

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف



UNIVERSITE CHADLI BENDJEDID - ELTARF



UNIVERSITE CHADLI BENDJEDID - ELTARF

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

استثمار الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة
العربية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب
وفلسفة أمودجا - دراسة وصفية تحليلية -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه (L.M.D) تخصص: لسانيات تطبيقية

الشعبة: دراسات لغوية

إشراف الأستاذ الدكتور:

زكرياء مخلوفي

الميدان: اللغة والأدب العربي

إعداد الطالبة:

سلاف جديد

لجنة المناقشة:

الأستاذ	الرتبة	الجامعة	الصفة
حليم رشيد	أستاذ تعليم عالي	جامعة الشاذلي بن جديد الطارف	رئيساً
زكرياء مخلوفي	أستاذ تعليم عالي	جامعة الشاذلي بن جديد الطارف	مشرفاً ومقرراً
عبد الحق سوداني	أستاذ تعليم عالي	جامعة الشاذلي بن جديد الطارف	عضواً ممتحناً
محمد رضا بركاني	أستاذ تعليم عالي	جامعة الشاذلي بن جديد الطارف	عضواً ممتحناً
خير الدين كرموش	أستاذ محاضر - أ -	المدرسة العليا للأساتذة العلية سطيف	عضواً ممتحناً
حمزة بوكشير	أستاذ محاضر - أ -	جامعة الإخوة منتوري قسنطينة	عضواً ممتحناً

السنة الجامعية: 1446-1447هـ / 2024-2025م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي



جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف
UNIVERSITE CHADLI BENDJEDID - ELTARF



جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف
UNIVERSITE CHADLI BENDJEDID - ELTARF

إستثمار الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة
العربية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب
وفلسفة أنموذجاً - دراسة وصفية تحليلية -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه (L.M.D) تخصص: لسانيات تطبيقية

الشعبة: دراسات لغوية

الميدان: اللغة والأدب العربي

إشراف الأستاذ الدكتور:

إعداد الطالبة:

زكرياء مخلوفي

سلاف جديد

لجنة المناقشة:

الصفة	الجامعة	الرتبة	الأستاذ
رئيساً	جامعة الشاذلي بن جديد الطارف	أستاذ تعليم عالي	حليم رشيد
مشرفاً ومقرراً	جامعة الشاذلي بن جديد الطارف	أستاذ تعليم عالي	زكرياء مخلوفي
عضواً ممتحنين	جامعة الشاذلي بن جديد الطارف	أستاذ تعليم عالي	عبد الحق سوداني
عضواً ممتحنين	جامعة الشاذلي بن جديد الطارف	أستاذ تعليم عالي	محمد رضا بركاني
عضواً ممتحنين	المدرسة العليا للأساتذة العلية سطيف	أستاذ محاضر - أ -	خير الدين كرموش
عضواً ممتحنين	جامعة الإخوة منتوري قسنطينة	أستاذ محاضر - أ -	حمزة بوكثير

السنة الجامعية: 1446-1447هـ / 2024-2025م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إهداء:

إلى أبي، الذي علّمني معنى القُوّة والإيمان.....
إلى أمّي، الحنان الذي لا ينضب، والدّفء الذي يملأ القلب.....
إلى إخوتي وأخواتي، نبض الرّوح ورفاق العُمُر.....
إلى صِغار العائلة الذين تملأ ضحكائهم أيّامنا سعادةً.....
إلى شباب العائلة الذين يُعطِرون المُستقبل بأحلامهم.....
إلى أقاربي، الذين كانوا جزءًا من الرّحلة بحُبهم ودعواتهم.....
إلى رفيقتي دُرّي في مشوار العِلْم "فِرْدَوْس" و"فاطمة".....
اللّتين لم تَبْخَلا أبدًا بالدّعم والمُساندة.....
إلى كلّ طالب عِلْمٍ، يسعى في درج المعرفة بِكُلِّ عزيمة وإصرار.....
إلى الجميع، بِكُلِّ حُبٍّ، أُهدي هذا البحث.....

سُلاف



شُكْرٌ وَعُرْفَانٌ:

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ، وَالصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ عَلَى أَشْرَفِ الْمُرْسَلِينَ، سَيِّدِنَا مُحَمَّدٍ، وَعَلَى
آلِهِ وَصَحْبِهِ أَجْمَعِينَ. وَبَعْدُ،

فِيَّيْ أَحْمَدُ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ عَلَى تَوْفِيقِهِ فِي إِتْمَامِ هَذِهِ الدِّرَاسَةِ، وَأَتَوَجَّهُ بِخَالصِ الشُّكْرِ
والتَّقْدِيرِ لِأُسْتَاذِي الْفَاضِلِ الدُّكْتُور "زَكْرِيَاءَ مَحْلُوفِي"، الَّذِي كَانَ لِدَعْمِهِ الْمُسْتَمِرِّ
وَتَوْجِيهَاتِهِ الْقِيَمَةِ أَثَرٌ كَبِيرٌ فِي إِنْجَازِ هَذَا الْبَحْثِ.

كَمَا أَتَقَدَّمُ بِجَزِيلِ الشُّكْرِ لِأَعْضَاءِ لَجَنَةِ الْمُنَاقَشَةِ عَلَى مَا بَدَّلُوهُ مِنْ جُهْدٍ فِي قِرَاءَةِ
الرِّسَالَةِ وَتَقْدِيمِ مُمَاحَظَاتِهِمُ الثَّمِينَةِ الَّتِي أَسْهَمَتْ فِي تَطْوِيرِهَا.

وَلَا يَفُوتُنِي أَنْ أَعْبِّرَ عَنْ إِمْتِنَانِي لِجَامِعَةِ الشَّاذِلِي بْنِ جَدِيدٍ -الطَّارِفِ-، الَّتِي إِحْتَضَنْتَنِي
طِيلَةَ سَنَوَاتِ الدِّرَاسَةِ، وَلِكُلِّ أَسَاتِذَتِي الَّذِينَ كَانَ لَهُمْ دَوْرٌ بَارِزٌ فِي تَكْوِينِي الْعِلْمِيِّ.

كَمَا أَتَوَجَّهُ بِالشُّكْرِ إِلَى أَهْلِي وَأَصْدِقَائِي وَكُلِّ مَنْ قَدَّمَ لِي الدَّعْمَ وَالْمُسَانَدَةَ، سِوَاءِ
بِكَلِمَةٍ طَيِّبَةٍ أَوْ بِدَعْوَةٍ صَادِقَةٍ، فَلَهُمْ مِنِّي كُلُّ الْإِمْتِنَانِ وَالتَّقْدِيرِ



المعنى	الرَّمزُ أو المختصر
تَحْقِيق	تح
طَبْعَة	ط
دُون طَبْعَة	د.ط
تَارِيخ	ت
دُون تَارِيخ	د.ت
صَفْحَة	ص
عَدَد	ع
مُجَلِّد	مج
شُعْبَة	ش
هَنْدَسَة	هـ
آدَاب وَفَلَسَفَة	أفل
جُزْء	ج
Edition (الطَّبعة)	Ed
Page (الصَّفْحَة)	P
Alia (المُؤَلَّفُون الآخَرُونَ)	Al
Volume (المُجَلِّد)	Vol
Number (العَدَد)	No
Office National Publication Scolaires (الدِّيوان الوَطَنِيّ للمطبوعات المدرسيّة)	O.N.P. S
Short Message service	SMS

(خدمة الرسائل القصيرة)	
Moving Picture Layer 3 (الطبقة الثالثة من مجموعة خبراء الصور المتحركة للصوت)	MP3
Digital Video Disc (قرص الفيديو الرقمي)	DVD
Portable Document format (تنسيق المستندات المحمولة)	PDF
Portable Digital Assistant (المساعد الشخصي الرقمي)	PDA
Hiper Text Transfer Protocol (بروتوكول نقل النص الفائق)	http
Operating System (نظام التشغيل)	OS
Windows Compact Edition (نظام ويندوز المدمج)	Windows CE
Personal Computer (الكمبيوتر الشخصي)	PS
Compact Disc Read-Only Memory (ذاكرة القراءة فقط للقرص المضغوط)	CD-ROM
NXT Series Of Books (مجموعة من الكتب)	NXT Books
Statistical Package for the Social Sciences (الحزمة الضوئية للعلوم الاجتماعية)	SPSS



مقدمة

شهد العالم في العقود الأخيرة تحوُّلاً جذرياً في مختلف المجالات بفضل التطورات المعلوماتية التي أحدثت ففرةً نوعيّةً في العديد من القطاعات، وكان التعليم من أبرزها، فقد أصبح التعليم الإلكتروني جزءاً أساساً من هذا التحول، إذ مكّن من تجاوز حُدود الزمان والمكان من خلال الوسائط الإلكترونية المتعدّدة، مثل؛ الوسائط السمعية والبصرية. وتعدّ هذه الوسائط أداة فعّالة في تحسين جودة التعليم، حيث تُسهم في تعزيز تفاعل المتعلّمين مع المحتوى وتقديمه بأسلوبٍ مُشوّقٍ يُعزّزُ استيعابهم ويُنمّي مهاراتهم التعليمية.

وقد تبنّت العديد من الدول، سواء العربيّة أو الغربيّة، الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية، ومن بينها الجزائر التي سعت إلى إدماج هذه الوسائط ضمن مناهجها التعليمية، وقد جاءت هذه الخطوة في إطار إصلاحاتٍ شاملةٍ مسّت مختلف المراحل التعليمية، من بينها مرحلة التعليم الثانوي، بهدف الارتقاء بجودة التعليم وتسهيل الوصول إلى المعلومات.

ونظراً إلى أنّ اللغة العربيّة تُمثّل إحدى الركائز الأساسيّة للهويّة الوطنيّة، فقد أولت الجزائر اهتماماً خاصاً بتعليمها في مختلف المراحل، خاصّة في المرحلة الثانويّة التي تُعدّ محطةً حاسمةً في مسار المتعلّم؛ إذ تُمثّل الجسر الذي يربطه بالتعليم الجامعيّ أو يؤهّله لسوق العمل. وفي هذا الإطار، برزت أهميّة تعليم أنشطة اللغة العربيّة في شعبة الآداب والفلسفة، ولاسيّما في السّنة الثالثة ثانوي، حيث حُصّص لهذه الأنشطة حَجْمٌ ساعٍ بلغ سبع (07) ساعاتٍ أسبوعيّاً، تأكيداً لدورها في تنمية قدرات المتعلّمين اللغويّة وصقل مهاراتهم التعبيريّة والفكريّة.

وقد أكّدت الدّراسات الحديثة على أهميّة توظيف الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربيّة لتعزيز التّواصل التّفاعليّ بين المتعلّمين والمعلّمين، وإثراء العملية التعليمية ورفع مستوى التّحصيل المعرفيّ للمُتعلّم، ومن هذا المنطلق، ورّدت دراستنا موسومةً بـ "استثمار الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربيّة، السّنة الثالثة من التعليم الثانويّ شعبة آداب وفلسفة أمودجاً -دراسة وصفية تحليلية"، للكشف عن واقع استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربيّة، مع تسليط الضوء على كَيْفِيّة تأثيرها في جودة التعليم لهذه المرحلة، والوقوف عند التّحدّيات والمعوقات المرتبطة باستخدامها، ممّا يفتح المجال للنّظر في مدى فاعليّة هذه الوسائط ودورها في تطوير الأداء التعليميّ.

ومن هنا، تُبرز الإشكالية الرئيسة التي نطرحها على النحو الآتي: ما واقع استثمار الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة؟، وتتفرع عن هذه الإشكالية الأسئلة الآتية:

- ما مدى حضور الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية؟
 - هل منح منهاج اللغة العربية في السنة الثالثة ثانوي لشعبة الآداب والفلسفة، اهتماماً كافياً بالوسائط الإلكترونية؟
 - ما المعوقات التي تواجه استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية؟
 - ما الحلول المقترحة لتجاوز هذه المعوقات؟
 - كيف يمكن توظيف الوسائط الإلكترونية وتعزيزها في العملية التعليمية؟
- ويرجع سبب اختيارنا لهذا الموضوع إلى الرغبة الصادقة في تطوير قطاع التعليم في الجزائر، وتسهيل الضوء على أهمية استثمار الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، ويأتي هذا الاختيار استجابةً للنقص الواضح في الدراسات التي تعالج هذا المجال لتعزيز مكانة اللغة العربية في ظل التطور التكنولوجي المتسارع، كما أن غيرتنا على لغتنا الأم وحرصنا على النهوض بها كانا دافعين أساسيين لهذا الاختيار، حيث نسعى إلى تأكيد قدرة اللغة العربية على التكيف مع مستجدات العصر، وإثبات مرونتها أمام التحديات التقنية والتعليمية الحديثة. علاوةً على ذلك، فإن إدراج مقترحات تطبيقية ضمن بحثنا يهدف إلى تقديم حلول عملية تُفيد المعلمين وتثري عملية التعليم، مع إمكانية تعميم هذه المقترحات على أنشطة ومراحل تعليمية أخرى، بما يساهم في تعزيز التعليم، وتحقيق التكامل بين اللغة العربية والوسائل التعليمية الحديثة.

ونجدر الإشارة إلى وجود دراسات سابقة تتقاطع مع موضوع هذا البحث، منها:

- أطروحة دكتوراه للباحث: سعيد خنيش بعنوان "تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية، دراسة وصفية تحليلية في الوسائل والتقنيات المعتمدة في التعليم"، إشراف: عز الدين صحرابي، جامعة باتنة 1، الجزائر، 2016م-2017م

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين تكنولوجيا التعليم وتعليمية اللغة العربية في الجامعة الجزائرية، مع التركيز على الوسائل والتقنيات الحديثة كأحد عناصر تكنولوجيا التعليم، وتوصلت الدراسة إلى توفر هذه الوسائل في الجامعة الجزائرية، ولكنها لم تُستخدم بالشكل الأمثل، حيث سادت الطرائق التقليدية في تعليم اللغة العربية، مما يعكس محدودية معرفة الطلاب والأساتذة بهذه الوسائل الحديثة.

وقد اقترح الباحث عدداً من الحلول، منها إدراج مقاييس ومواد تعليمية تتعلق بالإعلام الآلي وتقنيات الإنترنت والبحث الرقمي ضمن المناهج التعليمية لتعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية.

● أطروحة دكتوراه للباحثة: نسيمه ضيف الله بعنوان "استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وأثره على تحسين جودة العملية التعليمية، دراسة عينة من الجامعات الجزائرية"، إشراف: إيمان بن زيان، جامعة الحاج لخضر، باتنة 1، الجزائر، 2016م-2017م.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحسين جودة العملية التعليمية، مع التركيز على عناصرها المختلفة، كما سعت إلى تحديد المعوقات التي تحول دون الاستخدام الفعال لهذه التكنولوجيا. وتوصلت الدراسة إلى اتفاق جميع الأطراف المعنية، من إداريين وأساتذة وطلبة، على أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال يساهم في تحسين جودة التعليم بمختلف جوانبه. أما بالنسبة للمعوقات، فقد اتفق الإداريون والأساتذة على أن المعوقات المادية والبرمجية تؤثر بشكل أكبر في جودة التعليم، بينما أشار الطلبة إلى أن المعوقات البشرية لها تأثير سلبي أكبر، تليها المعوقات البرمجية والمادية.

