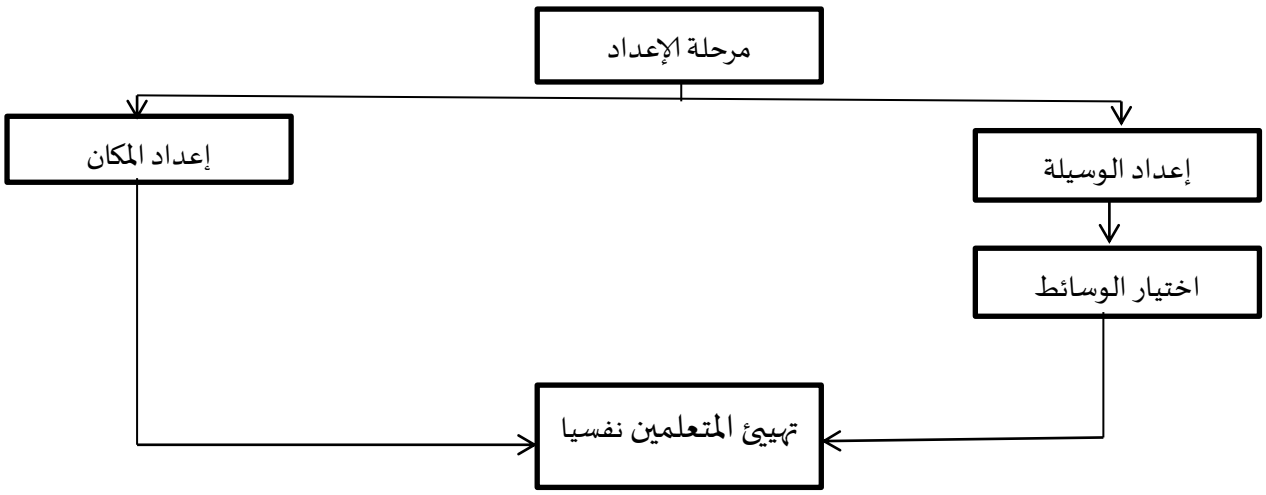
ويمكن تقويم الوسائط والأهداف المحققة بوسائل تربوية مثل: الاختبارات التحصيلية الكتابية، أو الاختبارات الشفهية، أو الاشتغال في ورشات علمية، يتم تطبيق ما تم اكتسابه بمساعدة هذه الوسائط، أو إعداد تقارير حول المعلومات التي تم التعرف عليها أثناء الحصة الدراسية.

وتبقى العملية التقويمية الأخيرة التي يقوم بها المدرس بعد الحصة الدراسية حصيلة للمراحل السابقة، لأنها عملية متكاملة وشاملة، تمكّن المدرس من التعرف على نواحي القوة والتمسك بها، ونواحي الضعف ومحاولة التغلب عليها وتجاوزها، ومن تم يتمكن من تنمية قدراته وتحسين عمله.

ويمكن إجمال مراحل استخدام الوسائط السمعية البصرية في التدريس في الخطاطة التالية:

[1] زياد، محمد حمدان، الوسائل التعليمية، مبادئها وتطبيقاتها، ص 78.

[2] خضير، عباس (2010): التقنيات التربوية، تطورها تصنيفها أنواعها اتجاهاتها، مكتبة التربية الأساسية، بغداد، ط1، ص 54-55.



الخطاطة رقم (7): توضح مراحل إدماج الوسائط السمعية البصرية

يشكل إدماج الوسائط التعليمية في العمل التعليمي بمختلف مواقفه ووضعياته التعليمية التعلمية، عملية صعبة تقتضي فعاليات ديداكتيكية متعددة، كما أن نجاح هذا الإدماج في تأدية وظيفته مرهون بشروط واعتبارات تقنية لابد للمدرس من استحضارها، ومهارات بيداغوجية يحسن استثمارها، إنها فعاليات توازي السبورة التعليمية قديما، انطلاقا من مرحلة ما قبل التوظيف، والتي يختار فيها المدرس، عن وعي، الوسيط المناسب، والمتابعة التي تساعد المدرس على التأكد من مدى قدرة الوسيط على مساعدة الطلبة للوصول إلى الأهداف المسطرة، الشيء الذي يعطي إمكانية عرض الوسيط وتقديمه مرة أخرى لتدعيم نقط قوته أو استبداله بآخر، إذا توصّل المدرس عن طريق عملية التقويم إلى معرفة فاعلية الوسيط أو الوسائط أو عدم فاعليته في تحقيق الهدف من توظيفه.

3. الوسائط السمعية البصرية وأنماط التدريس:

إنه لمن الضروري استحضار بعض أنماط التدريس بالوسائط السمعية البصرية، وسنحددها انطلاقا من التعريف الذي قدمته "جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجية" لمفهوم التربية بالوسائط التكنولوجية فقد اعتبرتها مجالا "يقوم على تسهيل التعلم الإنساني عن طريق إتباع نظام منهجي لتحديد وتطوير وتنظيم واستخدام مصادر التعليم المتعددة والمتنوعة (...) ويمكن وصف التربية بالوسائط السمعية البصرية أولا بالمواد التعليمية التي تستخدمها وبعد ذلك بوصف ما يفعله الممارسون في هذا المجال بهذه المواد، وعلى وجه التحديد، فإنه ذلك يعني وصف:

_ مصادر التعلم المتنوعة التي يتناولها هذا المجال.

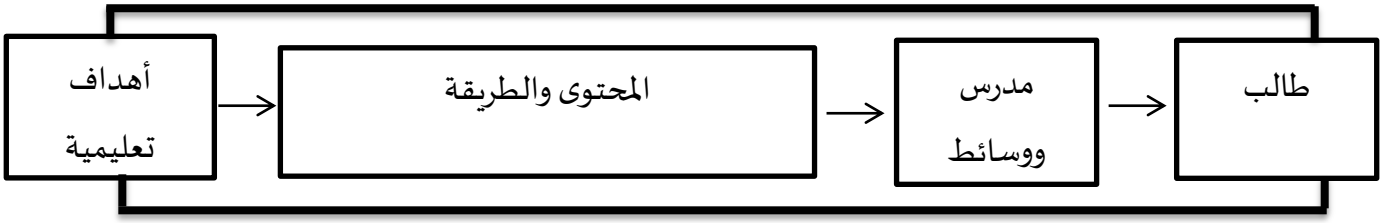
_ الطريقة المنهجية المنظمة التي تحدد بها هذه المواد وتعمل على تطويرها وتنظيمها وإتاحتها واستخدامها بالإضافة إلى الطريقة التي تتبعها في إدارة هذه العملية"[1].

انطلاقا من هذا التعريف يتضح أن التدريس بالوسائط السمعية البصرية عملية متداخلة، تتضمن التفاعل بين مجموعة من العناصر، العنصر البشري وأساليب العمل، والأفكار، والأدوات والتنظيمات المتبعة لحل المشكلات، ومنه يمكن استخلاص أربعة أنماط رئيسية للتدريس.

النمط الأول: ويخص الطريقة التقليدية التي تجمع بين الطالب والمدرس، ويشكل هذا الأخير المصدر الوحيد للمعرفة، وهو ما يوضحه الشكل التخطيطي التالي:

خطاطة رقم (8): التدريس التقليدي

النمط الثاني: في هذا النمط تمثل الوسائط السمعية البصرية دورا تكميليا، وهو نمط قدمه موريس[2]Morris؛ يستعين فيه المدرس بالوسائط السمعية البصرية في تقديم المحتوى الدراسي، وفق الخطاطة أسفله:



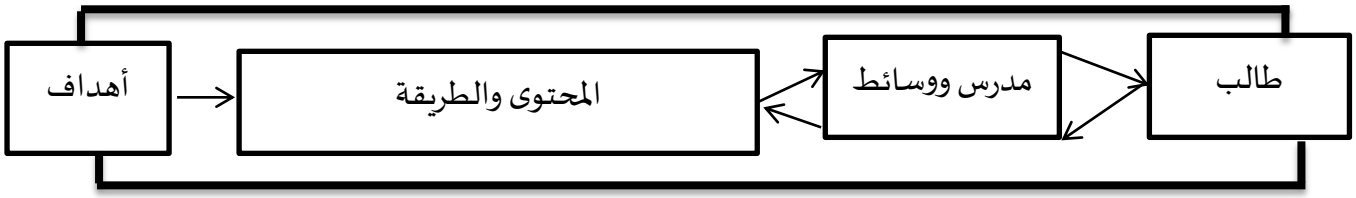
خطاطة رقم (9): مدرس مع الوسائط

النمط الثالث: يخص استخدام برامج تعليمية تفاعلية، تشمل على تعليم بواسطة وسائط تعليمية، ودور المدرس ينحصر في تصميم التدريس، وإعداد الاختبارات وتقويم المتعلمين، وفق أنظمة

[1] مجموعة من الباحثين (1962): تكنولوجيا التربية جمعية الاتصالات التربوية AECT، ص 36-38.

[2] Morriss, Barry (1963): « the Function of media in the public schools, P11.

تعليمية معدة سلفا، إنه نمط يمثل أنظمة تعليمية –مدرس وطالب ووسائط سمعية بصرية– وهذه العناصر تحكمها علاقة تفاعلية، كما هو مبين في الشكل أسفله:

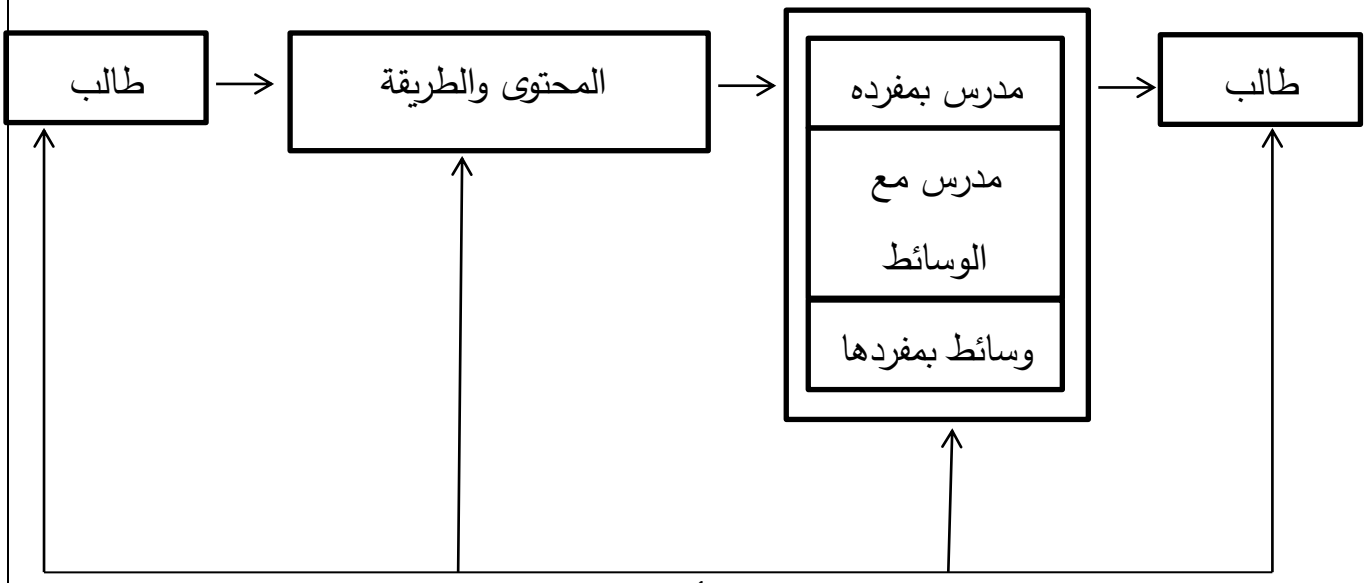


خطاطة رقم (10): التدريس القائم على التفاعل

النمط الرابع: وهو نمط تنوب فيه الوسائط عن المدرس في تقديم المحتوى دون أي تدخل مباشر منه، فدوره ينحصر في التوجيه فقط، والشكل التالي يوضح ذلك:

خطاطة رقم (11): التدريس بالوسائط

ويمكن تجميع أنماط التدريس التي ذكرت سلفا في الخطاطة أدناه.[1]



الخطاطة رقم (12): تجمع أصناف تصاميم التدريس

[1] الحيلة، محمد محمود (1998): تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، جامعة اليرموك ط 1، ص 30.

وما نروم إليه في هذه الدراسة هو أن نجمع بين هذه الأنماط الأربعة مستثمرين ما جاء به التعليم المولَّف؛ على اعتبار أن هذا الأخير يقوم على ربط التعليم التقليدي بأنشطة التعلم الإلكتروني، وهذا ببساطة العنصر الجامع بين أنماط التعليم التي تطرقنا إليها.

4. المدرس وتصميم التدريس باستخدام الوسائط السمعية البصرية:

تصميم التدريس "عملية منهجية هدفها التخطيط للتدريس ليعمل المدرس بدرجة من الكفاءة والفاعلية لتسهيل التعلم عند التلاميذ، والتصميم حقل من الدراسة والبحث الذي يتخذ في خطوة أخرى، كما أنه حقل من الدراسة والبحث يتعلق بوصف المبادئ النظرية، ويقوم على إجراءات عملية متعلقة بكيفية إعداد المناهج المدرسية والمشاريع التربوية والدروس التعليمية بشكل يحقق الأهداف المرسومة باعتماد التخطيط والتحليل والتنظيم،"[1] وهو "عمل إجرائي يتوخى هندسة الفعل التعلمي ويستمد أسسه من النظريات التعليمية، وفق وسائط سمعية بصرية هادفة وفعالة في بيئة تعليمية"[2].

وبما أن الطالب أساس عملية التدريس في البيداغوجيا الحديثة "فللمدرس دور في توفير مجالات الخبرة التي تساعد التلميذ على اكتساب المهارات والخبرات لكي يكون قادرا على مواجهة التحديات والمتغيرات المتواصلة ومتطلبات الحياة وحل مشكلاتها."[3] ومع دخول الثورة التقنية الحديثة إلى مجال التعليم، لم تبق وظيفة المدرس مقتصرة على التلقين، بل أصبح متعدد الوظائف، فهو المصمم والمبرمج التربوي الذي يسهر على إدماج الوسائط السمعية البصرية، ونجاحه في مهمته مقترن بقدرته على تصميم مجالات التدريس، واختياره الوسائط المناسبة وإدماجها بشكل جيد في مادته التعليمية.

وفي سياق هذا التغيير يستدعي الأمر إعادة النظر في البرامج والمقررات الدراسية، والتكوين العلمي والمعرفي والبيداغوجي لهيئة التدريس، وإعادة النظر كذلك في تحديد الأدوار والمسؤوليات والأنشطة لجميع الشركاء في عملية التدريس، وبما أن المدرس مشارك في هذه العملية فلابد من تحديد مهامه ونلخصها في الآتي:

---

[1] خضير، عباس، التقنيات التربوية، تطورها تصنيفها أنواعها اتجاهاتها، ص 125.

[2] الهادي، محمد (2011): التعلم الإلكتروني المعاصر، أبعاد تصميم وتطوير برمجياته الإلكترونية، الدار المصرية اللبنانية، ط1، ص 93.

[3] العلي، أحمد (2005): التعليم عن بعد ومستقبل التربية في الوطن العربي، دار الكتاب الحديثة، ط1، ص 55.

المدرس موجه تربوي:

يقترن هذا البعد بمدى قدرة المدرس على استخدام الوسائط السمعية البصرية من أجل إكساب الطلبة مهارات محددة، فهو بذلك مساعد ومشرف على الأعمال التي يقومون بها، فيراقبهم تربويا بتسجيل ملاحظاته عن تطور مستواهم، ويحللها ليستفيد منها في تصميمه لمادته الدراسية، وهذا الدور الجديد للمدرس يقتضي منه القيام "بتوفير مناخ فعّال للتعلم وتكييف البنيات المدرسية ووسائل التعليم، لجعلها تخدم أهداف التربية والتكوين. وأن يكون أشبه بقائد الفرقة الموسيقية."[1]

المدرس وسيط تربوي:

يقوم دور المدرس في هذا البعد على إدراكه لبعض مهارات الاتصال الأساسية وخصائصها وكيفية استخدامها، وأن تكون لديه القدرة على كيفية استخدام البرامج الالكترونية والوسائط بأنواعها، وأن يكون مطلعا على مصادر وأدوات الوسائط وقادرا على اختيارها. ولعل هذا الأمر هو "ما يفرض على المدرس اكتساب مهارات جديدة، تجعل منه مهندسا بارعا في التعليم والتعلم وأساليبه وفنيا يمتلك أساليب عديدة، لتشخيص تعثرات التلاميذ وسيرورات الاكتساب، وإتقان طرائق استخدام تكنولوجية المعلومات والاتصال، لجعل التلاميذ على اتصال مباشر بالوضعيات التعليمية"[2].

المدرس محرك النقاشات الصفية:

بما أن التدريس اتصال جماعي، وبما أن المدرس عضو في هذه العملية، فإنه يساعد طلبته على نقل وتبادل أفكارهم المتنوعة فيما بينهم لتقريب وجهات نظرهم المختلفة، ويتولى توجيه المناقشة داخل الصف الدراسي بعد أن ينتقي أفضل الوسائط ويدمجها في مادته الدراسية.

المدرس عضو في الفريق:

إن المدرس الناجح في إدماج الوسائط السمعية البصرية هو من يستثمر كل المعطيات التي تفيده في عملية التدريس بالوسائط، فهو لا يعمل بمفرده بل يدخل في شراكة مع فريق الخدمات الذي له خبرة كافية بهذه الوسائط، ليحقق أهداف التدريس بسهولة وإتقان، ويستثمر القاعة متعددة الوسائط،

[1] أوزي، أحمد، بيداغوجية فعالة ومتجددة –كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين– ص 115.

[2] نفسه.

فيصبح مسؤولا عنها في حصته الدراسية، ويشرف على طلبته الذين يستخدمون هذه القاعة في فترات زمنية محددة مسبقا، فهو المنسق بين طلبته وإدارة المؤسسة المسؤولة عن القاعدة متعددة الوسائط.

وقد تعددت وظائف المدرس المدمج للوسائط السمعية البصري في التدريس في ظل التربية الحديثة، ولذلك فعلى المؤسسات التربوية ببلادنا إجراء التعديلات المناسبة في برامجها وأنظمتها التعليمية، والأهم من ذلك إعادة النظر في دور المدرس، وفي وظائفه على ضوء التطورات التكنولوجية الحديثة التي أوجدت للمدرس أدوارا متباينة ومتعددة.

ولا شك أن الأشخاص الذين يقومون بالأنشطة المتصلة بعملية التصميم، والأساليب التي يتبعونها في ذلك، تغيرت نتيجة ظهور التدريس الذي يتم بإدماج الوسائط السمعية البصرية، ففي النمط التقليدي للتدريس، الذي يعتمد على مدرس الفصل من خلال تصميم التدريس باتباع طريقة خطة الدرس التقليدية؛ حيث يكون فيها هو المصدر الرئيسي لتقديم المحتوى التعليمي.

وتستخدم الوسائط السمعية البصرية أحيانا كدعائم مكملة لعملية التدريس، أما "اعتماد هذه الوسائط كقاعدة أساسية في عملية التدريس فيقوم به عادة خبير في عملية تطوير التدريس وتشمل تقدير الحاجات وتحليل الدارسين وتحليل المحتوى وأداء المهام المختلفة، وكتابة الأهداف، وعمل الاختبارات التي تصاغ في ضوء معايير محددة، وترتيب تسلسل خطوات التدريس واختيار مصادر المادة المدرسة بطريقة منظمة ومنهجية"[1].

وفي هذا الإطار تغيرت وظيفة المدرس من دورها التقليدي في التلقين إلى وظائف جديدة، يحتاج لأدائها إلى خبرات جديدة في إعداده للمحتوى التعليمي باستخدام هذه الوسائط، ولذلك أصبح يشار إلى هذا المدرس برجل التعليم التكنولوجي، الذي يستخدم وسائل التقنية المناسبة خدمة للعملية التعليمية، كما أصبح نجاحه يقاس بقدرته على تصميم بيئة تحقق التعلم، ومواقف تعليمية تساعد كل متعلم على اكتساب خبرات تؤهله لمواجهة متطلبات العصر.

[1] الطوبجي، حسين حمدي، تعريف التكنولوجيا النظرية، المجال/ المهنة، نشر جمعيات الاتصالات التربوية والتكنولوجيا، ص 148.

5. الوسائط وبعض الاستراتيجيات التربوية الحديثة في تدريس درس النحو العربي بالجامعة.

لقد بات من المؤكد أن استخدام الوسائط السمعية البصرية يخدم التوجهات التربوية الحديثة، حيث أجمع العديد من الدارسين على أن ما توفره هذه الوسائط يخلق التفاعل الإيجابي بين الطالب والمحتوى التعليمي، فالبيئة التعليمية التي توفرها تجعل الطالب أكثر نشاطا وقدرة على بناء معارفه، من خلال الممارسة، والتدريب والحوار وحل المشكلات، وهي استراتيجيات تشجع التعلم الذاتي للمتعلم، لأنها توفر بيئة تعليمية قائمة على المشاهدة الهادفة والتفاعل مع العروض، واللقطات، والنصوص، والأصوات...

ولقد استند علماء النفس التربويون إلى إطار معرفي لتقديم فهم أعمق لعملية التعلم، وأكدوا على ضرورة ربط التعلم بالمعنى، فالتعلم الفعال يجب أن ينبني على المعارف السابقة، على اعتبار أن المفاهيم والأفكار الجديدة ترتبط وتنسجم مع الأفكار الموجودة؛ حيث " يرى أوزوبل أن المعرفة من خلال التعلم القائم على المعنى تنمو تدريجيا، تبدأ من المعرفة السابقة التي لدى المتعلم لمعرفة أكثر تعقيدا، ويتكامل المعنى من خلال الروابط بين المفاهيم المعرفية السابقة والمتعلمة".[1]

وعلى هذا الأساس ظهرت جملة من الاستراتيجيات التربوية الحديثة؛ والتي نجد من بينها:

1.5 استراتيجية خرائط المفاهيم:

خرائط المفاهيم، استراتيجية تطبيقية لنظرية "أوزبيل" للتعلم ذي المعنى[2]، والخريطة عبارة عن تنظيم لمجموعة من المفاهيم المرتبطة بموضوع ما، لأنها توضح العلاقات بين المفاهيم "بشكل ينظم البنية المعرفية للمتعلمين الذين يدركون العلاقات بين المفاهيم وترتيبها بصورة هرمية تبدأ بالمفاهيم

[1] شحاتة، حسن (2008): استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، ص 105-106.

[2] وهي نظرية ارتبط ظهورها مع عالم النفس التربوي "ديفيد أوزوبل"، تعتمد على المعرفة السابقة في البنية المعرفية التي تبنى عليها المعرفة الجديدة. ينظر حسن شحاتة، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي ص 101.

الأكثر تجريدا وشمولية إلى الأقل شمولا ونوعية مع تقديم أمثلة لتلك المفاهيم، لدى المتعلم تعلما ذو معنى مبتعدا عن الحفظ والاستظهار"[1].

وقد يعتقد البعض أن خرائط المفاهيم تنظيمات شجرية، غرضها تنظيم المعلومات فحسب، بل هي أشكال لتوضيح العلاقات الهرمية أو الخطية بين المفاهيم، قصد تفسير المنظومات المفاهيمية للمادة الدراسية، فهي بهذا "أداة مخططة لتمثيل مجموعة من معاني مفهوم متضمن في إطار من القضايا لتوضح لكل من الطلاب والمدرسين العدد القليل من الأفكار الرئيسية التي يجب التركيز عليها من أجل أي مهمة تعليمية معينة، فهي خريطة الطريق البصرية التي توضح بعض الممرات التي يمكن أن نسير فيها من أجل ربط معاني المفاهيم بالقضايا، وهي تمدنا بتلخيص تخطيطي لما تم تعلمه، وحيث إن التعلم ذا المعنى يقوم بتصنيف المفاهيم الجديدة ضمن/ تحت مفاهيم أوسع وأشمل فإن خريطة المفاهيم ينبغي أن تكون هرمية الشكل، بمعنى أن المفاهيم الأعم والأشمل ينبغي أن تكون في قمة الخريطة، وتتدرج تحتها المفاهيم الأكثر خصوصية والأقل شمولية"[2].

وهي بهذا المعنى عبارة عن رسوم تخطيطية ثنائية البعد ترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية في صورة هرمية؛ بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية في قمة الهرم إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية في قاعدة الهرم.

توظف إذن الخرائط المفاهيمية لتوضيح العلاقات الهرمية بين المفاهيم المتضمنة في موضوع واحد، أو درس معين أو مقرر دراسي، فهي تقوم على " فرضية أن عقل المتعلم بناء معرفي منظم يتكون من أبنية معرفية منظمة من المفاهيم والأفكار الكبرى تترتب هذه الأبنية بشكل هرمي، حيث تحتل الأفكار الكبرى والمفاهيم العريضة Thèmes رأس الهرم ومناطقه العليا، وبالنزول إلى قاعدة الهرم تتدرج المفاهيم من الكبير إلى الصغير فالأصغر، ويمثل كل بناء منها وحدة تطور تبرز ما لدى المتعلم(ة) من استعدادات وقابليات وخبرات وأفكار"[3].

---

[1] شحاتة، حسن ، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، ص 114.

[2] نوفاك، جوزيف وبوب جوين، تعلم كيف تتعلم، ترجمة أحمد عصام الصفدي وإبراهيم محمد الشافعي، 1995، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ص 19.

[3] آيت أوشان، علي (2014): اللسانيات والتربية: المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، دار أبي رقراق، الرباط، ط1، ص 184.

واحتواء خرائط المفاهيم على الأمثلة التعليمية، لإبراز المفاهيم والأفكار والعلاقة بينهما يشد انتباه الطلبة، لأنه لا مجال للجزئيات في هذه الخرائط، ويتم عرض هذه العلاقات من خلال عرض تعليمي، يختار المدرس أداة تعليمية مناسبة –وفي رأينا المسلاط الضوئي– فيتم من خلاله عرض محتوى مكتوب على الشاشة، يتكون من المفهوم الرئيسي للدرس والمفاهيم الجزئية والكلمات الرابطة، ويطلب من الطلبة أثناء المناقشة، تنظيم المفاهيم بشكل هرمي من العام إلى الخاص، مع توضيح العلاقة بين المفاهيم، حتى يحصلوا على خريطة بروابط ذات معنى، وعلى المدرس أن يترك المجال لطلبته لاكتشاف التغيير في بنائهم المعرفي أثناء فترة التعلم.

1.1.5 مكونات خريطة المفاهيم:

إن أهم ما يركز عليه علماء النفس المعرفي في تبني استراتيجية التدريس بخرائط المفاهيم التحديد الجيد للهدف المراد تحقيقه، واستراتيجية خرائط المفاهيم في الممارسة التربوية تتطلب المكونات التالية:[1]

- المفهوم العلمي: وهو بناء عقلي ينتج من الصفات المشتركة للظاهرة أو تصورات ذهنية يكونها الفرد على الأشياء، ويوضع المفهوم داخل شكل بيضوي أو دائري أو مربع، وهناك أنواع من المفاهيم نذكر منها: مفاهيم ربط، مفاهيم فصل، مفاهيم علاقة، مفاهيم تصنيفية، مفاهيم علمية، مفاهيم وجدانية...
- كلمات ربط: وهي عبارة عن كلمات تستخدم للربط بين مفهومين أو أكثر نحو: (ينقسم، تصنف، يتركب...) نحو:

  الكلمة العربية

  تنقسم إلى

  اسم فعل حرف
- وصلات عرضية: وهي عبارة عن وصلة بين مفهومين أو أكثر من التسلسل الهرمي، وتمثل صورة خط عرضي، مثل:

[1] المظفر، أبو العبيد، طرق التدريس وأساليب الامتحان، ص 42. بتصرف.

تأتي الكلمة في اللغة العربية

على صور ثلاث

منها

اسم

مثل: زيد – رجل – حائط – فرس.

وتستخدم خريطة المفاهيم في مواقف تعليمية معينة منها؛ تقييم المعرفة السابقة لدى الطلبة عن موضوع ما، وكذا تقويم مدى تعرف الطلبة على المفاهيم الجديدة، كما تستعمل كذلك في التخطيط لدرس معين أو لتدريسه أو لتلخيصه.

إن استراتيجية خرائط المفاهيم وسيلة منظمة للطلبة لفهم المعاني المتضمنة في المحتوى الدراسي، لأن هذه الخرائط تنظم موضوعات الدرس ومفاهيمه بشكل هرمي، يجعلها واضحة وذات معنى بشكل موجز يسهل مراجعتها واسترجاعها، وأثر هذه الاستراتيجية يمتد ليشمل المقررات الدراسية فهي تساعد على تحليل مواضيع الكتب المدرسية، وتقويم المفاهيم باعتماد بناء هرمي، أساسه التدرج والتكامل.

وتوظيف خرائط المفاهيم في تدريس مادة النحو العربي، سيساهم في إعادة التماسك النسقي بين القواعد النحوية، كما سيساهم إسهاما حقيقيا في تطوير عملية بناء المعرفة النحوية، وسيعطي للقاعدة النحوية وظيفتها، وذلك أن تزويد الطلبة "بمفاهيم تساعدهم في تنظيم خبراتهم تحت عناوين كبرى لها ميزات الاقتصاد والنظام، وبهذا يصير الطلبة أفضل في قدرتهم على استخدام خبراتهم السابقة في مواقف جديدة في أوقات لاحقة، لأن استدعاءها يكون أفضل، كما أن الطلبة يمكنهم إدراك التشابه في المفاهيم بين خبراتهم السابقة والخبرات اللاحقة"[1].

وإن ما يجنيه مدرسو مادة النحو العربي بالجامعة من خريطة المفاهيم، هو تزويد الطلبة بملخص للمادة المراد تعلمها، وتقديم فهم للمصطلحات الجديدة، وترتيبها ترتيبا منطقيا يستدعي ربط

[1] صادق، مختار وآخرون (1980): علم النفس التربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ص 455.

الأسباب بالنتائج، كما أنها تزودهم بمعينات بصرية للمعلومات المكتوبة لبناء إطار مفاهيمي للدرس الجديد.

2.5 إستراتيجية حل المشكلات:

إن الحديث عن حل المشكلات، يقتضي بالضرورة الحديث عن مفهوم المشكلة، ويمكن اعتبار المشكلة "موقف جديد يواجه المتعلم أو المتعلمين، ولم يكن لديهم حل جاهز لها في ذلك الحين، ومن الجدير ذكره في ضوء هذا المفهوم للمشكلة، أن ما يعد مشكلة لفرد قد لا يعد مشكلة للآخر، والأمر الآخر أن الموقف لا يعد مشكلة ما لم يشعر به الفرد، ويشعر بوجود حاجة إلى إيجاد حل له، لأن هذه الحاجة هي التي تدفع الفرد إلى أن ينشط في البحث للوصول إلى ما يلبي تلك الحاجة، فالمشكلة إذن موقف صعب، يقف عائقا بين الفرد وتحقيق هدف معين يسعى إليه"[1].

إنها وضعية[2] يبحث فيها شخص ما عن تحقيق هدف معين، وعليه البحث عن الوسائل التي تمكنه من إيجاد الحل. وبهذا المعنى، فلمصطلح المشكلة دلالة "وضعية–مشكلة" أي وضعية تتضمن عائقا محددا وفق سلسلة من التعلمات الجديدة[3].

وبهذا المعنى أيضا يكون مفهوم "المشكلة" مفهوما عاما يشمل المشكلات الفكرية، أو مشكلات اختبارات الذكاء أو تلك المرتبطة بالحياة الدراسية أو الحياة الشخصية، والمشكلة في الحياة الدراسية موقف يطلب فيه من الطالب أو مجموعة من الطلبة القيام بمهام غير معروفة لديهم، كما تعرف المشكلة بأنها الموقف الذي يمكن من خلاله "اكتشاف العلاقات الموجودة بين عناصره الداخلية بالتفكير السليم وليس بالاسترجاع بطريقة معتادة، ولكي يكون الموقف مشكلا بالنسبة لشخص ما في وقت ما، فإنه يلزم أن يكون هناك هدف يسعى إلى تحقيقه، واكتشاف الصعوبات التي تحول دون

[1] عطية، محسن علي (2006): الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، ص 139.

[2] يمكننا الحديث أيضا عن وضعية مشكلة، وتستعمل في الحقل التربوي باعتبارها وضعية مفترضة يعمل المدرس على ابتكارها، ويختار المهمة المراد إنجازها، ويحدد الدعامات الأساسية المساعدة. ينظر: د. علي آيت أوشان، بيداغوجيات الكفايات وتعليمية اللغة.

[3] غريب، عبد الكريم (2003): منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية، منشورات عالم التربية، ط 2، ص 182.

تحقيق الهدف بالسلوك المعتاد أو المباشر، رغبة في التغلب على هذه الصعوبات عن طريق النشاط العادي للشخص".[1]

أما المقصود باستراتيجية حل المشكلات فهي "مجموعة الطرائق والتقنيات والإجراءات، التي تعد بواسطتها الوضعيات الديداكتيكية، وتنظم، وتنشط بكيفية تجعل الطلبة يواجهون مشكلا، ويقومون بعملية ممنهجة لحله"[2].

وإن نماذج التدريس التي تعتمد على حل المشكلات، تنطلق من أفكار "جون ديوي" الذي يرى أن الفرد يتعلم عن طريق حل المشكلات التي تواجهه، إذ يقول: "يجب أن يكون كل درس جوابا وحلا لمشكل ما"، ويركز على ألا يوضع الطالب في موقف سلبي، يقبل آراء غيره، ونتائج تفكير الآخرين، بل على العكس من ذلك، ينبغي أن نضعه في موقف الباحث المنقب عن الحقيقة، يفكر ويجرب بنفسه حتى يكتسب قدرة على مواجهة مشكلات الحياة التي تواجهه ومعالجتها.[3]

ولقد دعا "ديوي" إلى أن المشكلة لابد أن يتحقق فيها معياران:[4]

- ينبغي أن يكون لها أهمية في ثقافة المجتمع.
- ينبغي أن يكون لها أهمية عند الطالب.

ولصياغة وضعية مشكلة لابد من مجموعة من العناصر الإجرائية التالية:[5]

- أن تكون دالة.
- أن تكون معقدة.
- أن تكون إجرائية.
- أن تنسجم وتتلاءم مع المستوى الدراسي للطالب (ة).
- أن تستند وتعتمد على وثائق طبيعية وعادية.

---

[1] شحاتة، حسن، استراتيجية التعليم والتعلم الحديث وصناعة العقل العربي، ص 127.

[2] غريب، عبد الكريم (2006): المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، ط 1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص 724.

[3] زايد، سعد علي، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 188.

[4] نفسه.

[5] الجابري، عبد اللطيف (2009): إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، منشورات عالم التربية، ط 1، ص 31-32.

- أن تجند الموارد الأساسية وتعبئها.
- أن تفسح للطالب (ة) ثلاث فرص مستقلة عن بعضها البعض ليبرهن عن كفايته.