● أطروحة ماجستير للباحث: علي عبد العظيم العوض بعنوان "مدى استخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية لتنمية التفكير الإبداعي لطلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت"، إشراف: وفاء نمر عقاب مهنا، جامعة آل البيت، الكويت، 2015م.

تناول الباحث في هذه الدراسة مدى استخدام الوسائط الإلكترونية في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، حيث يُعد التفكير الإبداعي من أعلى مستويات النشاط الذهني البشري وله دور بارز في تنمية شخصية المتعلم، إذ يُحرره من النماذج التقليدية في التفكير ويؤزده بمهارات تساهم في ابتكار حلول جديدة للمشكلات التي يواجهها. وقد توصل الباحث إلى عددٍ من نتائج أبرزها؛ أن تقديرات أفراد العينة لاستخدام

الوسائط الإلكترونية جاءت بدرجة كبيرة، كما أنّ تقدّيراتهم لتنمية التفكير الإبداعي كانت بدرجة مُرتفعة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدّيرات أفراد العينة بِمُحْصُوص استخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية لتنمية التفكير الإبداعي لمتعلّمي المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، وتُعزى هذه النتيجة إلى مُتغيّرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية.

• أطروحة ماجستير للباحث: إيهاب شعبان عطية ظاهر بعنوان "دور التصميم الجرافيكي والوسائط المتعدّدة في تطوير الكتب التعليمية الإلكترونية للصفّ الخامس أساسي لمادّة الرياضيات"، إشراف: وائل عبد الصبور، جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن، 2018م.

تناول الباحث في هذه الدّراسة أهميّة إسهام التصميم الجرافيكي والوسائط المتعدّدة في تطوير الكتاب الإلكتروني، بالإضافة إلى دراسة تأثير ذلك على مستوى التحصيل الدّراسي للمتعلّمين في مادّة الرياضيات بعد استخدام الكتاب الإلكتروني، كما سلّط الضوء على الوسائل الجديدة التي يُمكن استخدامها لتعزيز الكتاب الإلكتروني وجعله أكثر جاذبيّة وتشويقاً للمتعلّمين، وتطرّقت الدّراسة أيضاً إلى دور الوسائط المتعدّدة في تعزيز تفاعل المتعلّمين مع الكتاب الإلكتروني في العملية التعليمية. وقد توصّل الباحث إلى أنّ التصميم الجرافيكي والوسائط المتعدّدة يُسهمان بشكل كبير في تقديم خيارات مُتنوّعة للمتعلّمين لفهم المادّة التعليمية بسهولة ويُسرّ.

تتقاطع دراستنا مع الدّراسات السّابقة في موضوعها العام المتمثّل في تكنولوجيا التعليم، وتختلف عنها من حيث السّياقات والأهداف والبيئات التعليمية، حيث تناولت دراسة سعيد خييش تكنولوجيا التعليم ووسائلها، مع تركيزها على التعليم الجامعي في الجزائر، في حين ركّز هذا البحث على مرحلة التعليم الثانوي، وتحديدًا في السّنة الثالثة من هذه المرحلة، شعبة آداب وفلسفة. كذلك، تناولت دراسة نسيمه ضيف الله استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصال بهدف تحسين جودة العملية التعليمية في الجامعات الجزائرية بشكل عام، بينما ركّز هذا البحث على توظيف الوسائط الإلكترونية في تعليم اللّغة العربيّة. أمّا دراسة عليّ عبد العظيم العوض، فبحثت في دور الوسائط الإلكترونية في تنمية التفكير الإبداعي لدى متعلّمي المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، ممّا يجعلها مختلفة عن موضوع هذا البحث من حيث البيئة التعليمية. وبالمثل، تناولت دراسة إيهاب شعبان عطية ظاهر دور التصميم الجرافيكي والوسائط المتعدّدة في تطوير الكتب

التَّعليمية الإلكترونية لمادّة الرياضيات للصّفّ الخامس الأساسي، وهو ما يَختلفُ عَنْ مَوْضوعِ البَحْثِ مِنْ حيثُ المادّة والبيئة التَّعليمية.

كما اختلفت الدِّراسات السابقة عَنْ هذا البَحْثِ في الأدوات البَحْثية المُستخدمة، حيثُ اعتمدت غالبية الدِّراسات، مثل دراسة سَعيد خَنيش، ونَسِمة ضَيف الله، وعليّ عبد العَظيم العُوض، وإيهاب شَعبان عَطيّة ظاهر، على الاستِبانة كأداةٍ رَئيسةٍ، بَينما أَضافتُ دراسة نَسِمة ضَيف الله المُقابلة إلى جانبِ الاستِبانة. في المُقابل، اعتمد هذا البَحْثُ على ثلاثِ أدواتٍ بَحْثيةٍ: الملاحظة، التي استخدمتُ لِرصدِ واقعِ توظيفِ الوسائط الإلكترونية في تَعليمِ أنشطَةِ اللُغة العربيّة، والمُقابلة مع مُفَتِّشي اللُغة العربيّة لاسِتنقضاءِ مكانةِ هذه الوسائط في المِناهج التّربويّة، والاستِبانة المُوجَّهة إلى مُعلِّمي اللُغة العربيّة للتَّعليمِ الثّانويّ، كما تَميّزُ البَحْثُ بإضافةِ مَبْحَثٍ خاصٍّ بالمُقترحاتِ التّطبيقيّة، يَتضمَّنُ حوسبةِ الأنشطَةِ التَّعليميّةِ التّقليديّةِ في وسائطِ إلكترونيّةٍ، مثل: الخرائط الذّهنيّة الرّقميّة، والفيديو الرّقميّ التّعليميّ، وأفلامِ الرُّسوم المُتحرّكة، يَهدفُ تَوفيرِ مواردٍ قابلةٍ للاستِثمارِ مِنْ قِبلِ البَاحِثينَ والمُعلِّمينَ في تَعليمِ أنشطَةِ اللُغة العربيّة.

وتَبَعُ أَهميّةِ مَوْضُوعِ هذا البَحْثِ مِنْ كونه:

- يَندرجُ ضِمْنَ فُرُوعِ اللِّسانيّاتِ التّطبيقيّة، ويَهتَمُّ بِتَعليميّةِ اللُغة عامّة وتَعليمِ اللُغة العربيّة خاصّة، مع التّركيزِ على دراسةِ الوسائط كأداةٍ حديثَةٍ تُسَهِّلُ في تَطويرِ العمليّة التَّعليميّة.

- يُقدِّمُ دراسةَ ميدانيّةٍ تحليليّةٍ حَولَ واقعِ تَعليمِ أنشطَةِ اللُغة العربيّة في السَّنَةِ الثّالثةِ ثانويّ شُعبةِ آداب وفلسفة، بَعدَها مَرحَلَةٌ حاسِمةٌ تُمثِّلُ الجِسرَ الَّذي يَعبُرُ عليه المُتعلِّمُ نَحوَ التَّعليمِ الجامعيّ أو الحياةِ المهنيّة.

- يَكشفُ عَنْ واقعِ استِثمارِ الوسائط الإلكترونية في تَعليمِ أنشطَةِ اللُغة العربيّة، معَ تسليطِ الضَّوءِ على مكانَتِها في المِناهج التّربويّة.

- يُركِّزُ على المَعقُولاتِ التي تُواجهُ المُعلِّمينَ في استِثمارِ الوسائط الإلكترونية بِشَكلٍ فَعّالٍ داخِلِ العمليّة التَّعليميّة.

- يُقدِّمُ مقترحات تطبيقية تهدفُ إلى تعزيز استثمار الوسائط الإلكترونية، بما يُسهمُ في تحسين جودة تعليم أنشطة اللغة العربية والنهوض بواقعها التعليمي في هذه المرحلة، مما يدعم الجهود التربوية لتطوير العملية التعليمية.

ويهدفُ هذا البحث إلى:

- دراسة واقع استثمار الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

- تحليل مكانة هذه الوسائط في المنهاج التربوي للغة العربية.

- تحديد المعوقات التي تحولُ دونَ الاستخدام الأمثل لهذه الوسائط.

- وضع حلول عملية وتطبيقية لتعزيز استثمار تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية.

وتحقيقاً للأهداف السالفة توصلنا **المنهج الوصفي**، بعده الأنسب لهذه الدراسة، حيثُ اعتمدناه في دراسة واقع استثمار الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، وتحديد مكانتها في المنهاج التربوي للغة العربية، ومعوقات استخدامها في العملية التعليمية، كما تمَّ الاستفادة من هذا المنهج في تقديم مقترحات تطبيقية، من خلال وضع مذكرات دروس نموذجية، وبطاقات تقنية، كما اعتمدنا على **آليتي التحليل والإحصاء** في معالجة البيانات المتعلقة بأداة الاستبانة الموجهة لمُعَلِّمي اللغة العربية في التعليم الثانوي، وأداة المقابلة التي أجريت مع مُفَتِّشي المادة.

وبناءً على كُلِّ ما تقدّم ذكره، قمنا بتقسيم هذا البحث إلى ثلاثة فصول، يتصدّرها مُقدِّمة ومدخل، وتُختتمُ بخاتمة.

أمّا المدخل، الذي يحملُ عنوان "الإطار المفاهيمي للتعليمية ووسائلها"، فقد تضمّن مفهوم التعليمية ومصطلحاتها المختلفة، وأنواعها، بالإضافة إلى تعليمية اللغة العربية، والعملية التعليمية، وكذا تكنولوجيا التعليم وعلاقتها بالوسائل التعليمية.

وتناول الفصل الأول، الموسوم بـ "الوسائط الإلكترونية ودورها في تعزيز تعليمية اللغة العربية"، الحديث عن الآفاق المستقبلية للتعليم الإلكتروني في العملية التعليمية، كما ركّز على تحديد مفهوم الوسائط

الإلكترونية وتفرعاتها، مع إبراز أهميتها في تعليم اللغة العربية. بالإضافة إلى ذلك، تم عرض بعض التجارب العالمية، سواءً الغربية أو العربية، في مجال استثمار الوسائط الإلكترونية في التعليم.

أما الفصل الثاني، الموسوم بـ "واقع استثمار الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية في السنة الثالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة"، فقد ركّز على التعليم الثانوي من خلال تناول مفهومه، وأهميته، وأهدافه، وفروعه، ومجالاته، وخصائصه، ومراحله في الجزائر. كما تمّ تسليط الضوء على أنشطة اللغة العربية من حيث مفهومها، وأنواعها، ومظهراتها، وأهدافها، وأهميتها. بعد ذلك، حاولنا الكشف عن واقع تعليم أنشطة اللغة العربية في هذه المرحلة التعليمية مستعينين بأداة أساسية في البحث وهي الملاحظة، ثمّ وقفنا عند مكانة الوسائط الإلكترونية في المنهاج التربوي، من خلال إجراء مقابلة مع مُفتّشي اللغة العربية لهذه المرحلة.

أما الفصل الثالث والأخير من هذا البحث، الموسوم بـ "استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، شعبة الآداب والفلسفة: التحديات والمقترحات"، فقد تناول دراسة معوّقات استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية، وذلك من خلال استبانة ورّعت على مُعلّمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي، كما تضمّن الفصل مقترحات تطبيقية تُهدف إلى معالجة هذه المعوّقات، بما يُسهّم في تعزيز استخدام الوسائط الإلكترونية، وتوظيف التكنولوجيا بشكل فعّال في تعليم أنشطة اللغة العربية لهذه المرحلة التعليمية.

وأردفنا هذه الفصول بخاتمة شاملة للبحث، تضمّنت أبرز النتائج المتوصل إليها، والتوصيات المرفقة للاستفادة من مخرجات الدراسة وتحقيق أهدافها.

وقد استندنا في إعداد هذا البحث إلى مجموعة من المصادر والمراجع القيّمة، نذكر منها:

- الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة لـ "محمد عطية خميس".
- مصادر التعلم الإلكتروني، الأفراد والوسائط لـ "محمد عطية خميس".
- تطبيقات الميديا الإلكترونية الحديثة (الإنترنت والوسائط المتعددة) لـ "منال البلقاسي".
- التعليم في زمن الوسائط الإلكترونية لـ "لطيفة علي الكُميشي".
- الشامل في الوسائط المتعددة (مقرر تصميم وإنتاج وسائط متعدّدة) لـ "عبد الجبار حسين الظفري".

- تكنولوجيا المعلومات ووسائطها الإلكترونية لـ "حسام محمد مازن".
- ولا يخلو أي بحث من العوائق والمشاكل التي تعترض سبيله، وقد واجهنا في بحثنا مجموعة من الصعوبات، أبرزها:
- قلة الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع استثمار الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية، مما اضطررنا إلى البحث عنها خارج الوطن.
- تأخر العديد من المعلمين في الرد على الاستبانات الإلكترونية، الأمر الذي انعكس سلباً على سير عملية جمع البيانات وتحليلها ضمن الوقت المحدد للبحث.
- سوء فهم بعض المعلمين لمفهوم الوسائط الإلكترونية، حيث اعتقد البعض أنها تقتصر فقط على الوسائل التكنولوجية دون تمييز دقيق بين المصطلحين، وقد تطلب ذلك منا تقديم شروحات إضافية لتوضيح الفكرة الأساسية للبحث، مما أدى إلى استنزاف وقت وجهد إضافيين.
- بعض المقترحات التطبيقية التي قدمناها في البحث تطلبت وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً، مثل: إعداد الفيديو الرقمي التعليمي الخاص بمسرحية "لالة فاطمة نسومر"، فضلاً عن الموارد المالية اللازمة لإنجازها؛ حيث إن المشاهد المستخدمة في الفيديو تم تصميمها باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، التي تستلزم شراء برامج متخصصة ومكلفة، كما يقتضى العمل الاعتماد على أشخاص ذوي كفاءة عالية في هذا المجال.
- وفي الختام، أود أن أتقدم بخالص الشكر والامتنان للبروفيسور الفاضل "زكرياء مخلوفي"، على ما بذله من جهد وصبر في إشرافه الكريم على هذا العمل المتواضع، كما أوجه جزيل الشكر إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة من الدكاترة المحترمين، على تفضلهم بقراءة هذا البحث وعلى ما سيضيفونه من ملاحظات وتوجيهات قيمة تسهم في تحسينه وتصويبه وتقويمه، سعياً منهم لتحقيق التقييم الصحيح والموضوعي.
- وأسأل الله عز وجل التوفيق والسداد، وله الحمد أولاً وآخراً.



مدخل: الإطار المفاهيمي للتعليمية ووسائلها

توطئة:

يُشكِّلُ التَّعْلِيمُ الحَجَرَ الأساسَ للتَّقدُّمِ والتَّطوُّرِ وضَمَانِ مستقبلٍ مُتميِّزٍ، لذلك فقد اهتمَّت الشُّعوبُ مُنْذُ القِدَمِ بتطويرِ تقنياتِ وأساليبِ التَّعليمِ.

والمُتَّبَعُ لتاريخِ التَّعليمِ، يجدُ أنَّه قد مرَّ بعدَّةَ مراحلٍ؛ حيثُ كانَ في بداياته غيرَ خاضعٍ لمنهجيةٍ واضحةٍ أو أساسٍ متينٍ ويُعدُّ فنًّا نظريًّا بحثًا. ومع مُرورِ الوقتِ، أصبحَ التَّعليمُ تخصصًا علميًّا له أُسُسُهُ وقواعدهُ ويُطلقُ عليه عِلْمُ التَّعليمِ "Didactic"؛ الذي يُعْنَى بالبحثِ في طبيعةِ العلاقةِ التَّفاعليةِ بينَ الأقطابِ المحوريةِ في العمليةِ التَّعليميةِ التَّعلميةِ وهي: المتعلِّم، والمُعَلِّم، والمادَّةُ التَّعليمية، كما يهتمُّ كذلكَ بِدراسةِ طرائقِ التَّدريسِ وأساليبه ومواقفِ التَّعلُّمِ، وهذا كلُّه يهدفُ تحقيقَ المعرفةِ للمتعلِّمين.

وعليه، يهدفُ هذا المدخلُ إلى تحديدِ مفهومِ التَّعليميةِ ومُصطلحاتها، وأنواعها، بالإضافةِ إلى الوقوفِ على تعليميةِ اللُّغةِ العربيَّةِ وأقطابِ العمليةِ التَّعليميةِ، وكذا تحديدِ الوسائلِ التَّعليميةِ وعلاقتها بتكنولوجيا التَّعليمِ.

1. ماهية التَّعليمية وأنواعها:

1.1. مفهوم التَّعليمية:

تقاربت نظرة الدارسين اللغويين لمفهوم التَّعليمية "Didactic" في اللُّغة خاصَّةً، ورأوا أنَّها تُضارِعُ العلامة، والمعرفة، والإتقان، والإخبار. وللتَّعليمية مفهومٌ لغويٌّ وآخر اصطلاحِيٌّ.

1.1.1. لُغة:

التَّعليمية في اللُّغة العربيَّة مصدرٌ صناعيٌّ لكلمة "تَعْلِم"، وعند البحثِ عَنِ المعنى المعجميِّ لكلمة (التَّعليمية) في المعاجم العربيَّة، نجدُ أنَّها تعودُ إلى مادَّة (ع ل م) الَّتِي يُشتَقُّ منها عددٌ من المرادفات ذات الصِّلَة مثل: العِلْمُ، والتَّعلُّمُ، والمُعَلِّمُ، والإعلام، والعلامة.

ومن ذلك قول ابن منظور (ت: 711هـ) في "لسان العرب" العِلْمُ نقيضُ الجَهِلِ. وَعِلِمْتُ الشَّيْءَ أَعْلَمُهُ عِلْمًا، عَرَفْتُهُ. وَعِلِمَ بالشَّيْءِ: شَعَرَ، يُقَالُ: ما عَلِمْتُ بِخَبَرِ قُدومِهِ، أي ما شَعَرْتُ، وَعِلِمَ الرَّجُلُ

أَخْبَرَهُ، وَعَلَّمْتُهُ أَعْلِمُهُ عَلَمًا، مِثْلَ كَسَرْتُهُ أَكْسِرُهُ كَسْرًا، شَقَقْتُ شَفْتَهُ الْعُلْيَا. وَعَلَّمَهُ يَعْلَمُهُ وَيَعْلِمُهُ عَلَمًا: وَسَمَهُ. وَمَعْلَمٌ كُلُّ شَيْءٍ مَظَنَّتُهُ¹.

وَتَدَوَّرُ مَادَّةُ (عَلَمَ) عِنْدَ الرَّخْشَرِيِّ (ت: 538هـ) فِي "أَسَاسِ الْبَلَاغَةِ" حَوْلَ عِدَّةٍ مَعَانٍ، إِذْ يَقُولُ: مَا عَلِمْتُ بِجَبْرِكَ: مَا شَعَرْتُ بِهِ. وَمِنْ مَعَالِمِهِ أَيُّ مِنْ مَظَانِّهِ، وَخُفِيتُ مَعَالِمُ الطَّرِيقِ أَيُّ أَثَارِهَا الْمُسْتَدَلِّ بِهَا عَلَيْهَا. وَتَعْلَمُ أَنَّ الْأَمْرَ كَذَا أَيُّ أَعْلَمُ²؛ فَالْمُلاحِظُ هُنَا أَنَّ الرَّخْشَرِيَّ قَدْ نَزَلَ مَعْنَى التَّعْلِيمِيَّةِ عَلَى الشُّعُورِ، وَالْأَثَرِ، وَالْمَظَنَّةِ، وَالْمَعْرِفَةِ.

وَقَدْ حَدَّدَ مَجْمَعُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي "مُعْجَمِ الْوَسِيطِ" مَعْنَى التَّعْلِيمِيَّةِ بِـ عَلَمَهُ— عَلَمًا: انْشَقَّتْ شَفْتُهُ الْعُلْيَا، فَهُوَ أَعْلَمُ وَهِيَ عَلَمَاءُ (ج) عُلَمٌ، وَالشَّيْءُ عَلَمًا: عَرَفَهُ. وَعَلَمَ نَفْسَهُ: وَسَمَهَا بِسِمَى الْحَرْبِ. وَ(تَعْلَمَ) الْأَمْرَ: أَتَقَنَّهُ وَعَرَفَهُ³.

يَتَّضِحُ مِمَّا سَبَقَ أَنَّ التَّعْلِيمِيَّةَ عِنْدَ كُلِّ مِنْ ابْنِ مَنْظُورٍ، وَالرَّخْشَرِيِّ، وَمَجْمَعِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ مُرَادِفَةٌ لِلْمَعْرِفَةِ، وَالْعَلَامَةِ، وَالشُّعُورِ، وَالسِّمَةِ، وَالْأَثَرِ، وَالْمَظَنَّةِ، وَكَذَلِكَ الْإِتْقَانُ وَالْمَهَارَةُ لِتَحْقِيقِ الْمَعْرِفَةِ.

وفي القواميس الغربية: تُشِيرُ لَفْظَةُ (didactique) فِي الْفَرَنْسِيَّةِ حَسَبَ قَامُوسِ "Le petit la Rousse" إِلَى: أَتَمَّا صِفَةٌ اشْتُقَّتْ مِنَ الْأَصْلِ الْيُونَانِيِّ "Didaskein" وَتَعْنِي مَوْضُوعَ التَّعْلِيمِ، وَالْبِيدَاغُوجِيَا، وَتَعْلِيمُ الشَّعْرِ، وَقَدْ امْتَدَّتْ لِلْإِسْتِعْمَالِ الْعِلْمِيِّ وَالتَّقْنِيِّ، وَتَعْنِي عِلْمَ طَرَائِقِ التَّدْرِيسِ (عَمَلِيَّاتِ التَّدْرِيسِ)⁴.

أَمَّا فِي اللُّغَةِ الْإِنْجِلِيزِيَّةِ فَتُشِيرُ لَفْظَةُ (Didactic) إِلَى: أَتَمَّا صُمِّمَتْ مِنْ أَجْلِ الْفَرْقِ، وَالتَّعْلِيمِ، وَالشَّعْرِ، وَتَعْلِيمِ شَخْصٍ مَا شَيْئًا مُعَيَّنًا وَخَاصَّةَ الدُّرُوسِ الْأَخْلَاقِيَّةِ، كَمَا تَعْنِي كَذَلِكَ الْإِخْبَارَ وَتَقْدِيمَ الْمَعَارِفِ وَتَعْلِيمَهَا لِلْأَشْخَاصِ⁵.

¹: ينظر: أبو الفضل محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، مادة (ع ل م)، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ط1، 2016م، ص من 3083 إلى 3085.

²: ينظر: أبو القاسم جبار الله محمود بن عمر بن أحمد الرخشري، أساس البلاغة، ج1، تح: باسل السُّود، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ط، 2007م، ص676.

³: ينظر: مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشُّروق الدَّولِيَّة، القاهرة، مصر، ط4، 2004م، ص624.

⁴: Voir: Patricia Maire et al, Le Petit La rousse, Edition La Rousse, France, 2014, P380.

⁵: See : Sally Wehmeier et al, Oxford Advanced Learner's Dictionary, 6th ed , Oxford University press, United kingdom, 2002, p347.

وعليه، فإنَّ التَّعليمية هُنا تُشيرُ إلى أنَّ فِعْلَ التَّعليم = التَّدریس؛ أيُّ تقديمُ دُرُوس ومعارف للمُتعلِّمين، وهذا المعنى العَرَبِيّ قَرِيبٌ مِنْ المعنى اللُّغويِّ الواردِ في معاجنا العَرَبِيَّة.

1.1.2. اصطلاحًا:

قَبْلَ الخوضِ في الحديثِ عَنِ المفهومِ الاصطلاحِيِّ للتَّعليمية وتحديدِ موضوعها لا بُدَّ أَوَّلًا من الإشارةِ إلى أنَّ لفظة «Didactique» في اللُّغاتِ الأوروپِيَّة مُشتَقَّة مِنْ "Didaktikos" وتعني "فلنتعلَّم"، أيُّ يُعلِّمُ بَعْضُنَا بَعْضًا والمُشتَقَّةُ أَصْلًا مِنْ الكلمةِ الإغريقيَّة "Didaskein" ومعناها التَّعليم*¹.

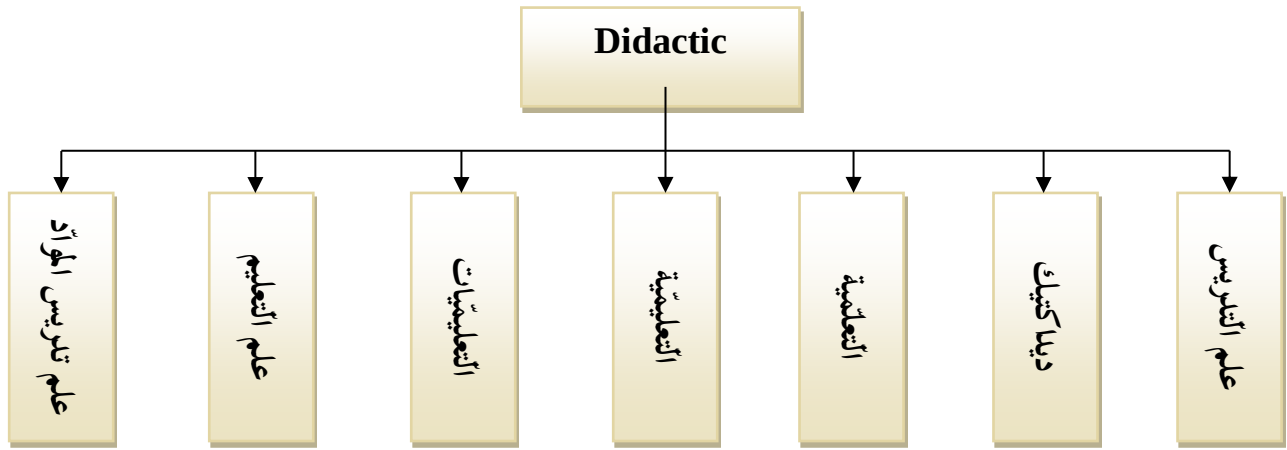
وأما عَنِ ظُهورِ مُصطلحِ التَّعليمية (Didactique) في الفكرِ اللِّسانيِّ والتَّعليميِّ المعاصرِ فَإِنَّهُ يَعُودُ إلى (M.F.Maakey)².

وقد لاقى مُصطلح (Didactic) في اللُّغة العَرَبِيَّة مُقابلاتِ عِدَّة، مِنْ قَبْلِ اللُّغويينِ المُنظرين، وهذا ما أَحْدَثَ تَشْتُّبًا مُصطلحيًّا، بَلْ فَوْضَى واضطرابًا لدى القارئِ العَرَبِيِّ في تداولها العِلْمِيَّ، وَمِنْ أَهمِّ هذه التَّرجماتِ، نذكر:

*مجموعةٌ مِنَ العمليَّاتِ المُنظَّمة، الَّتِي يَستخدِمها القائمُ على عمليَّة التَّعلُّم، ليكتسبَ مِنْ خِلالها المتعلِّم الأُسُسَ الأوَّلِيَّةَ المعرفِيَّة. يُنظر مُهَنَّدُ بَحي التَّكْرِيتِي، الجديد في أساليب التَّدریس (حلَّ المُشكلات، تنمية التَّفكير الإبداعِي)، دارُ حُمَيْثرا للنَّشر، القاهرة، مصر، ط1، 2022م، ص17.

¹: مُحَمَّد الدُّريج، عودة إلى تعريف الدِّيداكتيك أو علم التَّدریس كعلمٍ مُستقلٍّ، مجلَّة علوم التَّربية، جامعة مُحَمَّد الخامس، المغرب، ع47، مارس 2011م، ص08.

²: ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللِّسانيَّات التَّطبيقيَّة حقل تعليمية اللُّغات، دار المطبوعات الجامعيَّة، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009م، ص130.



الشكل رقم (01): ترجمات مصطلح "Didactic"¹

وقد ذكر (رياض الجوادي) «أنَّ مُصطلح "Didactique" قد تُرجمَ في تونس إلى (التَّعلُّمية)، بينما في الجزائر استُعملت لفظة (التَّعليمية)، وغلب على المغرب استعمال كلمة (ديداكتيك) واستحسن آخرون أن يُسمّوه (علم تدريس المواد)»².

في تقديرنا فإنَّ مُصطلحي "التَّعليمية" و"التَّعلُّمية" غير مُناسِبين للتَّعبير عن العِلْم، لأنَّ ياءَ النسبة وتاء التَّأنيث تُعبّران عن النَّظرية أو المنهج، كما نقول: "الألسنية" أو "اللينوية". لذا، فالأدقُّ هو استخدام لفظة "التَّعليميات"، لأنَّ الألف والتَّاء المفتوحة تدلَّان على العِلْم، ويُمكنُ استبدالها بلفظة "علم التَّعليم". أمَّا بالنِّسبة لكلمة "ديداكتيك" الَّتِي استخدمها الباحثون المغاربة، فمنَ الملاحظ أنَّهم عمدوا إلى تَغريبها "Didactic" لتجنُّب الفوضى والالتباس في المصطلحات.