وبناء عليه يتكون التعلم المتمركز حول وضعية مشكلة من ثلاث مراحل أساسية:[1]

- المهام التعليمية: وفيها يطرح المدرس مهمة أو مشكلة حقيقية مستمدة من واقع المتعلمين.
- المجموعات المتعاونة: في هذه المرحلة يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، ويقتصر دور المدرس على تيسير عملية التعلم، وتحفيز المجموعات.
- المشاركة: وتبدأ هذه الخطوة حين يدعو المدرس المجموعات المتعاونة للاجتماع، ويسألهم عن كيفية التوصل للحل.

وحل المشكلات من أهم مجالات علم النفس المعرفي لأمرين: الأول التاريخ الطويل لهذا المجال، وما وفره من تراكمات نظرية وتجريبية، والثاني أنه من أكثر المجالات إثراء لكشف أسرار المعرفة الإنسانية، فحل المشكلات يتطلب توظيف جميع العمليات الذهنية، بدءا بالعمليات الأكثر بساطة (مثل ترميز المعلومات) والعمليات العليا مثل التخزين والاسترجاع.

وقد اعتمد علماء النفس المعرفي في منظورهم لمعالجة المعلومات مقاربتين، سعوا في المقاربة الأولى إلى تحديد فئات المشكلات بغية التعرف على مجموع المهارات المعرفية المطلوبة في بنية كل مجموعة، أما المقاربة الثانية فاهتموا فيها بفحص الاستراتيجيات المتبعة فعلا من لدن الأفراد بغض النظر عن نوع المشكلة، وإن أهم ما يركز عليه علماء النفس المعرفي في تبني استراتيجية التدريس بحل المشكلات التحديد الجيد للهدف المراد تحقيقه من المشكلة.

وقد أثار التدريس باستراتيجية حل المشكلات اهتمام العديد من الباحثين لما كان الهدف منها تنمية قدرة الطلبة على التفكير السليم من خلال المشكلات، واستخدام استراتيجية الحل المناسب للتغلب على الصعوبات والعقاب التي تتضمنها الوضعية المشكلة، واختلفوا في تحقيق ذلك تبعا لاختلاف نظرتهم لكيفية تنفيذ هذه الاستراتيجيات، وتعددت أساليبهم فمنهم من اختار أسلوب الرسوم

[1] آيت أوشان، علي (2017): بيداغوجيا الكفايات وتعليمية اللغة، ضمن مجلة "دراسات بيداغوجية، تعليمية اللغة من الإبستيمولوجيا العالمة إلى الإبستيمولوجيا المدرسية"، ع.م 2-3، دار أبي رقراق، الرباط، ص 114.

التخطيطية، لأنه في نظرنهم أسلوب يسمح بتوظيف الوسائط السمعية البصرية، وإنه يساعد الطالب كذلك على فهم المشكلة، لأنه يطبقها على الحياة الواقعية، ويتأتى له ذلك من خلال تزويده بمعينات سمعية بصرية تساعده على رؤية الوضعية المشكلة عن قرب، من خلال الصور أو الأشرطة، إضافة إلى الاستعانة بالجداول والأشكال والرسوم التوضيحية لتمثيل المشكلة، وهذا يساعد على توضيح عناصر المشكلة في ذهن المتعلم، ويقربه من النموذج الذي يحاكي الوضعية المشكلة بواسطة هذه الوسائط.

واستراتيجية حل المشكلات في الممارسة التربوية تتطلب إبراز العناصر التالية:

- كيف يتم بناء الأهداف؟
- ما هي الطرق المعتمدة في حل المشكلات؟
- كيف يتم تقسيم المشكلة إلى مشكلات جزئية؟
- هل هناك تخطيط أم لا؟ وإذا كان موجودا فكيف يتم؟

وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على أهمية خرائط المفاهيم باعتبارها قاعدة أساسية للتعلم الأكثر تقدما، كتعلم حل المشكلات، وهذا ما يفسر التداخل التكميلي بين الاستراتيجيتين (حل المشكلات وخرائط المفاهيم)، وعليه فإن إن تدريس مادة النحو العربي بالجامعة بالاعتماد على إحدى الاستراتيجيتين أو بالمزج بينهما، قد يفتح آفاقا وتوجهات جديدة تخدم هذا الدرس، وقد ركزنا على هاتين الاستراتيجيتين، وهو اختيار منهجي من أجل الدراسة فحسب، لأن هناك مجموعة من الاستراتيجيات الحديثة الأخرى. ويبقى السؤال المطروح هو كيف يمكن أن نتخذ من هذا المدخل وسيلة لبناء درس في مادة النحو العربي بالتعليم الجامعي انطلاقا من آليات التعليم المولف؟

6. الوسائط السمعية البصرية وتطوير آليات التعليم المولّف بالجامعة:

ساهمت الاتجاهات الحديثة لتكنولوجيا التعليم في ظهور أساليب جديدة ومتطورة للتعلم، والتي كان لها الأثر الأكبر في إحداث تغيرات وتطورات إيجابية على الطرق التي يتعلم بها الطلبة، وأساليب إيصال المعلومات إليهم، وكذلك على محتوى وشكل المناهج الدراسية المقررة باعتماد الحاسوب والإنترنيت والوسائط التفاعلية المتعددة بمختلف أنواعها في عملية التدريس.

وبهذا فإن توظيف المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم أصبح ضرورة ملحة، تفرض على النظم التعليمية إعادة النظر في الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، ليكون التركيز على إكساب الطلبة مجموعة من المهارات التي يحتاجونها في عصر المعلومات.

ونتيجة لهذا شرعت المؤسسات التربوية/التعليمية الجامعية بمراجعة أهدافها وممارساتها، بل غدت تبحث عن أنجع السبل وأفضل الطرق التي تمكنها من تقديم الخبرات التعليمية للطلبة، فتم ابتكار أنظمة حديثة لنقل المعارف وعرضها وتداولها والحصول عليها باعتماد تكنولوجيا الاتصال والمعلومات والوسائط المتعددة.

1.6 في حاجة إلى التعليم المولّف بالجامعة

يعد إدماج الوسائط السمعية البصرية في المستويات التعليمة بالمغرب عامة والجامعي منها بشكل خاص أحد الرهانات الكبرى للسير قدما بالتعليم المغربي نحو الأفضل وتحقيق جودته، من خلال البحث عن طرق وتقنيات ونماذج جديدة لمواجهة العديد من العراقيل بالمنظومة التعليمية التعلمية، والعمل على تجويدها والوصول بها إلى أفضل النتائج قصد مساعدة الطالب على اكتساب مهارات تواصلية مختلفة (لغوية وغير لغوية) من خلال محتوى علمي يعتمد على الوسائط المتعددة (نصوص ورسومات وصور ثابتة ومتحركة ولقطات فيديو وصوت...)، ويقدم من خلال وسائط إلكترونية حديثة مثل الحاسوب والإنترنيت والأقمار الاصطناعية.

هكذا ظهرت خلال السنوات الأخيرة أشكالا متعددة من أنواع التعليم كالتعليم بواسطة الحاسوب، والتعليم المولّف، والتعليم عبر برامج المنصات والبرامج التعليمية، إذ لم تعد المعرفة مجرد عملية نقل للمعلومات من المدرس إلى الطالب فقط، بل أصبحت ضمنها حتى الطريقة التي يتلقى بها الطالب هذه المعرفة، وقد جاء التعليم المولّف كبديل عن باقي أنواع التعليم المعتمدة على التكنولوجيا، بحيث فرض نفسه في دول العالم المتقدمة كنمط جديد من أنماط التعليم، له برامجه وضوابطه وآلياته.

كما يمكن اعتبار التعليم المولّف دعامة بيداغوجية رئيسية في العملية التعليمية التعلمية، وموردا جديدا –لا غنى عنه– لتطوير العمل التربوي، وتحديث العلاقات الديداكتيكية بين المدرس والطالب والمعرفة المقدمة، إضافة إلى دوره في تحفيز الطلبة على التعلم الذاتي، وتفعيل مشاركتهم في

العملية التعليمية، حيث الاعتماد على التقنية الحديثة كأجهزة الحاسوب خارج حجرة الدرس وداخلها، أصبح أحد أبرز المساهمات التي قدمت في مجال التعليم الذي ظل يستند إلى الجهد البشري المكثف.

إن التعليم المولّف –بهذا المعنى– يشير إلى الاعتماد على التقنيات الحديثة في تقديم المحتوى التعليمي للطلبة بطريقة سلسة، من خلال الخصائص الإيجابية التي يتميز بها كاختصار الوقت والجهد والتكلفة الاقتصادية وامكانياته الكبيرة في تعزيز تعلم الطلبة، وتحسين مستواهم العلمي بصورة فاعلة، إضافة إلى توفير بيئة تعليمية متفاعلة بين كل من المدرس والطالب والمعرفة، يتم فيها توفير الوقت، بالإضافة إلى السماح للطلبة بالتعلم في ضوء إمكاناتهم وقدراتهم العلمية ومستواهم المعرفي.

والتعليم المولّف نمط جديد من التعليم المعتمد بالدرجة الأولى على أحدث ما توصلت إليه التكنولوجيا الحديثة، فقد قدم لمختلف مستويات التعليم وخاصة المستوى الجامعي منها الكثير من الإمكانيات، والتي جعلته في السكة الصحيحة نحو الإصلاح والتنمية؛ بحيث سيصبح الأسلوب الأمثل والأكثر انتشارا للتعليم والتدريب في المستقبل القريب.

ونظرا للنتائج البارزة التي حققها التعليم المولّف، "لجأ التربويون إلى هذا النمط من التدريس لخلق نوع من التوازن بين إمكانات التكنولوجيا وخاصة التقنيات الرقمية وبين اللمسات الإنسانية والتجربة التفاعلية لأسلوب التعلم وجها لوجه. أي محاولة استثمار إيجابيات التكنولوجيا وايجابيات التعلم في الصف لتحقيق أهداف الطلبة وحاجاتهم"[1]، ومن خلال كذلك تطوير الأساليب التعليمية الجامعية تماشيا مع المستجدات التكنولوجية التي وضعت العالم أمام ثورة جديدة في مجال التعليم، وفتحت الآفاق الواسعة لأنواع جديدة من التعليم والتدريب في جميع المؤسسات التعليمية وخاصة المؤسسة الجامعية، الأمر الذي يدفعنا أكثر من أي وقت مضى إلى إعادة النظر في الواقع التعليمي الجامعي من حيث طرق التدريس المتبعة فيه.

2.6 التصميم المولّف:

ظهرت الحاجة إلى رفع مستوى التعليم وإعطاء الفرد مزيدا من العناية، واتجهت الدعوة إلى التعلم الذاتي حيث يتم اختيار المدرس الجيد المتمكن من مهارات التدريس ومن مادة الدرس، وتتم

[1] بونجمة، محمد، درس الأدب باستثمار التكنولوجيا من خلال التعلم المولف (نموذج تطبيقي)، ص 1.

الاستفادة منه عن طريق تسجيل أدائه تسجيلا صوتيا مرئيا على أشرطة وأقراص حتى يتمكن كل طالب من التعامل مع هذه التسجيلات مباشرة، فتتحقق العلاقة بين المدرس والطالب، فهذه الطريقة تسمح لكل طالب في حرية اختيار الموضوع والوقت، والتحكم في سير عملية تعلمه.

ولا يقتصر الأمر على هذه التسجيلات المسموعة والمرئية، بل يمكن تسجيل الدروس في كتب تصاغ فيها المادة التعليمية بطريقة تختلف عن صياغتها في الكتب المدرسية والمطبوعات، وتسمح للطالب بقدر كبير من التجاوب والتفاعل مع المادة المعروضة، وما يصاحبها من توجيهات وتدريبات موازية داخل الصف الدراسي وخارجه.

ويقصد بالبرمجة التوليفية ترتيب المادة العلمية في سلسلة من الخطوات التي تساعد الطالب على التعلم الذاتي، وذلك بإعطائه عددا من الأسئلة التي يجيب عنها بطريقة محددة، وتعزز إجابته بالمعرفة الفورية للنتائج، أي أن "الطريقة أساسها الربط بين الوحدات أو المحاور وبين الأسئلة، وطبيعي أن يسير كل فرد بسرعته الخاصة مما يساهم في معالجة مشكلة الفروق الفردية، وينقل التربية من الاعتماد على المدرس إلى التركيز على فاعلية التلميذ".[1] أو تعزز هذه الإجابات داخل الحصة الدراسية، وهي عملية يقوم بها المدرس مع طلبته داخل حجرة الدرس، بهذا تكون البرمجة التوليفية موازية مع الطريقة التقليدية –كما رأينا سابقا–.

3.6 تصميم درس وفق آليات التعليم المولّف:

إن إنجاز درس يقدم انطلاقا من الوسائل التكنولوجيا بشكل عام، وانطلاقا من آليات التعليم المولّف بشكل خاص، تعد عملية أساسية ومنظمة من تخطيط وتصميم بناء على حاجات الطلبة المعرفية ومتطلبات محتوى المادة الدراسية ذاتها، كما أن تصميم التدريس بالاعتماد على الوسائط السمعية البصرية يستدعي بناء سيناريو بيداغوجي.

ولإنجاز هذا الدرس لابد من مراعاة الخطوات التالية:

- **تحديد الحاجات:**

[1] منصف، عبد الحق، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، ص 143.

في البداية يجب تحديد المدخلات والمخرجات بدقة، من خلال معرفة وضعية الانطلاق بالنسبة للفئة المستهدفة قبل الدرس، والوضعية التي يجب أن تكون عليها هذه الفئة بعد انتهاء الدرس.

وذلك من خلال الإجابة عن بعض الأسئلة مثل: ما العوامل المتدخلة في تلبية حاجات المتعلمين؟ وهل هذا التحول قابل للقياس؟ وما معايير التقويم التي يمكن اعتمادها؟

- **تحديد الفئة المستهدفة:**

لفهم الفئة المستهدفة من الطلبة وتحديد حاجاتهم التعليمية بطريقة أدق وأحسن، يجب "مراعاة خصائصهم وتوجيهاتهم، مثل تحديد أعمارهم، خلفياتهم الثقافية، خبراتهم السابقة، اهتماماتهم، مستوياتهم (...) إلى آخره، كما يجب تقدير مدى ألفتهم بالوسائط السمعية البصرية، وملاحظة ما إن كان الفصل الدراسي يشتمل على فئات مختلفة،"[1].

- **تحديد الأهداف:**

تحدد الأهداف على ضوء معرفة حاجات وخصائص الطلبة، وبناء على طبيعة المشاكل التعليمية؛ بمعنى تحديد الأهداف العامة والإجرائية التي تخدم التوجه التربوي المستهدف، كما من اللازم أن تكون الأهداف قابلة للقياس.

- **تحديد بنية الدرس:**

وتعد هذه المرحلة من أهم وأصعب المراحل في إنجاز الدرس – والتي لا يمكن الاستغناء عنها– لأنه من خلالها يتم التخطيط لخطوات الدرس المُنبني على استثمار الوسائط السمعية البصرية، فالأمر يتعلق بكتابة سيناريو بيداغوجي يقوم على عملية تجزيء وحدات الدرس إلى وحدات غير قابلة للتقسيم، وقابلة للاستعمال في سياقات أخرى مع مراعاة مسألة الجدوى من كل استعمال.

وتتضمن مرحلة تحديد بنية الدرس معرفة الدروس التعليمية المقررة؛ وعليه يجب أن يراجع المدرس المواد التعليمية المقررة ليراعي ترتيبها، كما يجب عليه جمع المادة وإعادة تصميمها من جديد، وعند استخدامها ينبغي ملاحظة مدى تتابع وتوافق المادة المدرسة مع البرنامج التعليمي والمقرر الدراسي.

[1] الهادي، محمد، حياة نظم المعلومات المبنية على الكمبيوتر، ص 121.

- **اختيار استراتيجية الدرس:**

يتمثل التحدي الكبير الذي يواجه المدرس الذي يدمج الوسائط السمعية البصرية في إنجاز درس ما عند اختيار الاستراتيجية المناسبة، والمقصود بالاستراتيجية هنا الخطوات المتبعة في انجاز الدرس، من خلال مراعاة الترتيب والتدرج في تنظيم وتقديم المحتوى ليتوافق مع قدرات المتعلمين من أنشطة وتمارين، تؤدي بالضرورة إلى تحقيق الأهداف المسطرة.

إضافة إلى تحديد إطار محتوى المادة الدراسية: بناء على المشكلات الكامنة، وتحليل خصائص وتوقعات فئة المتعلمين والأهداف التعليمية المحددة، وفهم محتوى المادة الدراسية لتحديد وتأطير جوانب الدرس، بدءا بالمادة العلمية المقدمة وتمارينها، وانتهاء بالاختبارات المرافقة لها.

- **التقويم:**

وتشتمل هذه الخطوة على المهام أو الأنشطة التالية:

- **مراجعة الأهداف:** من بين أغراض التقويم تقرير ما إن كانت الطرق والمواد التعليمية المستخدمة تحقق غايات وأهداف التدريس، واختيار الوسائط التي تم اعتمادها في السابق.
- **تطوير إستراتيجية التقويم:** يجب تطوير معالم استراتيجية التقويم، بحيث يمكن استخدامها في كل مراحل تقويم أدوات وطرق التدريس بالوسائط السمعية البصرية، لذلك يجب "تحديد مجموعة من المؤشرات التي توظف معالم تخطيط التقويم، وكيفية تنفيذه وإجراءات ذلك من خلال جدول زمني محدد لقياس فاعلية وكفاءة التدريس بالوسائط السمعية البصرية".[1]

والتقويم يمكن أن يكون تقويما تلخيصيا sommative وبعد اكتمال عملية التدريس وتقديم قاعدة بيانات لمراجعة المادة الدراسية التي بعد إتمامها يعقد المدرس حلقة تقويم تلخيصي "يستخدم فيه التلاميذ طريقة العصف الذهني، بشكل غير رسمي، الغرض منه تحديد نقط القوة والضعف في المادة المدرسة والوسائط التي تم استخدامها، وفي هذه الحالة يكون المدرس هو الموجة والمرشد، والمساعد والمشرف على عملية التقويم ويشجع التلاميذ على المناقشة المفتوحة".[2]

[1] الهادي، محمد (2002): التوجهات الحديثة في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المرافق والمكتبات، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ص 165.

[2] الهادي، محمد، التعليم الإلكتروني عبر شبكة الانترنيت، ص 134.

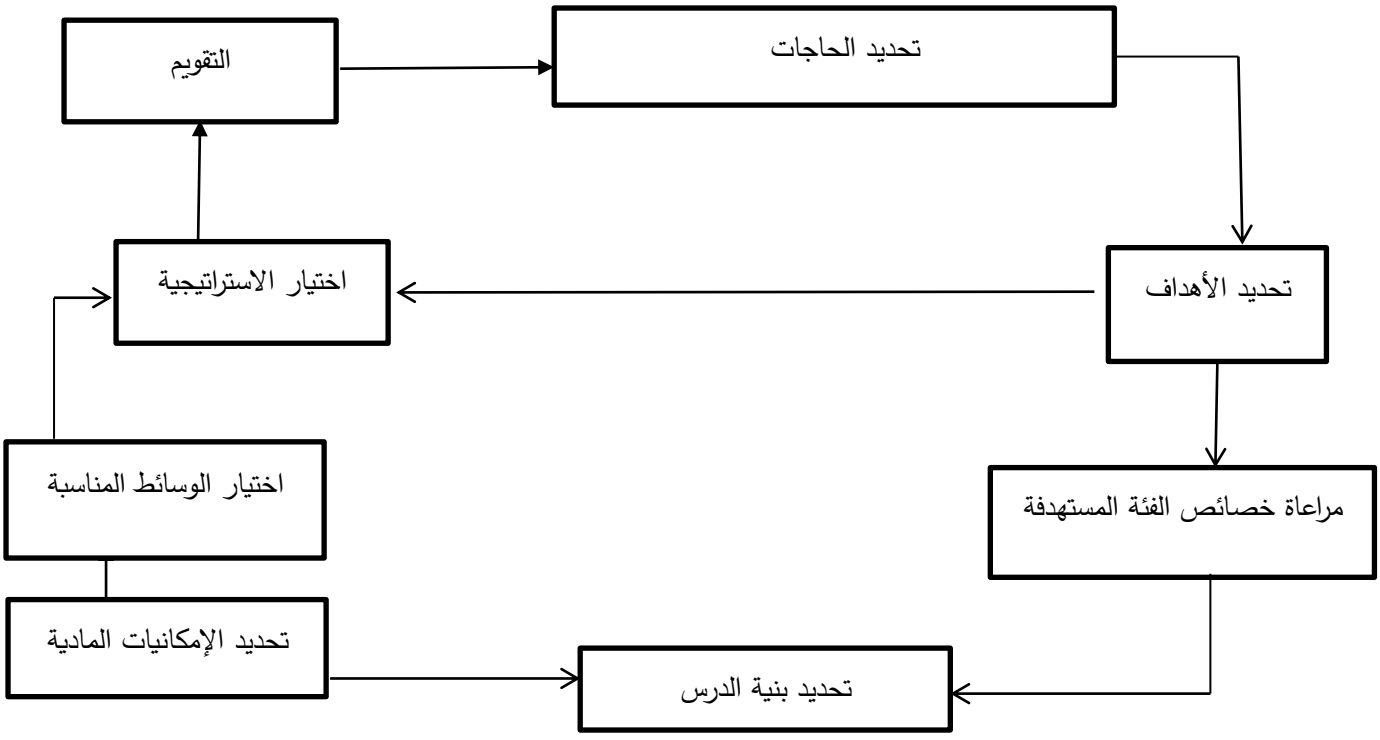
- **تجميع البيانات وتحليلها:** بعد تطبيق استخدام المادة الدراسية والمواد المرتبطة بها في التدريس بالوسائط السمعية البصرية، يقوم المدرس بالمسح الكمي والكيفي للنتائج لمعرفة مدى استفادة الطلبة من الحصة الدراسية، وذلك بغرض تحليل واستقراء المؤشرات والنتائج المحصل عليها، والتي تمثل نقطة انطلاق وتحسن لإدماج الوسائط في التدريس.

- **المراجعة:**

ومرحلة المراجعة ما هي إلا نتيجة مباشرة لعملية التقويم الذي تمت الإشارة إليه في إطار تطوير البرامج الدراسية، وتصبح التغذية الراجعة انعكاسا لردود فعل المتمدرسين فيما يتعلق بنقاط القوة والضعف، سواء تلك المتعلقة بمحتوى المادة الدراسية أو الوسائط المعتمدة في تدريسها.

إن "المراجعة تجعل المدرس يختبر التلاميذ الذين درسوا باستخدام هذه الوسائط بغرض معالجة وتصحيح نتائج ما توصلوا إليه مراعيا في ذلك تنوع الاختلاف الذي تتميز به كل فئة".[1]

ونجمل هذه المراحل في الخطاطة التالية:



خطاطة رقم (13): نموذج لتصميم درس وفق آليات التعليم المولّف

[1] الهادي، محمد، التوجهات الحديثة في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المرافق والمكتبات، ص 202.

وعلى ضوء هذه الخطوات سنقوم في الدراسة الميدانية ببناء تصور بيداغوجي تطبيقي لدرس النحو العربي بالجامعة (وحدة البناء والإعراب) مستثمرين آليات التعليم المولّف.

خلاصة

إن الاستثمار الجيد للوسائط السمعية البصرية في مجال التعليم الجامعي، ينطوي على إمكانية تحسين نوعية هذا المجال من خلال ما يوفره من طرق تعليمية متنوعة، الأمر الذي يجعل منه أكثر فاعلية، ويجعل المتعلم أكثر تفاعلا مع المادة المقدمة له، وأكثر تحفيزا للتعلم، كما أن الاستفادة من هذا الاستثمار يتوقف على مدى تمكن المدرس من الاستخدام الواعي والناجح لهذه الوسائط، كما تتوقف على خبرته في التعامل معها، تخطيطا وتدبيرا وتقويما.

كما يشكل إدماج الوسائط التعليمية في العمل التعليمي بمواقفه ووضعياته التعليمية التعلمية المختلفة عملية صعبة، تستدعي فعاليات ديداكتيكية متعددة ومهارات بيداغوجية مختلفة، كما أن نجاح هذا الإدماج في تأدية وظيفته مرتبط بشروط وضوابط تقنية لابد للمدرس من استحضارها، إنها فعاليات توازي الطريقة التقليدية في التدريس (المعتمدة على السبورة) انطلاقا من مرحلة ما قبل التوظيف التي يختار فيها المدرس –عن وعي– الوسيلة المناسبة لإيصال المعلومة، مرورا بمرحلة التوظيف والإدماج وصولا إلى مرحلة التقويم والمتابعة والمراجعة، التي تساعد المدرس على التأكد من مدى قدرة الوسيلة على تحقيق الهدف الأساسي من توظيفها، الأمر الذي يعطي إمكانية عرضها مرة أخرى أو تنويعها أو استبدالها بأخرى.

كما أن هذا الإدماج يتطلب من المدرس اختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لتجنب العشوائية والارتجال، فالاستعمال الإدماجي لهذه الوسائط يخلق التفاعل الإيجابي بين الطالب والمحتوى التعليمي، فالبيئة التعليمية التي توفرها هذه الوسائط تجعل الطالب أكثر قدرة على بناء معارفه من خلال الممارسة والتدريب والمحاكاة وحل المشكلات، وهي استراتيجيات تشجع التعلم الذاتي للمتعلم لما توفره من بيئة تعليمية قائمة على المشاهدة الهادفة، والتفاعل مع العروض واللقطات والنصوص والأصوات...

وما يحققه المدرس من هذه الاستراتيجيات هو تزويد الطالب بمعارف مرتَّبة ترتيبا منطقيا، تستدعي ربط الأسباب بالنتائج، ويقربه بإدماجه لهذه الوسائط السمعية البصرية من العالم الواقعي الذي يصعب توفيره للطلبة أثناء تدريس ظاهرة معينة بطريقة مشابهة، لتكون بذلك تقنية فاعلة لتبسيط بعض المواقف الحياتية أو العلمية.

وما دمنا نتحدث عن التعليم العالي، فمن المفيد أن يستفيد كل مدرس من الأدوات التي يحتاجها في عمله وتطوير كفاءته المهنية بما يتماشى ومستجدات العصر، لأنه من الخطإ الادعاء بأنه لا يوجد إلا طريقة أو نموذج تعليمي واحد، لأن الأمر خلاف ذلك، فالبيداغوجيا الواحدة اختلفت لتفتح المجال للتجديد والتطوير.

كما أن وفرة الوسائط الديداكتيكية يجعنا بشكل أو بآخر نتذكر بوضوح بأن هناك اختيارات بيداغوجية متنوعة، تمكننا من تنويع مقارباتنا وأدواتنا التعليمية لتحقيق التعامل مع أكبر عدد ممكن من الطلبة باختلاف قدراتهم وأساليب تعلمهم.

وهذه المعطيات وغيرها كثير جعلتنا مطالبين أكثر من أي وقت مضى بضرورة إعادة النظر في واقع تدريس اللغة العربية عامة، والنحو كأحد أهم فروعها بشكل خاص، وسنقف في الفصلين المواليين من القسم التطبيقي على واقع تدريس النحو العربي بالجامعة المغربية، واستثمار الوسائط في تحسين هذا الواقع، باعتبارها أصبحت دعامة أساسية لجميع طرائق التدريس واستراتيجياته، وكيفية الاستفادة من آليات التعليم المولّف في تحقيق هذا الهدف.

القسم الثاني

الفصل الأول

تقريب و اقع تدريس

مادة النحو العربي بالجامعة

- في حاجة إلى بيداغوجية بالجامعة
- قراءة في الملف الوصفي لوحدة النحو العربي بالجامعة.
- معطيات الدراسة الميدانية
- تحليل نتائج الدراسة الميدانية
- نتائج الدراسة الميدانية

1. في حاجة إلى بيداغوجية بالجامعة

يعرف النظام التعليمي ببلادنا بمختلف مستوياته أزمة شدت انتباه الكثيرين من المهتمين بالمجال التربوي، فرغم اختلافهم في تحديد أسبابها وسبل علاجها وتجاوزها إلا أنهم أجمعوا على أنها أزمة أرهقت كاهل الدولة، وأرهقت المهتمين بحقل التربية والتكوين الذين راهنوا على أنه لا سبيل للخروج منها إلا إذا روعيت استراتيجية تربوية واضحة "كواقع إجرائي فعلي اقتضته الحتمية المعرفية والتاريخية"[1].

وعلى الرغم من الاهتمام الذي يحظى به البحث التربوي في مناهج اللغة العربية وغيرها من المواد ما قبل المرحلة الجامعية، فإن الاهتمام لم يوجه بالشكل المطلوب للمناهج الجامعية* "إذ تنذر البحوث البيداغوجية في التعليم الجامعي اكتفاء بخبرة الأستاذ المعرفية، وتعويلا على التعلم الذاتي والتكوين المستقل للطالب دونما حاجة إلى تخطيط وتقنين للعملية التعليمية، ولعمري إن هذا لمن الأخطاء القاتلة التي جنت على التدريس في الجامعة"[2].

إن الحديث عن ديداكتيك المواد الجامعية مازال في بداياته، خصوصا وأن تدريس هذه المواد بالتعليم الجامعي مازال يركز على المستوى المعرفي، وذلك راجع إلى أن المدرس بالتعليم الجامعي لا يستفيد في بداية مساره من أي تكوين بيداغوجي يخص هذا المجال.

ولقد ظل الحديث عن علم التدريس لزمن طويل مرتبطا بالتعليم ما قبل الجامعة، لا من حيث الكتب المؤلفة في علم التدريس العام، أو في علم التدريس الخاص بكل مادة مدرّسية، وبقي التدريس بالجامعة بعيدا عن الممارسة الديداكتيكية؛ حيث ساد الاعتقاد لزمن طويل، أن التدريس بهذا المستوى يرتبط بالمعرفة العالمة التي يحتاجها الطالب للتمكن المعرفي من التخصص المدرّس، وأن العلاقة بينه وبين الأستاذ الجامعي تتمحور حول اكتساب المعرفة بالأساس، وأن الأستاذ الجامعي ليس في

---

[1] ويا، الحسين (2008): مقاربات تربوية جديدة، مطبعة طوب بريس، الرباط، ص 24.

* يمكن تعريف المنهاج الجامعي بأنه: تخطيط شامل ومتكامل، يؤطر مسالك التخصصات بالجامعة، تتضمنه أهداف ومحتوى وطرائق للتدريس والتقويم، ويهدف إلى تأهيل الطالب نظريا وعلميا ليكون في المستوى المطلوب، من خلال توظيف مكتسباته في الاستجابة لحاجات المجتمع العلمية والتعليمية والدينية والتربوية والاجتماعية.

[2] صادقي، مصطفى (2012): منهاج تدريس الفقه دراسة تاريخية تربوية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، ط1، ص 21.

حاجة إلى التمكن من علم التدريس، ومرد هذا كله إلى عدم تأهيل المدرس في بداية مساره المهني للممارسة الديداكتيكية للتدريس.

وتجمع أغلب الدراسات التي تناولت مسألة تدريسية النحو العربي –باعتباره أهم فروع اللغة العربية– في مراحل التعليم المختلفة إلى ضعف المستوى اللغوي للمتعلمين، ووجود صعوبات في عملية تعليم هذه المادة، واختلفت بعد ذلك التجارب والدراسات المتبعة في الكشف عن أسباب هذا الضعف، وفي تحليل مظاهره، وفي اقتراح أساليب معالجته وتجاوزه. كما أن الحديث عن ديداكتيك تدريس النحو العربي بالجامعة، يستدعي أولا الحديث عن وظيفته* ؛ إذ لا معنى للحديث عن ديداكتيك هذا الدرس، دون الحديث عن موضوعه والغاية منه.

إنه كلما أثير نقاش حول موضوع تدريسية مادة النحو العربي بالجامعة إلا ووجدنا أنفسنا محاطين بأسئلة تحتاج إلى وقفات: لماذا نجد الطالب يشتكي عدم فهم هذه المادة؟ ولماذا يقال بأن النحو مادة نضجت واحترقت؟ ولماذا يتصور الكثير أن آفاق البحث تكمن في مواد أخرى وليس في هذه المادة؟ فإلى أين تقودنا هذه الأفكار وغيرها؟ وما السبيل لتغيير هذه الأفكار؟

إن مادة النحو العربي كغيرها من المواد، لا يمكن أن تحافظ على مكانتها إلا من خلال أبنائها من أساتذة وباحثين ومتدخلين، حتى يتحقق التراكم البحثي المعرفي الذي به تتحقق الطفرة النوعية، تراكما "يحقق لدى الطلبة تعلما أصيلا يتجاوز مجرد تراكم المعارف والمعلومات وتجميعها، إلى تعليم يحدث تغييرا في سلوك الطلبة، ويكسبهم كفايات وقدرات يستطيعون توظيفها في الأعمال التي يهيئون لها في مستقبل دائم التجديد والتغيير، وهو كذلك تعليم يساعد على بناء شخصيتهم ويكسبهم اتجاهات وقيما إنسانية نبيلة"[2].

ونتيجة لذلك كان الاهتمام بالبحث التربوي في تدريس مادة النحو العربي بالمستوى الجامعي محدودا، لم يصل بعد إلى الوجه المطلوب، الذي يليق بأهميته وقيمته في المنظومة التربوية، وذلك لقلة البحوث التربوية المنجزة في هذا الاتجاه.

* تحدثنا في الإطار النظري عن وظيفة النحو العربي.

[2] أوزي، أحمد، بيداغوجية فعالة ومتجددة –كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين– ص 191.

وتأسيسا على ذلك، يمكن القول بأن رسم مجالات وآفاق البحث التربوي في مناهج تدريس مادة النحو العربي بالجامعة، يقتضي وبالضرورة رؤية استراتيجية واضحة، والاجتهاد في أجرأتها بما يراعي خصوصية المرحلة الجامعية وأهدافها، وخصوصية المحتوى المدرس، وخصوصية كذلك طرق وأساليب التعليم والتقويم التي ينبغي أن تتميز بالإبداع والدقة.

وهو نظر لا يلغي الجهود المبذولة من قبل بعض المسالك المتخصصة وبعض مختبرات البحث ومسالكه بالجامعة المغربية، غير أن هذه الجهود تحتاج تعريفا واستثمارا لدراسات ميدانية تجريبية وقراءات وصفية وتحليلية ونقدية إسهاما في تطوير البحث التربوي في هذا المجال.

وهذا ما يفسر التوجه الجديد للوزارة الوصية على قطاع التعليم من خلال إحداث إجازات مهنية تربوية، وماسترات متخصصة في المجال التربوي في المؤسسات الجامعية ذات الاستقطاب المفتوح، هذا التوجه الذي من شأنه أن يسهم في الرفع من الوعي بقيمة الممارسة الديداكتيكية بهذه المؤسسات، ويفتح آفاقا واسعة لتطوير البحث التربوي في الظواهر التربوية، وعناصر المنهاج التربوي الجامعي.

وتحقيق هذا الهدف يرتكز أيضا على طبيعة التعليم الجامعي المعاصر، وما يقتضيه من أسس علمية ومنهجية وتربوية، يتعين الاستناد إليها في بناء مناهج وتطويرها، والعمل على تجديدها، "فكلّما نجحت الجامعة في أداء دورها المنوط بها، على النحو الذي يتفق والقواعد الأكاديمية الثابتة، قدمت إلى المجتمع خدمات نافعة ودعما قويا يعزز جهود القائمين على شؤونه في مختلف ميادين البناء والنماء"[1]، ومن هنا، تقتضي الضرورة إعادة النظر في نظام التعليم الجامعي وتطويره كضرورة ملحة.