بعدَ عرضِنا لترجماتِ مُصطلح "Didactic" في ثقافتنا العربيَّة، ننتقل الآنَ إلى مَفهوم التَّعليمية لِتُزيلَ اللُّبسَ والعُموضَ الَّذِي أحاطَ بها قبل القرن 21م، أي قَبْلَ اكتسابها استقلالِيَّةً عِلْمِيَّةً، حيثُ كانت تُشير في الماضي، مُنذُ بداية القرن 17م إلى مَعْنَى فنِّ التَّدريس، واستمرَّ مَفهومُ الدِّيداكتيك على هذا المَعْنَى إلى أواسط القرن 19م، حيثُ وَضَعَ المَرِيّ الألمانِيّ هيربارت (F.Herbert-1841)، الأسُسَ

¹: الشكل من إعداد الباحثة.

²: رياض الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد ديداكتيك - تدريسية - تعلّمية - تعليمية، دار التَّجديد للطباعة والنَّشر والتَّوزيع والتَّرجمة، تونس، ط2، 2020م، ص28.

العلمية للديداكتيك كنظرية للتعليم¹، وقد جاء في تعريفه للديداكتيك بأنها نظرية تُركّز على الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المعلم، حيث تتركّز وظيفتها الرئيسية على تحليل هذه الأنشطة².

وفي بداية القرن 20م ظهرت مدرسة التربية الحديثة مع جون ديوي (j.Dewey,1959) وغيره، وعدّ الديداكتيك نظرية للتعلّم لا للتعليم³.

من خلال ما سبق، يتّضح أنّ مفهوم التعليمية (Didactic) - قبل القرن 21م - شهد اضطراباً وعموماً في تحديد تعريفه من جهة، وتشتّتاً في موضوعه من جهة أخرى.

وأما عن التعريفات الحديثة للتعليمية فإننا سنكتفي بعرض بعض النماذج، مُستهلين ذلك بالتعريفات الغربية، حيث يرى كلٌّ من⁴:

سميث (Smith, 1962): أنّ التعليمية هي فرع من فروع التربية يختصّ بتخطيط الوضعيات التعليمية، مع مراقبتها، وتعديلها حسب الحاجة.

أما مبالاري (M.Balari,1979) يُعرفها: بأنها مجموعة من الطرائق، والأساليب، والتقنيات التي تُستخدم في التعليم.

في حين يعرفها بروسو (Brousseau, 1988): بأنها الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلّم، بحيث يُحقّق المتعلّم من خلالها أهدافاً معرفية وعقلية، أو وجدانية ونفسية حركية.

ما نستنتجه من التعريفات الغربية -السالف ذكرها- هو أنّ التعليمية:

- تخصص علمي مهم لل غاية، له قواعد ونظرياته، فهي تندرج تحت علم التربية.

¹: ينظر: محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، ص11.

²: ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية -الزاد النقيس والسند الأنيس في علم التدريس، جُسر للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، طبعة سبتمبر، 2016م، ص20.

³: ينظر: محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، ص11.

⁴: ينظر: المفتشية العامة للبيداغوجيا ومديرية التكوين، التكوين البيداغوجي التحضيري الأول لأساتذة التعليم الابتدائي، مقياس تعليمية المادة، الجزائر، 2016م، ص1-2.

- يَدُورُ موضوعُها حَولَ التَّعليم، كما تُغْنى بِالْعَمَلِيَّةِ التَّعليمِيَّةِ ومُكَوِّنَاتِهَا الَّتِي تَتَفَاعَلُ فِيهَا مَعَ المَوْقفِ الصَّغِيِّ. إِضَافَةً إِلَى ذَلِكَ، اِهْتِمَامُهَا بِدِرَاسَةِ المَحْتَوَى التَّعليمِيِّ مِنْ حَيْثُ مَضْمُونُهُ، وَالتَّخْطِيطُ لَهُ، وَمُرَاقَبَتُهُ، وَتَعْدِيلُهُ وَفَقَ الحَاجَةِ، كَمَا تُرَكِّزُ عَلَى الوَسَائِلِ وَطَرَائِقِ التَّعليم.
- تَسْعَى لِتَحْقِيقِ أَهْدَافِ النِّظَامِ التَّربَوِيِّ (الأَهْدَافِ المَعْرِفِيَّةِ لِلتَّعَلُّمِ، والأَهْدَافِ الوجدانيَّةِ، والنَّفْسِيَّةِ...).

وَمِنَ التَّعْرِيفَاتِ العَرَبِيَّةِ لِمَصْطَلَحِ التَّعليمِيَّةِ أَهَّا عِلْمٌ مُسْتَقِلٌّ لَهُ مَرَجِعِيَّتُهُ المَعْرِفِيَّةُ وَمَفَاهِيمُهُ وَاصْطِلَاحَاتُهُ وَإِجْرَاءَاتُهُ التَّطْبِيقِيَّةُ، بِمَا يَسْمَحُ لَهَا بِاِحْتِلَالِ مَكَانَةٍ مُمَيَّزَةٍ بَيْنَ العِلْمِ الإِنْسَانِيَّةِ¹.

وَقَدْ ذَكَرَ فِي هَذَا الصَّدَدِ "مُحَمَّدُ الدَّرِيَج" أَنَّ الدِّيدَاكْتِيكَ أَوْ عِلْمَ التَّدْرِيسِ: هُوَ الدِّرَاسَةُ العِلْمِيَّةُ لَطَرَائِقِ التَّدْرِيسِ وَتَقْنِيَّاتِهِ، وَأَشْكَالِ تَنْظِيمِ مَوَاقِفِ التَّعليمِ الَّتِي يَتَعَرَّضُ لَهَا المِتْعَلِّمُ لِتَحْقِيقِ الأَهْدَافِ المُنْشُودَةِ عَلَى المِستَوِيَّاتِ العَقْلِيَّةِ، والوجدانيَّةِ، والحَرَكِيَّةِ²؛ هُنَا يَضْبُطُهَا "الدَّرِيَج" بِأَهَّا العِلْمِ الَّذِي يَتَنَاوَلُ دِرَاسَةَ طَرَائِقِ التَّدْرِيسِ، وَأَسَالِيْبِهِ، وَالمَوَاقِفِ الَّتِي تُعَزِّزُ عَمَلِيَّةَ التَّعَلُّمِ، وَذَلِكَ بِهَدَفِ تَنْمِيَةِ القُدْرَاتِ العَقْلِيَّةِ وَالمَهَارِيَةِ، وَإِكْسَابِ القِيَمِ لِلْمِتْعَلِّمِ.

وَيَرى (رِيَاضُ الجَوَادِي) أَنَّ التَّعليمِيَّةَ هِيَ إِطَارٌ بَحْثِيٌّ يَهْتَمُّ بِدِرَاسَةِ التَّفَاعُلَاتِ بَيْنَ المِعْلَمِ وَالمِتْعَلِّمِ وَالمَادَّةِ التَّعليمِيَّةِ فِي مَجَالِ مَفَاهِيمٍ مُحَدَّدَةٍ، بِهَدَفِ تَسْهِيلِ عَمَلِيَّةِ تَمَلُّكِ المَعْرِفَةِ لَدَى المِتْعَلِّمِينَ³. كَمَا تُعَرَّفُ بِأَهَّا: فَرْعٌ مِنْ عِلْمِ التَّرْبِيَةِ، تَسْتَمِدُّ طَبِيعَتَهَا العِلْمِيَّةَ مِنْ تَطَوُّرِ رَصِيدِهَا المَعْرِفِيِّ، وَمَوْضُوعَاتِ بَحْثِهَا العِلْمِيِّ⁴؛ وَالمَلاحِظُ مِنْ هَذَا التَّعْرِيفِ أَنَّ التَّعليمِيَّةَ عِلْمٌ مُسْتَقِلٌّ بِذَاتِهِ، يَنْدَرِجُ تَحْتَ مِيدَانِ عِلْمِ التَّرْبِيَةِ.

¹: ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص130.

²: ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية - مدخل إلى علم التدريس -، قصر الكتاب، البلدة، الجزائر، د.ط، 2000م، ص03.

³: ينظر: رياض الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد ديداكتيك - تدريسية - تعلمية - تعليمية، ص08.

⁴: ينظر: موسى حريزي، علم التدريس (الديداكتيك)، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ع5، 2010م، ص46.

وعليه، يُمكن القول: التعليمية علمٌ مُستقل بذاته، لها علاقةٌ وطيدة بعلم التربية، وتعدُّ فرعاً له، حيث يتمخوُّر موضوعها حول التعليم، وهي تُعنى بدراسة محتوياته، ونظرياته، وتقنياته، وجميع مكونات العملية التعليمية التعليمية دراسة علمية، من أجل تحقيق المعرفة للمُتعلمين.

1. 2. أنواع التعليمية:

حظيت التعليمية باهتمام كبير من الباحثين اللغويين والتربويين، حيث قاموا بالتمييز في هذا المجال العلمي بين فرعين مختلفين ومتكاملين في الوقت ذاته، وهما:

– **التعليمية العامة (General Didactic):** يقصد بالتعليمية العامة أنها مجموعة من المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولجميع المتعلمين¹، كما تُعرف بأنها المبادئ والنتائج التي تُطبَّق على مجموعة من المواد التعليمية، حيث تُقدِّم المعطيات الأساسيّة لتخطيط موضوعات التعليم ووسائله، بالإضافة إلى كونها تشمل نظريات التربية والتعليم وقوانينها العامة، بغض النظر عن محتوى المواد²، وهي تتناول مختلف القضايا التربوية المتعلقة بمقاربة المناهج الدراسية في مجال التربية والتعليم³.

وبناءً على ذلك، فالتعليمية العامة ترتبط بالعملية التعليمية بشكلها العام، بما في ذلك الأهداف التربوية، وطرائق التدريس، ووسائل التعلم، والتقييم، وهذا يعني أنها تتناول القضايا التربوية التي تشترك فيها جميع المواد، وهي تمثل الجانب النظري للعملية التعليمية.

– **التعليمية الخاصة (Special Didactic):** يتركز اهتمام التعليمية الخاصة بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، واهتمامه بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو بتلك، فنقول: التعليمية الخاصة بالرياضيات، والخاصة بالتاريخ، ويُطلق على هذا الفرع التعليمي بتعليم المادة

¹: ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية – مدخل إلى علم التدريس، ص 04.

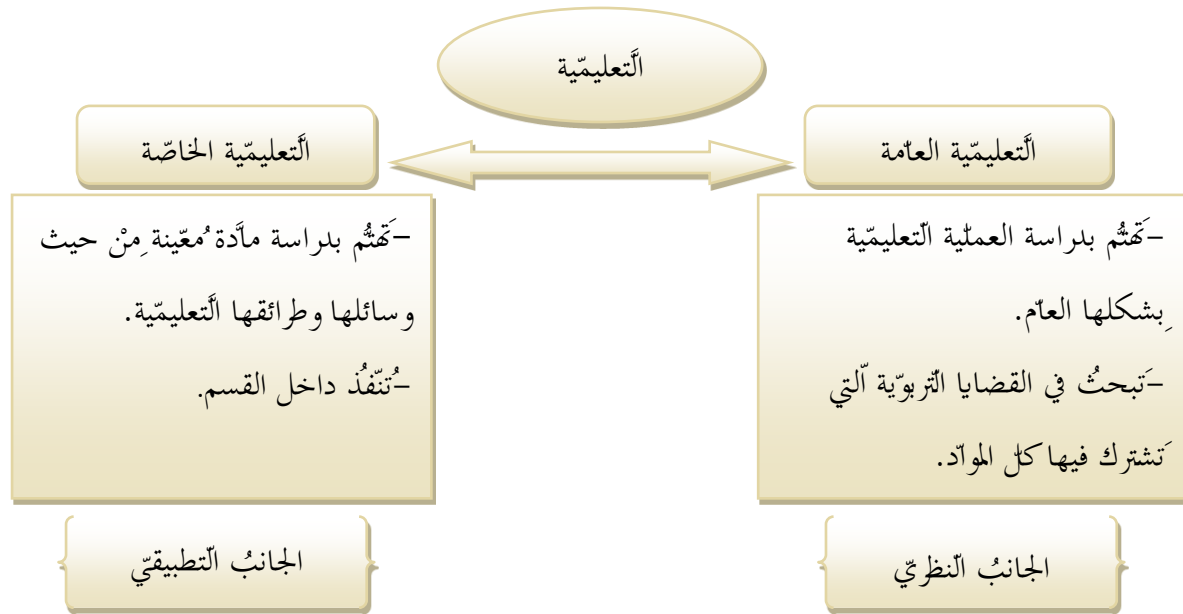
²: ينظر: التهامي حمداش وآخرون، الدليل البيداغوجي في التعليم الابتدائي، المفتشية العامة للتربية والتكوين، المغرب، د.ط، د.ت، ص 38.

³: ينظر: الزهرة الأسود، قراءة في مفهوم التعليمية، مجلة السّاور للدراسات الإنسانية والاجتماعية، جامعة طاهري محمد، بشّار، الجزائر، مج 6، ع 2، 2020م، ص 87.

التعليمية¹، وهي تتعلّق بتخطيط التعليم والتعلّم لمادّة مُعيّنة أو مهارات أو وسائل مُحدّدة، مثل: تعليم العلوم، وتعليم الوسائل التعليمية².

يَتَضَحُّ ممّا سبق، أنّ التعليميّة الخاصّة تُعنى بتدريس مادّة مُحدّدة، من حيث وسائلها التعليميّة وطرائق تدريسها، وغيرها من الجوانب، وهذا النوع من التعليم يُنفَّذ داخل القسم، ويمثّل الجانب التطبيقيّ لمعارف التعليميّة العامّة وقوانينها.

ومن خلال ما تقدّم من توضيح لأنواع التعليميّة، يُمكننا تلخيص ذلك في الشكل الآتي:



الشكل رقم (02): أنواع التعليميّة³

2. تعليميّة اللّغة العربيّة:

يُعَدُّ موضوع تعليميّة اللّغة (Language Didactic) من أهمّ القضايا التربويّة المعاصرة، التي يهتمّ بها البحث في تعليم اللّغات. ومع ذلك، فإنّ البحث في هذا المجال يُعاني في واقعنا العربيّ من نقص واضح، وذلك يعود لعدّة أسباب، نذكر منها: غياب رؤية شاملة وموحّدة، وعدم تشجيع البحث العلميّ

¹: ينظر: محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مُستقلّ، ص 19.

²: ينظر: التهامي حمداش وآخرون، الدليل البيداغوجي في التعليم الابتدائيّ، ص 38.

³: الشكل من إعداد الباحثة.

في مجال الدراسات اللغوية التربوية¹، إلا أن هذا لا يجعلنا ننكر ما قام به الباحثون العرب قديماً وحديثاً، من جهودٍ في العناية بتعليمية اللغة العربية للناطقين بها ولغير الناطقين بها بعدها اللغة الأم.

وفي المقابل، انصبَّ اهتمام الباحثين في الدول الغربية على تعليمية اللغة العربية كلغة أجنبية ينبغي تدريسها لأبناء الجاليات المسلمة، مع الأخذ بعين الاعتبار الواقع اللغوي في كلِّ مجتمع، والتغيرات اللغوية من منطقة إلى أخرى، فضلاً عن الظروف الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية التي تؤثر على تعليمية اللغة العربية بشكلٍ إيجابيٍّ أو سلبيٍّ².

ومن الناحية النظرية، يجبُ مراعاة وصف الواقع اللغوي، والبيئة الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية للمُعَلِّمين، بالإضافة إلى وصف اللغة العربية، والفئة المستهدفة، وتحضير المدونة النظرية والتطبيقية اللازمة لتعليم المتعلمين³.

وتتمثل المحاور التطبيقية الكبرى التي تهتمُّ بها تعليمية اللغة العربية، في:

- **تعليمية الاستماع:** وتهدف إلى تمكين المستمع من فهم المادة المسموعة وتحليلها ونقدها والتّمييز بين قيمتها، كما تُسهم في تطوير النمو اللغوي للطفل⁴.

- **تعليمية التحدث:** وهي تُسهم في تنمية وعي المتعلم بالكلمات الشفوية كوحداث لغوية، وزيادة ثروته اللفظية، وتقويم روابط المعنى عنده، وتحسين هجائه ونطقه، بالإضافة إلى تشجيعه على التعبير القصصي المسلي، وتمكينه من تشكيل الجمل وتراكيبها⁵.

¹: ينظر: علي آيت أوشان: اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، منشورات دار أبي الزرقاق، المغرب، د.ط، 2014م، ص5.

²: ينظر: رشيد فلكاوي، تعليمية اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مجلة الآداب، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة1، الجزائر، ع14، 2014م، ص61.

³: ينظر: المرجع نفسه، ص61-62.

⁴: ينظر: فلاح صالح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط1، 2015م، ص192.

⁵: ينظر: المرجع نفسه، ص227.

- **تعليمية القراءة:** وتعمل على تحسين النطق، وإجادة الإلقاء، وتعزيز الثروة اللغوية لدى المتعلم، كما تُسهم في غرس حب القراءة والمطالعة فيه، مما يُمكنه من التعبير المنظم والسليم عن أفكاره¹.
- **تعليمية الكتابة:** وتشمل التعبير الكتابي الذي يهدف إلى تنمية قدرة المتعلم في التعبير عن شخصيته وتعزيز بنيته المعرفية والنفسية، وتعزيز تواصله الاجتماعي، ودعم نمو لغته التعبيرية نحوًا، وصرفًا، وإملاءً²؛ فالإملاء تساعد المتعلمين على اكتساب مهارة الكتابة ورسم الحروف بشكل صحيح، مما يُمكنهم من التعبير عن مشاعرهم وتطوير مهاراتهم في القراءة، كما تُسهم في تحسين تحصيلهم العام، وتُجنبهم من الأخطاء الكتابية³.

ومما سبق، نستنتج ما يلي:

- تحظى تعليمية اللغة العربية باهتمام كبير من قبل الدارسين والباحثين العرب والغرب.
- لا يُمكن تصوّر تطوّر في العملية التعليمية قبل التركيز على المهارات اللغوية الأربع التي تُعدُّ أسسًا مُهمّةً لتعلّم اللغة العربية، وهي: مهارة الاستماع، ومهارة التحدّث، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة.
- ورد الفصل بين المهارات اللغوية الأربع من الناحية المنهجية (النظرية)، أمّا في الواقع فهي مترابطة ومُكمّلة لبعضها البعض؛ فمثلاً، لا يُمكن للمتعلم أن يقرأ من دون تمكّنه من مهارتي الاستماع والتحدّث.

3. مكونات التعليمية وعلاقتها بالمثلث التعليمي:

إنّ تحديد طبيعة العلاقات التعليمية التفاعلية بين عناصر المثلث التعليمي يجعلنا نقف أولاً على نقاطٍ مُهمّة، وهي كالآتي:

- توضيح المعنى الشامل للعملية التعليمية.
- التعرّف على الأقطاب الأساسية التي تتكوّن منها العملية التعليمية.

¹: ينظر: سالم عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013م، ص66-67.

²: ينظر: حاتم حسن البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات مُتعدّدة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، د.ط، 2011م، ص78.

³: ينظر: فلاح صلاح حسين الجبوري، طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ص439.

- تحديد مفهوم المثلث التعليمي.

3. 1. مفهوم العملية التعليمية:

وَرَدَت تعريفات عديدة لمصطلح العملية التعليمية (Didactic process)، مِنْ أبرزها:

العملية التعليمية هي توفير التعليم لعدد كبير من الأفراد عبر تقسيمهم إلى مجموعات متعددة يُشرف عليها مُتخصِّصون ومُعلِّمون، باستخدام وسائل مُتنوعة، وفي موقع جغرافي مُحدّد وزمان مُحدّد مُسبقاً¹؛ وهذا يدلُّ أنَّ العملية التعليمية تقوم على مجموعة من الأسس والعناصر، هي: المتعلِّم، والمعلِّم، والمادة التعليمية، والإطار الزمني (الحجم الساعي)، والإطار المكاني (المدرسة)، والوسيلة التعليمية.

كما تُعرَّف العملية التعليمية بأنّها: عملية ديناميكية تُهدف إلى تزويد المتعلِّم بالمعارف والمعلومات والمهارات، وتتطلّب منه تفاعلاً نشيطاً لاكتساب هذه المعارف وتطويرها بشكل مُستمر²؛ أي أنّها تتميزُ بِكونها عملية حركية وديناميكية تتضمّن ثلاثة محاور، هي: المتعلِّم، والمعلِّم، والمادة التعليمية.

وكذلك تُعرّف بأنّها: الأنشطة والإجراءات داخل الفصل الدراسي، وتهدف إلى تمكين المتعلِّمين من اكتساب المعرفة النظرية أو المهارات العملية أو الاتجاهات الإيجابية، وهي تُعدّ نظاماً معرفياً يتألّف من مُدخلات (المتعلِّمون)، ومعالجة (تنظيم المعلومات وتفسيرها وربطها بالمعارف السابقة)، ومُخرجات تتجسّد في تخرج متعلِّمين أكفاء³؛ ما نستنتجُه من هذا التعريف هو أنّ العملية التعليمية تتألّف من المتعلِّم، والمعلِّم، والمادة التعليمية، والأنشطة، والكفاءة، والهدف، والمدرسة.

والجدير بالذكر، أنّ العملية التعليمية هي عملية تفاعلية، وترابطية، وتنسيقية بين كلّ من (المتعلِّم، والمعلِّم، والمادة التعليمية)؛ إذ يقوم المعلِّم من خلالها بتقديم معارف للمتعلِّمين، وذلك بالاعتماد على مجموعة من الأساليب والطرائق والوسائل المناسبة التي تُعينه على تحقيق الأهداف التعليمية (المعرفية،

¹: ينظر: مصطفى نمر دغمس، تكنولوجيا التعلّم وحوسبة التعلّم، دار غيداء، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص176.

²: ينظر: راضية درّبوش، مكونات المثلث (الفعل) الديداكتيكي ودوره في العملية التعليمية، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، مركز الحكمة للبحوث والدراسات، الجزائر، مج7، ع1، 2019م، ص05.

³: ينظر: ليلي سهل، واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة، مجلة المخبر: أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع10، 2014م، ص65.

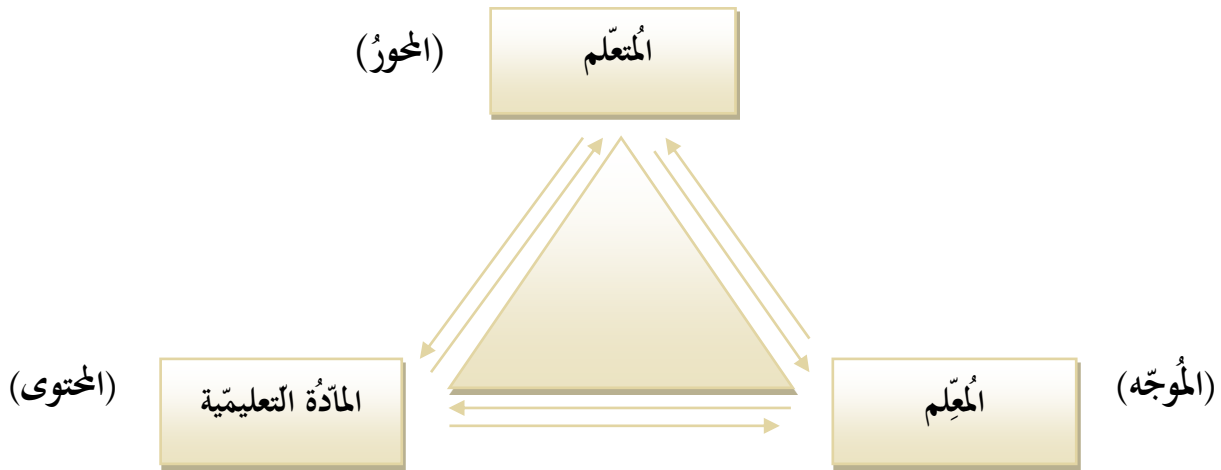
والوجدانية، والسلوكية، والمهارية)، وتخرج متعلمين أكفاء مكتسبين لتلك المهارات والقدرات التي نصّت عليها الأهداف مُسبقًا.

3. 2. عناصر العملية التعليمية:

تقوم العملية التعليمية على ثلاثة أقطابٍ أساسيةٍ يدور حولها الفعل التعليمي الذي ينشأ نتيجة التفاعل بين هذه الأطراف، والتي يطلق عليها المثلث التعليمي.

فكيف تتمثل هذه الأقطاب الثلاثة؟ وماذا نعني بالمثلث التعليمي؟

تتجسد أقطاب العملية التعليمية التعليمية في ظل المقاربة بالكفايات في الشكل الموالي:



الشكل رقم (03): عناصر العملية التعليمية¹

– المتعلم (Learner): وهو أحد أقطاب العملية التعليمية التعليمية، ويُعدُّ المستهدف الأساس للمعارف والمعلومات والمهارات التي يُقدّمها له المعلم بأية طريقة كانت، وقد كان في التعليم التقليدي مُشاركًا سلبيًا في الموقف التعليمي.

¹: ينظر: الشكل من إعداد أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، المغرب، د.ط، د.ت، ص 07.

وفي ظلّ الإصلاحات الحديثة تغيّر دور المتعلّم؛ فلم يعد غنصراً سلبياً، بل أصبح غنصراً نشيطاً وحيوياً، يمثّل محور العملية التعليمية؛ حيث تتجدّد بقية العناصر بناءً عليه، ولإنجاح هذه العملية يجب على المعلم مراعاة جميع جوانب شخصية المتعلّم¹.

– **المعلّم (Teacher):** وهو المسؤول عن تقديم المعلومات للمتعلم، سواء كان ذلك من خلال التقنيات الحديثة في التعليم (المعلّم الافتراضي) أو من خلال المعلم الحقيقي المؤهل لهذه المهمة². ولقد تغيّر دور المعلم عبر الحقب التاريخية التي تعاقبت عليه من تقديم وشرح الكتاب المدرسي، وتحضير للدروس والاختبارات، إلى التخطيط للعملية التعليمية وتصميم أجزائها، فأصبح الموجه والمرشد والمدير والمقيم لها³؛ أي أنّه في ظلّ المقاربة بالكفايات أصبح الموجه للمتعلمين، كما يمكن الاستغناء عنه وتعويضه بالتكنولوجيات التعليمية الحديثة مثل الحاسوب التعليمي.

– **المادّة التعليمية (Educational Content):** هي مجموعة من الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات المتعلقة بموضوع دراسي معيّن، كالفيزياء، والكيمياء، والنبات، والتاريخ، يُجسّدُها المنهج في الكتاب المدرسي لتعليمها للمتعلمين⁴، وبعبارة أخرى هي كلّ ما تحتويه من معرفة أو مهارات، سواء كانت أساسية أو فرعية، وتقدّم للمتعلم شفويّاً أو كتابياً⁵.

وفي المادّة التعليمية يجب أن تتوافق الخبرات التربوية المقدّمة للمتعلمين مع بيئتهم وحياتهم وتكون مرتبطة بمجتمعهم⁶؛ أي لا بدّ لها أن تأخذ بعين الاعتبار المستوى اللغوي، والمعرفي، والاجتماعي للمتعلم، إضافة إلى عوامل أخرى.

¹: ينظر: عفاف عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2014م، ص18.

²: ينظر: نبيل حميدة، تكنولوجيا التعليم والعملية التعليمية، مجلّة شؤون اجتماعية، جمعية الاجتماعيين، الإمارات العربية المتحدة، ع129، 2016م، ص134.

³: ينظر: عبد النعيم رضوان، المنصّات التعليمية، المقرّرات التعليمية المتاحة عبر الإنترنت، دار العلوم، القاهرة، مصر، ط1، 2016م، ص23.

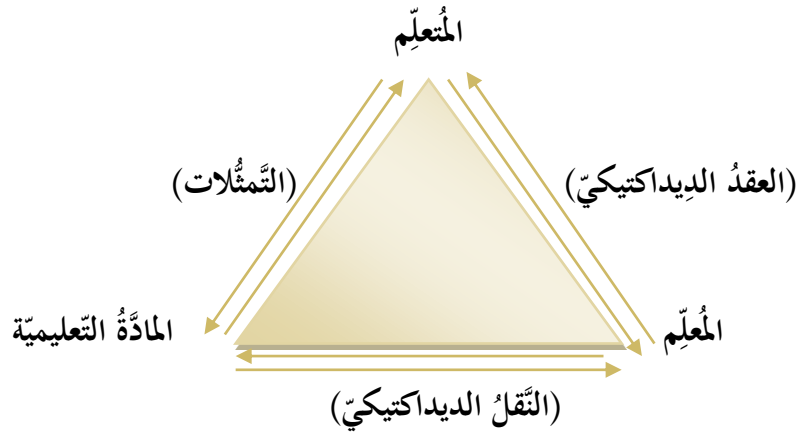
⁴: ينظر: محمّد السيّد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2011م، ص19.

⁵: ينظر: أحمد مصطفى حليلة، جودة العملية التعليمية آفاق جديدة لتعليم معاصر، دار مجدل لاوي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2014م-2015م، ص308.

⁶: ينظر: عفاف عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، ص18.