ومسوغ ذلك بأن "البيداغوجية الجامعية تعمل بنفس المنطلقات النظرية وبنفس الطرق والوسائل التي تعمل بها البيداغوجية في المستويين الثانوي والابتدائي والفرق الأساسي هنا يكمن في المستوى الدراسي وهو غير كاف بالطبع لتأسيس مجال تخصصي ذي كيان مستقل"[2]. فعلى الرغم من

[1] منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (1998): افتتاحية أشغال ندوة:" الجامعة وقضايا الأمة"، مجلة اتحاد جامعات العلم الإسلامي، ع1، ص 7.

[2] المروني، المكي (1991): البيداغوجية الجامعية، أعمال الندوة المغاربية: علوم التربية والتنمية، مجلة التدريس، ع 17، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط، ص 110.

التوجهات الحديثة والجهود البحثية المطالبة ببيداغوجية جامعية، تبقى محدودة وغير موجهة بالشكل المطلوب في ظل غياب استراتيجية تربوية واضحة.

2. قراءة في الملف الوصفي لوحدة النحو العربي بالجامعة

يشمل هذا الفصل دراسة ميدانية حول واقع تدريس مادة النحو العربي في جامعة سيدي محمد بن عبد الله، قصد التعرف على مختلف الصعوبات التي تواجه المدرس في تدبير هذه المادة، واستنتاج أسباب هذه الصعوبات بهدف إيجاد بعض الحلول لها. وقبل عرضنا لخطوات دراستنا لابد أن نعرض تحليلا موجزا للملف الوصفي الخاص بتدريس هذه المادة.

كان من الضروري بما كان أن نقف عند هذه الخطوة، والتي من خلالها نحكم على الملف الوصفي لتدريس هذه المادة، والهدف من هذه الخطوة هو الوصول إلى وصف وتحليل الملف الوصفي الخاص بوحدة النحو العربي في الفصول الثلاث الأولى من سلك الإجازة، ليتسنى لنا بعد ذلك وصفه وتحليله وتقديم ملاحظات، ولنتعرف أيضا على المعايير التي يستند إليها واضعو هذه الملفات الوصفية وفق متطلبات العملية التعليمية التعلمية، ومن هنا كانت أول خطوة في هذه الدراسة هي وصف جميع المواضيع المقررة في الجدول التالي:[1]

الفصول	المواضيع
الفصل الأول	• أقسام الكلام ✓ الاسم - تعريف الاسم - أنماط الاسم - علامات / سمات الاسم (التعريف، الإعراب، التطابق)، الإضافة ✓ الفعل - تعريف الفعل - أنماط الفعل

[1] ينظر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر (2014): الملف الوصفي، لنيل شهادة الإجازة في شعبة اللغة العربية وآدابها.

	- علاماته - تطبيقات ✓ الحرف - تعريف الحرف - أنماط الحرف - خصائص الحرف (المعنى، الإعراب، الرتبة...) - تطبيقات • البناء والإعراب ✓ العامل - تعريف العامل - أنواع العامل - المعاني النحوية - تطبيقات ✓ الإعراب - تعريف الإعراب - الإعراب اللفظي والمحلي... - الإعراب التقديري والإعراب بالنيابة - تطبيقات ✓ البناء - تعريف البناء - أنواع البناء - المصروف والممنوع من الصرف - تطبيقات
الفصل الثاني	أنماط الجملة البسيطة في اللغة العربية • الجملة الاسمية - أنماط الجملة الاسمية - خصائص المبتدأ (الإعراب،

	التعريف، الرتبة...) - خصائص الخبر (الإعراب، التعريف، الرتبة...) • النواسخ ✓ أنواع النواسخ - النواسخ الفعلية - النواسخ الحرفية ✓ تطبيقات • الجملة الفعلية ✓ أنماط الجملة الفعلية ✓ رتبة المكونات (الفعل، الفاعل، المفعول، الملحقات) ✓ الفاعل - تعريف الفاعل - أنواع الفاعل - خصائص الفاعل (الرتبة، الإعراب، التطابق...) ✓ تطبيقات • أنماط الجملة المركبة (أمثلة دون الدخول في التفاصيل)
الفصل الثالث	المنصوبات • التعدي واللزوم ✓ المفعول به (رتبته، إعرابه، تعدده..) ✓ تطبيقات • الملحقات ✓ المفعول المطلق ✓ المفعول لأجله

	✓ الاستثناء ✓ الحال ✓ التمييز ✓ تطبيقات • التوابع ✓ أنواعها وتعريفها - النعت - التوكيد - البدل - العطف ✓ خصائصها النحوية - الإعراب - التطابق - الرتبة
الفصل الرابع	مادة النحو غير مبرمجة

الجدول رقم (2): المواضيع المقررة في مادة النحو العربي بسلك الإجازة

انطلاقا من هذا الجدول يمكن تقديم الملاحظات التالية:

- **اختيار الموضوعات المقررة:**

إن الملحق الذي بين أيدينا، والذي يبين أهم الموضوعات المختارة لمحتوى مادة النحو المقدمة للطلبة، يعطينا فكرة على أهمية التركيز على اختيار القضايا الأساسية الأولية، والتي تعد بنية علمية أساسية قبلية لكل طالب لتمكن من فهم دروس النحو العربي؛ فموضوعات الفصل الأول تتميز بتقديم معلومات أولية حول النحو العربي، وذلك قبل الانتقال إلى مستويات متقدمة، الشيء الذي يعطينا فكرة على أن هذه المواضيع تراعي مبدأ التدرج المطلوب في تقديم المحتوى.

وما يمكن التنبيه إليه أيضا هو أن هناك مزج بين النحو العلمي والتعليمي* في اختيار الموضوعات المقدمة وخاصة في الفصل الأول، وهذا أمر طبيعي ما دام الطالب يلتحق بالجامعة ولديه نقص في هذه المادة.

والملاحظ أن الموضوعات المقدمة في مادة النحو العربي تتفاوت من سنة إلى أخرى من حيث الصعوبة، سواء من حيث القضايا أو الموضوعات المقدمة، وهو عنصر يعطينا فكرة على أن اختيار هذه الموضوعات يتم وفق معايير محددة وبناء على خلفية معرفية معينة مبنية على دراسة علمية تأخذ بعين الاعتبار مستوى الطالب واحتياجاته التعليمية.

- **التدرج في الموضوعات:**

ما نلاحظه في الجدول السابق لخير دليل على أن هناك ترتيب وتدرج في تقديم القضايا النحوية، بحيث يدرس الطالب في الفصل الأول الكلام وما يتألف منه، مرورا بخصائص أقسام الكلم، وانتهاء بباب الإعراب والبناء، وبعد كل محور نجد تطبيقات؛ على اعتبار أن درس النحو لابد أن تتخلله تطبيقات لمعرفة هل فعلا تحقق التعلم أم لا، وعلى اعتبار كذلك أن درس النحو درس تطبيقي أكثر منه نظري.

والملاحظ أن الحصص التطبيقية منه تأتي كمرحلة بعد الحصص النظرية، على اعتبار أن "التطبيق هو استعمال التمثلات المجردة وتوظيفها في حالات خاصة وجديدة، إن التمثلات سواء أكانت أفكارا أو قواعد أو مناهج أو نظريات يتم تذكّرها وفهمها ثم تطبيقها في مواقف محددة وجديدة وعلى حالات لم يسبق التعامل معها من قبل"[2]، ونفس الشيء نجده مع درس النحو، فالطالب يدرس موضوعا ثم يأتي تطبيق ما درسه من خلال حصص تطبيقية عن طريق تمارين وتطبيقات، ومنه تتحدد نسبة فهم الطالب للموضوع من عدمه، فكلّما زادت نسبة الحصص التطبيقية من خلال استعمال طرائق ناجعة، واتباع خطوات علمية كلّما ازداد الفهم وتحقق فعل التعلم.

* كنا قد قدمنا تعريفا لكل من النحو العلمي والنحو التعليمي والفرق بينهما في القسم النظري.

[2] الدريج، محمد ، مدخل إلى العملية التدريسية، ص 49.

من هنا كان لابد من التركيز على الجانب التطبيقي في تعليم النحو العربي ومصطلحاته، فلا يكفي فهم القواعد وحفظها، بل لابد من التطبيق عليها، أو توظيفها توظيفا سياقيا والتمرن عليها.

فلا يمكن أن نغفل الجانب التطبيقي من درس النحو العربي بالمستوى الجامعي، فإلى جانب المعطيات المعرفية النظرية، يجب أن نراعي تثبيتها بوجوه التطبيق المختلفة، لأن هناك من لا يلتفت إلى هذا الجانب معتبرا أن الطلبة قد وصلوا درجة تسمح لهم باستخدام القواعد النحوية، وتوظيفها في سياقات طبيعية توظيفا سليما، وهذا خلل كبير في المسيرة العلمية التعليمية –خصوصا بالمستوى الجامعي– وجب تجاوزه بإعطاء الأهمية الكبيرة لهذا الجانب.

كما لابد من الحرص على التدرج في تدريس مختلف القضايا النحوية؛ "فلا يمكن الحديث عن المنصوبات والمرفوعات، إذا كان الطالب لا يميز بين الاسم والفعل والحرف، ولا يعرف المبني من المعرب من أقسام الكلم. لذا، ينبغي التركيز على المفاهيم النحوية الأساسية التي تعد متطلبا أساسيا في كل فصل، فلا يعقل أن يدرس الطلبة إعراب الجمل، وهم لم يتمكنوا بعد من إعراب المفردات"[1].

ويمكن الحديث عن نمطين من التدريج في درس النحو العربي؛ التدريج الدوري والتدريج الطولي، فالتدريج الدوري "على نقيض التدريج الطولي؛ إذ ينهض على مبدأ مستقى من النظرية اللغوية التي تقرر أن اللغة نظام من الأنظمة أو هي شبكة من العلاقات، وأنك لا تستطيع أن تعرف شيئا ما من اللغة إلا بعد أن تعرف العلاقات التي تربطه بالأشياء الأخرى، وهكذا فإن المفردة لا تقدم دفعة واحدة، ولا تعرض عرضا شاملا، وإنما يقدم منها جانب واحد، مع جوانب أخرى لمفردات أخرى، ثم تعود إليها بتقديم جانب ثان، ثم ثالث، وهكذا... وهذا مهم جدا في الاستعمال اللغوي، وهو ما يجعل تعليم العربية أسرع حين يجد المتعلم نفسه قادرا على استعمال ما يتعلمه، وفي ذلك تقوية لدافعيته لتعلم اللغة"[2].

أما التدريج الطولي فهو عكس ما ذكر، حيث يقوم على تقديم كل "مفردة" من مفردات المحتوى دفعة واحدة تقديما مفصلا، والهدف من ذلك كلّه أن يتقن الطالب كل مفردة قبل أن ينتقل

[1] حيدا، سميرة (2017): مقال: الدرس النحوي بالجامعة المغربية –الواقع والمأمول– ورقة قدمت ضمن أعمال الندوة الدولية: البحث التربوي وتجديد المناهج التعليمية، مطبعة آنفو، المغرب، ص 184–185.

[2] الراجحي، عبده (1995): علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ص 74–75.

إلى غيرها، ومما " لا شك فيه أن هذا النوع من التدريج يفضي إلى خلل كبير في تعليم اللغة، وقد ظهرت اعتراضات قوية على تطبيقه لأسباب واضعة أهمها؛ أن تقديم المفردة دفعة واحدة يؤدي إلى دراستها دراسة مكثفة لكنّها تسقط في النسيان والتجاهل بعد ذلك"[1]، وصحيح أن الملف الوصفي يشتمل على تطبيقات بعد كل باب نحوي لكنها لا تستطيع أن تعالج هذا الخلل.

- **غياب مادة الصرف:**

"التصريف هو لمعرفة أنفس الكلم الثابتة. والنحو إنما لمعرفة أحوالها المتنقلة. ألا ترى أنك إذا قلت: قام بكر، ورأيت بكرا ومررت ببكر، فإنك خالفت بين حركات حروف الإعراب لاختلاف العامل. ولم تَعْرِض لباقي الكلمة. وإذا كان ذلك كذلك فقد كان من الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف؛ لأن معرفة ذات الشيء الثابت ينبغي أن يكون أصلا لمعرفة حالته المتنقلة"[2]. وما يجب أن يكون هو أن تدرس مادة الصرف في الفصل الأول، والواقع أنها تدرس في الجامعة في الفصل الرابع.

لقد كان من العلمية أن تدرج مادة الصرف في الفصل الأول، وأن تدرّس مادة الصرف والنحو جنبا إلى جنب، فالصرف يهتم بمعرفة أنفس الكلمة الثابتة وما يطرأ عليها من تغيرات ناشئة عن التغيرات التي تحدث على بنية الكلمة المفردة، وهو بهذا الوصف يسبق دراسة النحو الذي يهتم بمعرفة أحوال الكلمة داخل التركيب.

وطبائع الأشياء تقتضي الانتقال من البسيط إلى المركب، وعلى هذا ينبغي لمن أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة الصرف، لأن كثيرا من قضايا النحو لا يمكن فهمها إلا إذا تم تناولها صرفياّ؛ لأن المفاهيم الصرفية تعد مدخلا أساسيا إلى درس النحو لفهم قضاياه.

إذ كيف يمكن فهم عمل اسم الفاعل واسم المفعول والمصدر واسم تفضيل والصفة المشبهة وغيرها من الأبواب؟ إذا كان الطالب غير ملمّ بأبسط قواعد هذه القضايا التي تعد قضايا صرفية محضة، لذا، فإن فهم الصيغة الصرفية مرحلة سابقة وأساسية لفهم القضايا النحوية المتعددة.

---

[1] نفسه، ص 74.

[2] ابن الجني، أبو الفتح عثمان، المصنف في شرح كتاب التصريف للمازني، تح: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، 1954، القاهرة، ط1، ج1، ص 4.

مع ضرورة الفصل بين مصطلحات الصرف والنحو لتداخلهما في كثير من الكتب النحوية، ومن أمثلة هذه المصطلحات نجد: الفعل الناقص، الصرف والممنوع من الصرف، الصفة والوصف...

وهذا لا ينفي أن مدرسي مادة النحو بالجامعة لا يقدمون إضافات خاصة بمادة الصرف في حصص مادة النحو، فقد تبين انطلاقا من المعاينة وتتبع العملية التعليمية التعليمة من خلال الحضور إلى بعض المحاضرات الخاصة بتدريس هذه مادة أن مدرسيها يقدمون إضافات كلّما تطلب الأمر ذلك، لكن تبقى غير كافية ومشوشة في بعض الأحيان.

- **غياب مادة النحو في الفصل الرابع:**

يتبين انطلاقا من الجدول أن مادة النحو العربي أدرجت في الفصول الثلاثة الأولى، وغابت في الفصل الرابع، فما هو إذن تفسير هذا الغياب؟ في الفصل الرابع تعوض مادة النحو بمادة الصرف، وبهذا الشكل نكون قد خالفنا التراتبية المنطقية لتدريس كل من مادة النحو والصرف، والسؤال المطروح هو: هل ما تعلمه الطالب في الفصول الثلاث من باب الكلام وما يتألف منه وباب البناء والإعراب، وباب المرفوعات، وباب المنصوبات كفيل بجعل الطالب مستوعبا للنحو العربي؟ وهل الطالب الجامعي لو تعرف على ما قلناه –سلفا– كاف لأن يغيّر نظرته اتجاه النحو العربي؟ أم أن هناك سوءا في التخطيط واستخفافا بالمادة؟

1.2 الأهداف التعليمية لوحدة النحو بالجامعة:

رغم أننا نتحدث عن المستوى الجامعي إلا أن الحديث عن الأهداف التعليمية أمر في غاية الأهمية، إذ هو حديث عن المرامي والغايات التي يتم تحديدها من طرف الوزارة، والجدول[1] التالي يوضح أهم الأهداف المسطرة في مادة النحو:

[1] ينظر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر (2014): الملف الوصفي، لنيل شهادة الإجازة في شعبة اللغة العربية وآدابها.

الفصل	الأهداف التعليمية
الفصل الأول (نحو1)	- إكساب الطالب المعرفة اللازمة في مجال الدراسات النحوية. - التمييز بين أقسام الكلام والتعريف بخصائصه. - التفريق بين المعرب والمبني - تمكين الطالب من النطق السليم والكتابة والفهم من خلال التطبيق.
الفصل الثاني (نحو2)	- إكساب الطالب المعرفة اللازمة في مجال الدراسات النحوية. - التعمق في فهم الجملة الاسمية ومكوناتها ونواسخها مما يعمل الرفع والنصب. - تنمية مهارات الطالب وقدراته على فهم القواعد من خلال التطبيق. - تمكين الطالب من تكوين التراكيب اللغوية السليمة.
الفصل الثالث (نحو3)	- التعمق في فهم الجملة الفعلية ومكوناتها. - تنمية مهارات الطالب وقدراته على فهم القواعد من خلال التطبيق. - تمكين الطالب من النطق السليم والكتابة والفهم الصحيحين من خلال التطبيق.

الجدول رقم (3): الأهداف التعليمية الخاصة بمادة النحو العربي

انطلاقا من الجدول أعلاه يمكن استنتاج النقاط التالية:

الأهداف التعليمية ضرورية في إطارها العام، وتكون أكثر أهمية إذا تعلق الأمر بمادة النحو العربي، والملاحظ أن الأهداف تحددها الوزارة، والأحق أن يحددها مدرس المادة، لأنه يجب أن ينطلق من حيث يوجد الطالب. ومن الواضح أن كل مادة تحمل أهدافا ينبغي العمل قصد الوصول إليها، فما المرجو من تدريس النحو العربي في الجامعة؟ هل هو اكساب ملكة لغوية أم الاطلاع على الكتب القديمة أم البحث والتعمق في المادة؟

في الواقع لا يمكن أن نتحدث عن الملكة اللغوية في الجامعة، لأن النحو في المراحل الأولى من التعليم هدفه اكتساب ملكة لغوية، لكن نظرا للضعف العام في هذه المادة أصبح لابد أن يدرج هذا في المستوى الجامعي، لأن الطالب يلتحق بالجامعة وهو يشكو من الطرائق المتبعة في تدريس النحو

في المراحل التعليمية ما قبل الجامعة، لذلك نجده ذا مستوى متدبدب غير قادر على التعبير بلغة سليمة، وهذا ما يحول بينه وبين تعلم النحو بالجامعة.

والملاحظ من خلال الأهداف التعليمية المسطرة في الملف الوصفي، هو أن هدف تمكين الطالب من النطق السليم والكتابة والفهم الصحيحين من خلال التطبيق مدرج في وحدة النحو (1) (الفصل الأول) ووحدة النحو (3) (الفصل الثالث)، وليس مدرجا في وحدة النحو (2) (الفصل الثاني)، لماذا؟ وهل يحتاج الطالب في الفصل الثالث أن يتعلم النطق السليم والكتابة والفهم من خلال التطبيق؟ لن ننكر الاختلاف الكائن بين التعليم في المستويات الأولى ما قبل الجامعي والمستوى الجامعي، لكن هل هذا يعني غياب التخطيط الهادف لوضع الأهداف؟ هي أسئلة تحتاج إلى إعادة النظر في الأهداف التعليمية الخاصة بدرس النحو العربي بالجامعة.

وإذا كانت الملفات الوصفية الخاصة بالمواد التي تدرس بالجامعة تركز بالأساس على الجوانب التربوية والبيداغوجية التي تضبط مسار التعليم والتعلم في المسالك الجامعية، فإن الملف الوصفي الخاص بمادة النحو العربي لا نجد فيه أثرا لأنواع الطرائق أو الأساليب المتبعة في تدريسها، وإنما اكتفى بذكر أنواع الحصص التدريسية (نظرية/ تطبيقية) مع غياب لأدوات التقويم، مع الاكتفاء بتحديد صيغه العامة (كتابي – شفوي) مع أن السائد هو الاختبار الكتابي في نهاية كل وحدة.

3. معطيات الدراسة الميدانية

1.3 المنهج المتبع في الدراسة الميدانية:

في إطار التعرف على واقع تدريس مادة النحو العربي بالجامعة، اعتمدنا في هذه الدراسة الميدانية على المنهج الوصفي التحليلي، لأنه يمكننا من رصد الظاهرة المدروسة وجمع المعطيات عنها وتفريغها ثم العمل على وصفها وتحليلها.

2.3 فرضيات الدراسة الميدانية:

ارتباطا بالإشكالية التي تؤطر هذا البحث، والمتعلقة بواقع تدريس النحو العربي بالجامعة، وإمكانية استثمار الوسائط السمعية البصرية في تحسين هذا الواقع باعتبارها دعامة أساسية لجميع طرائق التدريس واستراتيجياته، ومدى الاستفادة من آليات التعليم المولّف في تحقيق هذا الهدف، صغنا فرضتين عامتين مرتبطتين بالدراسة الميدانية، هما كالتالي:

الفرضية العامة الأولى وما يرتبط بها:

نفترض أن تدريس النحو بالجامعة يواجه مجموعة من الصعوبات، وتتمثل هذه الصعوبات في توقعاتنا في الحالات الافتراضية التالية:

- نفترض أن هناك نفورا للطلبة اتجاه هذه المادة.
- نفترض أن صعوبات تدريس النحو العربي بالجامعة ترجع إلى مراحل ما قبل الجامعة.
- نفترض أن الصعوبات التي يواجهها الطالب في درس النحو العربي بالجامعة، ترجع أساسا إلى طرائق تدريسه.

الفرضية العامة الثانية وما يرتبط بها:

نفترض أن استخدام الوسائط السمعية البصرية في تدريس النحو بالجامعة، يمكن أن يساهم في تجاوز الصعوبات التي يطرحها، ويتمثل هذا الإسهام في توقعاتنا في الحالات الافتراضية التالية:

- يمكن أن تساهم الوسائط السمعية البصرية في تجاوز هذه الصعوبات.

- من شروط التعليم الجيد استخدام الوسائط السمعية البصرية.
- عدم إدماج هذه الوسائط في تدريس مادة النحو يرجع أساسا إلى طبيعة المادة.
- يمكن أن تقدم هذه الوسائط إضافة نوعية لدرس النحو بالجامعة.

3.3 أدوات الدراسة الميدانية:

بعد استكمال بعض النقاط المرتبطة بالإطار النظري، سنتوقف عند نقاط أخرى مرتبطة بالدراسة الميدانية سعيا وراء تحقيق الأهداف المسطرة لإشكالية الأطروحة وفرضياتها، وبعد الاطلاع أيضا على البحوث والدراسات التي اهتمت بموضوع الوسائط السمعية البصرية وعلاقتها بالتدريس، تم إعداد خطة انطلقنا منها لإعداد استمارة خاصة بأساتذة النحو العربي بالجامعة.

وإلى جانب الدراسة الاستطلاعية، قمنا بدراسة تجريبية لقياس أثر استخدام الوسائط السمعية البصرية من خلال آليات التعليم المولّف، أعددنا من خلالها برنامجا لدرس "البناء والإعراب" جرى تجريبه على مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، سيتم التفصيل فيه في الفصل الثاني من هذا القسم.

4.3 مراحل الدراسة الميدانية:

سلكنا في هذه الدراسة الميدانية مراحل عديدة أهمها:

- مرحلة إعداد الاستمارة.
- مرحلة توزيع الاستمارات على عينة من الأساتذة.
- مرحلة تجميع الاستمارات وتصنيفها.
- تفريغ المعطيات وإحصاؤها بنسب مئوية مضبوطة، ووضعها في جداول تسهل دراستها.
- وصف وتحليل المعطيات، والتعليق على نتائجها للوصول إلى خلاصات عامة.

5.3 محتوى الاستمارة:

وظفنا في هذه الدراسة أداة الاستمارة وهي" مجموعة أسئلة مرتبة ترتيبا منطقيا، ووسيلة علمية تساعد الباحث على جمع البيانات والمعلومات لدراسة ظاهرة معينة، وتفرض عليه التقيد بموضوع البحث المزمع إجراؤه، وعدم الخروج عن أطره العريضة، ومضامينه التفصيلية، ومساراته النظرية

والتطبيقية"[1]، للوصول إلى أهداف يتم الحصول عليها من المعطيات الإحصائية، ولقد تم تصميم أسئلة الاستمارة ذات النهايتين المغلقة والمفتوحة وفق الشروط الأساسية المعتمدة في البحوث التربوية، وقد تضمنت ما يمكنه أن يكشف عن أثر الوسائط في تدريس مادة النحو العربي انطلاقا من ثلاثة محاور أساسية:

- **المحور الأول:** بيانات عامة حول الأساتذة.
- **المحور الثاني:** تحديات تدريس مادة النحو العربي بالجامعة.
- **المحور الثالث:** وهو الأساس في الدراسة، والمتعلق بتأثير استخدام الوسائط السمعية البصرية على تدريس مادة النحو العربي بالجامعة.

وبعد أن تمكنا من إعداد الاستمارة عرضناها على مجموعة من الباحثين التربويين، قصد الاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم، وكانت النتيجة تعديل أسئلة الاستمارة وطريقة صياغتها. فتم تعديل صياغة الأسئلة، فقلصنا من الأسئلة المفتوحة بحجة أن هذا النوع من الأسئلة لا يجعل المستجوب يجيب عنها؛ ربما لأنه لا يرغب في الإجابة عن الأسئلة المفتوحة، أو أنه ليس لديه الوقت الكافي للإجابة عن هذه الأسئلة، رغم أهمية الأسئلة المفتوحة، التي لا تقيد المستجوب، لاسيما وأن عينة البحث تتكون من أساتذة التعليم العالي، الذين من شأنهم أن يقدموا تصورا واقتراحات علمية، تساعد على فهم الظاهرة وإيجاد حلول منطقية انطلاقا من تجربتهم في مجال التدريس، وإضافة كذلك إلى أن الحدود المكانية للدراسة تهم مجالا أصبحنا لوقت ليس بالبعيد نتحدث فيه عن الحاجة إلى بيداغوجية جامعية.

6.3 عينة الدراسة الميدانية

في إطار التعرف على واقع تدريس مادة النحو العربي بالجامعة، وتأثير الوسائط على تدبير هذه المادة، تم توزيع استمارة على مدرسي هذه المادة التابعين لجامعة سيدي محمد بن عبد الله، وقد انقسمت حدود الدراسة إلى:

[1] غريب، عبد الكريم (2012): منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص 170.

حدود بشرية: اقتصرت الدراسة على مدرسي مادة النحو العربي بجامعة سيدي محمد بن عبد الله. وتم توزيع الاستمارة على عشرة أساتذة.

ولقد وقع الاختيار على أساتذة النحو العربي دون غيرهم لسببين:

- إن الإشكالية التعليمية في هذه الدراسة كانت في مادة النحو العربي، فحري أن تطرح الأسئلة لأساتذة النحو دون غيرهم.
- إن أستاذ المادة هو الأدرى بمادة النحو العربي، والمطلع على الصعوبات التي يمكن أن يواجهها هو أو الطالب الذي تقدم له المادة.

حدود مكانية: اقتصرت الدراسة على ثلاث كليات تابعة لجامعة سيدي محمد بن عبد الله (كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس – كلية الآداب والعلوم الإنسانية ضهر المهراز– كلية متعددة التخصصات تازة) وهذا ما يفسر صعوبة التنقل للإحاطة بكامل الجامعات.

حدود زمنية: دام المجال الزمني للدراسة الميدانية (توزيع الاستمارات) ما يتجاوز شهرا.

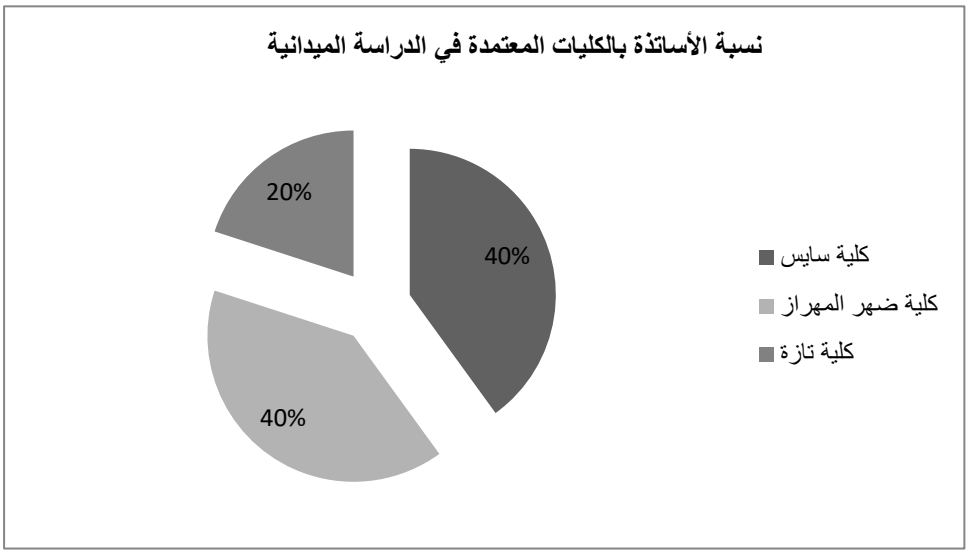
والجدول التالي يوضح الكليات التي اعتمدناها في أخذ عينة الدراسة:

اسم المؤسسة	عدد الأساتذة
كلية سايس	4
كلية ضهر المهراز	4
كلية متعددة التخصصات تازة	2
المجموع	10

الجدول رقم (4): الكليات المعتمدة في الدراسة

يبين الجدول أعلاه الكليات التي اعتمدناها في أخذ عينة الدراسة الميدانية، حيث بلغ عدد الأساتذة من كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس – فاس أربعة أفراد بنسبة 40% من مجموع العينة، ومن كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز أربعة أفراد بنسبة 40% من مجموع العينة، ومن

كلية متعددة التخصصات بتازة فردين بنسبة 20% من العينة. وهذا ما يوضحه التمثيل المبياني التالي:



الشكل رقم (1): تمثيل مبياني لنسبة الأساتذة بالكليات المعتمدة في الدراسة الميدانية

4. تحليل نتائج الدراسة الميدانية

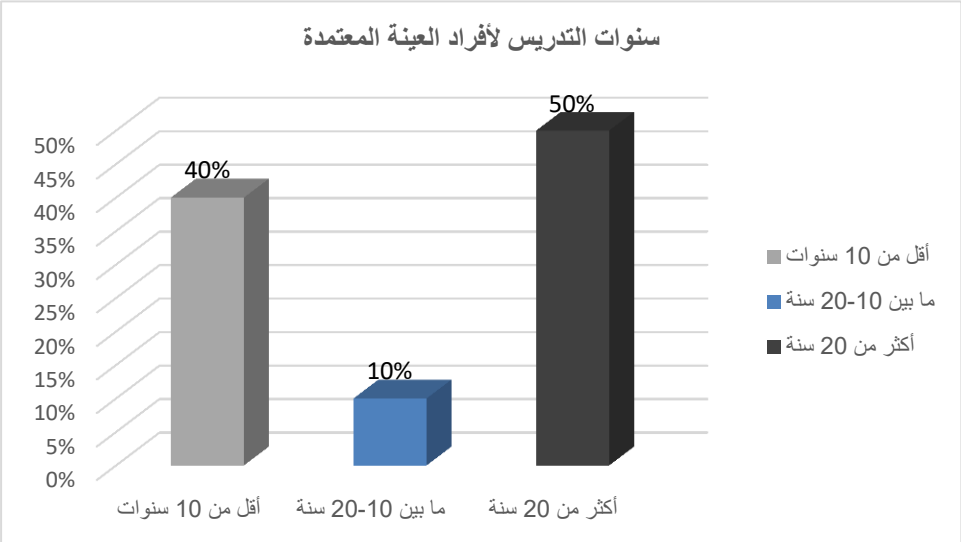
1.4 تفريغ معطيات الاستمارة

- **التعرف على المستجوب.**

الهدف من إدراج عدد سنوات التدريس معرفة خبرة المدرسين، مع اعتبار أن المدرس الذي لديه خبرة هو من درّس عشر سنوات فأكثر.

عدد سنوات التدريس	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	04	%40
ما بين 10–20 سنة	01	%10
أكثر من 20 سنة	05	%50
المجموع	10	%100

الجدول رقم (5): سنوات التدريس الجامعي لأفراد العينة المعتمدة



الشكل رقم (2): تمثيل مبياني لسنوات التدريس الجامعي لأفراد العينة المعتمدة

يلاحظ من مؤشرات الرسم المبياني أن الفئة التي لها أقدمية التدريس أكثر من عشرين سنة تمثل أعلى نسبة، وتليها فئة أقل من عشر سنوات، وهذا مؤشر إيجابي على أن غالبية المستجوبين قضوا في التدريس أكثر من عشرين (20) سنة، وهم بذلك يملكون تجربة في التدريس تفوق تجربة المدرسين الذين لديهم أقدمية تقل عن عشر سنوات. مما يشكل قوة اقتراحية قد تساهم في تجاوز صعوبات تدبير النحو العربي بالجامعة.

وهذه مؤشرات رقمية إيجابية تدل على أن أكثر من نصف أفراد عينة البحث يمتلكون خبرة تفوق عشر (10) سنوات، وهذا يجعل الدراسة تستمد معطياتها من عينة أفراد راكموا تجربة لا بأس بها في تدريس مادة النحو العربي بالجامعة.

أولا: تقريب واقع تدريس النحو بالجامعة المغربية

- **الفرضية العامة الأولى وما يرتبط بها:** نفترض أن تدريس النحو بالجامعة يواجه مجموعة من الصعوبات، وتتمثل هذه الصعوبات في توقعاتنا في الحالات الافتراضية التالية:
  - نفترض أن هناك نفورا للطلبة اتجاه هذه المادة.
  - نفترض أن صعوبات تدريس درس النحو العربي بالجامعة ترجع إلى مراحل ما قبل الجامعة.
  - نفترض أن الصعوبات التي يواجهها الطالب في درس النحو العربي بالجامعة ترجع أساسا إلى طرائق تدريسه.

وللتأكد من صدق هذه الفرضية العامة وفرضياتها الجزئية صغنا الأسئلة التالية:

- **ما التحديات التي يطرحها تدريس النحو بالجامعة المغربية؟**

إن الناظر في أجوبة الأساتذة يرى بأن إشكالية تدريس النحو العربي بالجامعة تتقاسمها مجموعة من الصعوبات، هذه الصعوبات تعددت بتعدد خبرة الأساتذة في مجال تدريس هذه المادة، والتي يمكن تقسيمها إلى صعوبات معرفية وصعوبات بيداغوجية.

تحديات بيداغوجية: ويتعلق الأمر بطرق تدريس مادة النحو بالجامعة المغربية التي تختصر في طريقة المحاضرة، كما تدرس على شكل أبواب متفرقة، والنحو العربي علم متكامل نسقي، الشيء الذي لا يمكّن الطالب المبتدئ من فهم النظام النحوي العربي في صورته التامة والمتكاملة، كما أن انقطاع الصلة بين الطلبة والنحو خلال المستوى الثانوي التأهيلي، يجعل الطالب مستصعبا الأمر، وانقطاع الصلة أيضا بين مادة النحو وغيره من المواد الأخرى.

تحديات معرفية: تتحدد بالأساس في الضعف العام في اللغة العربية مما يفسر ضعفا أيضا في مستوياتها، فأزمة تدريس النحو هي أزمة تدريس اللغة العربية، كما أن غياب خلفية معرفية لدى

الطلبة في السنة الأولى من التعليم الجامعي، يؤثر بشكل مباشر في تعلمهم وفي اتجاهاتهم أيضا نحو هذه المادة، مما يدفعهم إلى العزوف عن دراستها. وهناك من الأساتذة من يرجع إشكالية تدريس النحو بالجامعة إلى زحف العامية.

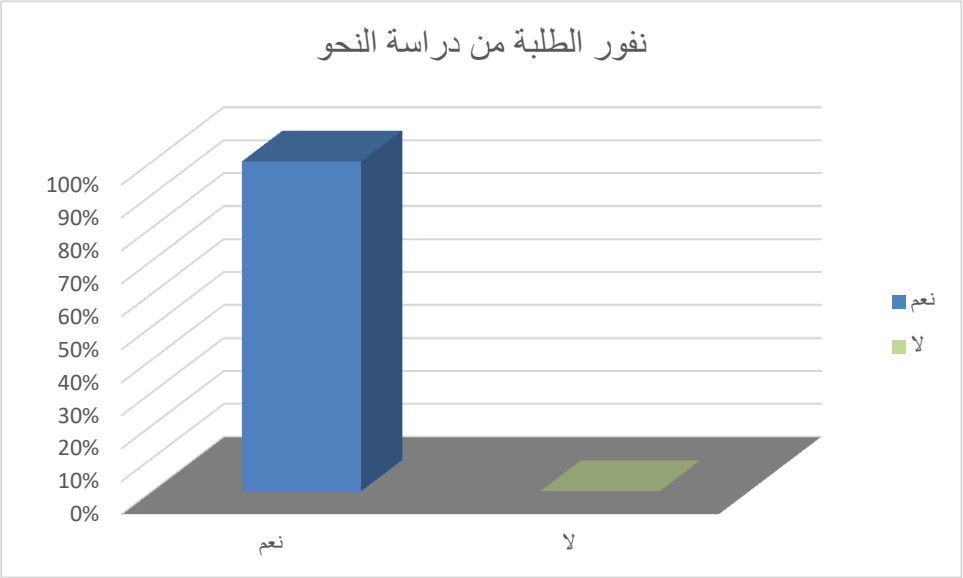
فتحديات تدريس النحو بالجامعة المغربية لا تختلف عن تحديات تدريس علوم الآلة، فصعوبة المادة ليست في القواعد أو في صياغتها، وإنما صعوبة ناتجة عن غياب المسافة، وانعدام المغايرة بين اللغة الواصفة واللغة الموصوفة، ومن ثم فتحديات نحو العربية لا تختلف كثيرا عن تحديات تدريس نحو أي لغة من اللغات، ومن هنا فإن إشكال تدريس النحو بالجامعة، يبقى قائما في أفق البحث عن رؤية استراتيجية واضحة، تقوم على احتواء وتجاوز صعوبات تدريسه. وهذا ما توقعناه وحاولنا أن نفترض له أسبابا ونصوغها على شكل فرضيات جزئية:

الفرضية الجزئية الأولى: نفترض أن هناك نفورا للطلبة اتجاه هذه المادة. وللتأكد من صدق هذه الفرضية طرحنا السؤال التالي:

- **هل تلاحظون أن هناك نفورا للطلبة من دراسة النحو؟ إذا كان الجواب بنعم، ما الأسباب في نظركم؟**

الإجابات	العدد	النسبة المئوية
نعم	10	%100
لا	--	--
المجموع	10	%100

الجدول رقم (6): نسبة نفور الطلبة من مادة النحو



الشكل رقم (3): تمثيل مبياني يوضح نسبة نفور الطلبة من دراسة النحو

يتضح من المعطيات أعلاه أن كل الأساتذة يؤكدون نفور الطلبة من دراسة النحو، وأرجعوا ذلك إلى أسباب مختلفة؛ منها ما هو سيكولوجي، ويتعلق الأمر ببعض التمثلات النفسية المنطبعة لدى الكثير من الطلبة حول مادة النحو وصعوبتها، وهي تمثلات اكتسبها الطلبة انطلاقا من أحكام مسبقة، بفعل ما يروج حول هذه المادة، مما أدى إلى نفورهم من تعلمها ودراستها، وهو تحد قائم ما لم تبذل الجهود.

وهناك من الأساتذة من أرجع نفور الطلبة من دراسة النحو إلى أسباب بيداغوجية، يمكن حصرها في طريقة تدريس النحو العربي انطلاقا من تجزيئه إلى أبواب متفرقة، والتركيز في تدريسه على أمثلة مسكوكة، وعندما يحاول الطالب تطبيق ما تعلمه يجد صعوبات، لا يستطيع مواجهتها مع نصوص لغوية أو أدبية، فصعوبة مادة النحو مقارنة مع باقي علوم العربية وآدابها، هي صعوبة ناتجة عن سوء فهم لوظيفة النحو. وهي مؤشرات تؤكد صدق الفرضية الجزئية الأولى.

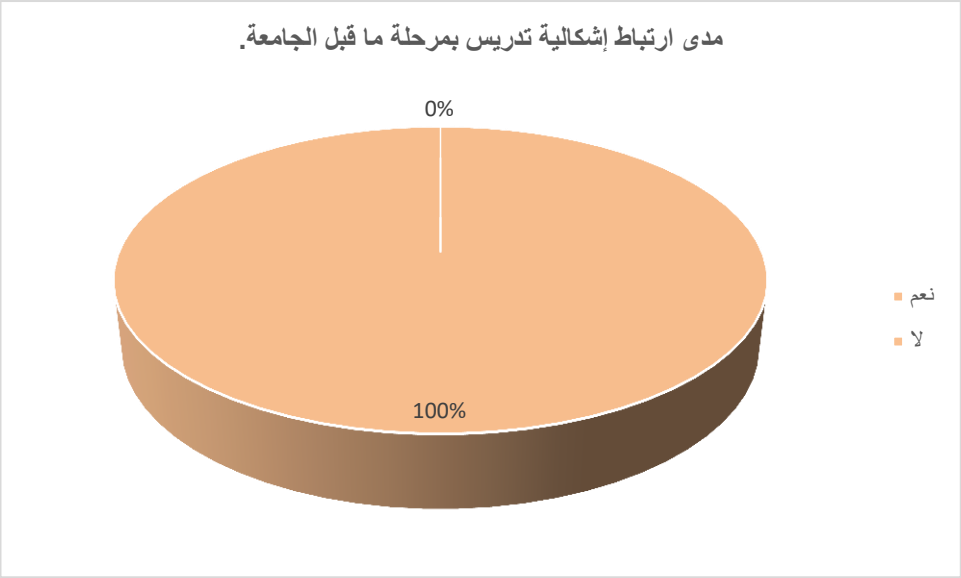
الفرضية الجزئية الثانية: نفترض أن صعوبات تدريس النحو العربي بالجامعة ترجع إلى مراحل ما قبل الجامعة.

وقد تمت صياغة سؤال للتأكد من صحة هذه الفرضية وهو كالتالي:

- **هل ترجع إشكالية تدريس النحو إلى مرحلة ما قبل الجامعة؟ نعم / لا / التعليل**

الإجابات	العدد	النسبة المئوية
نعم	10	%100
لا	--	--
المجموع	10	%100

الجدول رقم (7): مدى ارتباط إشكالية تدريس مادة النحو بمرحلة ما قبل الجامعة.



الشكل رقم (4): مدى ارتباط إشكالية تدريس مادة النحو بمرحلة ما قبل الجامعة.

في البداية كان السؤال مغلقا؛ بمعنى أن الأستاذ يُطْرَح عليه السؤال والإجابة تكون بنعم أو لا، والموضوع يتعلق بتدريس قواعد النحو العربي ما قبل المرحلة الجامعية، فهل يتفق الأستاذ بأن صعوبة تدريس مادة النحو العربي بالجامعة راجع إلى المستويات ما قبل الجامعة أم لا، كل الإجابات ذهبت إلى القول بأن إشكالية تدريس النحو العربي بالجامعة راجع إلى مستويات ما قبل الجامعة. وهي نتائج إحصائية تؤكد صدق الفرضية الجزئية الثانية.

التعليل: وصلنا إلى نتيجة مفادها أن إشكالية تدريس مادة النحو ترجع إلى ما قبل الجامعة، وبقي أن نبحث عن أسباب ذلك، فهناك من الأساتذة من أعادوا ذلك إلى أن الضعف عام في العربية وفي غير العربية، فالمتعلم الحاصل على البكالوريا، والمتوجه إلى شعبة الآداب غالبا ما يكون من المتعلمين الضعاف، فغياب مادة النحو في السلك الثانوي التأهيلي بحجة أن المتعلمين درسوا أغلب

أبواب النحو في الابتدائي، وأعادوا ذلك في الثانوي الإعدادي، هذا ما يفسر انقطاع الصلة بين المتعلم وهذه المادة، وعليه سيكون النفور عاديا عند الطالب، لأنه لا يمكن أن تكتسب المعارف والعلوم ومنها النحو في مراحل متأخرة، ولذلك وجب إعادة النظر فيما يدرس في مراحل ما قبل الجامعة.

الفرضية الجزئية الثالثة:

نفترض أن الصعوبات التي يواجهها الطالب في درس النحو العربي بالجامعة، ترجع أساسا إلى طرائق تدريسه.

صغنا من خلالها سؤالا للتأكد من صحتها وهو كالتالي:

- **ماذا تقترح كحلول لتجاوز هذه الصعوبات؟**

يستهدف هذا السؤال التعرف على أهم الحلول العلمية والعملية لتجاوز صعوبات تدريس مادة النحو العربي بالجامعة، وقد كشفت المعطيات التي جمعناها إلى أن الأساتذة يقترحون مجموعة من الحلول، بعضها يخص تدريس مادة النحو ما قبل الجامعة، من خلال إدراج مادة النحو بالمستوى الثانوي التأهيلي، وضرورة تحفيز المتعلم على قراءة ودراسة النصوص الأدبية والشعرية، والنسج على منوالها، وتقريب مادة النحو من المتعلمين، والابتعاد عن وسمها بالصعوبة، إضافة إلى العمل على توعية المتعلمين بأن الجهل بأي مجال معرفي يجعل منه مجالا صعبا.

وبعضها الآخر يهم تدريس مادة النحو بالجامعة، وذلك من خلال وضع شروط معينة للولوج إلى مسلك الدراسات العربية على غرار ما هو معمول به في المعاهد والمدارس العليا، والتركيز على تدريس أصول النحو باعتبارها شقا نظريا والقواعد النحوية باعتبارها شقا تطبيقيا، والعمل على تغيير النظرة النمطية اتجاه هذه المادة، من خلال تحفيز الطلبة على دراسة اللغة العربية بوصفها تمثل هويتهم، ولا حياة لمن لا هوية له.

وعلى غرار ما اتجهت نحوه نتائج الإجابات المتعلقة بتحديد الحلول، نجد أغلب الاقتراحات ركزت على الجانبين البيداغوجي والمعرفي، إذ تلخصت أغلبها في اقتراح دعائم منهجية لتدريس مادة النحو بالجامعة عبر اعتماد منهج مرن بحسب مستوى الطالب لدفعه للمشاركة في العملية التعليمية

التعلمية اعتمادا على العقل المدعوم بالتجريب، مع التركيز على تنمية الجانب المعرفي عبر تفعيل عنصر القراءة في برامج التعليم، إضافة إلى الاعتماد على طرائق بيداغوجية ووسائل ديداكتيكية مكملة للطريقة المباشرة. وهي مؤشرات تؤكد صدق الفرضية الجزئية الثالثة؛ بأن صعوبات تدريس مادة النحو العربي بالجامعة ترجع أساسا إلى طرائق تدريسه.

ثانيا: واقع استخدام الوسائط السمعية البصرية من وجهة نظر العينة المبحوثة

الفرضية العامة الثانية وما يرتبط بها:

نفترض أن استخدام الوسائط السمعية البصرية في تدريس النحو بالجامعة، يمكن أن يساهم في تجاوز الصعوبات التي يطرحها تدريس هذه المادة، ويتمثل هذا الإسهام في توقعاتنا في الحالات الافتراضية التالية:

- يمكن أن تساهم الوسائط السمعية البصرية في تجاوز هذه الصعوبات.
- من شروط التعليم الجيد استخدام الوسائط السمعية البصرية.
- عدم إدماج هذه الوسائط في تدريس مادة النحو يرجع أساسا إلى طبيعة المادة.
- يمكن أن تقدم هذه الوسائط إضافة نوعية لدرس النحو بالجامعة.

وللتأكد من صدق الفرضية الثانية العامة وما يرتبط بها، صغنا مجموعة من الأسئلة كالتالي:

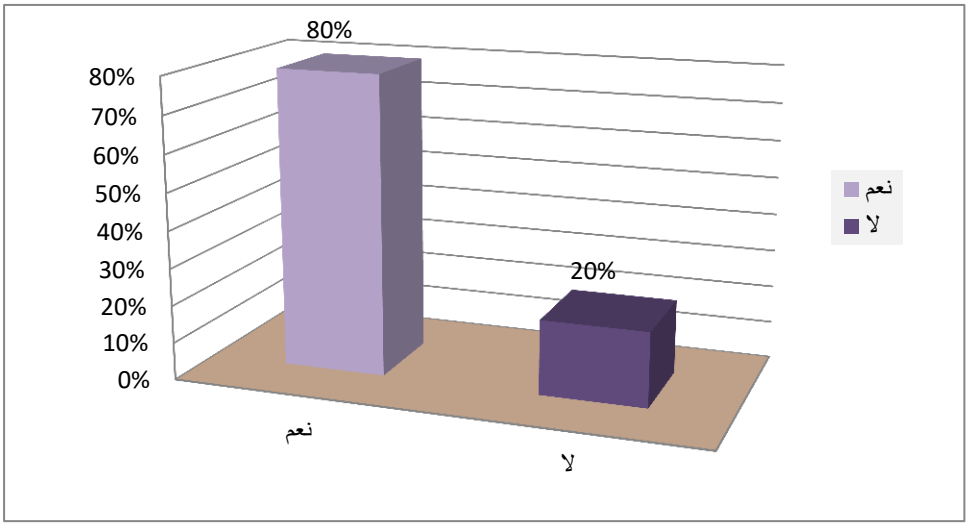
- **ما الطريقة المناسبة لتدريس النحو؟ ولماذا؟**

اخترنا أن يكون هذا السؤال مفتوحا لنرى اقتراحات المدرسين حول الطرائق الفعّالة في تدريس النحو العربي، فكانت معظم إجاباتهم تصب حول استعمال الطريقة الاستقرائية، وإشراك الطالب في العملية التعليمية من خلال بناء الدرس ودفعه للتفاعل، وحسن اختيار الموضوعات المقررة لكل مستوى، بالإضافة إلى توظيف أمثلة مستمدة من واقع الطالب ليسهل عليه الفهم والاستيعاب، كما أكد أيضا معظم المستجوبين على ضرورة الأخذ بإيجابيات كل طريقة للحصول على طريقة ناجعة وفعالة اعتمادا على المزاوجة بين ايجابيات الطرائق التقليدية والحديثة.

- **هل يمكن أن تسهم التقنيات الحديثة في تجاوز هذه الصعوبات؟ نعم / لا / لماذا؟**

الإجابات	العدد	النسبة المئوية
نعم	08	%80
لا	02	%20
المجموع	10	%100

الجدول رقم (8): مدى مساهمة التقنيات الحديثة في تجاوز صعوبات تدريس درس النحو بالجامعة.



الشكل (5): مدى مساهمة التقنيات الحديثة في تجاوز صعوبات تدريس درس النحو بالجامعة.

كان الهدف من هذا السؤال معرفة إسهام التقنيات الحديثة في تجاوز صعوبات تدريس النحو العربي بالجامعة، ولقد بينت معطيات الجدول والمبيان أعلاه أن نسبة عريضة من الأساتذة صرحت بأن التقنيات الحديثة يمكنها أن تسهم في تجاوز هذه الصعوبات، إذ وصلت النسبة إلى 80%، في مقابل 20% من الذين قالوا بعكس ذلك. وهي مؤشرات تؤكد صحة الفرضية الجزئية الأولى.

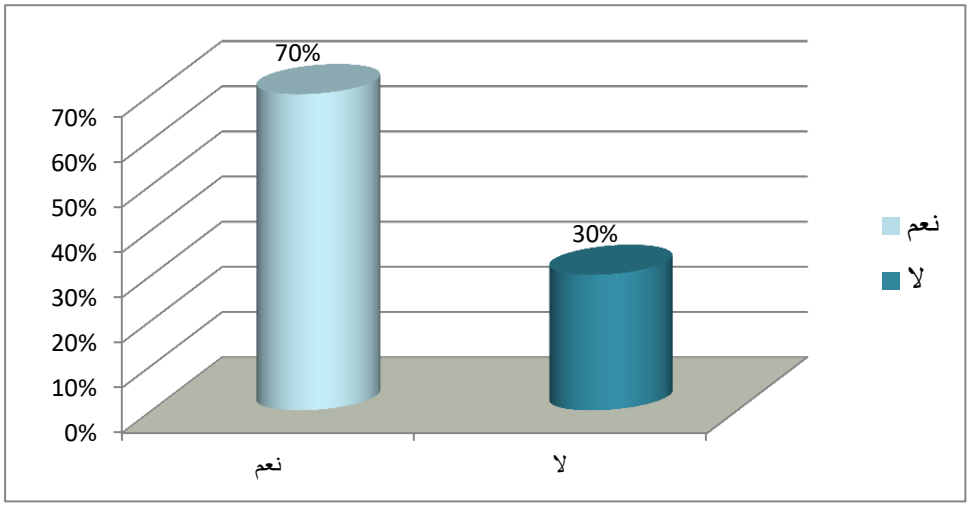
التعليل: تركنا التعليل للمدرسين، وذلك لإثراء هذا البحث، ومن خلال التعليلات التي أفادوا بها، وصلنا إلى نتيجة مفادها أن التقنيات الحديثة يمكن أن تسهم في تجاوز صعوبات تدريس النحو بالجامعة شريطة حسن استخدامها، حيث إن الاستخدام الأمثل إلى ما توصلت إليه التقنيات الحديثة من برامج ووسائط في العملية التعليمية التعلمية، بدءا من وسائل العرض لإلقاء المحاضرات واستخدام الوسائط المتعددة في عمليات التعليم والتعلم، والتي تتيح المجال لتفاعل الطلبة مع المحتوى، يعتبر الرهان الحقيقي أمام الطالب والمدرس الجامعي للارتقاء بالعملية التعليمية، كما أنها ضرورة حتمية في

التعليم الجامعي أملتها التكنولوجية الحديثة التي اقتحمت مجموعة من المجالات من بينها مجال التعليم على حد تعبير مجموعة من المدرسين.

- **هل توافق أنه من شروط التعليم الجيد استخدام الوسائط السمعية البصرية؟ نعم/ لا / التعليل.**

الإجابات	العدد	النسبة المئوية
نعم	07	%70
لا	03	%30
المجموع	10	%100

الجدول رقم (9): علاقة الارتباط بين شروط التعليم الجيد واستخدام الوسائط السمعية البصرية



الشكل (6): علاقة الارتباط بين شروط التعليم الجيد واستخدام الوسائط السمعية البصرية

بعد تصنيف آراء الأساتذة حول هذا السؤال، أوصلتنا النتائج الإحصائية إلى أن نسبة 70% من عينة الدراسة أعلنت على أن من شروط التعليم الجيد استخدام الوسائط السمعية البصرية، ونسبة 30% عكس ذلك؛ وهي نسبة تعكس أهمية استخدام الوسائط السمعية في مجال التدريس. وهو مؤشر يؤيد صدق ما تم افتراضه في الفرضية الجزئية الثانية.

التعليل: على الرغم مما تتوفر عليه الجامعة من وسائط تكنولوجية، والتي تخدم العملية التعليمية، إلا أن التعليم الجامعي في بلادنا في مختلف مراحله لا يستفيد من هذه الوسائط بالشكل

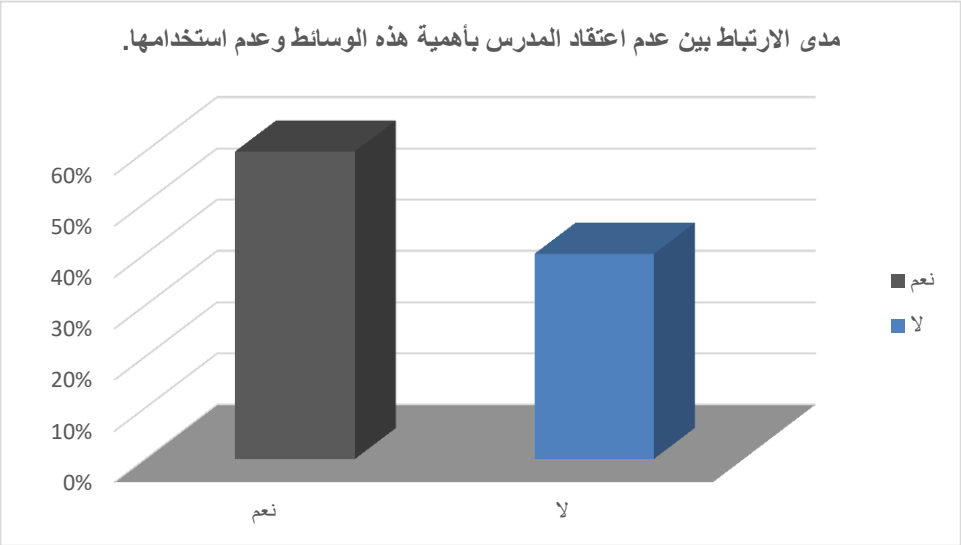
المطلوب والكافي، وإن تم استخدامها في بعض الحالات، فيبقى بشكل محدود نظرا لما يتطلبه من ضرورة مواكبة التطورات الحاصلة والتغيرات العلمية والتكنولوجية.

كما أن الوسائط الحديثة المناسبة التي يمكن أن يستخدمها المدرس الجامعي أثناء أداء مهامه، وإبراز أهميتها في تحسين وتطوير وترقية العملية التعليمية التعلمية، ودوره في متابعة ما يجري من مستجدات في مجال تخصصه، وكيفية توصيل محتوى مادته إلى طلبته، يبقى أمرا ضروريا تتطلبه كيفية التخطيط لاستخدامها على نحو فعال وفق استراتيجية تربوية حديثة، تساهم في تحقيق التعلم.

- **هل هناك ارتباط بين عدم اعتقاد المدرس بأهمية هذه الوسائط وعدم استخدامها؟ نعم/لا**

الإجابات	العدد	النسبة المئوية
نعم	06	%60
لا	04	%40
المجموع	10	%100

الجدول رقم (10): مدى الارتباط بين عدم اعتقاد المدرس بأهمية هذه الوسائط وعدم استخدامها.



الشكل رقم (7): مدى الارتباط بين عدم اعتقاد المدرس بأهمية هذه الوسائط وعدم استخدامها.

يتضح من المؤشرات الرقمية أعلاه أن نسبة 60% من الأساتذة ذهبوا إلى أن هناك ارتباطا بين عدم اعتقاد المدرس بأهمية هذه الوسائط وعدم استخدامها، وهي نسبة تفوق الإجابات التي نفت

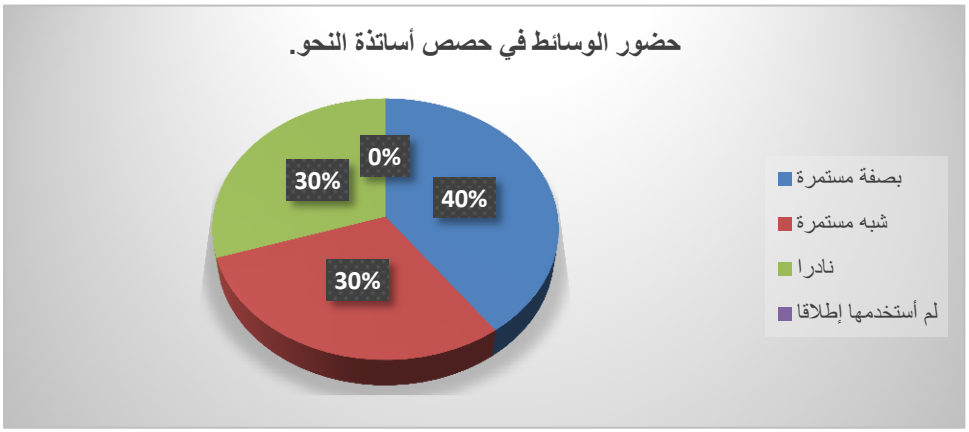
عدم وجود أي ارتباط بين عدم اعتقاد المدرس بأهمية هذه الوسائط وعدم استخدامها، وتمثل هذه الفئة 40%.

نستنتج من خلال ما تقدم أن ضعف استخدام هذه الوسائط في تقديم الدروس بالمؤسسة الجامعية، ليس سببه عدم اعتقاد المدرس بأهميته، فالوسائط السمعية اكتسحت مجتمعنا المغربي بعد الثورة التكنولوجية، وتوفرها فرض على أفراد المجتمع التعامل معها بما فيهم المدرس، هذا الأخير الذي لا يستخدم إلا ما يراه مناسبا له ولمادته ولطلبته.

- **هل سبق أن استخدمت بعض الوسائل السمعية البصرية في شرح الدروس؟**

الاختيارات	العدد	النسبة المئوية
بصفة مستمرة	04	%40
شبه مستمرة	03	%30
نادرا	03	%30
لم أستخدمها إطلاقا	--	--
المجموع	10	%100

الجدول رقم (11): حضور الوسائط السمعية البصرية في حصص أساتذة النحو.



الشكل (8): حضور الوسائط السمعية البصرية في حصص أساتذة النحو.

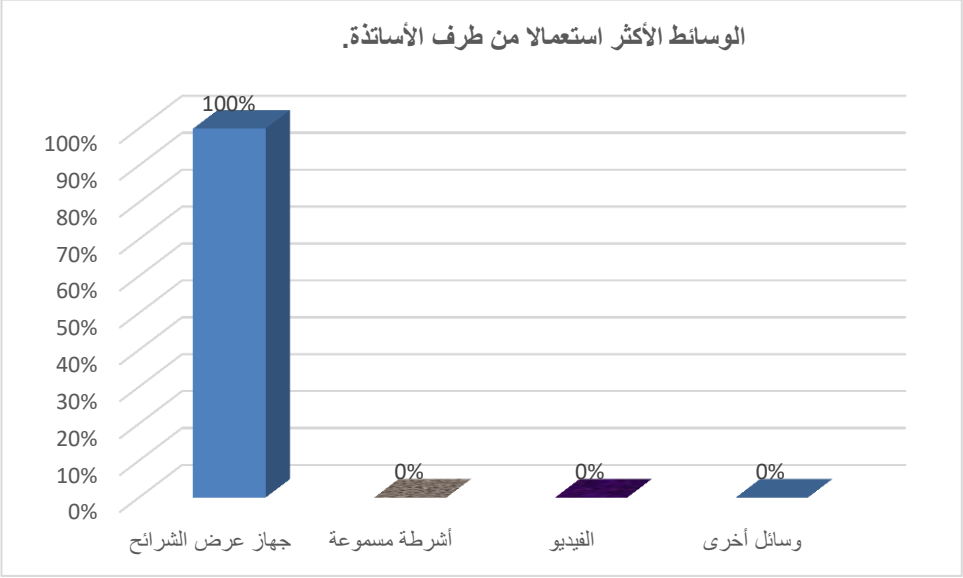
تبين النتائج المحصل عليها أن أغلبية المدرسين يستخدمون الوسائط السمعية البصرية في تقديم الدروس بدرجات مختلفة، إذ توظيفهم لها بصفة مستمرة وصل إلى نسبة 40%، كما صرحت نسبة لا يستهان بها من الأساتذة باستخدامهم للوسائط السمعية البصرية في حصصهم الدراسية بصفة

شبه مستمرة بلغت نسبتهم 30%، أما الذين لا يستخدمونها إلا نادرا فبلغت نسبتهم 30%. مما يدل على أهميتها في تقديم الدروس، ويدل كذلك على وعي المدرس بأهمية توظيف الوسائط السمعية البصرية في التعليم الجامعي بشكل عام وتدريس مادة النحو العربي بشكل خاص.

- **إذا كنت تستخدمها حدد نوع هذه الوسائط: جهاز عرض الشرائح /أشرطة مسموعة / الفيديو / وسائل أخرى أذكرها.**

الاختيارات	العدد	النسبة المئوية
جهاز عرض الشرائح	10	%100
أشرطة مسموعة	--	--
الفيديو	--	--
وسائل أخرى	--	--
المجموع	10	%100

الجدول رقم (12): الوسائط الأكثر استعمالا من طرف المدرسين.



الشكل (9): الوسائط الأكثر استعمالا من طرف المدرسين.

توضح النتائج المحصل عليها أن العاكس الضوئي هو الوسيط الوحيد الذي يستخدمه كل أفراد العينة بنسبة 100% كدعامة ديداكتيكية أساسية في تقديم الدروس، ورغم ما للصوت والصورة من

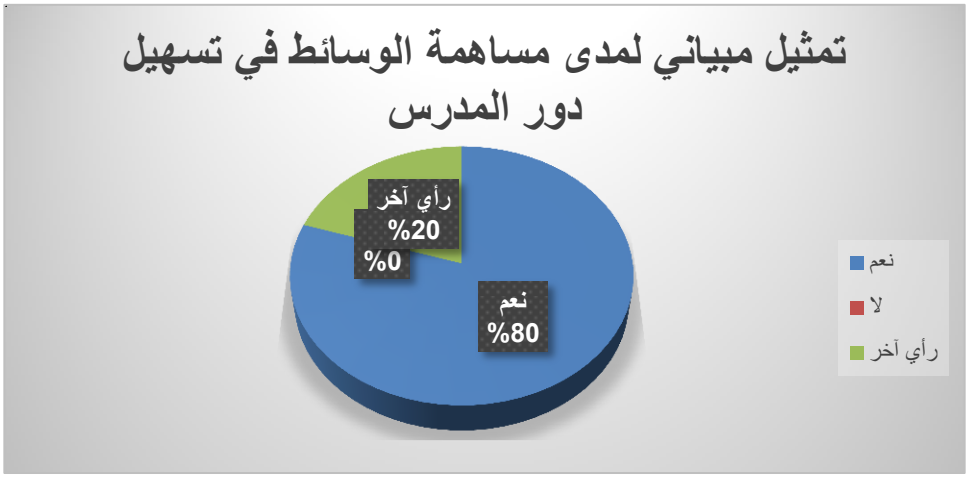
أبعاد وأهمية كبيرة إلا أننا نسجل ضعف استخدام الوسائط المعتمدة على الصوت والصورة كالفيديو والأشرطة المسموعة.

وقد يرجع هذا إلى غياب التكوين في طرق البحث عنها أو طرق تنزيلها وإدماجها من جهة، أو مرد ذلك إلى أن العاكس الضوئي هو الوسيط الوحيد الأكثر حضورا بالمؤسسة الجامعية، ولسهولة استخدامه كذلك والحصول عليه. ونرى أنه كلّما نوّع المدرس من استخدام الوسائط السمعية البصرية في حصصه الدراسية، كلّما كان ذلك مشجعا للمتعلمين على فهم الدروس وعلى تحقيق فعل التعلم.

- **هل استخدام الوسائط السمعية البصرية في تدريس النحو: يسهل مهمة المدرس؟**

الاختيارات	العدد	النسبة المئوية
نعم	08	%80
لا	--	--
رأي آخر	02	%20
المجموع	10	%100

الجدول رقم (13): مساهمة الوسائط في تسهيل دور المدرس



الشكل (10): تمثيل مبياني لمدى مساهمة الوسائط في تسهيل دور المدرس

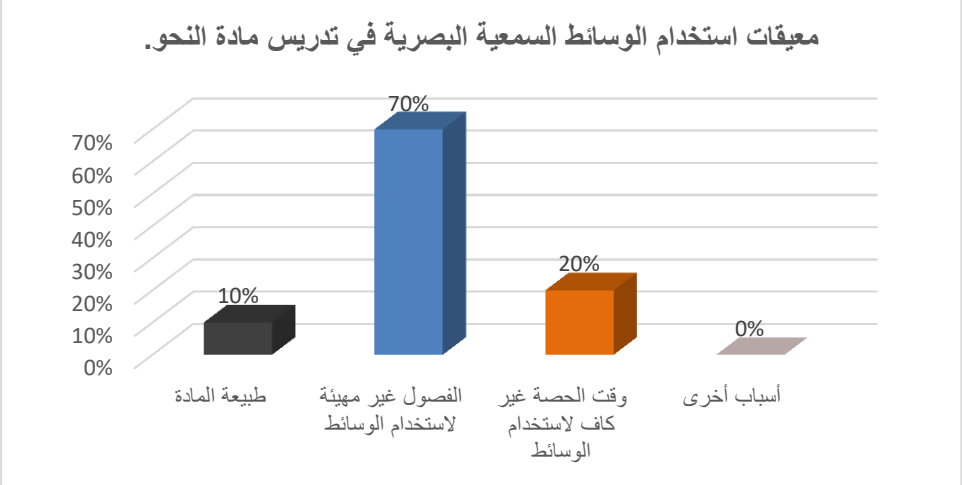
تبين النتائج المحصل عليها أن أغلبية الأساتذة صرحوا بأن استخدام الوسائط السمعية البصرية في تدريس النحو يسهّل مهمة المدرس بنسبة بلغت إلى 80%، أما نسبة 20% فقد كان لهم

رأي آخر، بحيث يتفقون، لكن اشترطوا شروطا، والتي من بينها حسن استخدام هذه الوسائط وحسن اختيارها كذلك.

- **ترجع معيقات استخدام الوسائط السمعية البصرية في تدريس مادة النحو إلى: طبيعة المادة / الفصول غير مهيئة لاستخدام الوسائط / وقت الحصة غير كاف لاستخدام الوسائط / أسباب أخرى**

الإجابات	العدد	النسبة المئوية
طبيعة المادة	01	%10
الفصول غير مهيئة لاستخدام الوسائط	07	%70
وقت الحصة غير كاف لاستخدام الوسائط	02	%20
أسباب أخرى	--	--
المجموع	10	%100

الجدول رقم (14): معيقات استخدام الوسائط السمعية البصرية في تدريس مادة النحو.



الشكل (11): معيقات استخدام الوسائط السمعية البصرية في تدريس مادة النحو.