3.3. المثلث التعليمي (Didactic Triangle):

يتكوّن المثلث التعليمي -حسب هوساي "Jean Houssayé" - من ثلاثة أركان، هي: المتعلّم، والمعلّم، والمادّة التعليميّة، وترتبط بينها علاقة تواصل وحوار¹. ومفاد ذلك، أنّ المثلث التعليمي يُعبّر عن التفاعل الحادث بين كلّ قطب من الأقطاب وعلاقته مع القطبين الآخرين، وهذا التفاعل يعكس ثلاث علاقات، كلّ واحدة منها تُشير إلى وضعيّة تعليميّة مُعيّنة، وهي كالآتي:



الشكل رقم (04): طبيعة العلاقات التعليميّة التفاعليّة بين عناصر المثلث التعليمي²

يُحيل التفاعل الحاصل بين الأقطاب الثلاث -السالف ذكرها- إلى وجود ثلاث علاقات تفاعليّة، تتمثل في:

- علاقة المعلّم بالمتعلّم: يُطلق على هذه العلاقة اسم "العقد الديداكتيكي" (Didactic Contract)، ويقصد به الالتزام الذي يربط بين الأطراف المتعاقدة للقيام بشيء أو عدم القيام به داخل المنظومة التربويّة، ويُعدّ هذا العقد أيضاً مجموعة القواعد المنظّمة للعلاقات بين مختلف الأطراف في التفاعل الديداكتيكي، حيث يُحدّد مكانة المتعلّم والمعلّم على حدّ سواء، بالإضافة إلى المعرفة، ويُنظّم أشكال التفاعلات التعليميّة المتنوّعة³. بمعنى آخر، يُحدّد هذا العقد الديداكتيكي ما هو مطلوب من كلّ من المعلّم والمتعلّم بهدف تنشيط العمليّة التعليميّة.

¹: ينظر: مُحمّد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مُستقل، ص12.

²: ينظر: عادل المحجوب الضّباع، بيداكتيك، دار ركاز للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، د.ط، 2021م، ص68.

³: ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيّات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص137.

– **علاقة المتعلم بالمعرفة:** تهدف هذه العلاقة إلى تجسيد التمثيلات، ويُفصّد بالتمثيلات (Representations) الكيفية التي يصف بها الفرد معرفته السابقة لمواجهة مشكلة معينة في سياق معين¹؛ أي تلك المعارف التي اكتسبها المتعلم سابقاً، ويوظفها في بناء تعلّلات جديدة.

– **علاقة المعلم بالمعرفة:** يُطلق على هذه العلاقة اسم "النقل الديداكتيكي" (Didactic transposition)، وحسب شوفلر (Chevallard)، النقل الديداكتيكي هو عملية تحويل المعرفة العامة إلى معرفة قابلة للتدريس مع دراسة التغيرات التي تطرأ على المعرفة خلال هذه العملية²؛ وفقاً لهذا التعريف، يُعرّف النقل الديداكتيكي بأنه تحويل المادة العلمية الدقيقة إلى مادة تعليمية تتناسب مع مستوى المتعلمين وقدراتهم.

4. الوسيلة التعليمية (Didactic Tools):

بعد عرضنا للعناصر الثلاثة للعملية التعليمية المتمثلة في: المتعلم، والمعلم الذي يقوم باختيار الطرائق والأساليب والوسائل التعليمية المناسبة لنقل المحتوى إلى المتعلمين، والمادة التعليمية. سنحاول الوقوف عند الوسيلة التعليمية بعدها جزءاً من المنهاج التعليمي وعنصرًا أساسيًا في عملية التعليم. وهذا يدفعنا للتساؤل: ما مفهوم الوسائل التعليمية؟ وما أسس اختيارها؟ وما تصنيفاتها؟ وما أهميتها في تحسين عمليتي التعليم والتعلم؟ وما علاقتها بتكنولوجيا التعليم؟.

4.1. مفهوم الوسيلة التعليمية:

تعددت تسميات الوسائل التعليمية وتباينت، بين وسائل الإيضاح، والوسائل السمعية، والوسائل البصرية، والتقنيات التربوية، وتكنولوجيا التعليم (التي تُعد أحدث تسمية لها). وإذا أردنا أن نعرف الوسائل التعليمية فعلى أن ندرك أن هذا المصطلح قد شهد تطوراً في مفهومه*، وسنكتفي هنا بالتعريفات الحديثة له التي تتميز بالشمولية والوضوح والدقة، من أبرزها:

¹: ينظر: راضية دريوش، مكونات المثلث (الفعل) الديداكتيكي ودوره في العملية التعليمية، ص 09.

²: ينظر: أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، ص 09.

* يعني هذا أن مفهوم الوسائل التعليمية قد مرّ بمراحل تطورية إذ أُطلقت عليه تسميات عديدة، اختلفت مرةً باختلاف الدور الذي تؤديه في العملية التعليمية ومرةً باختلاف الحواس المستخدمة في إدراكها، ومن أهم هذه المراحل ما يلي:

1- مرحلة التسمية على ضوء الحواس التي تخاطبها: وتتمثل في:

أ- الوسائل البصرية؛ أي كل ما يستخدمه المعلم من أدوات تُخاطب حاسة البصر في المتعلم، ويُيسّر عليه فهم محتوى المواد الدراسية.

ب- الوسائل السمعية؛ أي كل ما يستخدمه المعلم من أدوات تُخاطب حاسة السمع في المتعلم، لإكسابه خبرات تعليمية مسموعة.

تعريف لجنة التقنيات التربوية الأمريكية التي حدّدت مفهوم الوسيلة التعليمية بأنها: عملية مُنظمة تهدفُ إلى تصميم وتنفيذ التعليم والتّعلّم بناءً على أهداف محدّدة، مُعتمدة على الأبحاث في مجاليّ التعليم والاتّصال الإنسانيّ، وتستخدمُ مصادر بشريّة وماديّة لِضمان كفاءة العملية التربويّة¹؛ يتبيّن لنا أنّ هذا التعريف يتّسم بالشمول والوضوح لعناصر العملية التعليمية، كما يأخذ بعين الاعتبار ثلاث مراحل مُهمّة في اختيار الوسيلة التعليمية، وهي التصميم، وحسن توظيفها، وكذلك التّقييم، لِتحقيق الأهداف التعليمية المحدّدة مُسبقاً بأفضل وجه، وتتداخلُ في هذه العملية المصادر البشريّة، التي تتمثّل في الأفراد، بالإضافة إلى المصادر الماديّة، التي تشمّل الأساليب.

ووردَ في كتاب "من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم": إنّ الوسائل التعليمية هي جميع الأجهزة والأدوات والموادّ التي يَستخدمها المُعلّم داخل الفصل الدّراسيّ أو خارجه، بهدف نقل خبرات تعليميّة مُحدّدة لِلمتعلّم بوضوح وسُهولة، مع توفير الوقت والجُهد المبذول²؛ الملاحظُ أنّ هذا التعريف شاملٌ وواضحٌ، إذ لم يَحصر الوسائل التعليمية في المعينات التّدرسيّة والأجهزة فقط، بل وسّع نطاقها ليشمّل كلّ الوسائل والأدوات والموادّ، كما لم يفتَصِر على عملية التعليم داخل المؤسسات التربويّة، بل امتدّ ليشمّل أيضاً السّياقات التعليمية الأخرى كالحجرات الصّفيّة.

كما تُعرّف الوسائل التعليمية بأنّها مجموعةٌ من الطّرائق والأدوات والتّنظيمات المُستخدمة في التّدرّس لِتحقيق الأهداف التعليمية بفاعليّة عالية³.

ت- الوسائل السّمع بصرية؛ أي أنّ الوسائل التعليمية التي تخاطبُ أكثر من حاسةٍ واحدةٍ في نفس الوقت تكونُ أكثر فاعليّة في نقل الخبرات التعليمية إلى المتعلّم.

2- مرحلة التّسمية على ضوء دورها في التّدرّس: وتتمثّل في "مُعينات التّدرّس ووسائل الإيضاح"، وتُركّز هذه المرحلة على دور الوسائل في شرح وإيضاح الأفكار النظريّة التي يَصُغّب على المُعلّم شرحها بشكلٍ لفظيّ ويزداد الأمرُ صُعوبة على المتعلّم في استيعابها. يُنظر: ماهر إسماعيل صبري، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، ج1، سلسلة الكتاب الجامعيّ العربيّ، جمهوريّة مصر العربيّة، د.ط، 2009م، ص من 37 إلى 39.

¹: ينظر: عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي، الوسائل التعليمية مفهومها وأُسُس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنيّة، الرياض، السّعوديّة، ط1، 1414هـ، ص47.

²: ينظر: ماهر إسماعيل صبري، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، ص40.

³: ينظر: سُهيلّة مُحسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التّدرّس، دار الشّروق، عمّان، الأردن، رام الله، فلسطين، ط1، 2010م، ص225.

ومن خلال التعريفات السابقة، يمكننا القول: إنّ الوسائل التعليمية في حقيقتها تُمثّل أحد عناصر التعلّم الفعّال؛ فهي كلّ ما يستخدمه المعلّم من طرائق وأجهزة وأدوات (وسائل حسيّة) تُساعد المتعلّم على الانتقال من المفاهيم المجرّدة إلى التجارب المحسوسة، ممّا يزيد من تقبّل المتعلّم للمادّة التعليمية ويُساعدُه على اكتساب كفاءاتٍ مُعيّنة أثناء عمليّة التعلّم.

4. 2. معايير اختيار الوسيلة التعليمية واستخدامها:

- عند استخدام الوسائل التعليمية، يجب مراعاة عدّة معايير أساسية، أبرزها:¹
- أن تكون الوسيلة التعليمية مُتوافقة مع الأهداف العامّة والخاصّة بالدرس.
- أن تكون مُرتبطة بموضوع الدرس ومُحدّدة.
- التّنويع في استخدام الوسائل التعليمية وعدم الاعتماد على نوع واحدٍ فقط.
- تشجيع المتعلّمين على إتباع الطّريقة العلميّة في التّفكير.
- مشاركة المتعلّمين في اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.
- مُلاءمة الوسيلة لِمُستوى المتعلّمين وخبراتهم السابقة.
- التّأكّد من وُضوح المعلومات التي تُقدّمها الوسيلة، وصحّتها، ودقّتها.
- ضمانة سلامة الوسيلة من العيوب والتّمزّق.
- أن تكون الوسيلة التعليمية مُشوّقة وجاذبة لانتباه المتعلّمين.
- عدم استخدام أكثر من وسيلة واحدة لشرح فكرة أو عنصرٍ واحدٍ من الدرس.
- مُلاءمة الوسيلة للزّمان والمكان المخصّصين لاستخدامها.

¹: ينظر: عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي، الوسائل التعليمية ومفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العمليّة التعليمية، ص 76 إلى 78.

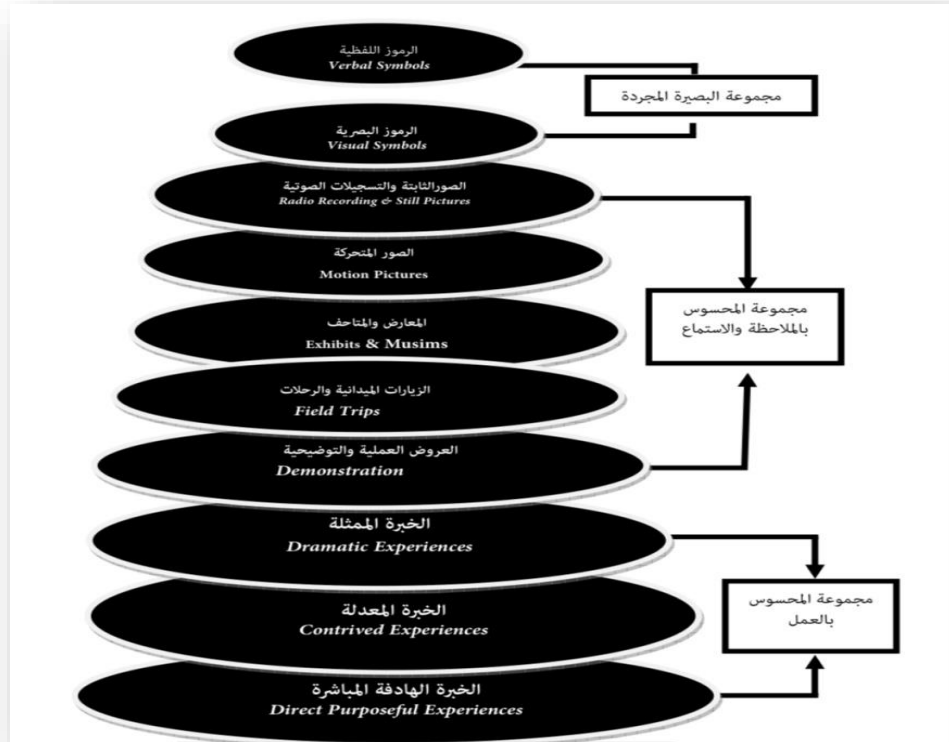
4. 3. تصنيفات الوسائل التعليمية:

لوسائل التعليم تصنيفات عدة، منها ما يُصنّف على أساس الحواس المشتركة وإمكانات العرض، وبحسب طريقة الحصول عليها، أو وفقاً لعدد المستفيدين منها، كما تشمل التصنيفات تلك المبنية على طبيعة الخبرات* التي تُقدّمها للمُتعلمين، نحو: تصنيف إدجارديل (Edgardale) سنة 1946م؛ الذي يُعدُّ من أكثر التصنيفات دقة وأكثرها شيوعاً وشُمولاً، إذ يُصنّف الوسائل التقليدية في ترتيب هرمي على أساس نوع الخبرات (ملموسة ومجردة)، تبدأ من أسفل بالخبرات المباشرة الواقعية، ثمّ الخبرات المصوّرة وتنتهي لأعلى بالخبرات المجردة، ويُطلق على هذا الترتيب الهرمي بـ "مخروط الخبرة"¹، كما هو موضح في الشكل الآتي:

*تُصنّف الوسائل التعليمية إلى:

- التصنيف على أساس الحواس المشتركة: وتتمثل في الوسائل السَمعية (كالهاتف)، والوسائل البصرية (كالرسوم)، والوسائل السَمعية البصرية (كالتلفاز).
- التصنيف على أساس عدد المستفيدين: وتتمثل في الوسائل الجماعية (كالمؤتمرات عن بُعد)، والوسائل الفردية (كالحاسوب التعليمي الشخصي).
- التصنيف على أساس مصدر الحصول عليها: وتُنحصر في الوسائل الجاهزة (كالجسمات)، والوسائل المصنّعة (كاللوحات والصور).
- التصنيف على أساس طريقة إنتاجها: وتتمثل في الوسائل التي تُنتج آلياً (كالصور الفوتوغرافية)، والوسائل التي تُنتج يدوياً (كالنماذج المنتجة يدوياً).
- التصنيف على أساس الخبرات: ويتمثل في تصنيف إدجارديل. ينظر: ماهر إسماعيل صبري، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، ص 46-54.

¹: ينظر: مُحمّد عطية خميس، مصادر التعلّم الإلكتروني: الأفراد والوسائط، ج 1، المركز الأكاديمي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2، 2021م، ص72.