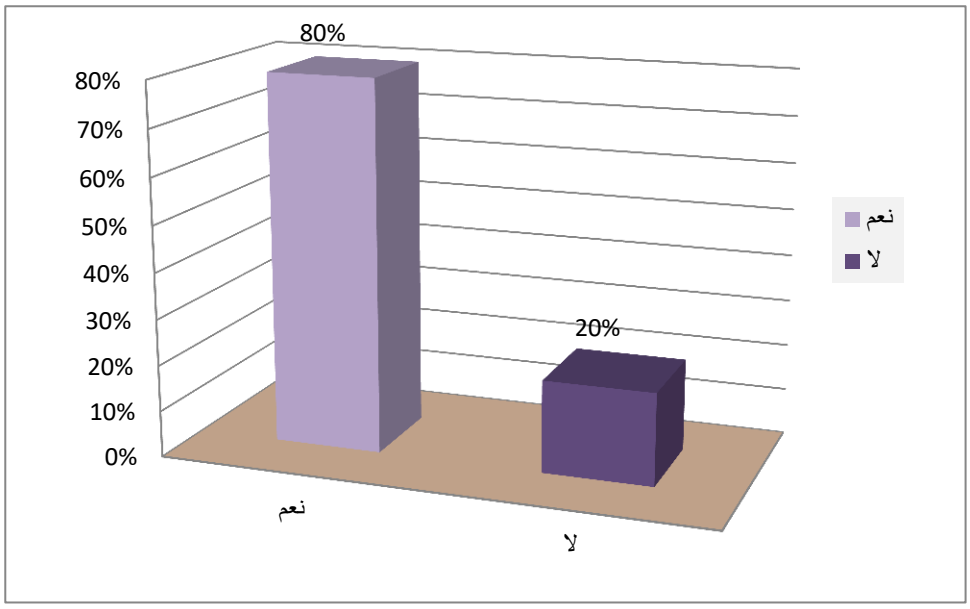
يتضح من خلال المعطيات المسطرة أمامنا، أن نسبة كبيرة من المدرسين؛ أي 70% من أفراد العينة يعتبرون ضعف استخدام الوسائط السمعية البصرية، يرجع أساسا إلى أن الفصول غير مهيئة لهذا الاستخدام، وقد شكل هذا العائق أكبر نسبة مقارنة بالمعيقات الأخرى التي تجعل استخدام

الوسائط ضعيفا في التدريس. وهو ما يؤكد أن ضعف استخدام الوسائط السمعية البصرية في تدريس مادة النحو لا يرجع إلى طبيعة المادة، وهو مؤشر لا يؤكد صدق الفرضية الجزئية الثالثة.

- **هل يمكن أن تقدم هذه الوسائط إضافة نوعية لدرس النحو في الجامعة؟ نعم / لا / التعليل**

الإجابات	العدد	النسبة المئوية
نعم	08	%80
لا	02	%20
المجموع	10	%100

الجدول رقم (15): مدى مساهمة الوسائط في تدريس درس النحو بالجامعة.



الشكل (12): تمثيل مبياني لمدى مساهمة الوسائط في تدريس درس النحو بالجامعة.

يظهر من خلال النتائج المدرجة في الجدول والمبيان أعلاه مدى وعي الأساتذة بقيمة الوسائط وأهميتها في تدريس مادة النحو بالجامعة، بحيث أن نسبة 80% من العينة صرحت بأن هذه الوسائط، يمكنها أن تقدم إضافة نوعية لتدريس مادة النحو بالجامعة، في حين صرحت نسبة 20% من مجموع العينة بعكس ذلك. وهو مؤشر يؤيد ما تم افتراضه في الفرضية الجزئية الرابعة.

التعليل: بالنظر إلى التعليلات التي قدمها المدرسون، نلاحظ أن النسبة التي تقول بأن الوسائط تقدم إضافة نوعية في تدريس مادة النحو، تأكد على ضرورة المزاوجة بينها وبين الطرق التقليدية المباشرة، مع مراعاة حسن اختيارها واستعمالها، وتكوين المدرسين في هذا المجال، حتى لا يكون استعمالها غاية في حد ذاته بل أداة مساعدة، لأن كل استعمال لأداة معينة جوانب إيجابية وأخرى سلبية، وتتمثل الجوانب الإيجابية لهذا الاستعمال في ضبط إملاء الكثير من الكلمات التي يخطئ في كتابتها الطالب لعدم/لنقص قراءاته التراثية، بالإضافة إلى تحقيق التواصل، وتبادل المعلومات على مستوى المنصات المتخصصة.

أما بالنسبة لمن قالوا بعكس ذلك؛ كانت تبريراتهم منطقية، حيث أكدوا على أن الرفع من مستوى الطلبة في اللغة العربية هو الشرط الضروري لإنجاح تدريس مادة النحو بالجامعة، وأن استعمال هذه الوسائط لا يتعدى حصر اهتمام المتعلمين فيما يعرض على الشاشة، بل إنها قد تصبح عائقا حاضرا إذا بولغ في استعمالها بطرق خاطئة، وهم بهذا لا يلغون دور الوسائط التكنولوجية، لكن يشترطون في هذا الاستعمال التخطيط الجيد اختيارا واستعمالا.

2.4 نتائج الدراسة الميدانية:

إن تدريس مادة النحو العربي بالجامعة يواجه العديد من الصعوبات، ولهذا هدفت هذه الدراسة إلى رصد أهم هذه الصعوبات، والبحث عن مقترحات من شأنها أن تقدم إضافة نوعية في تدريس هذه المادة، وبعد سلسلة من العمليات التي بها استطلعنا واقع تدريس النحو العربي بالتعليم الجامعي، وبعد الدراسة الوصفية التحليلية للملف الوصفي لمادة النحو العربي، مستمدين في ذلك إلى استبيان موزّع على أساتذة هذه المادة، تسنى لنا جمع معطيات عبر أسئلة متنوعة، ثم العمل على تفريغ أجوبتها وتحليل نتائجها، لنصل إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- **النتيجة الأولى: تقريب واقع تدريس درس النحو بالجامعة المغربية**

إن تدريس درس النحو بالجامعة يواجهه مجموعة من الصعوبات؛ تعددت بتعدد خبرة المدرسين في مجال تدريس هذه المادة، والتي يمكن تقسيمها إلى صعوبات معرفية وصعوبات بيداغوجية؛ صعوبات بيداغوجية تتمثل بالأساس في طرائق التدريس هذه المادة، والتي تختصر في

طريقة المحاضرة، وهي طريقة لا تصلح لتدريس مادة النحو التي تحتاج إلى التطبيق أكثر من التنظير، زد على ذلك تدريس مادة النحو على شكل أبواب متفرقة، والنحو العربي علم متكامل نسقي، الشيء الذي لا يمكّن الطالب المبتدئ من فهم النظام النحوي العربي في صورته التامة والمتكاملة، كما أن انقطاع الصلة بين الطلبة والنحو خلال مراحل ما قبل الجامعة(السلك الثانوي التأهيلي) يجعل الطالب مستصعبا الأمر، ويمكن أن نشير إلى أن إهمال تدريس أصول النحو في المراحل ما قبل الجامعة، يبقى من أهم الصعوبات في عدم فهمه في الوقت الذي لا يمكننا فهم النحو وتذوقه دون معرفة أصوله.

وبالإضافة إلى هذه الصعوبات أسفرت النتائج إلى وجود صعوبات معرفية، تتمثل أساسا في غياب خلفية معرفية لدى الطلبة في السنة الأولى من التعليم الجامعي، مما يؤثر بشكل مباشر في تعلمهم، وفي اتجاهاتهم أيضا نحو مادة النحو العربي، مما يدفعهم إلى العزوف عن دراستها. كما يمكن أن نرجع إشكالية تدريس النحو بالجامعة إلى زحف العامية على حد تعبير أحد الأساتذة.

ولا شك أن الضعف الحاصل للطلبة في السنة الأولى من التعليم الجامعي راجع بالأساس إلى تدريس هذه المادة في المستويات ما قبل الجامعة، وهذا ما توصلت إليه نتائج الدراسة، إضافة إلى غياب مادة النحو في المستوى الثانوي التأهيلي بحجة أن المتعلمين درسوا أغلب أبواب النحو في المستوى الابتدائي وأعادوا ذلك في المستوى الإعدادي، وهذا ما يفسر انقطاع الصلة بين المتعلم وهذه المادة، وهو ما يترتب عليه نفور المتعلمين من هذه المادة، وإن هذا لخطأ جسيم في تقديري الخاص، لأنه لا يمكن أن تكتسب المعارف والعلوم ومنها النحو في مراحل متأخرة، ولذلك وجب إعادة النظر فيما يدرس في المراحل ما قبل الجامعة.

والنتائج المحصل عليها في الفصول الأولى من الجامعة تثبت ذلك، زد على ذلك غياب التقويم التشخيصي وغياب أجرأة نتائجه، لأنه من المفترض ألا يكون المتعلم في مرحلة ما قبل الجامعة ملمّا بكل الجوانب الوظيفية المتعلقة باللغة من حيث الاستعمال مخاطبة وقراءة وكتابة. وهو مؤشر يدفعنا إلى القول بأن المشكلة ليست في النحو ذاته بل في أسلوب تعليمه وطرائق تدريسه،

حيث مازال النحو يحفظ ويحفّظ بقصد أو بغير قصد، ومشكلته أن تعليمه لا يدرب على استعماله في التواصل الكتابي والشفوي.

وبالتالي فإن الصعوبات التي تواجه تدريس النحو بالمستوى الجامعي لا تختلف عن صعوبات تدريس باقي مستويات اللغة العربية الأخرى، فصعوبة المادة ليست في القواعد أو في صياغتها، وإنما صعوبة ناتجة عن تدريسها قبل المستوى الجامعي بالدرجة الأولى، وناتجة كذلك عن طريقة تدريسها بالجامعة بالدرجة الثانية، ومن ثم فصعوبات نحو العربية لا تختلف كثيرا عن صعوبات تدريس نحو أي لغة من اللغات، ومن هنا فإن إشكال تدريس النحو العربي بالجامعة يبقى قائما في أفق البحث عن رؤية استراتيجية واضحة تقوم على احتواء وتجاوز صعوبات تدريسه.

- **النتيجة الثانية: أهم الحلول المقترحة لتجاوز هذه الصعوبات**

قصد تجاوز الصعوبات التي تواجه تدريس مادة النحو العربي بالجامعة، كشفت معطيات الدراسة الميدانية عن مجموعة من الحلول المقترحة؛ بعضها يهم تدريس النحو ما قبل الجامعة وبعضها الآخر يتمحور حول تدريسها بالجامعة، ويمكن حصر هذه الحلول في النقاط التالية:

- إدراج تدريس مادة النحو بالسلك الثانوي التأهيلي.
- وضع شروط معينة للولوج إلى مسلك الدراسات العربية على غرار ما هو معمول به في المعاهد والمدارس العليا.
- ضرورة التكامل بين المواد، حتى لا يقع الانفصام بين النحو والمواد الرديفة.
- ضرورة تحفيز الطالب على قراءة ودراسة النصوص الأدبية والشعرية والنسج على منوالها.
- تيسير طرق تدريس النحو والتركيز على التمارين البنيوية لما لها من أهمية.
- تقريب مادة النحو من المتعلمين والابتعاد عن وسمها بالصعوبة.
- استخدام الوسائط والوسائل والتقنيات الحديثة في التدريس، وتفعيل عنصر القراءة في البرامج التعليمية.
- تدريس أصول النحو باعتباره شقا نظريا والقواعد النحوية باعتبارها شقا تطبيقيا.
- إدراج تدريس مادة الصرف قبل تدريس مادة النحو.

- استخدام الوسائط السمعية البصرية بموازاة مع انتقاء نصوص أدبية جيدة، والانطلاق منها في تدريس القواعد النحوية.

وعلى غرار ما اتجهت إليه هذه النتائج، نجد أن أغلب الاقتراحات ركزت على الجانبين البيداغوجي والمعرفي، إذ تلخصت أغلبها في اقتراح دعائم منهجية لتدريس مادة النحو بالجامعة عبر اعتماد منهج مرن بحسب مستوى الطالب لدفعه للمشاركة في العملية التعليمية التعلمية، وذلك من خلال الاعتماد على تنمية الجانب المعرفي عبر تفعيل عنصر القراءة في برامج التعليم، إضافة إلى الاعتماد على طرائق بيداغوجية ووسائل ديداكتيكية مكمّلة للطريقة التقليدية المباشرة، وجعل هذه الأخيرة أكثر جاذبية بالنسبة للمتعلم، خاصة وأن القدرة على التجريد أصبحت ضعيفة نتيجة تطور التكنولوجيا، إذ أضحى الطالب يمتلك مهارات أخرى في التعلم، لا تعتمد فقط على التجريد والحفظ، وبناء عليه أصبح من اللازم التعديل في الطرق الكلاسيكية المعتمدة بالجامعة.

- **النتيجة الثالثة: أهمية الوسائط السمعية البصرية في تجاوز صعوبات تدريس مادة النحو بالجامعة**

على الرغم مما تتوفر عليه المؤسسات التعليمية ببلادنا من وسائط تكنولوجية، والتي تخدم العملية التعليمية، إلا أن مجال التعليم بمختلف مراحله لا يستفيد من هذه الوسائط بالشكل المطلوب والكافي، وإن تم استخدامها في بعض الحالات فيبقى بشكل محدود نظرا لما يرافقه من استراتيجيات وما يتطلبه من ضرورة مواكبة التطورات الحاصلة والتغيرات العلمية والتكنولوجية، وهذا ما أكدته إجابات بعض الأساتذة.

وقد كانت استجابة العينة المبحوثة إيجابية اتجاه أهمية استخدام الوسائط السمعية البصرية، فقد ذهب أكثر من نصف الأساتذة بنسبة 80% إلى أن هذه الوسائط، يمكن أن تسهم في تجاوز صعوبات تدريس درس النحو بالجامعة شريطة حسن استخدامها، فالاستخدام الأمثل إلى ما توصلت إليه التقنيات الحديثة من برامج ووسائط في العملية التعليمية التعلمية، بدءا من وسائل العرض لإلقاء المحاضرات، واستخدام الوسائط المتعددة في عمليات التعليم التي تتيح المجال لتفاعل الطلبة مع المحتوى، يعتبر الرهان الحقيقي أمام الطالب والمدرس الجامعي للارتقاء بالعملية التعليمية، كما أنها

ضرورة حتمية في التعليم الجامعي أملتها التكنولوجيا الحديثة التي اقتحمت مجموعة من المجالات من بينها مجال التعليم على حد تعبير مجموعة من الأساتذة.

وقد أكدت الدراسات والأبحاث[1] التي أجريت لمعرفة أهمية الوسائط السمعية البصرية في مجال التدريس أن الوسائط الحديثة المناسبة التي يمكن أن يستخدمها المدرس أثناء أداء مهامه بالشكل الصحيح، وإبراز أهميتها في تحسين وتطوير وترقية العملية التعليمية التعلمية، يبقى أمرا ضروريا تتطلبه كيفية التخطيط لاستخدامها على نحو فعال كاستراتيجية بيداغوجية.

وبهذا يمكن طرح استخدام الوسائط السمعية البصرية كمقترح مرحلي منطقي لتجاوز التحديات التي يطرحها تدريس النحو بالجامعة، شريطة المزاوجة بينها وبين الطرق التقليدية المباشرة، مع مراعاة حسن اختيارها واستعمالها، وتكوين الأساتذة في هذا المجال، حتى لا يكون استعمالها هدفا في حد ذاته بل أداة مساعدة، لأن كل استعمال لأداة معينة جوانب إيجابية وأخرى سلبية.

- **النتيجة الرابعة: معيقات استخدام الوسائط السمعية البصرية في تدريس مادة النحو بالجامعة**

إنه لمن المهم جدا، رصد هذه المعيقات ودراستها، لأن الحكم على الشيء فرع عن تصوره، ولأن تجاوزها مشروط بتعرفها ودراستها، فصحيح أن الإدماج الجيد للوسائط السمعية البصرية في مجال التعليم الجامعي يقدم إضافة نوعية في التعليم والتعلم، لكن هذا الإدماج يواجه مجموعة من الصعوبات، حيث أثبتت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن ضعف استخدام هذه الوسائط في تدريس مادة النحو العربي لا علاقة له بتدني معرفة المدرس بهذه الوسائط وكيفية استخدامها ولا بطبيعة المادة، فقد أكدت نسبة من المدرسين أن ضعف استخدام الوسائط السمعية البصرية غير مرتبط بعدم امتلاك المدرسين خبرة كافية في استخدامها، بل تبين أن نسبة 70% من أفراد العينة ترجع ضعف استخدام الوسائط السمعية البصرية في التدريس إلى أن الفصول غير مهيأة لهذا الاستخدام، وهو عائق شكل أكبر نسبة مقارنة بالمعيقات الأخرى التي تجعل استخدام الوسائط ضعيفا في التدريس.

[1] الدراسات التي تم الإشارة إليها عند حديثنا عن الدراسات السابقة في هذا البحث.

خلاصة

استهدفت هذه الدراسة رصد تمثلات مدرسي مادة النحو حول واقع تدريس هذه المادة بالجامعة، كما تضمنت ما يمكنه أن يكشف عن أهمية الوسائط في تدريس النحو العربي انطلاقا من استمارة موجهة لمدرسي نفس المادة، وقد توصلت نتائجها الاستطلاعية إلى أن تدريس هذه المادة يواجه صعوبات معرفية وأخرى بيداغوجية ومنهجية، كما توصلت إلى مجموعة من الحلول من أهمها التأكيد على أهمية الوسائط السمعية البصرية في التدريس عامة وتدريس النحو العربي خصوصا، من خلال الوظائف التي تؤديها هذه الوسائط، وأثرها الإيجابي إذا أحسن اختيارها واستخدامها كذلك، والعمل على احتواء وتجاوز أهم المعيقات التي تحول دون الاستثمار الجيد لها.

ولعل النتائج التي سعت إليها هذه الدراسة هي الوصول إلى كشف الأسباب التي كانت وراء النظرة القاصرة اتجاه هذه المادة، والصعوبات المتعلقة بإيصال المادة النحوية للطلبة، والقول بتيسير وتعديل الطرائق التي يتم بها تبليغ المادة، وليس اختزال أبواب النحو، ومن هنا كان لابد من إعادة النظر في هذه الطرائق.

ومنه فإن هذه النتائج الإحصائية وغيرها أثبتت صحة الفرضيتين العامتين التي تم افتراضها لهذه الدراسة وأكدت صحتهما، ما عدا الفرضية الجزئية الثالثة للفرضية العامة الثانية، إذ أكدت النتائج على أن معيقات استخدام الوسائط السمعية البصرية من طرف الأساتذة في تدريس درس النحو بالجامعة لا علاقة له بطبيعة المادة، وإنما مردّها إلى معيقات أخرى تتمثل أساسا في أن الفصول الدراسية غير مهيأة لهذا الغرض.

وإلى جانب هذه الدراسة الاستطلاعية، قمنا بدراسة تجريبية تهدف قياس أثر استخدام الوسائط السمعية البصرية من خلال آليات التعليم المولّف، أعددنا من خلالها برنامجا لدرس "البناء والإعراب" جرى تجريبه على مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، سيتم التفصيل فيه في الفصل الموالي.

الفصل الثاني

أثر استثمار الوسائط السمعية البصرية على تحصيل طلبة الفصل الأول في درس النحو العربي

- الطريقة والإجراءات
- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أداة الدراسة: بناء الاختبار التحصيلي (القبلي والبعدي)
- بناء سيناريو بيداغوجي لوحدة المبني والمعرب
- إجراءات الدراسة
- المعالجة الإحصائية

1. الطريقة والإجراءات

تقديم

يستدعي التعرف العلمي على مدى مساهمة الوسائط السمعية البصرية في تحصيل طلبة شعبة اللغة العربية (الفصل الأول) في درس النحو، من خلال آليات التعليم المولّف، إنجاز دراسة تجريبية بين مجموعتين (تجريبية وضابطة)، بهدف الوقوف على الفرق بين التدريس بالطريقة التقليدية والتدريس بهذه الوسائط.

سيتم في هذا الفصل عرض إجراءات الدراسة التجريبية التي تهدف تقويم أداء فاعلية تدريس النحو العربي بالوسائط السمعية البصرية، من خلال استثمار آليات التعليم المولّف في تحسين أداء طلبة الفصل الأول (شعبة اللغة العربية) على مستوى الفهم والتذكر والتحليل.

ومن أجل قراءة سليمة لنتائج بحثنا، سنعمل بداية على شرح مختلف الخطوات والإجراءات التي اعتمدنا عليها من أجل جمع معطيات الدراسة، كما سنقدم وصفا شاملا لمنهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، كما سنصف أداة الدراسة والإجراءات التي نودّ القيام بها، وعملية بناء السيناريو البيداغوجي المقترح، وطريقة تحليل النتائج المحصل عليها إحصائيا.

وتقتصر الدراسة على عينة قوامها أربعين طالبا وطالبة من الفصل الأول بشعبة اللغة العربية، وتم تطبيقها على وحدة "المبني والمعرب" بكلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس – فاس.

1.1 عينة الدراسة:

تم اختيار العينة بطريقة قصدية نظرا لملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة، فقد تم اختيار طلبة الفصل الأول دون غيرهم، كون المرحلة الجامعية مرحلة انتقالية من السلك الثانوي التأهيلي إلى المستوى الجامعي، وكثيرا ما يشكو طلبة هذا الفصل من منهاج النحو المقرر، لسبب وجيه هو انقطاعهم عن درس النحو بالمستوى ما قبل الجامعي، وهو ما يكرس تلك النظرة السلبية اتجاه هذه المادة.

وقد تم اختيار طلبة الفصل الأول من شعبة اللغة العربية، وتم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين؛ الأولى ضابطة وعددها عشرون طالبا، حيث تدرس الوحدة المختارة بالطريقة التقليدية المباشرة، والثانية وعددها عشرون طالبا، وتدرس الوحدة بواسطة الوسائط السمعية البصرية انطلاقا من آليات التعليم المولّف.

ولقد تكونت عينة الدراسة من أربعين طالبا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين كالتالي:

- المجموعة التجريبية: قوامها عشرون طالبا، تدرس هذه المجموعة باعتماد تقنية الوسائط السمعية البصرية، قام بتدريسها الطالب الباحث.
- المجموعة الضابطة: تدرس هذه المجموعة بالطريقة العادية، يدرسها الطالب نفسه، قوامها عشرون طالبا.

ويوضح الجدول التالي مجموعتي العينة:

العينة	العدد
الضابطة	20
التجريبية	20
المجموع	40

الجدول رقم (16): يبين مجموع العينتين

2.1 أداة الدراسة:

اعتمدنا اختبارا تحصيليا لقياس مدى تأثير استخدام الوسائط السمعية البصرية على تحصيل العينة المختارة في التطبيق القبلي والبعدي.

ويمكن اعتبار الاختبارات التحصيلية من الأدوات التي يعتمدها المدرسون للتعرف على ما تم تحقيقه من أهداف، وكذلك التعرف على مدى فعالية بعض الوسائل والدعائم الديداكتيكية، ويهدف هذا الاختبار إلى قياس درجة تحصيل عينة الدراسة لمعلومات الوحدة المدرسة من أجل التأكد من تحقيق الأهداف المسطرة لها.

3.1 اختبار التكافؤ بين المجموعتين:

تم إعداد اختبار تحصيلي قبلي، والذي تكمن قيمته في قدرته على إبراز نتائج الاختبار التحصيلي موزعة بشكل معتدل، وقابلة لأن تكشف حدود تجانس أفراد المجموعة التي يشكلها المفحوصون، ويتجلى ذلك في تحديد التمييز بين مستويات التحصيل عند الطلبة.

وقد طبقناه على عينة البحث للتأكد من تكافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) وقد قمنا بتحليل النتائج باستخدام قاعدة التوزيع الطلابي (Réparation des étudiants) الإحصائية لتحديد الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، وقد أشارت نتائج هذا الاختبار إلى هذا التكافؤ.

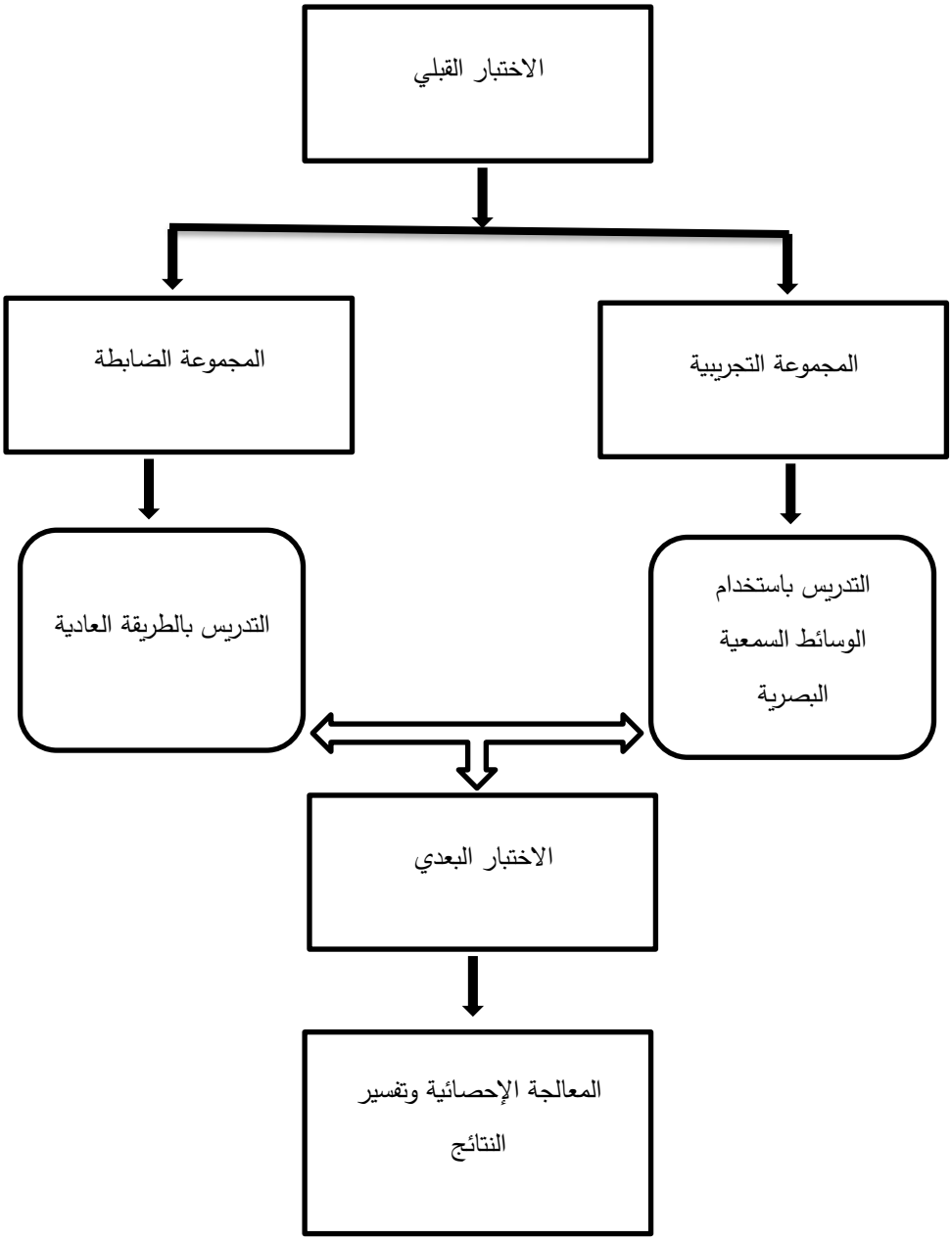
- **بناء الاختبار:**

أعددنا اختبارا تحصيليا، أسئلته مستمدة من درس "المبني والمعرب"، والذي تم تدريسه للمجموعتين التجريبية والضابطة بطريقتين مختلفتين، وهذه الأسئلة همت المستويات المعرفية التالية: (الفهم، التذكر، التحليل).

وتمت صياغة الأسئلة ضمن مستويات المعرفة في تصنيف "بلوم"؛ وهي: التذكر، الفهم، التحليل، وضمن خطوات بناء الاختبار المتعارف عليها في تحليل المحتوى على أساس الأهداف، وأمثلة الأهداف في مستوى الفهم: أن يستخرج الطالب الأسماء المبنية من النص، وأن يبين نوعها وإعرابها، ومستوى التذكر: أن يكمّل الطالب بعض العبارات المختارة، وأمثلة الأهداف في مستوى التحليل: أن يحلل ويناقش الطالب سؤالا مفتوحا يهمّ علّة بناء الأسماء.

وللتأكد من صدق الاختبار عرضناه على عدد من المحكمين، للاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم في تعديل الاختبار، كما قمنا بتجريبه قبل تطبيقه على عينة الدراسة، وذلك لمعرفة درجة صعوبته، ومعامل صدقه وثباته.

وتجمل الخطاطة أسفله مراحل تطبيق الاختبار التحصيلي:



الخطاطة رقم (14): تبين مراحل الاختبار التحصيلي.

2. بناء سيناريو بيداغوجي لوحدة المبني والمعرب[1].

1.2 تعريف السيناريو البيداغوجي:

يمكن تعريف السيناريو البيداغوجي بأنه " تصور لكل مراحل العملية التربوية (قبل الحصة وأثناءها وبعدها)، فهو بناء ذهني تخيلي بدءا ورسم تخطيطي لسيرورة الحصة الدراسية انتهاء (الفئة المستهدفة، الكفايات المراد تطويرها، الأهداف المتوخاة، مراحل الإنجاز، عدة الإنجاز، المواد المعتمدة، البرانم المستعملة، تقنيات التنشيط، المتدخلون، الزمن، المكان، عدة التقويم، والمنتوج المنتظر)، هدفه تدبير النشاط التعليمي التعلمي من ألفه إلى يائه بشكل منهجي وعقلاني"[2].

وبهذا سيؤسس اعتماد السيناريو البيداغوجي في الممارسة البيداغوجية لتوظيف الوسائط السمعية البصرية لفعل تربوي عقلاني، يتميز بحسن التخطيط من جهة، والتكامل والتنسيق على مستوى الأنشطة المقدمة والوسائط الديداكتيكية وطرائق التدريس من جهة أخرى، مما يقدم مكسبا على مستوى جودة ونجاعة الأداء وتحقيق فعل التعلم.

1.1.2 مراحل السيناريو البيداغوجي:

لابد لكل مشروع تربوي من (سيناريو بيداغوجي) يتم بموجبه إنجاز العمل؛ وله خمس مراحل متتالية، ومترابطة في تسلسل منطقي، كالتالي:[3]

أ- مرحلة التحليل: بعد رصد الصعوبات التعليمية للطلبة، وتحديد حاجات التعلم لديهم، بناء على تقويم التعلمات السابقة (التقويم التشخيصي)، يتم في هذه المرحلة تحليل وتشخيص الوضعية الراهنة للمتعلمين، وفيها يتم العمل على التأكد من ثلاثة أسئلة هي: ما الذي نريد تقديمه؟ ولمن نقدم؟ وكيف نقوم بذلك؟ ومن خلال الإجابة عنها يتم التخطيط للمرحلة الموالية.

---

[1] لماذا درس المبني والمعرب؟ لأنه ببساطة من أهم الدروس التي يحتاجها الطالب للتمكن من باقي أبواب النحو العربي، كما يعد لبنة أو بنية علمية قبلية لفهم مستويات النحو المتقدمة.

[2] مشاط، نور الدين (2011): (ب) كيفية تدبير أساتذة التعليم الابتدائي للموارد الرقمية وتوظيفها في التدريس، بحث لنيل دبلوم مركز تكوين مفتشي التعليم الابتدائي من الدرجة الأولى بمركز تكوين مفتشي التعليم بالرباط، ص 9-8.

[3] وزارة التربية الوطنية (ماي 2013): الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مادة اللغة العربية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، المختبر الوطني للموارد الرقمية، ص 10- 13.

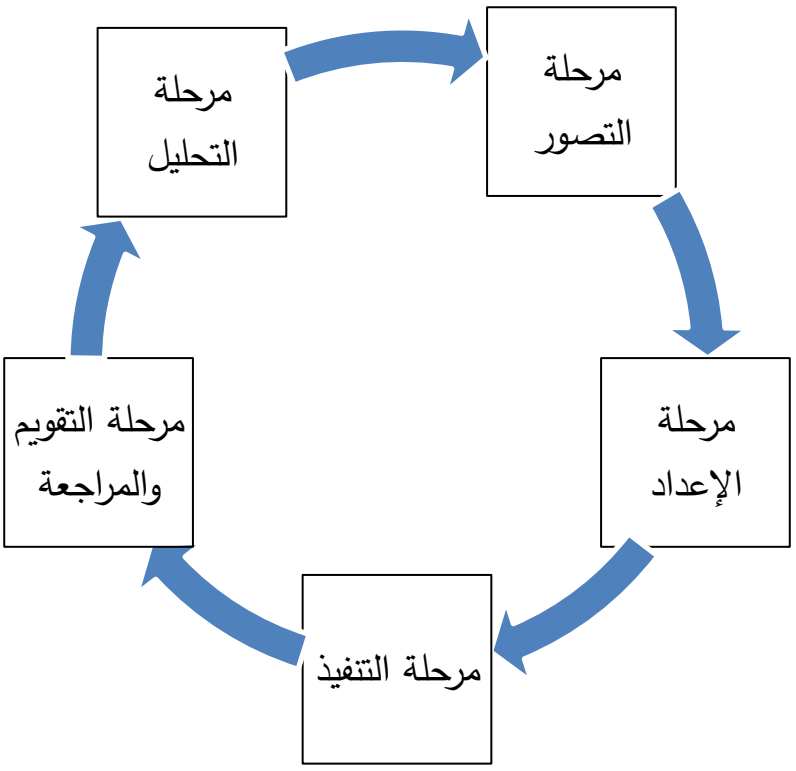
ب- مرحلة التصور: وفيها يتم وضع تصور عام للنشاط، وفق رؤية واضحة للحاجات التعليمية التعلمية، وخلالها تتم كتابة السيناريو المتوقع إنجازه بكل تفاصيله الدقيقة.

ج- مرحلة الإعداد: إن إنجاز أي سيناريو بيداغوجي بنجاح، يتطلب عمليات إعداد للعتاد التقني، والموارد الرقمية الضرورية للعملية التعليمية التعلمية، والقاعة متعددة الوسائط.

د- مرحلة التنفيذ: وفيها يتم تطبيق السيناريو، حسب ما تم إعداده، وذلك باختيار الوسائط التكنولوجية المناسبة لتنفيذ خطواته.

هـ - مرحلة التقويم والمراجعة: وفيها يقوم المدرس بعملية تقييم لما خطط له في التصور، وما تم إنجازه في تنفيذ السيناريو البيداغوجي، فيقف على مكامن الضعف، ويدعمها بما يلزم لتقويتها، ويتجاوز مكامن الضعف، ليزيد من مكتسبات الطلبة.

والشكل التالي يوضح تسلسل هذه المراحل[1]:



الشكل رقم (13): مراحل تنفيذ سيناريو بيداغوجي

[1] وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مادة اللغة العربية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، ص 10.

2.2 السيناريو البيداغوجي المقترح

1.2.2 بناء تصور بيداغوجي لوحدة المبني والمعرب

بناء على ما قدمناه في الإطار النظري، فلإنجاز درس يقدم انطلاقا من آليات التعليم المولّف، لابد من مراعاة مجموعة من الخطوات؛ بدءا بتحديد الحاجيات والأهداف العامة، مرورا بتحديد بنية الدرس، وانتهاء بتحديد استراتيجياته.

- **الحاجات:**

- **الفئة المستهدفة:**

تتكون الفئة المستهدفة من: عينة من طلبة الفصل الأول من شعبة اللغة العربية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس – فاس.

- **الأهداف:**

✓ إكساب الطالب المعرفة اللازمة في مجال الدراسات النحوية.

✓ التمييز بين أقسام الكلام والتعريف بخصائصه.

✓ التفريق بين المعرب والمبني.

✓ التمييز بين علامات الإعراب والبناء.

✓ التمييز بين أنواع الإعراب.

✓ تنمية مهارات الطالب وقدراته على فهم القواعد من خلال التطبيق.