الشكل رقم (05): مخروط الخبرة لإدجارديل¹

يلاحظ المتأمل في مخروط الخبرة، أنه يشمل ثلاث مجموعات من الوسائل التعليمية وهي:

أ. **مجموعة المحسوس بالعمل:** وتشمل الوسائل التي تُتيح للمتعلم اكتساب الخبرة من خلال ممارسة الأنشطة والمهام العملية الواقعية²، وتضم هذه المجموعة المستويات الثلاثة الأولى التي تمثل قاعدة للمخروط، وهي كالآتي:³

– **الخبرة الهادفة المباشرة:** هي أول مستويات الوسائل التعليمية في مخروط الخبرة، وتُمثل الخبرات الأكثر محسوسية، حيث يكتسب المتعلم الخبرة من خلال مشاركته الفعلية في الأنشطة والمهام العملية في مواقف واقعية. وخير مثال على ذلك، المتعلمة التي تتعلم الطهي من خلال ممارستها العملية في المطبخ تكتسب خبرة هادفة مباشرة.

¹: ماهر إسماعيل صبري، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، ص 55.

²: ينظر: غالب عبد المعطي الفريجات، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2014م، ص 106.

³: ينظر: ماهر إسماعيل صبري، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، ص 57 إلى 59.

– **الخبرة المعدلة (البديلة):** هي المستوى الثاني في مخروط الخبرة، وتستخدم عندما يتعذر توفير الخبرة الهادفة المباشرة. وهي خبرات تعليمية يكتسبها المتعلم باستخدام وسائل بديلة عن الوسائل الواقعية. ومثال ذلك، المتعلم الذي يتعلم قيادة الطائرات يبدأ تدريبه على نموذج طائرة، وليس على طائرة حقيقية.

– **الخبرة الممثلة (الدرامية):** هي المستوى الثالث في مخروط الخبرة، وتستخدم عند غياب الخبرة المباشرة أو البديلة، ويكتسب المتعلم هذه الخبرة من خلال مواقف تعليمية تعتمد على التمثيل والدrama، مثل: لعب الأدوار، والمسرحيات التعليمية. وخير مثال على ذلك، المتعلم الذي يتفحص شخصية تاريخية في عرض مسرحي، فيكتسب بذلك خبرة ممثلة.

ب. مجموعة المحسوس بالملاحظة والاستماع: هي تلك الوسائل التي تسمح للمتعلم باكتساب الخبرة من خلال ما يلاحظه أو يسمعه أو كلاهما، وتضم هذه المجموعة خمسة مستويات في مخروط الخبرة، وهي على التوالي:¹

– **العروض التوضيحية:** تشمل جميع الأنشطة والأجهزة والمواد التعليمية التي يقوم المعلم بعرضها على المتعلم بهدف إكسابه خبرات تعليمية معينة أو لتوضيح بعض الأفكار الغامضة، ويعني هذا أن المعلم هو الذي يعرض، بينما المتعلم هو المشاهد فقط.

– **الزيارات الميدانية:** تشمل الأماكن التي تتطلب انتقال المتعلم إليها خارج المؤسسة التعليمية، وتعرف أيضاً بالرحلات، مثل: اصطحاب المعلم للمتعلمين إلى حديقة الحيوانات للتعرف عليها.

– **المعارض والمتاحف التعليمية:** تشمل الأماكن المجهزة لعرض مواد أو منتجات تعليمية، سواء كانت دائمة أو مؤقتة، مثل: اصطحاب المعلم للمتعلمين إلى معرض للرسم التعليمية أو للآثار، مما يتيح لهم اكتساب خبرات تعليمية من خلال الملاحظة المباشرة.

– **الصور المتحركة:** تشمل التلفزيون التعليمي، والشبكات التلفزيونية المغلقة، والأفلام السينمائية، وأشرطة الفيديو التعليمية، وأفلام الرسوم المتحركة، وهي تمكن المتعلم من اكتساب الخبرات من خلال المشاهدة إذا كانت صامتة، أو من خلال المشاهدة والاستماع معاً إذا كانت ناطقة.

¹: ينظر: ماهر إسماعيل صبري، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، ص 59 إلى 61.

- **الصُّور الثَّابِتة والتَّسجِلات الصَّوتية:** تَشْمُلُ الصُّور التَّعليمية الثَّابِتة، مِثْل: الفُوتوغرافية، والرُّسوم، واللُّوحات، والخرائط، والشَّفايَات، والشَّرائح، بالإضافة إلى الأفلام الثَّابِتة والأسطوانات، والأشرطة المسجَّلة الَّتِي تحتوي على مَواد صَوْتية تعليمية.

ت- **مجموعة البَصيرة المُجرَّدة:** تُمَثِّلُ الوسائل التَّعليمية الَّتِي تُخاطِبُ العقل مُباشرةً وتُوفِّرُ للمتعلِّمين خبرات تعليمية مِنْ خِلالِ سَماعِ أَلْفاظٍ مُجرَّدةٍ أو رُؤيةٍ كَلِماتٍ أو رُموزٍ لا تُحتوي على صِفَاتِ الشَّيْءِ الَّذِي تُمَثِّلُهُ¹، وتَضُمُّ هذه المجموعة مُستَوَيْنِ مِنَ الوسائل التَّعليمية هُما:²

- **الرُّموز البصريَّة:** هي أَشْكالٌ وَعَلَاماتٌ مُجرَّدة تُساعِدُ في تَوْضيحِ العلاقاتِ وتَحْوِيلِ الواقعِ إلى قِيَمٍ رَقْمِيَّةٍ أو تصويريَّةٍ، مِثْل: الرُّسومُ البيانيَّة، والكاريكاتوريَّة، وإشارات المرور، وَيَعْتَمِدُ فَهْمُ المتعلِّمِ لهذه الرُّموز على خِبراته السَّابِقة المخزونة في ذاكرته؛ فإذا لَمْ تَكُنْ لديه خِبرة سَابِقة، قَدْ يَواجُهُ صُعوبةٌ في فَهْمِها أو يُسيءُ تَفْسيرها.

- **الرُّموز اللَّفْظِيَّة:** هي أَعلى مُستوياتِ التَّجريد، وتَشْمُلُ: الحُرُوف، والأرقام، والكَلِمات المنظومة، مِثْل: الرُّموز الجبريَّة والكيميائيَّة، وَعِنْدَ سَماعِ المتعلِّمِ لهذه الرُّموز، تُرْسَلُ الأُذُنُ إشاراتٍ إلى المِخِّ لِفَكِّ شَفَرَتها وتحديدِ مدلولها بِناءً على خِبراته السَّابِقة.

بَعْدَ عَرَضِ هذه المجموعات وما تُحتويه مِنْ مُستوياتِ الوسائل التَّعليمية في محروطِ الخِبرة، نَتَوَصَّلُ إلى أَنَّ هذه المستويات مُترابطةٌ ومُتكاملة، ولا يُمكنُ الفَصْلُ بينها، فَقَدْ يَسْتَدْعِي الموقِفُ التَّعليمي مِنْ المتعلِّمِ أَنْ يَجْمَعَ بَيْنَ أَكْثَرِ مِنْ نَواعٍ مِنْ أنواعِ هذه الوسائل التَّعليمية، لِذلك، يَجِبُ على المتعلِّمِ أَنْ يُحْسِنَ الجَمعَ بَيْنَ هذه الأنواع لِتَحقيقِ الأَهْدافِ التَّعليمية المرجوة.

¹: ينظر: غالب عبد المعطي الفريجات، مدخل إلى تكنولوجيا التَّعليم، ص 107.

²: ينظر: المرجع نفسه، ص 107-108.

4. 4. أهمية الوسائل التعليمية في تحسين عمليتي التعليم والتعلم:

تكمن أهمية استخدام الوسائل التعليمية وفوائدها في تأثيرها العميق على عناصر العملية التعليمية، وذلك من خلال إسهاماتها في¹:

- مساعدة المتعلمين على إدراكهم للحقائق.
- إثارة اهتمامهم وجعلهم يتعلمون بعض المهارات.
- توضيح الدرس وزيادة حركته وحيويته.
- مساعدة المتعلمين على تذكر الدرس بشكل أفضل مما يسرع من عملية التعلم.
- مساعدة المعلم على تبيان الفروق الفردية لدى المتعلمين ومواجهتها.
- كما تتجلى قيمة الوسائل التعليمية، في²:
- إحداث التشويق والإثارة، مما يجذب المتعلمين إلى موضوع الدرس.
- تعزيز روح التجديد والابتكار لدى المعلم، مما يدفعه للتفكير السليم في موضوع درسه.
- مساعدة المتعلمين على إشراك جميع الحواس.
- تقليل الوقوع في اللفظية الزائدة.
- تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الإيجابية.

5. تكنولوجيا التعليم:

سبق أن ذكرنا أن الوسائل التعليمية قد مرت بمراحل تطورية عدة نتيجة تطور العلوم والوسائل التكنولوجية الحديثة، مما أدى إلى ظهور مصطلح حديث وجديد، ألا وهو تكنولوجيا التعليم (Educational Technology). فما علاقه هذا المصطلح بالوسائل التعليمية؟ وقبل الحديث عن هذه العلاقة، لا بد أولاً أن نلقي الضوء على هذا المصطلح.

¹: ينظر: سالم عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، ص 131-132.

²: ينظر: سمير جلوب، الوسائل التعليمية، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2017م، ص 17-18.

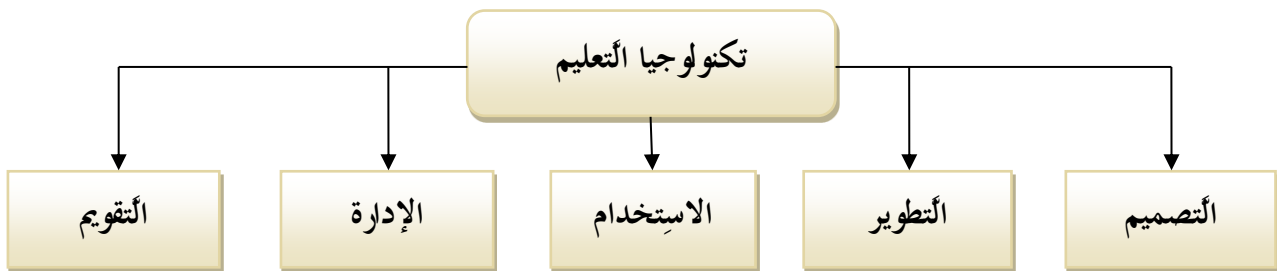
5. 1. مفهوم تكنولوجيا التعليم:

يذكر سترلر (Sitler , 1990) أنَّ كلمة "تكنولوجيا" مُشتقة من الأصل اللاتيني (Textere)، الذي يعني ينسج أو ينسج، وتُشير إلى تطبيق المعرفة العلمية، وقد انتقلت من اللاتينية إلى الفرنسية بصيغة مُعدلة هي (Technique)، ثمَّ إلى الإنجليزية حيث أصبحت (Technology)، التي تمَّ ترجمتها إلى العربية بتكنولوجيا¹.

وقد ظهرت تعريفات عدّة لمصطلح "تكنولوجيا التعليم"، وسنكتفي هنا بتعريف جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا الصادر عام 1994م، والذي يتفق عليه معظم العاملين والباحثين في هذا المجال، ويُنصُّ هذا التعريف على أنَّ تكنولوجيا التعليم هي: النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر، وتطويرها، واستخدامها، وإدارتها، وتقييمها لتحقيق الأهداف التعليمية².

وتجدر الإشارة إلى أنَّ تكنولوجيا التعليم -من خلال هذا المفهوم- تُمثل طريقة نظامية تعتمد على تطبيق المعرفة المستندة إلى أسس علمية لتصميم، وتطوير، واستخدام، وإدارة، وتقييم العملية التعليمية، بهدف تحقيق الغاية الأساسية، وهي التعليم.

كما نستنتج من التعريف السابق، أنَّ لتكنولوجيا التعليم مجالات عدّة، يُمكن عرضها في الشكل الآتي:



الشكل رقم (06): مجالات تكنولوجيا التعليم³

¹: ينظر: شوقي حساني محمود، تقنيات وتكنولوجيا التعليم: معايير توظيف المستحدثات التكنولوجية وتطوير المنهاج، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، ط2، 2014م، ص22.

²: ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، عالم الكتب (نشر - توزيع - طباعة)، الإسكندرية، مصر، ط2، 2004، ص23.

³: الشكل من إعداد الباحثة.

5. 2. تكنولوجيا التعليم وعلاقتها بالوسائل التعليمية:

توجد علاقة امتدادية بين الوسيلة التعليمية وتكنولوجيا التعليم؛ حيث تُعدُّ الوسيلة التعليمية الأقدم ظهوراً من تكنولوجيا التعليم، وقد أكّد الباحثون أنّ الوسائل التعليمية قديمة قدم وجود الإنسان على هذا الكوكب، إذ بدأت كرسوم محفورة على جدران الكهوف أو في قصّة الغراب، ثمّ تطوّرت مع تطوّر التاريخ، ودخلت مجال التعليم على مرّ العصور وفي مناسباتٍ مُتنوّعة¹.

في حين أنّ تكنولوجيا التعليم هي مُصطلح حديث لا يتجاوز عمره خمسين عاماً، نشأ نتيجةً القوضى في استخدام الوسائل التعليمية، وقد دعا بعض علماء التربية إلى وضع ضوابط لتنظيم هذه العملية².

يتّضح من خلال ذلك أنّ العلاقة بين الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم هي علاقة تكاملية، حيث تُعدّ الوسائل التعليمية الأقدم والأسبق زمنياً من تكنولوجيا التعليم.

ويُعدُّ مصطلح تكنولوجيا التعليم أوسع وأعمّ من مصطلح الوسائل التعليمية لكونه يشمل جوانب أوسع بكثير من مجرد استخدام الآلات والتجهيزات في التعليم، بينما يقتصر مجال الوسائل التعليمية على التدريس، كما يتّسع مصطلح تكنولوجيا التعليم ليشمل تطوير العملية التعليمية بكافة جوانبها، بما في ذلك الهيكل التعليمي، والمباني، والأثاث، والإدارة، بالإضافة إلى المناهج الدراسية، وهذا ما يجعل مصطلح الوسائل التعليمية عاجزاً عن تلبية هذه المتطلبات³.

نستخلص ممّا سبق، أنّ العلاقة بين تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية تكمن في:

- الوسائل التعليمية أسبق زمنياً من تكنولوجيا التعليم.
- الوسائل التعليمية جزء من تكنولوجيا التعليم.

¹: ينظر: محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1998م، ص69.

²: ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³: ينظر: غالب عبد المعطي الفريجات، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، ص96.



الفصل الأول: الوسائط الإلكترونية ودورها في تعزيز تعليمية اللغة العربية

توطئة:

يُعدُّ مجال التربية والتعليم من أكثر المجالات استخدامًا للتكنولوجيات الحديثة في العملية التعليمية التعلمية، إذ نتج عن هذا العديد من الأنماط الجديدة في التعليم. من أهمها "التعليم الإلكتروني" الذي كسّر حاجزَي الزمان والمكان في العملية التعليمية، وذلك من خلال استخدامه للتقنيات التكنولوجية، مثل: الحاسوب والوسائط الإلكترونية التي تُعدُّ وسائط ناقلة في عملية التواصل التعليمي. هذه الوسائط تُقدِّم لمستخدميها أفضل انتباه وأقصى استفادة بفضل برامجها المتكاملة التي تجمع بين الصوت، والصورة، والنص، والموسيقى، واللون، وقد أدّى ذلك إلى تطويرها وتُموّها لتتفرّع منها أنواع عديدة، مثل: الوسائط الإلكترونية المسموعة، والمكتوبة، والصّور الضوئية، والرسومات الحطّية، والوسائط مُتعدّدة أنماط الإثارة، والويب.