✓ تمكين الطالب من تكوين التراكيب اللغوية السليمة.

- **برنامج الوحدة**

- **الحصة الأولى:**

أنشطة تنجز داخل الفصل الدراسي؛ وتعد هذه المرحلة من أهم المراحل لتيسير باقي الخطوات وتهم:

- التعريف بالأهداف والخطوات وطريقة الاشتغال والواجبات (العقد الديداكتيكي).
- مراجعة الدروس السابقة.

- الاتفاق على تكوين مجموعة على موقع التواصل الاجتماعي "whatsapp" للإجابة على تساؤلات الطلبة، فيما يخص الاطلاع على الموقع الالكتروني.

أنشطة تنجز عبر الموقع الإلكتروني للحصة المقبلة:

- الاستماع إلى التقديم العام للوحدة.
- قراءة المفاهيم الأساسية.
- الاطلاع على خطاطات الدرس الأول وتسجيل معلومات.
- الإجابة عن أسئلة الدرس الأول.

- **الحصة الثانية:**

أنشطة تنجز داخل الفصل (المدة الزمنية ساعتان):

- مناقشة محاور الدرس المبرمج (الذي تم الاطلاع عليه في الموقع الالكتروني).
- العمل بالمجموعات.
- إعراب جمل من اختيار المدرس.
- مناقشة الأسئلة.
- تطبيق القاعدة على نص من اختيار المدرس.

أنشطة تنجز عبر الموقع الإلكتروني للحصة المقبلة.

- الاطلاع على نص الانطلاق.
- قراءة النص.
- تسجيل ملاحظات.
- الاطلاع على الخطاطات.
- الإجابة عن الأسئلة.
- تحليل أبيات من ألفية ابن مالك.

- **الحصة الثالثة:**

أنشطة تنجز داخل الفصل (المدة الزمنية ساعتان):

- العمل بالمجموعات.
- مراجعة ما تم الاطلاع عليه في الموقع الالكتروني.
- الإجابة عن الأسئلة، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات حسب إجابتهم، وفسح المجال للنقاش.
- عرض أبيات من الألفية باستعمال وسيط "PowerPoint".
- تحليل الأبيات.

وبعد انتهاء فترة الدراسة (ثلاث حصص) تخضع المجموعتان لاختبار تحصيلي من إعداد الباحث، ويكون بمثابة تقويم نهائي.

3. التعريف بالبرنامج المقترح (المدرس بالطريقة الحديثة):

3.1 إعداد الموقع الالكتروني:

قمنا بالاطلاع على مجموعة من الدراسات والبرامج السابقة في هذا المجال، وهي برامج تهم مراحل ما قبل المرحلة الجامعية، ويتعلق الأمر ببناء سيناريوهات بيداغوجية تهم تدريس بعض المواد بالمستوى الابتدائي، وكذا المستوى الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي بالتعليم ببلادنا، إضافة إلى مجموعة من البرامج التعليمية، والتي قام بإنجازها باحثون من سوريا وفلسطين.

ونظرا لعدم توفرنا على القدرة التقنية الحاسوبية لبناء موقع تعليمي محوسب، فقد استعنا بأحد المتخصصين في مجال تصميم المواقع الالكترونية التعليمية. وما نريد الإشارة إليه، أننا كنا نطمح إلى بناء برنامج إلكتروني تعليمي تفاعلي ومتكامل، لولا مجموعة من العوائق تبقى المادية أبرزها.

وقد مرت مرحلة إعداد الموقع الإلكتروني بمرحلتين أساسيتين:

- **مرحلة التصميم:** وفي هذه المرحلة قمنا بإعداد المادة العلمية التي تحتاجها الشاشات الحاسوبية، وجرى الاتفاق على التدرج في تقديم هذه المادة، وعلى عرض خطواتها المنهجية، وعلى الألوان المستخدمة والتعليمات المصاحبة.

وقد وضعنا مجموعة من الاعتبارات في هذه المرحلة، وهي كالتالي:

- توافق محتوى المادة مع الأهداف التعليمية.
- تحديد المحتوى التعليمي للبرنامج.
- تبسيط عرض المحتوى، وجعله متسلسلا بشكل منطقي مترابط.
- مراعاة الدور الذي يقوم به الموقع من خلال مساعدة الطلبة على تكوين المفاهيم النحوية، وفهم ترابطاتها.
- **مرحلة البرمجة:** وهي مرحلة من اختصاص المُبرمج المتخصص، قام فيها بالعمل على بناء الموقع التعليمي انطلاقا مما تم إعداده.

2.3 وصف محتويات الموقع:

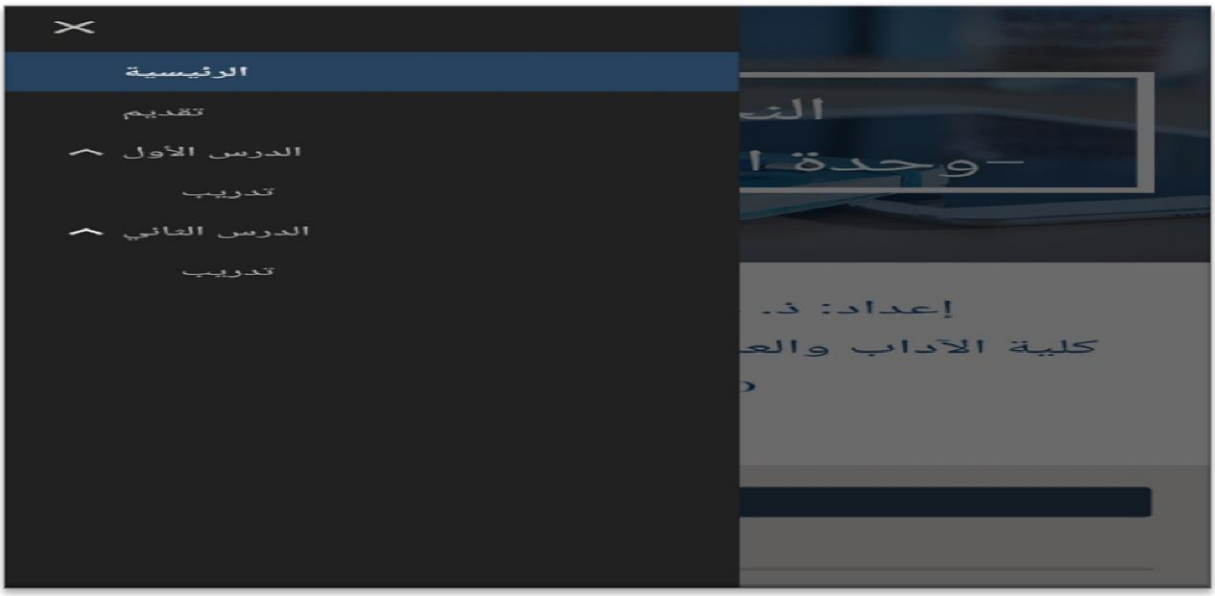
وعلى ضوء ما سبق قمنا بتصميم وبناء الموقع، وهو متوفر في الرابط التالي:

https://sites.google.com/view/abdelouahed-bouarfaoui

ويمكن وصف محتويات الموقع فيما يلي:

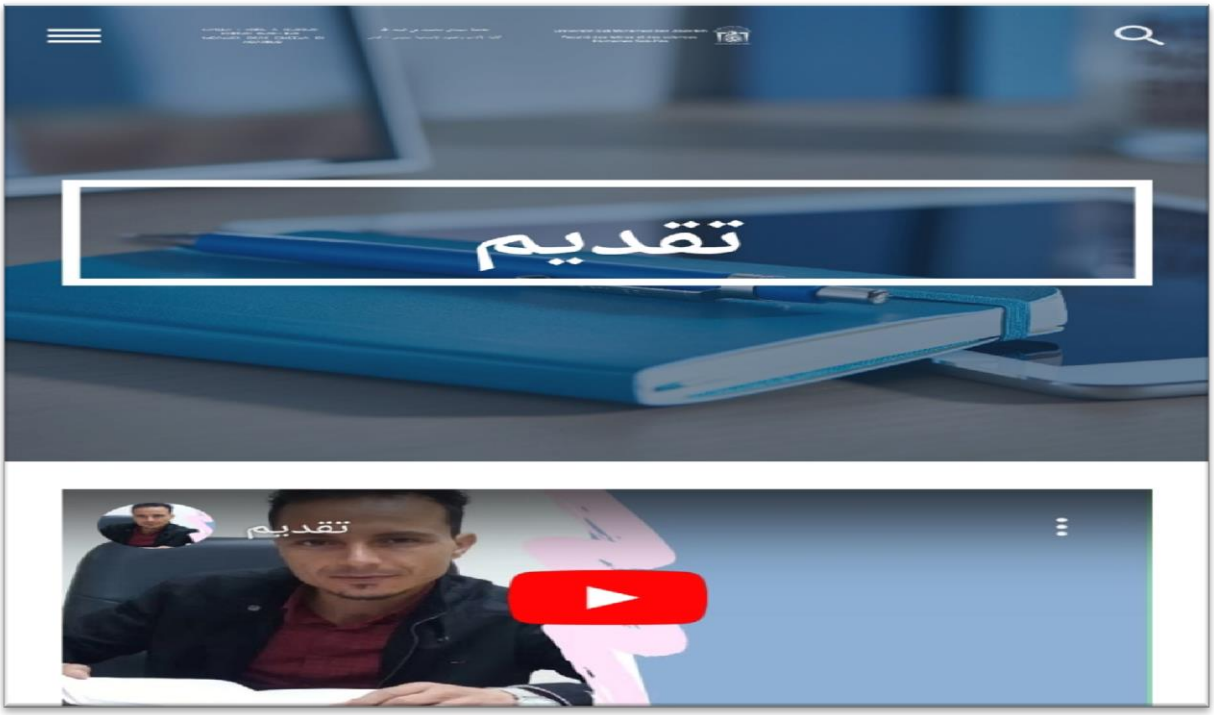
اللوحة رقم (1)

اللوحة الأولى تمثل الصفحة الرئيسية للموقع، وتتضمن عنوان الوحدة المدرّسة، إضافة إلى أيقونة موجودة يسار الشاشة التي أمامنا، فبالنقر على هذه الأيقونة نحصل على محتويات الموقع؛ وتضم تقديما حول الوحدة المدرّسة، إضافة إلى الدرس الأول وتدريباته، والدرس الثاني كذلك وتدريباته، كما هو موضّح في اللوحة أسفله.



اللوحة رقم (2)

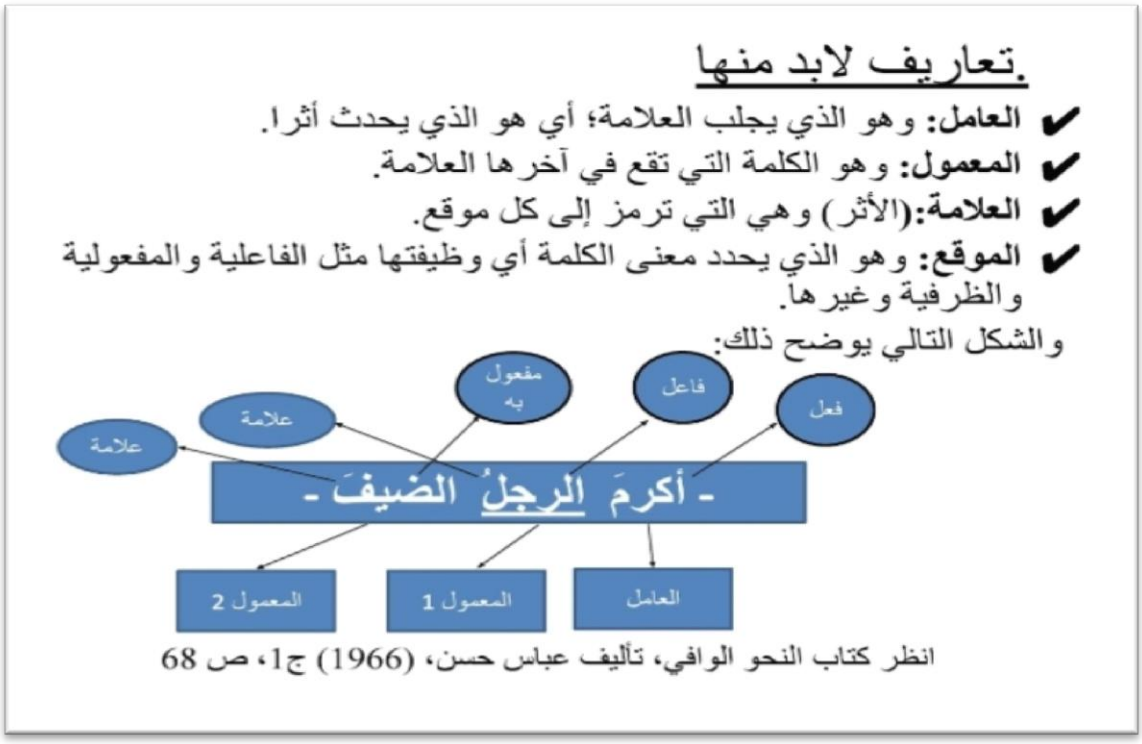
فبالنقر على العنصر الموسوم بـ (تقديم) تطالعنا الصفحة المخصصة له، وفيها تقديم عام للوحدة المراد تدريسها مع الإشارة إلى بعض أهدافها، وشرح بعض المفاهيم النحوية الأساسية –التي نراها ضرورة– والتي من خلالها أيضا يستطيع الطالب أن يساير فهم باقي الدروس، بالإضافة إلى إمكانية الحصول على نماذج إعرابية للعنصر موضوع الدرس. كما هو مبين في اللوحتين التاليتين:



اللوحة رقم (3)

في هذه المرحلة، يمهّد المدرس للدرس بتهيئة أذهان الطلبة لدرسه من خلال إبراز أهمية المادة العلمية التي ستقدم لهم، من خلال مدخل يضم تقديما يهدف إلى تيسير وضعية الانطلاق.

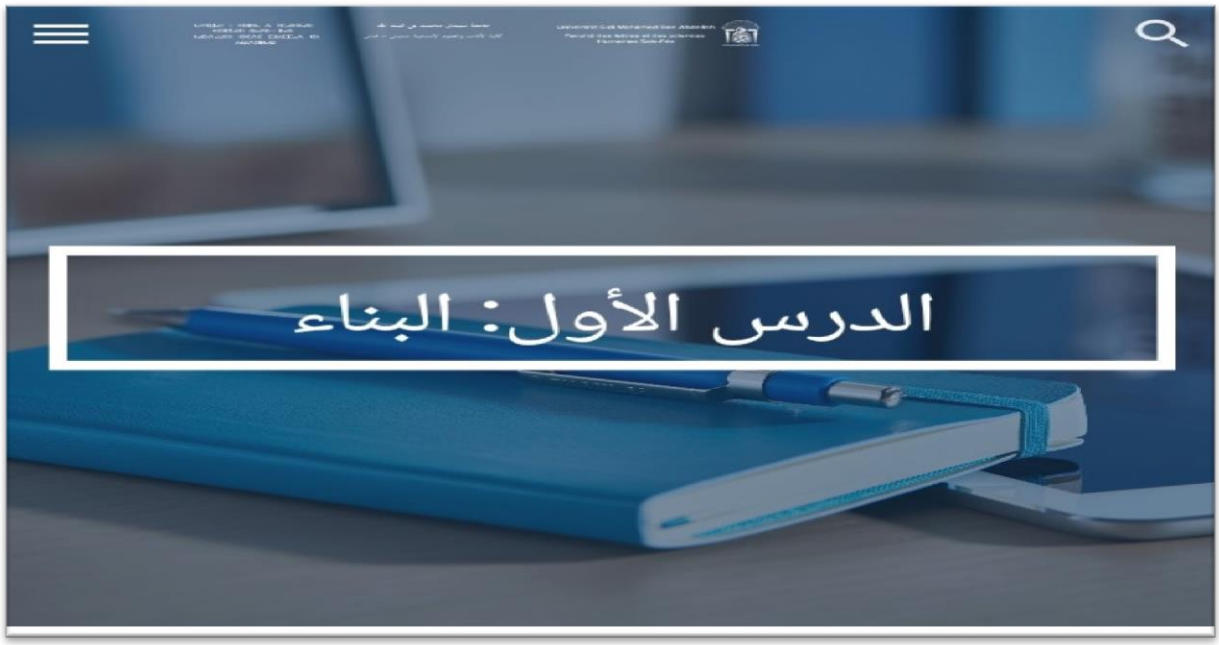
وهو تقديم قمنا به باستثمار عنصري الصوت والصورة، ويهدف إلى تبيان الهدف من دراسة درس "المبني والمعرب" إضافة إلى الإشارة إلى بعض التوقعات المراد تحقيقها من خلال هذا الدرس، وأرفقنا هذا التقديم بالتطرق إلى المفاهيم الأساسية (العامل، المعمول، الموقع الإعرابي...)، وهي مفاهيم منتقاة بعناية، والتي بدورها تلعب دورا محوريا في تيسير عملية فهم باقي محاور الدرس، والتي تمّ اختيارها بعناية، واللوحة أسفله توضّح ذلك:



اللوحة رقم (4)

ولقد أدرجنا هذه المفاهيم مباشرة بعد التقديم لما لها من أهمية –كما أشرنا سلفا– مع إعطاء إشارة أسفل اللوحة، تحيل الطالب إلى كتاب للتوسع في فهم هذه المفاهيم، وهي تقنية تدفع الطالب للبحث عن المعلومة بنفسه – على اعتبار أن المعلومة الجاهزة قابلة للنسيان– وتجعله يطلع على مصادر ومراجع من شأنها أن تكوّن ميوله نحو مادة النحو العربي.

وأسفل هذا التقديم نجد محتويات الدرس الأول وتدريباته:



اللوحة رقم (5)

اللوحة رقم (6)

وبالضغط على أيقونة "الدرس الأول" تنقلنا النافذة الجديدة إلى صفحة تضم محتويات الدرس الأول، كما هو مبين في اللوحة أعلاه.

اللوحة رقم (7)

عمدنا في تقديم الدرس الأول، أن نقدمه انطلاقا من أمثلة انطلاق تمثل الظاهرة المدروسة، كما هو موضح في اللوحة أعلاه، مع الشرح باستعمال طريقة الفيديو، ليميز الطالب بين مفهومي البناء والإعراب، وانطلاقا من هذا التمييز، يستطيع أن يفرّق بين الأسماء المبنية والأسماء المعربة الموجودة في الأمثلة.

ولا شك أن استخدام وثيقة الفيديو عبر الحاسوب في تدريس النحو العربي، يؤدي إلى زيادة تحصيل الطلبة في هذه المادة، ويواكب تطور أساليب التعليم، ومن شأن ذلك أيضا أن يساعدنا على التغلب على صعوبات تدريس هذه المادة بالجامعة، لما يوفره من بيئة تفاعلية عبر خلق فرص حقيقية لمشاركة الطلبة في بناء تعلماتهم، كما تتمثل الجوانب الإيجابية لهذا الاستعمال في ضبط إملاء الكثير من الكلمات التي يخطئ الطالب في كتابتها.

وبعد ذلك انتقلنا للحديث عن الأسماء المبنية وعلة بنائها، مستثمرين تقنية الفيديو لما لها من أهمية –كما أشرنا في القسم النظري من هذا البحث– كما قدمنا تعريفا لكل من الشبه الوضعي، الاستعمالي، المعنوي، والافتقاري، مع أمثلة موضّحة.

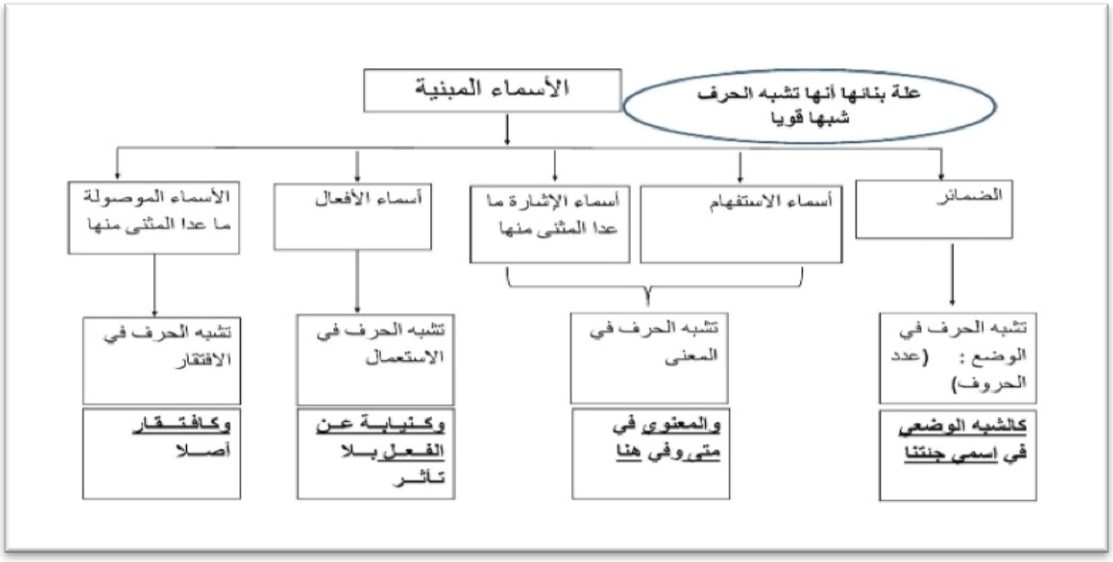
بعد ذلك انتقلنا إلى الاستشهاد بأبيات من ألفية ابن مالك، مع شرح هذه الأبيات شرحا مفصلا، وتلخيصها في خطاطة، كما هو موضح في اللوحتين أسفله:

الأسماء	الأفعال	الحروف
الإعراب أصل في الأسماء وقليل من الأسماء مبني، وأشهر المبني منها نجد: - الضمائر. - أسماء الشرط - أسماء الاستفهام - أسماء الإشارة - أسماء الأفعال - الأسماء الموصولة	البناء أصل في الأفعال. فمنها المبني دائما، وهو: الأمر والماضي. ومنها المبني حينا والمعرب أحيانا وهو: المضارع.	الحروف كلها مبنية

اللوحة رقم (8)

اللوحة رقم (9)

وقد أرفقنا شرح هذه الأبيات بتسجيل صوتي، وبإمكان الطالب الاستماع إليه بالضغط على الأيقونة المشار إليها في اللوحة، كما وجّهنا الطلبة لكتاب "شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك" للتوسع في شرح هذه الأبيات.



اللوحة رقم (10)

ثم انتقلنا بعد ذلك إلى التفصيل في الأفعال المبنية، وأحوال بناء كل من الفعل الماضي والأمر والمضارع، وعلامات البناء، بنفس الطريقة السابقة، مع التركيز على أمثلة مفصلة، وعلى خطاطات لما لها من أهمية في تدريس دروس النحو العربي – سبقت الإشارة إلى هذا في الفصل الثالث من القسم النظري–.

تدريب الدرس الأول

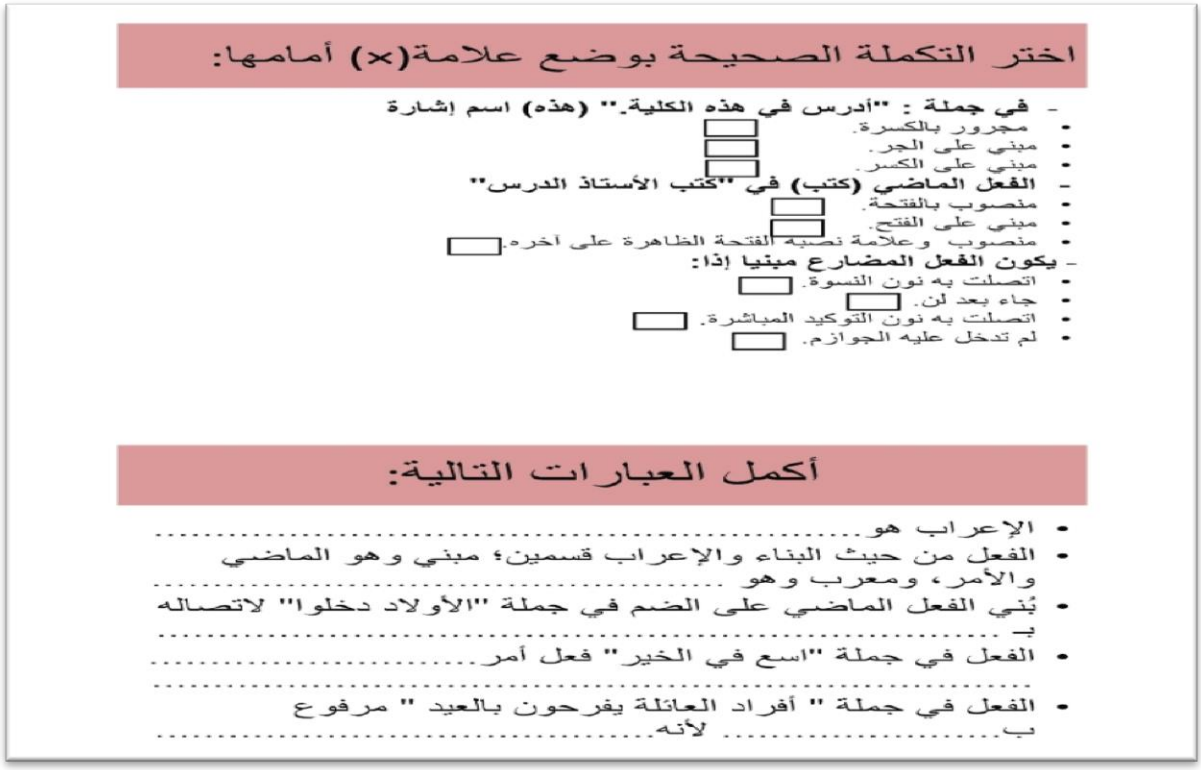
ومنه ينتقل الطالب إلى الإجابة عن الأسئلة المصاحبة للدرس الأول لتقويم تعلماته، حيث تقدم له بعض الأسئلة حول ما اطلع عليه، يحاول الإجابة عنها، وذلك بالنقر على خانة "تدريب" التابع للدرس الأول، وهذا ما توضحه اللوحتان (11) (12) أسفله:

اللوحة رقم (11)

تعد الأسئلة من بين أهم الوسائل لمعرفة مدى فهم الطلبة لمحاور الدرس، وللانطلاق من إجاباتهم لتقديم الدرس داخل الفصل، والوقوف على الصعوبات التي واجهتهم، والتركيز في الفصل على المحور الذي أخطأوا في الإجابة عن الأسئلة المتعلقة به.

وقد اخترنا أن يكون السؤال الأول بوضع علامة أمام العبارة الصحيحة، وتصويب الخاطئة منها، تجنبا لعنصر الصدفة في الإجابة. كما موضح في اللوحة أعلاه.

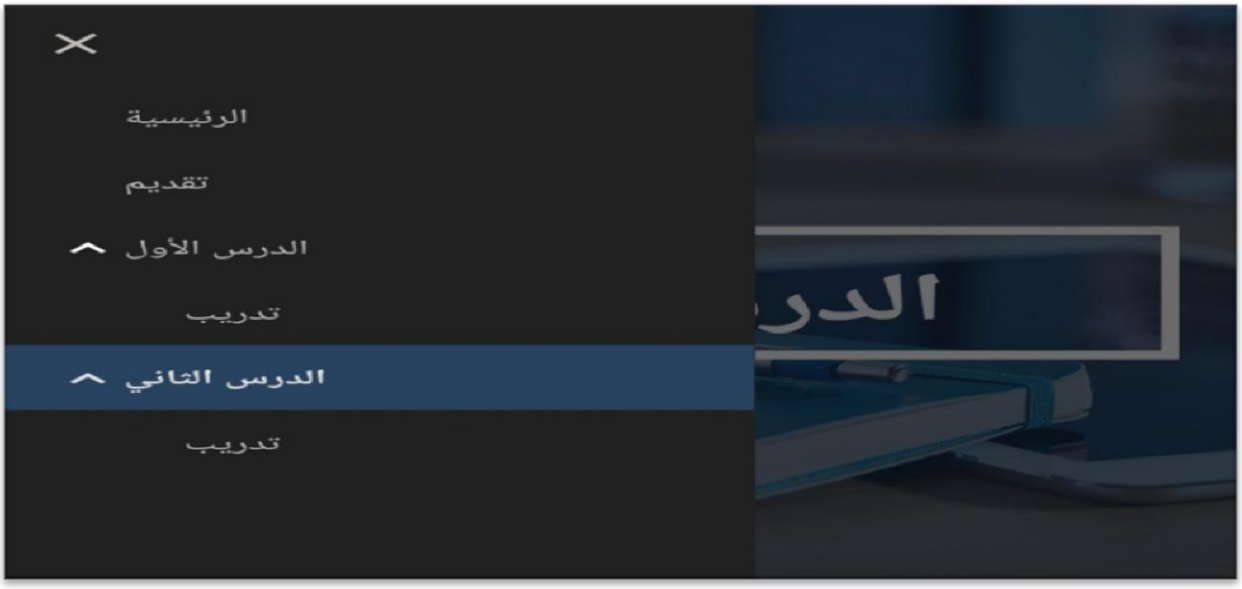
وهناك نموذج آخر من التمارين، يجيب الطالب فيه من خلال الإجابة من متعدد، أو بإكمال عبارات، كما هو موضح في اللوحة أسفله:



اللوحة رقم (12)

إضافة إلى محاور الدرس الأول، يتضمن الموقع تمارين تطبيقية، تهم ما تم التطرق إليه، والهدف منها الوقوف على مدى فهم واستيعاب الطالب للمعلومات المقدمة له. ويتم إرسال الأجوبة للمدرس، وبناء على إجابات الطلبة، يقدَّم الدرس داخل الفصل، وذلك من خلال الوقوف على أخطائهم والعمل على تجاوزها.

<u>الدرس الثاني:</u> والأمر ذاته يتكرر فيما يخص الدرس الثاني "المعرب من الأفعال والأسماء"، كما في اللوحات التمثيلية التالية:



اللوحة رقم (13)

فبالضغط على أيقونة "الدرس الثاني" الموجودة على يسار الشاشة التي أمامنا تطالعنا مباشرة صفحة جديدة، تضم محتويات الدرس الثاني، كما هو موضح أسفله:

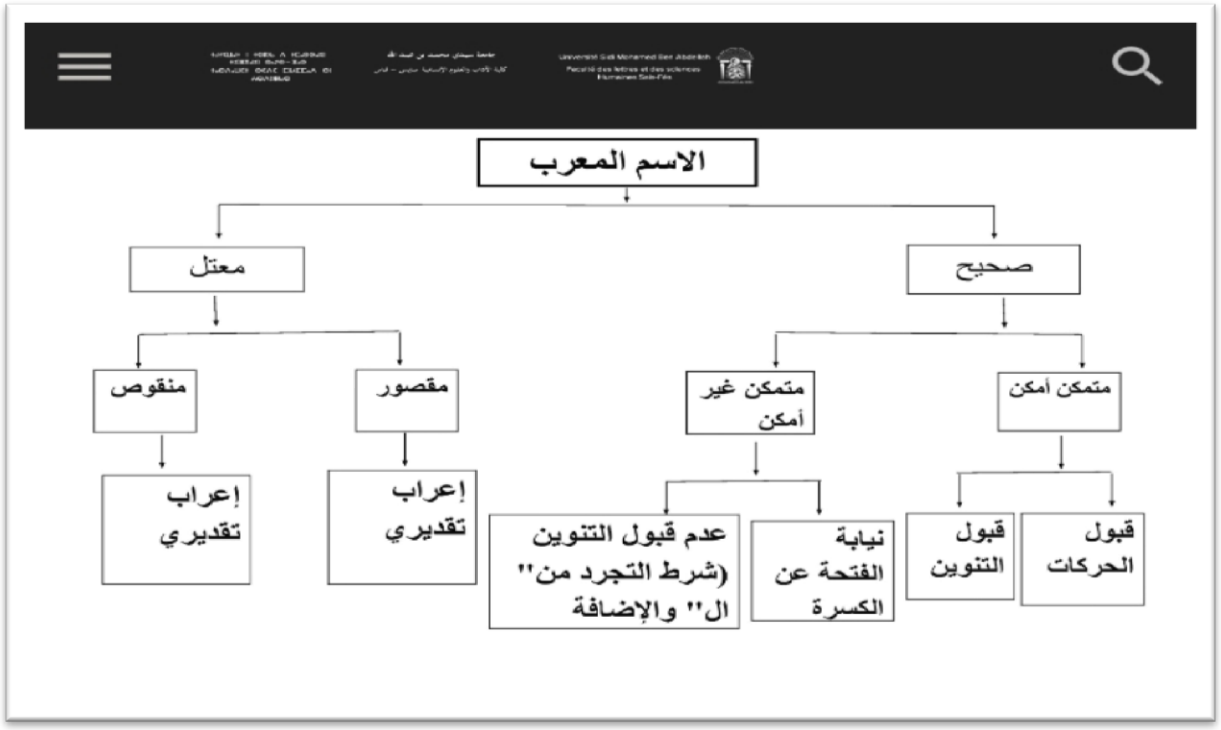
اللوحة رقم (14)

اللوحة رقم (15)

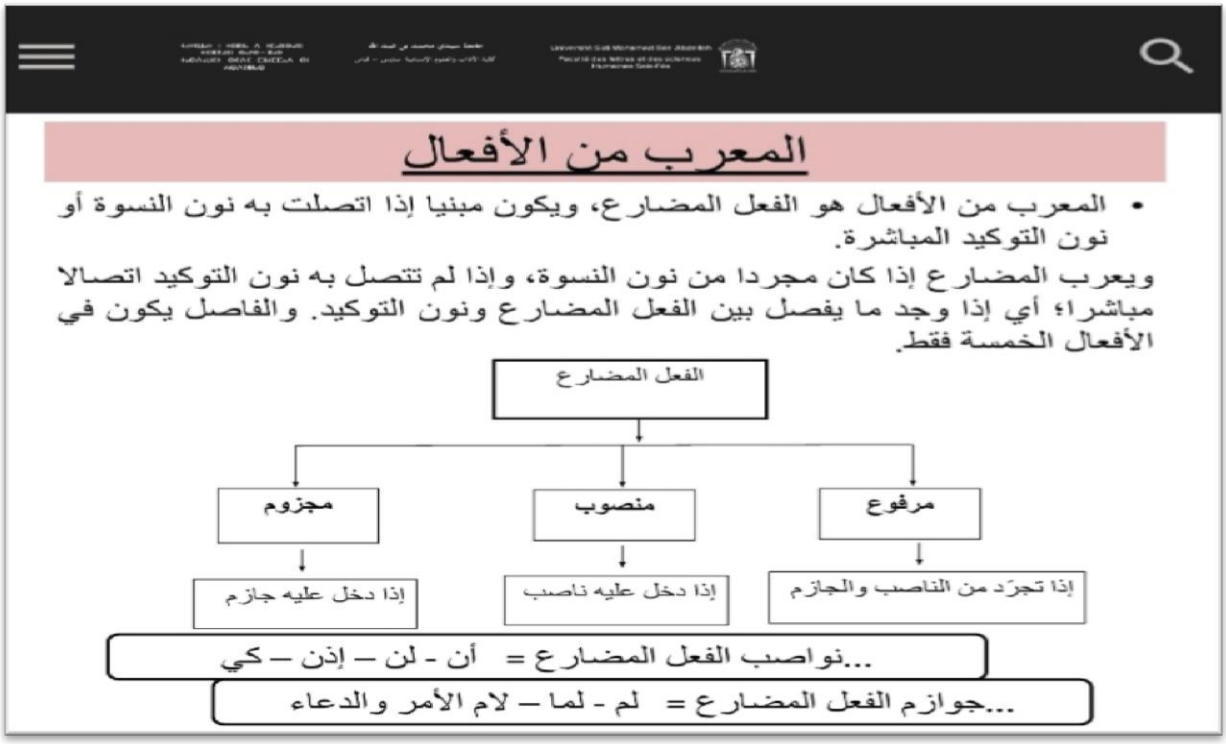
اخترنا في تقديم "الدرس الثاني" أن ننطلق من نص يمثل الظاهرة النحوية، وهو نص لـ "عبد الكريم غلاب"، وتسمى هذه الطريقة بـ "الطريقة التكاملية"[1] أو "طريقة النص"، وهي طريقة معدلة؛ انطلقنا من خلالها من نص كوحدة متكاملة بدل الأمثلة، على اعتبار أن القواعد النحوية لا ينبغي أن تقدم معزولة عن أنساقها الخاصة، أو أن تقدم انطلاقا من أمثلة مسكوكة، لذلك كان من الضروري الاعتماد على نصوص معدلة لإدراك الظاهرة اللغوية.

فيقرأ الطلبة موضوع القراءة أو النص، ويفهمون معناه، ثم يشار إلى الجمل، وما فيها من الخصائص، ويعقب ذلك استنباط القاعدة النحوية منها، ثم تأتي مرحلة التطبيق بعد ذلك.

[1] أشرنا إلى الطريقة التكاملية في الفصل الأول من القسم النظري؛ عند حديثنا عن طرائق تدريس النحو العربي.



اللوحة رقم (16)



اللوحة رقم (17)

إضافة

علة إعراب الفعل المضارع

- أعرب المضارع لأنه يضارع الاسم، أي يشابهه، ووجه الشبه يكون في اللفظ والمعنى والوظيفة والاستعمال.

- الشبه في اللفظ: وهو أن يشبه الفعل المضارع اسم الفاعل، المجرد من التنوين في عدد أحرفه وحركاته. مثل: ينجح: /-// ناجح: /-//

- الشبه في المعنى: معناه أن كلا منهما شائع ثم يختص. فالفعل المضارع المجرد من القرائن يدل على وقوع الحدث في الحاضر أو المستقبل. غير أن دخول السين أو سوف يخصصه للاستقبال وهو في ذلك يشبه الاسم النكرة مثل ناجح الذي يدل على واحد غير معين، فإذا دخله حرف التعريف "ال" "الناجح" اختص بواحد وصار معينا معروفا.

- الشبه في الوظيفة: ومعناه أن يؤدي المضارع نفس الوظيفة التي يؤديها الاسم في الكلام؛ نحو: جاء العميد راكبا سيارة / جاء العميد يركب سيارة. كل منهما يؤدي وظيفة الحال.

- الشبه في الاستعمال: ويتمثل في دخول لام التوكيد في كل منهما:

إن الطالب لينجح/ إن الطالب لينجح.

فلما أشبه الفعل المضارع الاسم أعرب بوجوه إعراب الاسم التي هي النصب والرفع.

اللوحة رقم (18)

وبالإضافة إلى محتويات الدرس، هناك إمكانية الحصول على نماذج إعرابية، ومجموعة من الإضافات التي نراها ضرورية، والتي بدونها لن يفهم الطالب المقصود بطريقة صحيحة، وهي إضافات خاصة بعلم الصرف، خاصة وأن دراسة الصرف سابقة عن دراسة النحو، ومادام الطالب لا يدرس مادة الصرف في الفصل الأول، فمن العلمية أن نقدم له مجموعة من القواعد المساعدة على فهم القواعد النحوية.

اللوحة رقم (19)

إضافات

- **الأسماء الستة:** (أبو-أخو-حمو-فمو-هنو-ذو)؛ ترفع بالواو نيابة عن الضمة، وتنصب بالألف نيابة عن الفتحة، وتجر بالياء نيابة عن الكسرة، نحو: جاء أبوك، رأيت أباك، استمع إلى أبيك.

- **ومن شرطي إعرابها بالحروف السابقة:**

✔ أن تكون مفردة.

✔ أن تكون مضافة إلى غير ياء المتكلم.

ـــــ فإن فقدت شرطا منهما فإنها لا تعرب إعراب الأسماء الستة.

- **الأفعال الخمسة:** كل فعل مضارع أسند إلى ألف الإثنين، أو واو الجماعة، أو ياء المخاطبة.

ـــــ ترفع بثبوت النون وتنصب وتجزم بحذفها.

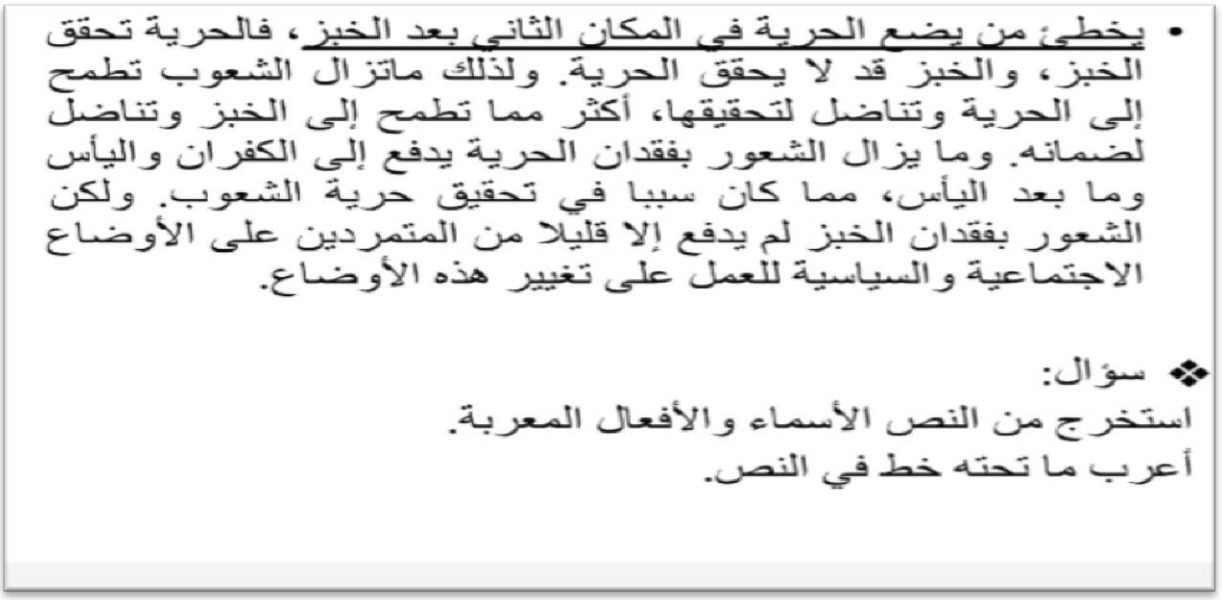
ـــــ وتكون على وزن: **تفعلين، تفعلان، يفعلان، تفعلون، يفعلون.**

اللوحة رقم (20)

تدريب الدرس الثاني:

اللوحة رقم (21)

اللوحة رقم (22)



اللوحة رقم (23)

إضافة إلى الدرسين، يتضمن البرنامج تمارين تطبيقية سميناها "تدريب"، وهي مجموعة من الأسئلة المتنوعة؛ الغرض منها الوقوف على مدى استيعاب الطالب المعلومات المقدمة له، وبعد كل درس هناك تمارين يقوم الطالب بإنجازها وإرسالها للمدرس عن طريق موقع التواصل "Gmail"، ويقوم المدرس بدوره بالاطلاع على الإجابات، وتسجيل أهم الصعوبات، ليقوم بشرحها في الحصة الدراسية داخل الفصل.

وتتضمن التمارين الاختيار من متعدد، ولدينا في كل سؤال جواب صحيح واحد، وما تبقى خاطئ، وتتضمن كذلك ملئ الفراغ بما يكمل العبارات، أو تركيب جمل صحيحة تركيبيا وسليمة إملائيا، أو التطبيق على نص معدل إلى غير ذلك من الأسئلة التي تخاطب الفهم والاستيعاب والتطبيق، وكذا التحليل.

ولا شك أن من أساسيات التمارين اللغوية –كما رأينا في الجانب النظري– أن تكون واضحة محتوى وشكلا، مألوفة التركيب عند الطلبة، كي يسهل عليهم إدراكها وفهم مضمونها، مع مراعاة التدرج في طرحها، والابتعاد ما أمكن من إدراج عدة مهارات في تمرين واحد، كون إدراجها يكون في الاختبار النهائي.

وما يمكن الإشارة إليه، هو أننا في نمط التعليم المولف، نركز على الدرس وكيفية إلقائه وتلقينه للطلبة، ومختلف الاستراتيجيات والتقنيات الموظفة في إيصاله، كما نركز على الشق التطبيقي لهذا الدرس، وهو ما يعرف بالتمارين الفورية داخل الفصل وخارجه، والتي تتيح للطلبة القدرة الكافية على اختبار تعلمهم الآني للدرس المتعَلَّم، بحيث يدرك الطالب النماذج الرئيسية، والتي تكوّن الآلية التركيبية للنظام اللساني الذي يراد تدريسه، ولذلك نجد مجموعة من الباحثين في التربية واللسانيات، يسعون إلى البحث عن الطرائق الفعالة لتطوير استراتيجية التمرين اللغوي، مع ضبط أهدافه التعليمية والبيداغوجية –وقد نجحوا حقيقة في ذلك– وذلك بمراقبة الطالب والعوائق التي تعترض عملية تعلمه، حيث يتفادى مدرس اللغة أي تعثر في حينه، فيعمل على إدراكه وتدعيمه.

4. تحليل معطيات الدراسة:

1.4 نتائج الاختبار القبلي:

بعد جمع البيانات من التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي للعينتين التجريبية والضابطة، تأكدنا من تجانس العينتين بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، كما يتبين من الجدول أسفله:

العينة	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري
الضابطة	5,82	5,5	3,46
التجريبية	6,05	5	3,14

جدول رقم (17): توزيع نتائج الاختبار القبلي

يتبين انطلاقا من الجدول أعلاه عدم وجود فرق دال بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا يدل على تكافؤ أفراد المجموعتين في نتائج الوحدة المدرسة قبل التجربة.

كل هذه المعطيات أكدت صدق الفرضية الجزئية الأولى من الفرضية العامة الثالثة من هذا البحث، والتي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، بعد إجراء الاختبار القبلي للمجموعتين". وتأسيسا على هذه المعطيات، تم التأكد من توفر شرط التجانس الذي كان منتظرا بين أفراد العينتين قبل إجراء الاختبار البعدي.

2.4 نتائج الاختبار البعدي:

بعد أن أكدت المعطيات الإحصائية للاختبار القبلي للعينتين التجريبية والضابطة تقارب نتائجهما، نتساءل عمّا ستكشفه نتائج الاختبار البعدي، الذي لم تخضع فيه العينتان لنفس شروط التحصيل؛ بحيث درست المجموعة التجريبية باعتماد الوسائط السمعية البصرية انطلاقا من آليات التعليم المولّف، بينما المجموعة الضابطة اعتمد تدريسها على الطريقة التقليدية، والجدول التالي يبين نتائج الاختبار البعدي:

العينة	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري
الضابطة	6,25	5	3,77
التجريبية	10,57	11	3,16

جدول رقم (18): توزيع نتائج الاختبار البعدي

انطلاقا من الجدول أعلاه نلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي درست باعتماد الوسائط السمعية البصرية، وهو ما يؤكد فعالية التدريس باستخدام الوسائط السمعية البصرية، التي تتيح فرصا متعددة للتعلم خارج وداخل الفصل الدراسي، انطلاقا من آليات التعليم المولّف، مما ينعكس إيجابا على مخرجات الدرس النحوي بالجامعة.

وهذا مؤشر يؤكد صدق الفرضية الجزئية الثانية من الفرضية العامة الثالثة، والتي تنص على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل، بعد إجراء الاختبار البعدي للمجموعتين"، وهو ما يؤكد فعالية الطريقة الحديثة في تدريس النحو العربي بالجامعة.

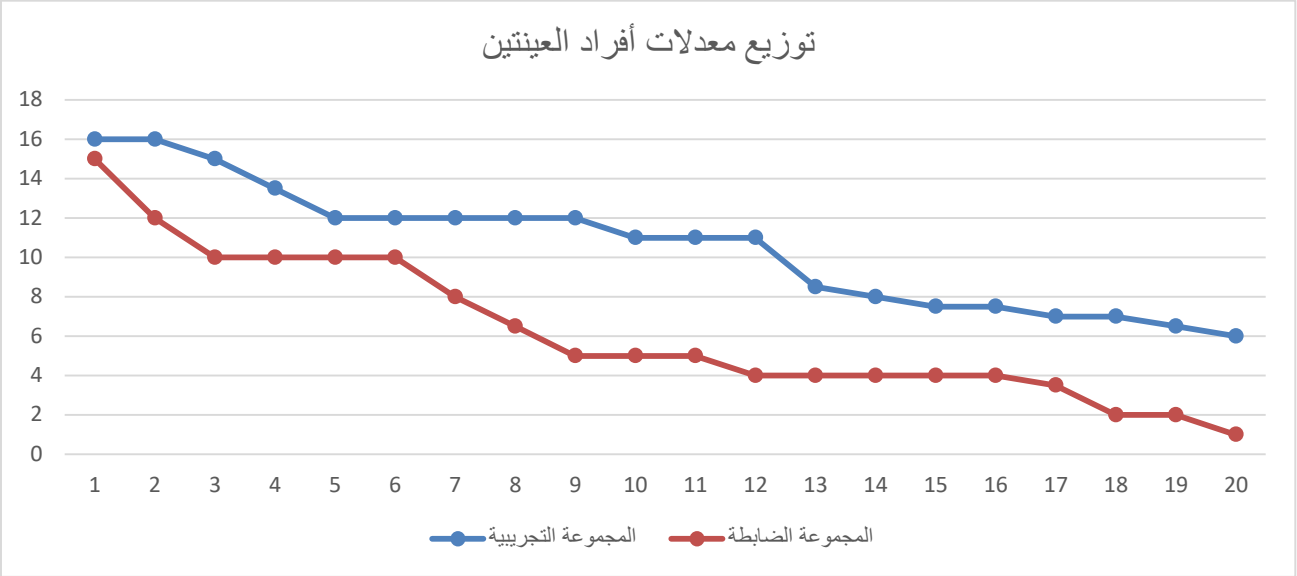
ويمكن تحديد طبيعة تكرار ترددات فئات النقط بالنسبة لنتائج الاختبار البعدي، ويستخلص أن أكثر الترددات هي دون عشرة (10) بالنسبة لأفراد المجموعة الضابطة، وأكثر الترددات التي فاقت عشرة (10) انحصرت في المجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

المعدلات	العينة الضابطة	العينة التجريبية
من 0 إلى 8	14	7
من 8 إلى 11	4	4
من 11 إلى 15	2	7
من 15 إلى 20	0	2

جدول رقم (19): توزيع ترددات الاختبار البعدي.

نلاحظ أن توزيع معدلات أفراد المجموعتين متباينة، فأعلى معدل في المجموعة التجريبية هو (16) نقطة بينما، أعلى معدل في المجموعة الضابطة هو (14,5) نقطة، وهو ما يعني قلة الحاصلين على متوسط سلم التنقيط المعتمد، وأيضا قلة من تتجاوز معدلاتهم هذا المتوسط.

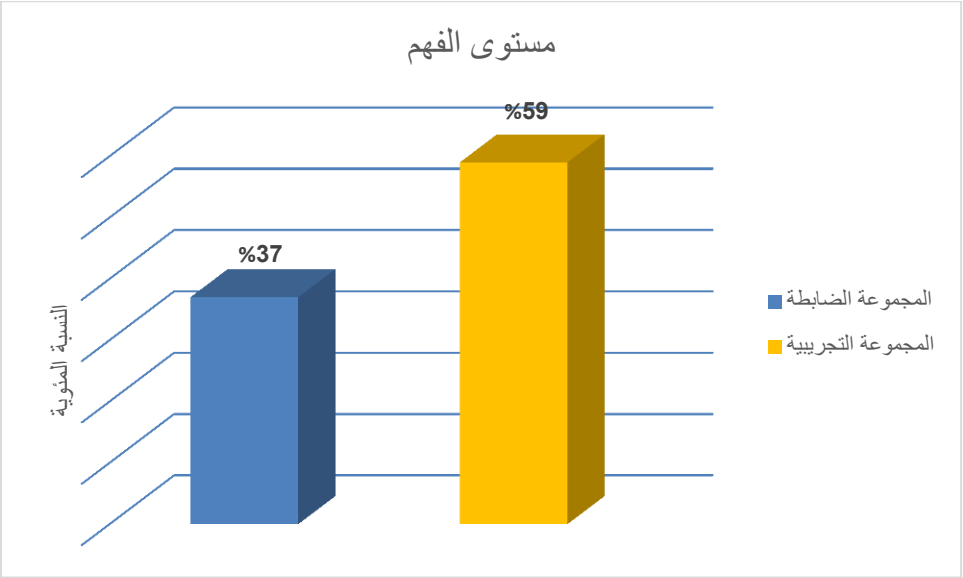
إن المعطيات الإحصائية أثبتت تفوق المجموعة التجريبية التي أدمج في تدريسها الوسائط السمعية البصرية داخل وخارج الفصل، باعتبارها دعامة أساسية تساعد الطالب على فهم واستيعاب القواعد النحوية.



الشكل رقم (14): توزيع معدلات أفراد العينتين التجريبية والضابطة

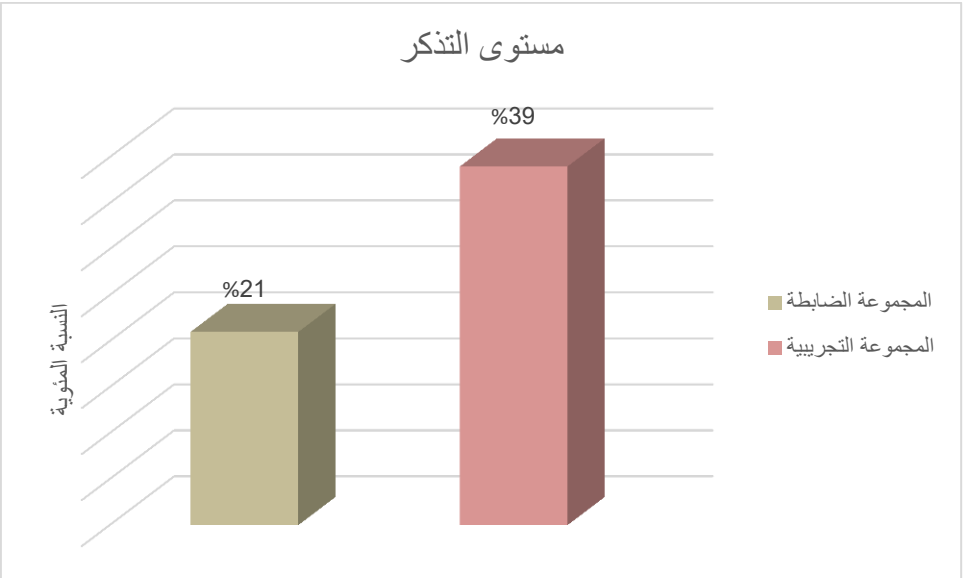
بناء على ما سبق التوصل إليه من المعطيات الإحصائية لنتائج الاختبار البعدي للعينتين، نستنتج أن التدريس باستخدام الوسائط السمعية البصرية يساهم في خلق فرص للتعلم، من خلال خلق مواقف تعليمية مختلفة تعطي للطالب فرصة القيام بعمليات عقلية متنوعة كالملاحظة والتنظيم والمقارنة.

وللتفصيل أكثر ندرج نتائج الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة عند مستويات الفهم، والتذكر والتحليل.



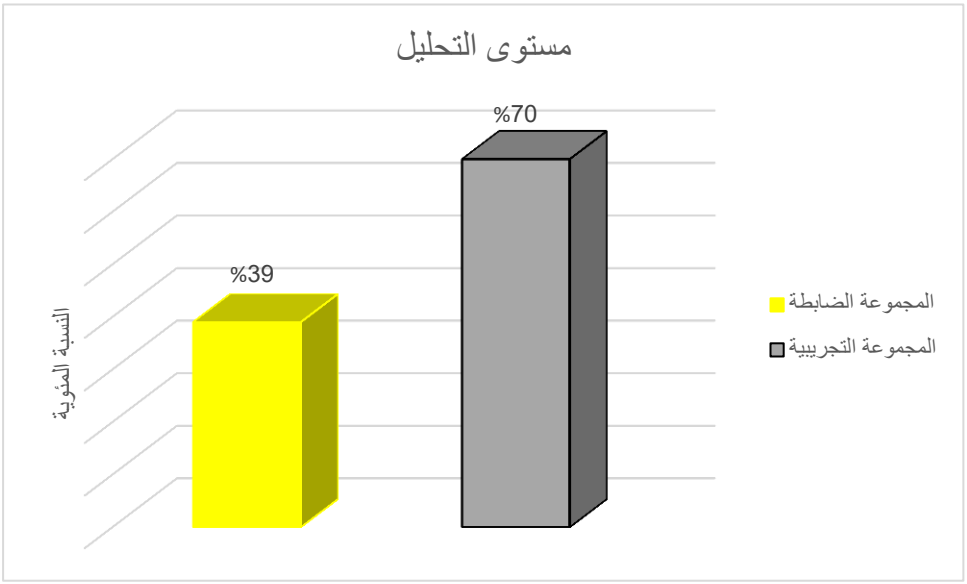
الشكل رقم (15): نتائج الاختبار البعدي عند مستوى الفهم

تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مستوى الفهم بنسبة 59% مقابل 37% للمجموعة الضابطة، وهذا مؤشر ينسجم والمعطيات السابقة التي تؤكد فعالية الوسائط السمعية البصرية في زيادة فهم الطلبة للمعلومات المقدمة لهم، بمعنى زيادة استيعابهم للمعارف والمفاهيم والمعطيات الخاصة بمحتوى التعلم.



الشكل رقم (16): نتائج الاختبار البعدي عند مستوى التذكر

نقيس في هذا المستوى نسبة تذكر طلبة العينتين للمعلومات المقدمة لهم، وقد أسفرت النتائج الإحصائية المحصل عليها على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بنسبة 39% لصالح المجموعة التجريبية في مقابل 21% لصالح المجموعة الضابطة. مما يدل على أن الوسائط السمعية البصرية تزود بمعلومات أكثر ثباتا في ذهن الطالب، تتناسب واستعداداته وقدراته، كما تكسبه التعلم الذاتي، فضلا عن إثارة الحماس والدافعية نحو التعلم.



الشكل رقم (17): نتائج الاختبار البعدي عند مستوى التحليل

نختبر في هذا المستوى قدرة الطالب على التحليل، ونلاحظ أن هناك تفاوت في مستوى التحليل بين أفراد المجموعة التجريبية بنسبة 39% مقابل 21% للمجموعة الضابطة، وهو مؤشر يؤكد تفوق العينة التي درست باستخدام الوسائط السمعية البصرية على أفراد المجموعة التي درس أفرادها بالطريقة التقليدية.

وهذه مؤشرات تؤكد صدق الفرضيات الجزئية الثالثة والرابعة والخامسة من الفرضية العامة الثالثة من هذه الدراسة، والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل عند مستوى الفهم والتذكر والتحليل بعد إجراء الاختبار البعدي للمجموعتين.

خلاصة

تفوقت المجموعة التجريبية في مراحل الاختبار عن المجموعة الضابطة، فالمعطيات الإحصائية أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، فتدريس أفراد المجموعة التجريبية بالطريقة الحديثة أتاح للطلبة فرصة القيام بعمليات عقلية متنوعة، من خلال التعامل مع معلومات معروضة لبناء معارفهم في المحتوى المعرفي الذي تم تحديده للقيام بالتجربة.

وما توصلت إليه الدراسة التجريبية يتفق مع ما توصلت إليه الدراسات التي اطلعنا عليها، والتي اتخذت من الوسائط التكنولوجية مدخلا أساسيا في مجال التعليم والتعلم، ومن بين هذه الدراسات نذكر؛ دراسة الباحثة "مريم بعزيز (2014) ودراسة الباحث سمير أبو شتات (2004)، وعلى ضوء ما سبق، فإنه لا شك أن اعتماد الطريقة الحديثة في التدريس بالجامعة عموما وتدريس مادة النحو العربي خصوصا، يؤدي إلى زيادة تحصيل الطلبة في هذه المادة، ويواكب تطور أساليب التعليم، ومن شأن ذلك أيضا أن يساعدنا على التغلب على صعوبات تدريس هذه المادة بالجامعة، لما يوفره من بيئة تفاعلية عبر خلق فرص حقيقية لمشاركة الطلبة في بناء تعلماتهم.

ولقد تبين أن توظيف الوسائط السمعية البصرية في تدريس النحو العربي بالجامعة، يكتسي قيمة مضافة من خلال استثمار أدوات ووسائط تكنولوجية داخل وخارج حجرة الدرس لتوفير بيئة تعليمية مناسبة، من شأنها أن تمكن الطلبة من التفاعل مع مجريات الدرس.

كما تتيح الوسائط السمعية البصرية للمدرس تبليغ المعلومات بطريقة تكون، أحيانا، أكثر فعالية وأدق تأثيرا في الطلبة في مراحلهم الأولى من تعلم درس النحو بالجامعة، هذا إن أحسن استخدامها، لأنها مجرد إمكان يوظف في كل المستويات باختيار المحتويات المناسبة للأهداف المسطرة تماشيا ونوعية الدرس.

خاتمة عامة:

يندرج هذا العمل ضمن البحوث التربوية، وقد اهتم بإدماج الوسائط السمعية البصرية في التدريس بالجامعة من خلال آليات التعليم المولّف، وأكد على القيمة المضافة من وراء هذا الإدماج، وأهميته في تجاوز الصعوبات التي يطرحها تدريس مادة النحو بالجامعة، فإدراك المدرس لهذه الحقيقة يدفعه إلى البحث عن مكملات من شأنها أن تساهم في تحقيق فعل التعلم، وتجويد مخرجاته العملية التعليمية التعلمية.

ولقد خلص البحث إلى نتيجة مفادها، أن التقنيات الحديثة يمكن أن تسهم في تجاوز صعوبات تدريس مادة النحو بالجامعة، شريطة حسن استخدامها، على اعتبار أن الاستخدام الأمثل إلى ما توصلت إليه التقنيات الحديثة من برامج ووسائط في العملية التعليمية التعلمية، بدءا من وسائل العرض لإلقاء المحاضرات واستخدام الوسائط المتعددة في عمليات التعليم والتعلم، والتي تتيح المجال لتفاعل الطلبة مع المحتوى، يعتبر الرهان الحقيقي أمام الطالب والمدرس الجامعي للارتقاء بالعملية التعليمية بالمستوى الجامعي.

وبهذا يمكن طرح استخدام الوسائط السمعية البصرية، من خلال نمط التعليم المولّف، كمقترح مرحلي منطقي لتجاوز التحديات التي يطرحها تدريس مادة النحو بالجامعة، باعتباره يزاوج بين الطرق التقليدية وما توصلت إليه التكنولوجية الحديثة، مع مراعاة حسن اختيارها واستعمالها تخطيطا وتدبيرا، وتكوين المدرسين في هذا المجال، حتى لا يكون استعمالها هدفا في حد ذاته بل أداة مساعدة، لأن كل استعمال لأداة معينة جوانب إيجابية وأخرى سلبية.

وهذا ما أسفرت عليه نتائج الاستبيانات الاستطلاعية للدراسة الميدانية، بحيث كانت استجابة العينة المبحوثة إيجابية اتجاه أهمية استخدام الوسائط السمعية البصرية، فقد ذهب أكثر من نصف الأساتذة بنسبة 80% إلى أن هذه الوسائط يمكن أن تسهم في تجاوز صعوبات تدريس النحو العربي بالجامعة شريطة حسن استخدامها.

كما بينت نتائج هذه الدراسة أن الإدماج الجيد للوسائط السمعية البصرية في مجال التعليم الجامعي، يقدم إضافة نوعية في التعليم والتعلم، لكن هذا الإدماج يواجه مجموعة من الصعوبات،

حيث أثبتت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن ضعف استخدام هذه الوسائط في تدريس النحو العربي لا علاقة له بتدني معرفة المدرس بهذه الوسائط وكيفية استخدامها، ولا بطبيعة المادة؛ إذ أكدت نسبة من العينة المبحوثة، أن ضعف استخدام الوسائط السمعية البصرية غير مرتبط بعدم امتلاك المدرسين خبرة كافية في استخدامها، بل تبين أن نسبة 70% من أفراد العينة، ترجع ضعف استخدام الوسائط السمعية البصرية في التدريس إلى أن الفصول غير مهيئة لهذا الاستخدام، وهو عائق شكل أكبر نسبة مقارنة بالمعيقات الأخرى، والتي تجعل استخدام الوسائط ضعيفا في مجال التدريس.

وعلى الرغم مما تتوفر عليه الجامعة من وسائط تكنولوجية، والتي تخدم العملية التعليمية، إلا أن التعليم الجامعي في بلادنا في مختلف مراحله لا يستفيد من هذه الوسائط بالشكل المطلوب والكافي داخل حجرة الدرس، وإن تم استخدامه في بعض الحالات فيبقى بشكل محدود نظرا لما يتطلبه من ضرورة مواكبة التطورات الحاصلة والتغيرات العلمية والتكنولوجية.

ومن هنا جاء التفكير في تجريب آليات التعليم المولّف في تدريس درس النحو بالجامعة، والذي يرتكز أساسا على توظيف الوسائط السمعية البصرية داخل وخارج الفصل الدراسي، وقد قمنا بدراسة تجريبية لعينتين (تجريبية وضابطة) همت قياس مدى فعالية هذه الوسائط في تدريس مادة النحو العربي بالجامعة.

وقد خلصت الدراسة التجريبية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، فأكثر ترددات النقط التي حصلت عليها المجموعة الضابطة هي دون العشرة، في حين أغلب ترددات نقط المجموعة التجريبية فاقت العشرة، كما أن توزيع معدلات أفراد المجموعتين متباينة؛ فأعلى معدل في المجموعة التجريبية هو (16) نقطة بينما أعلى معدل في المجموعة الضابطة هو (14,5) نقطة.

وهذه المعطيات وغيرها، تؤكد على أن استثمار الوسائط التكنولوجية كدعامة أساسية، يساهم في تحسين عملية التعليم والتعلم، من خلال توجيه المتعلم نحو التعلم الذاتي وفق قدراته واستعداداته، وذلك لما توفره من وسائل إيضاح سمعية وبصرية داخل وخارج الفصل الدراسي، وما توفره كذلك للطالب من حرية اختيار ما يرغب في تعلمه بواسطة أساليب وطرق متنوعة من خلال تقديم المحتوى

التعليمي عبر المواقع التعليمية بلغة مكتوبة ومنطوقة، وعناصر مرئية ثابتة ومتحركة، وتأثيرات وخلفيات متنوعة (سمعية وبصرية).

إن التدريس باستثمار آليات التعليم المولّف يشير إلى الاعتماد على التقنيات الحديثة –داخل وخارج الفصل الدراسي– في تقديم المحتوى التعليمي للطلبة بطريقة سلسة من خلال الخصائص الإيجابية التي يتميز بها كاختصار الوقت والجهد، والرهان على امكانياته الكبيرة في تعزيز تعلم الطلبة، وتحسين مستواهم العلمي بصورة فاعلة، إضافة إلى توفير بيئة تعليمية متفاعلة ومحفزة لكل من الطالب والمدرس، يتم فيها تجاوز محددات الزمان والمكان، بالإضافة إلى السماح للطلبة بالتعلم في ضوء امكانياتهم وقدراتهم العلمية ومستواهم المعرفي.

وفي سبيل تحقيق إجابة واضحة عن الإشكالية التي انطوت عليها هذه الدراسة، والتأكد من فرضياتها، حاولنا تسليط الضوء على واقع إدماج الوسائل السمعية البصرية في الوسط التعليمي الجامعي، وتطوير استعمالها في تدريس مادة النحو العربي، مركزين على الأهمية والاستخدام والتخطيط والتدبير، كما تطرقنا إلى بعض أنماط التعليم التي ارتبط ظهورها بالتكنولوجيا الحديثة، مع التركيز على التعليم المولّف مستثمرين آلياته، وما يرافقها من استراتيجيات تربوية حديثة، من شأنها تجويد مخرجات الدرس النحوي بشكل خاص، وتطوير آليات التدريس بالجامعة بشكل عام.

المقترحات:

استنادا إلى ما تم التوصل إليه من نتائج في هذه الدراسة يقدم الباحث ما يلي من مقترحات:

- إعادة النظر في طرائق تدريس درس النحو العربي بالجامعة، مع الحرص على التنويع فيها بما يتلاءم وخصوصية الموقف التعليمي، وحاجات المتعلمين المتباينة.
- التخطيط الجيد لإدماج الوسائط السمعية البصرية في مناهجنا التربوية الجامعية.
- إجراء المزيد من الدراسات النظرية والتطبيقية للتعرف على معيقات استخدام التعليم المولّف في تدريس درس النحو العربي.
- تعميق البحث أكثر في مشكلات تدريس النحو بالجامعة وما قبل الجامعة.

- تطوير مناهج التدريس بالجامعة قصد دفع الطالب نحو التدريب على اكتساب مهارات التعلم الذاتي، وتكوين الدافعية لديه للتعلم المستمر والتحول من تلقي المعلومات إلى بناءها.
- تكوين فرق متخصصة تتكون من فريق عمل متكامل يضم مجموعة من المتخصصين في إعداد برامج تعليمية تخص المستوى الجامعي.
- في حاجة إلى بيداغوجية الجامعية من شأنها تجويد التدريس بالجامعة، والخروج به من تلقين المعلومات إلى بناء المهارات.
- تصحيح الفهم الخاطئ لتوظيف الوسائط التكنولوجية داخل مجال التدريس.
- تشخيص المشكلات التعليمية التي تواجه المدرسين، والتعرف على حجمها، وأسبابها، ووضع بدائل للتغلب عليها وتجاوزها.
- توظيف هذه الوسائط يتطلب أن يكون علميا وتدريجيا، وأن يرتبط بمشكلات تعليمية معينة.
- إن تحقيق جودة التعليم بالجامعة رهين بالرقي بالنظم التعليمية، والتغيير في المناهج وفق استراتيجية واضحة لا تقصي ما توصلت إليه التقنية الحديثة.

آفاق البحث

تركزت أغلب الدراسات التي تهم توظيف الوسائط التكنولوجية في التدريس على مراحل ما قبل الجامعة، وأملنا كبير أن يتعمق البحث في توظيفها بالتعليم الجامعي كذلك، وما هذه الدراسة إلا مجرد خطوة بداية في مسار طويل لتضافر الجهود من أجل إجراء دراسات أخرى، تسعى إلى الكشف عن أساليب متطورة، من شأنها أن تقدم إضافات في مجال البحث التربوي بالجامعة.

ويمكن استخدام نتائج هذا البحث من أجل تطوير الاستراتيجيات الملائمة لتعزيز دمج التكنولوجيا في التعليم الجامعي، إلا أنها تبقى مجرد محاولة تتساوق والزمن والتكلفة المتاحان لإنجازها، لأن مثل هذه الدراسات تحتاج فريقا متكاملا من متخصص وممارس وتقني. وأملنا أن يتوسع نطاق الاشتغال على قضايانا التربوية الجامعية في إطار مجموعات بحثية، تتكامل مجهوداتها لتحقيق نتائج، لا يمكن بأي حال أن يصل إليها باحث ما بمفرده.

وختاما، نرجو أن يكون هذا البحث قد أدى الغرض الذي وضع لأجله، آملين، أيضا أن نكون قد وفقنا في جعل هذه الدراسة في المستوى المطلوب، ونتمنى أن يكون ما توصلنا إليه من نتائج

ومعطيات وخلاصات، لبنة أولى لصياغة إشكالات وفرضيات بحوث جديدة، تتناول موضوع استثمار الوسائط السمعية البصرية، انطلاقا من آليات التعليم المولّف في التعليم الجامعي بشكل أكثر عمقا، لأننا نؤمن بأن هذا الموضوع يبقى مجالا خصبا وواعدا للدراسة والبحث والتحليل. والله ولي التوفيق.

–نهاية الدراسة بداية البحث–

لائحة المصادر والمراجع:

المنشورات الوزارية

- مديرية المناهج (نونبر2007): التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، نونبر.
- مديرية المناهج (شتنبر2011): البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي، الصيغة النهائية.
- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (2004): التربية وعلم النفس، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر.
- المملكة المغربية: الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، من إعداد المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية (2006): البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بالسنة الأولى من سلك الباكالوريا، الصيغة النهائية، أبريل 2006.
- وزارة التربية الوطنية (ماي 2013): الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مادة اللغة العربية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، المختبر الوطني للموارد الرقمية
- وزارة التربية الوطنية(أكتوبر 1999): الميثاق الوطني للتربية والتكوين: الدعامة العاشرة.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر(2014): الملف الوصفي، لنيل شهادة الإجازة في شعبة اللغة العربية وآدابها.

الأطروحات الجامعية

- سمير محمود أحمد أبو شتات، "أثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على تحصيل طالبات الصف الحادي عشر واتجاهاتهن نحوها والاحتفاظ بها"، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية –غزة – فلسطين، 2004.

- العبيدي هشام، " English Professors Use of ICTs within Moroccan Higher Education Institutions"، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس–فاس، 2017.
- فراجي نوال، "الوسائل التعليمية السمعية البصرية في التعليم الثانوي الاعدادي"، شعبة منهجية العلوم الإنسانية تخصص ديداكتيك المواد الاجتماعية والتواصل، جامعة محمد الخامس كلية علوم التربية، 2010.
- مريم بعزيز، "دور الوسائط السمعية البصرية في التحصيل الدراسي –المستوى الثانوي التأهيلي نموذجا"، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس–فاس، 2014.

المراجع بالعربية

- ابن الجني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح. محمد علي النجار، (1956)، دار الكتب المصرية، ج 2.
- ابن الجني، أبو الفتح عثمان، المصنف في شرح كتاب التصريف للمازني، تح: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، 1954، القاهرة، ج1، ط1.
- أوزي، أحمد (2006): المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1.
- أوزي، أحمد (2017): بيداغوجية فعالة ومتجددة –كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين– منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط 1.
- آيت أوشان، علي (2014): اللسانيات والتربية: المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، دار أبي رقراق، الرباط، ط1.
- آيت أوشان، علي (2017): بيداغوجيا الكفايات وتعليمية اللغة، ضمن مجلة " دراسات بيداغوجية، تعليمية اللغة من الإبستيمولوجيا العالمة إلى الإبستيمولوجيا المدرسية"، ع.م 2–3، دار أبي رقراق، الرباط..
- آيت أوشن، علي (2002): ديداكتيكا اللغات مداخلة في يوم دراسي "اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها"، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية – مكناس.
- إيناس، خليفة (2008): الشامل في الوسائل التعليمية، دار المناهج، عمان.

- بطاز، محمد (2005): طرائق التعليم عن بعد وأساليبه (دليل لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- بلعيد، صالح (2000): دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط3.
- بلعيد، صالح (2004): دراسات تحليلية تقويمية للصرف والنحو في منهاج اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع9.
- بن شقرون، محمد (1980): معجم التربية والتعليم (فرنسي عربي) مكتبة الرسالة، الرباط.
- بناني، رشيد (1991): من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء.
- بهنس، منال وآخرون (2005): إنتاج الوسائل التعليمية التعلمية الفصل 2 جامعة القاهرة كلية رياض الأطفال.
- بوشوك، المصطفى (1994): تعليم اللغة العربية وثقافتها، دار النشر الهلال العربية، الرباط، ط2.
- بونجمة، محمد، درس الأدب باستثمار التكنولوجيا من خلال التعلم المولف (نموذج تطبيقي) جامعة الأخوين، المغرب.
- التودري، عوض محمد (2004): المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم، مكتبة الرشد، الرياض.
- الجابري، عبد اللطيف (2009): إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، منشورات عالم التربية، ط 1.
- الجاحظ، رسائل الجاحظ، تحقيق عبد السلام هارون، (1979)، مكتبة الخانجي، مصر، ط1.
- الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه أبو فهر محمود محمد شاكر، (1992)، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3.
- جمال، مصطفى (2008): من صيغ التعلم الحديثة في التعليم الجامعي: التعلم المولف، قسم أصول التربية –كلية التربية – المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية –جامعة الأزهر، القاهرة.
- حساني، أحمد (1996): دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات– بن عكنون، الجزائر، ط2.
- الحسين، إبراهيم (2012): الفن والتكنولوجيا مستقبل الدرس التشكيلي في عصر الميلتي ميديا، منشورات عالم التربية، ط1.

- حليم، سعيد (2015): مدخل إلى علم التدريس، مطبعة أنفوبرانت، فاس، ط1.
- حيدا، سميرة (2017): مقال: الدرس النحوي بالجامعة المغربية –الواقع والمأمول– ورقة قدمت ضمن أعمال الندوة الدولية: البحث التربوي وتجديد المناهج التعليمية، مطبعة آنفو، المغرب.
- الحيلة، محمد محمود (1998): تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، جامعة اليرموك ط 1.
- الحيلة، محمد محمود (2003): طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط3.
- خضير، عباس (2010): التقنيات التربوية، تطورها تصنيفها أنواعها اتجاهاتها، مكتبة التربية الأساسية، بغداد، ط1.
- الخلايله، فدوى، الشرع محمد (2018): أثر استخدام التعليم المبرمج في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة العلوم في الأردن، جامعة آل البيت، الأردن.
- خليل، حلمي (2003): دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- خولة، الإبراهيمي (1991): طريقة تراكيب العربية في المدارس المتوسطية الجزائرية، مجلة اللسانيات، ع 51.
- الدريج، محمد (2004): تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين: أسس ونماذج وتقنيات، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ط2.
- دومينيك، شالفان، طرق وأدوات التدريس والتكوين، تج غريب عبد الكريم، (2011)، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط1.
- الراجحي، عبده (1995): علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- الراجحي، عبده (1995): علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- زايد، سعد علي (2005): وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، الدار المنهجية، ط1.
- زياد، محمد حمدان (1982): الوسائل التعليمية مبادئها وتطبيقاتها، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1.

- زياد، محمد حمدان (1995): طرق ومنهجية التدريس الحديث وأنواعها واستخداماتها في التربية الصفية، دار التربية الحديثة، عمان.
- سالم، أحمد (2004): تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني، مكتبة الرشد، الرياض، ط1.
- شحاتة، حسن (2008): استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1.
- الشرقاوي، أنور محمد (2012): التعلم – نظريات وتطبيقات – مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الشكدالي، مصطفى (1999): الوظائف الديداكتيكية لاستعمالات الحاسوب، مجلة علم التربية نحو تحديث مناهج التعليم، ع 6-7.
- صادق، مختار وآخرون (1980): علم النفس التربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- صادقي، مصطفى (2012): منهاج تدريس الفقه دراسة تاريخية تربوية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، ط1.
- صاري، محمد (2002): التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، مجلة اللغة العربية، العدد السادس، الجزائر.
- صالح، عبد الرحمان (1973-1974): مدخل إلى علم اللسانيات الحديث: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، اللسانيات –مجلة علم اللسان البشر– معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، ع 7.
- صبحي، خليل (1987): التقنيات التربوية، الموصول مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، الجامعة التكنولوجية.
- طلافحه، حامد عبد الله (2013): المناهج: تخطيطها وتطويرها وتنفيذها، الرضوان للنشر والتوزيع، ط1.
- الطوبجي، حسين حمدي (1987): وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، الكويت، ط8.
- الطوبجي، حسين حمدي، تعريف التكنولوجيا النظرية، المجال/ المهنة، نشر جمعيات الاتصالات التربوية والتكنولوجيا.

- ظبية، السعيد السلفي (2002): تدريس النحو العربي في ضمن الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية القاهرة، مصر.
- عبد الباقي، محمد أحمد (2003): المعلم والوسائل التعليمية، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية جمهورية مصر العربية، ط1.
- عطية، خميس محمد (2003): منتوجات تكنولوجيا التعليم، دار الحكمة، القاهرة.
- عطية، محسن علي (2006): الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1.
- عطية، محمد (1979): وسائل الاتصال في الخدمة الاجتماعية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، طرابلس.
- العلي، أحمد (2005): التعليم عن بعد ومستقبل التربية في الوطن العربي، دار الكتاب الحديثة، ط1.
- عليان، ربحي مصطفى والدبس، محمد عبد الله (1999): وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار صفاء، عمان، ط1.
- العمري، علاء الدين (1999): دور الحاسب وشبكة الأنترنيت في تطوير التعليم، مجلة التربية، ع 24.
- العناتي، وليد (2012): العربية في اللسانيات التطبيقية، كنوز المعرفة، عمان، ط 1.
- عيادات، يوسف أحمد (2014): الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1.
- عيد، محمد (1974): في اللغة ودراستها، القاهرة، عالم الكتب.
- غريب، عبد الكريم (2003): منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية، منشورات عالم التربية، ط 2.
- غريب، عبد الكريم (2006): المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1.

- غريب، عبد الكريم (2012): منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- الفارابي، عبد اللطيف وآخرون (1994): معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، ع 9 و10، الدار الخطابي، ط1.
- الفاسي الفهري، عبد القادر (1993): اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط3.
- فتح الباب، عبد الحليم، حفظ الله إبراهيم (1985): وسائل التعليم والإعلام، عالم الكتب، القاهرة.
- الفراجي، هادي أحمد (2011): أنماط التنمية المعرفية والمهارية في القرن الحادي والعشرين، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1.
- الفريجات، غالب عبد المعطي (2014): مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، دار كنوز المعرفة، عمان، ط2.
- القباني، نجوان عبد الواحد (2010): تحديات استخدام التعليم الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكليات جامعة الإسكندرية، مصر.
- القلا، فخر الدين (1992): تقنيات التعليم والوسائل التعليمية، منشورات جامعة دمشق، ط 4.
- الكلوب، عبد الرحيم (1993): التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2، عمان الأردن.
- الكلياني، تيسير (1998): التعلم عن بعد: فلسفته، إمكاناته، ركائزه ووسائطه التعليمية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع34.
- كيحل، سعيدة (2008): نظريات الترجمة بحث في الماهية والممارسة، مجلة الآداب العالمية.
- لي آيزر شلوسر، مايكل سيمونسن، نظريات التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني، ترجمة نبيل جاد علي، 2015، مكتبة بيروت، ط2.
- مجاهد، ميمون (2015): الظاهرة اللغوية بين مناهج البحث ومقاربات التعليم، مجلة اللسانيات وتحليل الخطاب، ع1.

- مجدي، عزيز إبراهيم (2014): الإبداع وعصرنة أدوار تكنولوجيا التعليم، عالم الكتب، مصر، القاهرة، ط1.
- مجموعة من الباحثين (1962): تكنولوجيا التربية جمعية الاتصالات التربوية AECT.
- مركز نون للتأليف والترجمة (2011): التدريس طرائق واستراتيجيات، سلسلة المعارف الإسلامية، ط 1.
- المروني، المكي (1991): البيداغوجية الجامعية، أعمال الندوة المغاربية: علوم التربية والتنمية، مجلة التدريس، ع 17، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط.
- المسدي، عبد السلام (1994): المعرفة اللغوية وأثرها في الاختبار اللغوي، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية – الرباط.
- مشاط، نور الدين (2011): (ب) كيفية تدبير أساتذة التعليم الابتدائي للموارد الرقمية وتوظيفها في التدريس، بحث لنيل دبلوم مركز تكوين مفتشي التعليم الابتدائي من الدرجة الأولى بمركز تكوين مفتشي التعليم بالرباط.
- مشاط، نور الدين (2011): المدرسة المغربية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، منشورات مجلة علوم التربية، ع 28، الرباط، ط1.
- المظفر، أبو العبيد (2009): طرق التدريس وأساليب الامتحان، شبكة المدارس الإسلامية.
- منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (1998): افتتاحية أشغال ندوة:" الجامعة وقضايا الأمة"، مجلة اتحاد جامعات العلم الإسلامي، ع1.
- منصف، عبد الحق (2007): رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق، ط1.
- الموسى بن عبد الله، والمبارك أحمد، التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات، مؤسسة شبكة البيانات، الرياض، ط1.
- المير، خالد وآخرون (1996): سلسلة التكوين التربوي، العدد الخامس، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 1.

- ميشال، زكريا (1984): مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- الناقة، محمود كامل (1985): تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه – مداخله – طرق تدريسه، سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ع.9، جامعة أم القرى.
- نوفاك، جوزيف وبوب جوين، تعلم كيف تتعلم، ترجمة أحمد عصام الصفدي وإبراهيم محمد الشافعي، 1995، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الهادي، محمد (2001): حياة نظم المعلومات المبنية على الكمبيوتر، دراسات مستقبلية، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.
- الهادي، محمد (2002): التوجهات الحديثة في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المرافق والمكتبات، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ص 165.
- الهادي، محمد (2007): التعليم الإلكتروني عبر شبكة الانترنيت، آفاق تربوية متجددة، الدار المصرية اللبنانية ط2.
- الهادي، محمد (2011): التعلم الإلكتروني المعاصر، أبعاد تصميم وتطوير برمجياته الإلكترونية، الدار المصرية اللبنانية، ط1.
- الوعر، مازن (1988): قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، مطبعة العجلون، دار طلاس، دمشق، ط1.
- ويا، الحسين (2008): مقاربات تربوية جديدة، مطبعة طوب بريس، الرباط.
- يحيى، زكرياء، الجندي، علياء (2005): التعليم الإلكتروني وتكنولوجيا التعليم، مكتبة العبيكان، الرياض، ط3.
- اليوبي، بلقاسم (1999): اللسانيات الحاسوبية: مفهومها وتطورها ومجالات تطبيقاتها، استشراف آفاق جديدة لخدمة اللغة العربية، مجلة مكناسة، ع 12.

المراجع باللغة الأجنبية

- Bourisseoux, J, et Pell P, (1990): Enseigner avec l'audio-visuel, Les Edition d'organisation - paris, Paris.
- Carnegie Commission on Higher Education, The Fourth Revolution Instrutional Technology in Higher Education, New York, McGraw – Hill, 1972.
- Corder, s.p, (1973): Introducing Applied Linguistics. Penguin book Ltd, Harmonds worth, Middlesex, England.
- Dillenbourg, Pierre (2000): Virtual Learning Environments, Workshop on virtual learning environment, University of Geneva.
- DINT, E.C, The Audio-Visual hand Book, society of For Visual Education, INC, 1946.
- Dunkan. U. Heldt, (1989): Instructional media and the Individual Learner, New York Nicholas Publ.
- Edward Anthony 1963 cité par Jack C. Richard, (2001): Theodore Stephen Rodgers, Approaches and methods in language teaching, Cambridge UK, Cambridge University Press, 2nd edition.
- Erickson, Carlton W.H, (1968): Administering Instructional Media Programs, New York and London: Macmillan, collier.
- Girard Denis, Linguistique Appliquée et Didactique de Langue. Colin-Longman, Paris.
- Girard Denis, Linguistique Appliquée et Didactique de Langue. Colin-Longman.

- Halin, (2005): Gilles, De la conception d'hypermédia à la conception d'application Web, dans: Sciences et Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation, volume 12.
- Jerom, S,Bruner, (1966): Forward a the rory of instrucion, harvard university, Cambridage.
- Mank, David, (2005): Using data mining for e- learning decision making, Electronic journal of e-learning, Vo 3, Issue 1.
- Morriss, Barry, (1963): « the Function of media in the public schools.
- Olsen. E, (1946): Perspective In Audio Visual Education, Education Screen.
- Peraya. D, (1998): Une révolution sémiotique. Cahiers pédagogiques.
- Philip Miller, Thérèse Torris, (1995): Formalismes Syntaxiques pour le traitement automatique du langue naturelle.
- Stern, H.H, (1983): Fundamental Concepts Of Language Teaching Oxford Universty Press.

- **الويبوغرافيا**

- http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&ArtCat=2&id=995
- http://www.journal.cybrarians.org/index.php?option=com_content&view=article.
- http://www.khayma.com/education-technology/newL3.htm.
- https://images.app.goo.gl.
- https://images.app.goo.gl/p4jeEpwgb8UvcRNL6.
- https://www.research-ar.com/2019/11/blended-learning.html.
- www.al3oloom.com.
- www.mawdoo3.com.
- www.mawdou3.com.
- www.rjeem.com.
- www.rjeem.com.
- www.Teqnologie.Qulturanx.com.

فهرس البحث:

العنوان	الصفحة
مقدمة عامة	1
القسم الأول	**13**
الفصل الأول: اللسانيات وحقل تعليميات اللغات	**14**
1. البحث اللساني وديداكتيك اللغات	16
1.1 ضوابط حقل تعليمية اللغات وتعلمها	18
2. اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات	18
1.2 خصائص اللسانيات التطبيقية ومبادئها	21
2.2 اللسانيات الحاسوبية ومجالات تطبيقاتها	23
3.2 اللسانيات التعليمية	27
1.3.2 موضوع اللسانيات التعليمية	29
2.3.2 تطبيقات اللسانيات التعليمية	30
3. تعليميات اللغات وتدريس النحو العربي	34
1.3 العملية التعليمية: (حدودها، عناصرها وشروطها)	34
2.3 تدريس النحو العربي: الأهداف والأهمية	37
3.3 مستويات النحو العربي	39
4.3 تعليميات اللغات وطرائق تدريس النحو العربي	40
5.3 طرائق تدريس النحو العربي	43
6.3 تأثر طرائق التدريس بتكنولوجيا السمعي البصري	54
خلاصة	55
الفصل الثاني: الوسائط السمعية البصرية في مجال التدريس	**56**
1. الوسائط: ماهيتها، تصنيفاتها وأبعادها	57
1.1 ماهية الوسائط السمعية البصرية	57
2.1 تصنيف الوسائط السمعية البصرية	61

3.1 أبعاد الوسائط	**68**
4.1 جرد لبعض الوسائط السمعية البصرية	**68**
2. مجالات استخدام الحاسوب في التعليم	**78**
1.2 الاستعمالات التربوية للحاسوب	**78**
2.2 ظهور الحاسوب في التربية	**78**
3.2 التطبيقات البيداغوجية للحاسوب	**80**
4.2 صيغ توظيف التكنولوجيا في عملتي التعليم والتعلم	**82**
3. الوسائط التكنولوجية والتنويع في التعليم	**83**
1.3 التعليم الإلكتروني	**84**
1.1.3 عناصر التعليم الإلكتروني	**87**
2.3 التعليم عن بعد	**90**
3.3 التعليم الافتراضي	**92**
4.3 التعلم المبرمج	**94**
5.3 التعلم المُولّف	**98**
1.5.3 خطوات إعداد برامج التعليم المولّف	**102**
خلاصة	**104**
الفصل الثالث: الوسائط السمعية البصرية وتطوير آليات التدريس بالجامعة	**106**
1. أهمية الوسائط التكنولوجية في مجال التدريس	**109**
2. مراحل إدماج الوسائط السمعية البصرية في التدريس	**116**
3. الوسائط السمعية البصرية وأنماط التدريس	**123**
4. المدرس وتصميم التدريس باستخدام الوسائط السمعية البصرية	**126**
5. الوسائط وبعض الاستراتيجيات التربوية الحديثة في تدريس درس النحو العربي بالجامعة	**129**
1.5 استراتيجية خرائط المفاهيم	**129**
1.1.5 مكونات خريطة المفاهيم	**131**

2.5 استراتيجية حل المشكلات	**133**
6. الوسائط السمعية البصرية وتطوير آليات التعليم المولّف بالجامعة	**136**
1.6 في حاجة إلى التعليم المولّف بالجامعة	**137**
2.6 التصميم المولّف	**138**
3.6 تصميم درس وفق آليات التعليم المولّف	**139**
خلاصة	**143**
القسم الثاني	**145**
الفصل الأول: تقريب واقع تدريس مادة النحو العربي بالجامعة	**146**
1. في حاجة إلى بيداغوجية بالجامعة	**147**
2. قراءة في الملف الوصفي لوحدة النحو العربي بالجامعة	**150**
1.2 الأهداف التعليمية لوحدة النحو العربي بالجامعة	**157**
3. معطيات الدراسة الميدانية	**160**
1.3 المنهج المتبع في الدراسة الميدانية	**160**
2.3 فرضيات الدراسة الميدانية	**160**
3.3 أدوات الدراسة الميدانية	**161**
4.3 مراحل الدراسة الميدانية	**161**
5.3 محتوى الاستمارة	**161**
6.3 عينة الدراسة الميدانية	**162**
4. تحليل نتائج الدراسة الميدانية	**165**
1.4 تفريغ معطيات الاستمارة	**165**
2.4 نتائج الدراسة الميدانية	**180**
خلاصة	**185**
الفصل الثاني: أثر استثمار الوسائط السمعية البصرية على تحصيل طلبة الفصل الأول شعبة اللغة العربية في درس النحو العربي	**186**
1. الطريقة والإجراءات	**187**
1.1 عينة الدراسة	**187**

2.1 أداة الدراسة	**188**
3.1 اختبار التكافؤ بين المجموعتين	**189**
2. بناء سيناريو بيداغوجي لوحدة المبني والمعرب	**191**
1.2 تعريف السيناريو البيداغوجي	**191**
1.1.2 مراحل السيناريو البيداغوجي	**191**
2.2 السيناريو البيداغوجي المقترح	**193**
1.2.2 بناء تصور بيداغوجي لوحدة المبني والمعرب	**193**
3. التعريف بالبرنامج المقترح (المدرس بالطريقة الحديثة)	**196**
1.3 إعداد الموقع الالكتروني	**196**
2.3 وصف محتويات الموقع	**197**
4. تحليل معطيات الدراسة	**213**
1.4 نتائج الاختبار القبلي	**213**
2.4 نتائج الاختبار البعدي	**213**
خلاصة	**218**
خاتمة عامة	**219**
لائحة المصادر والمراجع	**224**
فهرس البحث	**236**
لائحة الملاحق	**240**

ملحقات البحث

فهرس الجداول

رقم الجدول	الصفحة
الجدول رقم (1): يوضح تصنيف الوسائط السمعية البصرية عند دونكان	63
الجدول رقم (2): المواضيع المقررة في مادة النحو العربي بسلك الإجازة	153
الجدول رقم (3): الأهداف التعليمية الخاصة بمادة النحو العربي	158
الجدول رقم (4): الكليات المعتمدة في الدراسة	163
الجدول رقم (5): سنوات التدريس الجامعي لأفراد العينة المعتمدة	165
الجدول رقم (6): نسبة نفور الطلبة من مادة النحو	167
الجدول رقم (7): مدى ارتباط إشكالية تدريس بمرحلة ما قبل الجامعة.	169
الجدول رقم (8): مدى مساهمة التقنيات الحديثة في تجاوز صعوبات تدريس درس النحو بالجامعة	172
الجدول رقم (9): علاقة الارتباط بين شروط التعليم الجيد واستخدام الوسائط السمعية البصرية	173
الجدول رقم (10): مدى الارتباط بين عدم اعتقاد المدرس بأهمية هذه الوسائط وعدم استخدامها.	174
الجدول رقم (11): حضور الوسائط السمعية البصرية في حصص أساتذة النحو	175
الجدول رقم (12): الوسائط الأكثر استعمالا من طرف الأساتذة	176
الجدول رقم (13): مساهمة الوسائط في تسهيل دور المدرس	177
الجدول رقم (14): معيقات استخدام الوسائط السمعية البصرية في تدريس مادة النحو.	178
الجدول رقم (15): تمثيل مبياني لمدى مساهمة الوسائط في تدريس درس النحو بالجامعة.	179
الجدول رقم (16): يبين مجموع العينتين	188
جدول رقم (17): توزيع نتائج الاختبار القبلي	213
الجدول رقم (18): توزيع نتائج الاختبار البعدي	214
الجدول رقم (19): توزيع ترددات الاختبار البعدي	214

فهرس الخطاطات

رقم الخطاطة	الصفحة
خطاطة رقم (1): تطور تسميات الوسائط السمعية البصرية.	**59**
الخطاطة رقم (2) تصنيف أوسلن للوسائط السمعية البصرية	**64**
خطاطة رقم (3): تصنيف الوسائط إلى رمزية وغير رمزية	**67**
الخطاطة رقم (4): متغيرات التعليم المبرمج	**97**
الخطاطة رقم (5): التوليف بين التعلم التقليدي والإلكتروني	**100**
الخطاطة رقم (6): موقع التكنولوجيا في العملية التربوية	**112**
الخطاطة رقم (7): توضح مراحل إدماج الوسائط السمعية البصرية	**123**
الخطاطة رقم (8): التدريس التقليدي	**124**
الخطاطة رقم (9): مدرس مع الوسائط	**124**
الخطاطة رقم (10): التدريس القائم على التفاعل	**125**
الخطاطة رقم (11): التدريس بالوسائط	**125**
الخطاطة رقم (12): تجمع أصناف تصاميم التدريس	**125**
الخطاطة رقم (13): نموذج لتصميم درس وفق آليات التعليم المولّف	**142**
الخطاطة رقم (14): تبين مراحل الاختبار التحصيلي.	**190**

فهرس الأشكال

رقم الشكل	الصفحة
الشكل رقم (1): تمثيل مبياني لنسبة الأساتذة بالكليات المعتمدة في الدراسة الميدانية	**164**
الشكل (2): تمثيل مبياني لسنوات التدريس الجامعي لأفراد العينة المعتمدة	**165**
الشكل (3): تمثيل مبياني يوضح نسبة نفور الطلبة من دراسة النحو.	**168**
الشكل رقم (4): مدى ارتباط إشكالية تدريس بمرحلة ما قبل الجامعة.	**169**
الشكل (5): مدى مساهمة التقنيات الحديثة في تجاوز صعوبات تدريس درس النحو بالجامعة.	**172**
الشكل (6): علاقة الارتباط بين شروط التعليم الجيد واستخدام الوسائط السمعية البصرية	**173**
الشكل رقم (7): مدى الارتباط بين عدم اعتقاد المدرس بأهمية هذه الوسائط وعدم استخدامها.	**174**
الشكل (8): حضور الوسائط السمعية البصرية في حصص أساتذة النحو	**175**
الشكل (9): الوسائط الأكثر استعمالا من طرف الأساتذة.	**176**
الشكل (10): تمثيل مبياني لمدى مساهمة الوسائط في تسهيل دور المدرس	**177**
الشكل (11): معيقات استخدام الوسائط السمعية البصرية في تدريس مادة النحو.	**178**
الشكل (12): تمثيل مبياني لمدى مساهمة الوسائط في تدريس درس النحو بالجامعة.	**179**
الشكل رقم (13): مراحل تنفيذ سيناريو بيداغوجي	**192**
الشكل رقم (14): توزيع معدلات أفراد العينتين التجريبية والضابطة	**215**
الشكل رقم (15): نتائج الاختبار البعدي عند مستوى الفهم	**216**
الشكل رقم (16): نتائج الاختبار البعدي عند مستوى التذكر	**216**
الشكل رقم (17): نتائج الاختبار البعدي عند مستوى التحليل	**217**

فهرس الصور

رقم الصورة	الصفحة
الصورة رقم (1): وسيط السبورة الطباشيرية	**70**
الصورة رقم (2): وسيط الإنترنيت	**70**
الصورة رقم (3): وسيط التلفزيون التعليمي	**73**
الصورة رقم (4): وسيط الفيديو التعليمي	**74**
الصورة رقم (5): وسيط المسلاط الضوئي	**75**
الصورة رقم (6): وسيط الحاسوب	**76**
الصورة رقم (7): وسيط الحقائب التعليمية	**77**

فهرس اللوحات

رقم اللوحة	الصفحة
اللوحة 1	**197**
اللوحة 2	**198**
اللوحة 3	**198**
اللوحة 4	**199**
اللوحة 5	**200**
اللوحة 6	**200**
اللوحة 7	**201**
اللوحة 8	**202**
اللوحة 9	**202**
اللوحة 10	**203**
اللوحة 11	**204**
اللوحة 12	**205**
اللوحة 13	**206**
اللوحة 14	**206**

اللوحة 15	**207**
اللوحة 16	**208**
اللوحة 17	**208**
اللوحة 18	**209**
اللوحة 19	**209**
اللوحة 20	**210**
اللوحة 21	**210**
اللوحة 22	**211**
اللوحة 23	**211**

استمارة الأساتذة:

بعد التحية والتقدير:

السيدات والسادة الأساتذة:

باعتباركم أطرا داخل المؤسسات التعليمية الجامعية ممارسين وموجهين، أطمح في تعاونكم معي لتعبئة هذه الاستمارة بكل موضوعية، التي تتمحور أسئلتها حول موضوع: "توظيف الوسائط السمعية البصرية في التدريس بالجامعة – تدريس النحو العربي أنموذجا–"

إعداد الطالب الباحث: عبد الواحد بوعرفاوي **إشراف الأستاذ الدكتور:** محمد بونجمة

ولكم جزيل الشكر

أولا: بيانات أولية

- التخصص.....
- المادة المدرسة حاليا.....
- عدد سنوات التي قضيتها في التدريس.....

ثانيا: واقع تدريس النحو بالجامعة المغربية

1- ما التحديات التي يطرحها تدريس النحو بالجامعة المغربية؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2- هل تلاحظون أن هناك نفورا للطلبة من دراسة النحو؟ إذا كان الجواب بنعم، ما هي الأسباب في نظركم؟

.....

.....

.....

.....

.....

3- هل ترجع إشكالية تدريس النحو إلى مرحلة ما قبل الجامعة؟ نعم ☐ لا ☐

التعليل.....

.....

.....

4- ماذا تقترح كحلول لتجاوز هذه الصعوبات؟ .....

.....

.....

.....

.....

ثانيا: واقع استخدام الوسائط السمعية البصرية من وجهة نظر الأساتذة

ولماذا؟ 1- ما هي الطريقة المناسبة لتدريس النحو؟

.....

.....

.....

.....

.....

2- هل يمكن أن تسهم التقنيات الحديثة في تجاوز هذه الصعوبات؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا؟ .....

.....

.....

.....

3- هل توافق أنه من شروط التعليم الجيد استخدام الوسائط السمعية البصرية؟ نعم ☐ لا ☐

التعليل.....

.....

.....

.....

4- هل هناك ارتباط بين عدم اعتقاد المدرس بأهمية هذه الوسائط وعدم استخدامها؟ ولماذا؟

.....

.....

.....

.....

5- هل سبق أن استخدمت بعض الوسائل السمعية البصرية (أشرطة مسموعة، جهاز عارض الشرائح، الفيديو...) في شرح الدروس؟

بصفة مستمرة ☐ شبه مستمرة ☐ نادرا ☐ لم أستخدمها إطلاقا ☐

6- إذا كنت تستخدمها حدد نوع هذه الوسائط

جهاز عرض الشرائح☐ أشرطة مسموعة ☐ الفيديو ☐

وسائل أخرى أذكرها.....

7- استخدام الوسائط السمعية البصرية في تدريس النحو:

يسهل مهمة المدرس. نعم ☐ لا ☐

رأي آخر أذكره.....

.....

8- ترجع معيقات استخدام الوسائط السمعية البصرية في تدريس مادة النحو إلى:

طبيعة المادة ☐ الفصول غير مهيئة لاستخدام الوسائط ☐

وقت الحصة غير كاف لاستخدام الوسائط ☐

أسباب أخرى.....

.....

9- هل يمكن أن تقدم هذه الوسائط إضافة نوعية لدرس النحو في الجامعة؟

نعم ☐ لا ☐ التعليل.....

.....

.....

.....

.....

.....

شكرا على تعاونكم

جامعة سيدي محمد بن عبد الله

كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس – فاس

شعبة اللغة العربية

امتحان تجريبي في مادة النحو العربي (1)

2019-2020

الاسم الكامل:.....

نص الانطلاق

يقول ابن حزم الأندلسي في رسالة التقريب لحد المنطق:" فإن قال الجاهلون: هل تكلم أحد من السلف الصالح علمه في هذا؟ قالوا له إن هذا العلم مستقر في نفس كل عالم، فالذهن الذكي واصل بما مكنه الله تعالى فيه من سعة الفهم، إلى فوائد هذا العلم، والجاهل متسكع كالأعمى إلى حين ينبه عليه، وهكذا سائر العلوم. فما تكلم أحد من السلف الصالح في مسائل النحو، لكن لما فشا جهل الناس باختلاف الحركات التي باختلافها اختلفت المعاني في اللغة العربية، وضع العلماء كتب النحو، فرفعوا إشكالا عظيما وكان ذلك معينا لفهم كتاب الله عز وجل وكلام نبيه صلى الله عليه وسلّم."

المصدر: "رسائل ابن حزم الأندلسي" تحقيق إحسان عباس (1983) ج4، ط 1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ص 94-95.

الأسئلة:

1- استخرج(ي) من النص الأسماء المبنية وبين إعرابها، مستعينا بالجدول التالي:

الاسم	إعرابه

2- أعرب(ي) ما تحته خط في النص.

-فشا جهل الناس:.....

.....

-اختلفت المعاني:.....

.....

-رفعوا:.....

3- أكمل(ي) العبارات التالية:

- البناء هو.....

- الفعل من حيث البناء والإعراب قسمان؛ مبني وهو.....و.....، ومعرب وهو.....

- يبنى الفعل الأمر على حذف النون إذا.....

ويبنى على حذف حرف العلة إذا.....

- الفعل في جملة "دعوا إلى الخير" فعل ماض.....

- علة إعراب الفعل المضارع.....

- يبنى الفعل المضارع في حالتين؛ إذا.....وإذا.....

4- كون(ي) جملتين فعليتين، تضم كل واحدة منهما اسمين مبنيين.

-.....

-.....

5- الأصل في الأسماء الإعراب، وما بني منها فهو فرع، ويبنى الاسم إذا أشبه الحرف شبها قويا يقربه منه. أذكر أوجه هذا الشبه مع الاستشهاد بما يناسب.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....