وهذه الأنواع لكلٍ منها قدرٌ لا يقلُّ أهميّة عن الآخر من حيث فعاليّتها على مستوى العملية التعليمية بشكلٍ عام، وتعليم اللغة العربية للناطقين بها ولغير الناطقين بها بشكلٍ خاص. وعليه، يهدف هذا الفصل إلى الحديث عن الآفاق المستقبلية للتعليم الإلكتروني في العملية التعليمية، وتحديد مفهوم الوسائط الإلكترونية وتفرّعاتها، ومدى أهميّتها في تعليم اللغة العربية، بالإضافة إلى عرض بعض التجارب العالمية (العربية والعربية) في مجال استثمار الوسائط الإلكترونية في التعليم.

أولاً: التعليم الإلكتروني وآفاقه المستقبلية في العملية التعليمية

استفاد قطاع التربية والتعليم بشكلٍ كبيرٍ من التطور التكنولوجي والمعلوماتي الذي شهده المجتمع العالمي، ويتجلّى ذلك بوضوح في دمج تقنيات الاتصال، والمعلومات، والإنترنت، وأجهزة الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية، ممّا أدّى إلى ظهور العديد من الأنماط والأساليب الجديدة في التعليم. من أبرزها التعليم الإلكتروني (E-learning)، الذي يُعدُّ آلية حديثة تعتمد على الواقع الافتراضي، ويُسهّم في تقديم المادة التعليمية بشكلٍ مُشوّق ومُنظّم، وبأسلوبٍ يتدرّج بما يتناسب مع قدرات المتعلّمين.

1. أساسيات التعليم الإلكتروني ومفاهيمه:

1.1. تعريفات التعليم الإلكتروني:

تعددت تعريفات التعليم الإلكتروني*، وتباينت وفق المقاربات المعتمدة، ومن أبرزها:

التعليم الإلكتروني هو نظام تعليمي قائم على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مثل: الإنترنت، لإيصال المعلومة إلى المتعلم بأسرع وقت¹.

كما يُعرّف بأنّه: أسلوب تعليمي مرن يعتمد على التقنيات الحديثة وشبكات الإنترنت، ويُتيح تفاعلاً متعدد الاتجاهات بين المتعلمين والمعلمين والبرمجيات، ممّا يُسهّل في توفير مادة تعليمية متاحة في أيّ زمانٍ ومكان².

ويُنظر إليه أيضاً على أنّه: طريقة تعليمية تستخدم آليات الاتصال الحديثة كالحاسوب والشبكات والوسائط الإلكترونية، بهدف إيصال المعلومة للمتعلمين بأسرع وقتٍ وأقلّ كلفة، مع توفير إمكانية إدارة العملية التعليمية وتصميم أداء المتعلمين وقياسه³.

ومن زاوية أخرى، يُعدّ علماً نظرياً وتطبيقياً ونظاماً تكنولوجياً تعليمياً متكاملاً، يتمثّل في عملية تعلّم مُنظمة وهادفة تستند إلى فلسفة تربوية ونظريات تعليمية حديثة، يمرّ المتعلم خلالها بخبراتٍ مخطّطة ومدرّوسة عبر تفاعله مع مصادر تعلّم إلكترونية متعدّدة، وفق ترتيبات وإجراءات تعليمية مُمنهجة في بيئات تعلّم مرنة قائمة على الحاسوب والشبكات، ممّا يُدعّم عمليات التعلّم ويُسهّل حدوثها في أيّ زمانٍ ومكان⁴.

* وُضعت للتعليم الإلكتروني مصطلحات عدّة، فيها ما يتداخل ويرتبط بشكل كبير بمصطلح التعليم الإلكتروني، مثل: التعليم عن بعد، والتعليم الافتراضي، والتعليم المدمج، والتعليم بالإنترنت، والتعليم الإلكتروني التفاعلي.

¹ : See: Kian-Sam Hong, Web Based Learning Environment: Observations from a Web Based Course in Malaysian Context, Australian Journal of Educational Technology: Vol. 17, No.3, 2001, p230-240.

²: ينظر: زاهر إسماعيل الغريب، التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2009م، ص54-55.

³: ينظر: حذيفة مازن عبد المجيد، مزهر شعبان العاني، التعليم الإلكتروني التفاعلي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط1، 2015م، ص15.

⁴: ينظر: محمد عطية خميس، مصادر التعلّم الإلكتروني: الأفراد والوسائط، ص03.

الوسائط الإلكترونية ودورها في تعزيز تعليمية اللغة العربية

وبالإضافة إلى ذلك، يُوصفُ التعليم الإلكتروني بأنه: نموذجٌ تعليمي يُوفّرُ فرصًا جديدةً للتعلّم مدى الحياة في أيّ وقتٍ ومكانٍ عبر أحدث الوسائل التقنية، كما يعتمدُ على استخدام الوسائط الإلكترونية لتعزيز التواصل بين المعلمين والمتعلمين والمؤسسات التعليمية¹.

يتبادرُ إلى الذهن عند التمعّن في التعريفات السابقة أنّها تتقارب وتتفق في المصادر والوسائط والتقنيات، مثل: الحاسوب، والشبكات، والوسائط الإلكترونية، والإنترنت، ومع ذلك تختلف في رؤيتها للتعليم الإلكتروني، فبينما يراه البعض أسلوبًا تعليميًا، يُعدّه آخرون نظامًا تعليميًا أو علمًا نظريًا وتطبيقيًا، وهذا الاختلاف يكشفُ عن مجموعةٍ من العناصر التي تُشكّل مفهوم التعليم الإلكتروني، وتتمثّل هذه العناصر في توظيف التكنولوجيات الحديثة، مثل: الحاسوب في العملية التعليمية، والوسائط التعليمية الإلكترونية التي تُعدّ عنصرًا فعالاً فيه، بالإضافة إلى شبكة الإنترنت كعنصر أساس، وبيئة التعليم المرنة التي تختلفُ تمامًا عن بيئة التعليم التقليدي، كما يتضمّن التفاعل القائم بين المعلم والمتعلم والبرمجيات، ويعتمدُ على التواصل بين المعلمين والمتعلمين من خلال تلك الوسائط في أيّ وقتٍ ومن أيّ مكانٍ.

وعليه، يُمكن القول: التعليم الإلكتروني نمطٌ وأسلوبٌ حديثٌ من التعليم، تُستخدم فيه التكنولوجيات الحديثة، مثل: الحاسوب، والإنترنت والوسائط الإلكترونية وغيرها، بغرض توصيل المعلومات إلى المتعلمين في أسرع وقتٍ وفي أيّ مكانٍ وزمانٍ.

1. 2. أنواع التعليم الإلكتروني:

يُصنّفُ التعليم الإلكتروني إلى نوعين رئيسيين، هما:²

– **التعليم الإلكتروني المتزامن (Synchronous e-learning):** هو تعلّم إلكتروني يجتمع

فيه المعلم مع المتعلمين في نفس الوقت عبر اتصال مباشر باستخدام النصّ أو الصوت أو الفيديو.

¹: ينظر: لطيفة عليّ الكُميشي، التعليم في زمن الوسائط الإلكترونية، دار حميراء للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2020م، ص22.

²: ينظر: إبراهيم بن محمّد عُسيري، عبد الله بن يحيى الحيا، التعلّم الإلكتروني (المفهوم والتطبيق) للإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية، د.ط، 2011م، ص24.

- **التعليم الإلكتروني غير المتزامن (Asynchronous e-learning):** هو الذي يُتيح تبادل المعلومات وتفاعل الأفراد عبر وسائط اتصال متعددة، مثل: البريد الإلكتروني، وقوائم النقاش، والمنتديات، دون الارتباط بوقت محدد، ويُتيح للمعلم وضع المصادر وخطة التدريس على الموقع التعليمي، بحيث يمكن للمتعلم الدخول إلى الموقع في الوقت الذي يناسبه لإتمام مهامه وفق إرشادات المعلم دون الحاجة إلى الاتصال المباشر.

وعليه، يتطلب التعليم الإلكتروني المتزامن وجود المتعلمين في الوقت نفسه أمام أجهزة الحاسوب لتبادل الأفكار والمحدثات والنقاشات مع المعلمين عبر برامج المحادثة، نحو: تقنية التخاطب عن بعد، أما التعليم الإلكتروني غير المتزامن فلا يستلزم ذلك، إذ يعتمد على وسائط إلكترونية متعددة، نحو: البريد الإلكتروني، مما يتيح للمتعلم الوصول إلى الدروس وإعادة مراجعتها في أي وقت يناسبهم.

1. 3. خصائص التعليم الإلكتروني:

يتميز التعليم الإلكتروني الذي يُعد من أكثر أساليب التعليم انتشاراً في العديد من الدول، بخصائص تجعله متفرداً، وقد أشار "عبد النعيم رضوان" في كتابه "المنصات التعليمية المتاحة عبر الإنترنت" إلى أبرز هذه الخصائص، والتي نُوجزها فيما يلي:¹

- **التفاعل:** يضع التعليم الإلكتروني المتعلم في بيئة تفاعلية تُتيح له فرصة التعامل مع خبرات العالم الحقيقي وأحداثه، كما يوفر وسائل تواصل مع المعلمين والمتعلمين الآخرين.
- **التكيف:** يسمح بتخصيص المحتوى والأساليب لكل متعلم على حدة وفقاً لقدراته وإمكانياته.
- **التمركز حول المتعلم:** يركز على احتياجات المتعلمين بدلاً من التركيز على قدرات المعلم.
- **التحديث:** يُتيح للمتعلم الوصول إلى أحدث المعلومات والموارد التعليمية.
- **المرونة:** يُتيح للمتعلم مراجعة دروسه في أي وقت ومكان يتناسب مع ظروفه.
- **الملاءمة:** يوفر بيئة تعليمية ملائمة لكل من المعلم والمتعلم.
- **العدالة:** يُتيح لكل متعلم فرصة التعبير عن رأيه بحرية في أي وقت عبر البريد الإلكتروني وقاعات النقاش.

¹: ينظر: عبد النعيم رضوان، المنصات التعليمية المتاحة عبر الإنترنت، ص 10 إلى 13.

الوسائط الإلكترونية ودورها في تعزيز تعليمية اللغة العربية

- **التّرابط:** يُوفّر وسائل اتّصال مُتزامنة ومُتنوّعة، مثل: عُرف الدّردشة، ممّا يُعزّز التّعاون وتبادل وجهات النّظر بين المشاركون.
- **التّنوع:** يُقدّم أدوات اتّصال مُتنوّعة تتناسب مع مُيول واستعدادات المتعلّمين، سواء عبر النّصّ المكتوب، والصّوت، والصّورة، أو الرّسائل الإلكترونيّة، ممّا يُمكن كلّ مُتعلّم من اختيار الوسيلة المناسبة له.
- **التّحرّر من قيود المكان والزّمان:** يسمح بالوصول إلى المعلومات والتّواصل مع الآخرين في أيّ وقتٍ ومكانٍ، سواء بشكلٍ متزامنٍ أو غير متزامنٍ.
- **سهولة الوصول إلى المعلّم:** يُتيح للمتعلّم التّواصل مع المعلّم وطرح استفساراته في أيّ وقتٍ.
- **تنوّع الحواسّ المُستخدمة:** يُوفّر التّعليم الإلكترونيّ عدّة وسائل للتّعلّم، مثل: الصّور الثابتة، والفيديوهات، والرّسوم المتحرّكة، والنّصوص، والصّوت، ممّا يُعزّز تجربة التّعلّم.
- **تنوّع طرائق التّقييم:** يُقدّم وسائل مُتعدّدة وسهلة لتقييم مدى اكتساب المعلومات وتطوّر المتعلّمين، ممّا يُساعد في تحقيق أهداف المحاضرة أو المقرّر.
- **التّكامل:** يُعدّ التّعليم الإلكترونيّ منظومة مُتكاملة، حيثُ تتفاعل عناصره لتحقيق أهداف محدّدة.
- **التّغذية الرّاجعة:** تُتيح للمتعلّم توجيه نفسه وتعديل استجاباته لِضمان تحقيق الأهداف، وتُساعد المصمّم على تقييم فاعليّة الدّرس وتطويره.
- **مُراعاة الفروق الفرديّة:** يُوفّر التّعليم الإلكترونيّ فرصاً تتناسب مع القدرات الفرديّة لكلّ مُتعلّم.
- **تغيّر دور المعلّم:** يُصبح المعلّم في التّعليم الإلكترونيّ مُؤلّفاً للمحتوى، واستشاريّاً، وعضواً في فريق تعاونيّ، ومُطوّرًا للمنهاج، ومُرشّداً أكاديميّاً، ومُخطّطاً للأهداف، إضافةً إلى كونه مُنظّماً ومُديراً لمصادر التّعلّم.

وهناك أيضاً خصائص أخرى للتعليم الإلكتروني، مِنْ أهمّها أنه:¹

- نوعٌ من التعلّم يحتاج إلى معرفة جيّدة بتقنيّاتٍ مُتعدّدةٍ وتدريبٍ فعّالٍ على استخدامهما قبل الدّخول في التجربة التّعليميّة.

- نوعٌ من التّعليم والتّعلّم يحتاج إلى تخطيطٍ دقيقٍ لتحديد عناصر التّفاعل التّعليميّ، ومصادر التّعلّم، وطرائق الوصول إليها.

- نوعٌ من التّعليم والتّعلّم يحتاج إلى مهارات خاصّة لدى المعلّم والمتعلّم لضمانِ فعاليّة العمليّة التّعليميّة.

- نوعٌ من التّعلّم يحتاج لإمكانات تقنيّة خاصّة لا بُدّ مِنْ توفّرها في بيئة التّعلّم.

كما أنّ للتّعليم الإلكترونيّ العديد من الخصائص التي تخلقُ مِنْهُ بيئة تعليميّة مُشوّقة للمتعلّمين، ومنّ هذه الخصائص ما يلي:²

- يوفّر التعليم الإلكترونيّ بيئة تعلّم تفاعليّة تربط بين المتعلّم والمعلّم، وأيضاً بين المتعلّمين أنفسهم.

- يعمّد التعليم الإلكترونيّ على مجهود المتعلّم في تعليم نفسه، ممّا يُبرز أهميّة التّعلّم الذاتيّ والتّعلّم التّعاونيّ داخل الفصل.

- يتميّز التعليم الإلكترونيّ بمُرونته في الزّمان والمكان.

- يُقدّم التعليم الإلكترونيّ تجارب تعليميّة آمنة بعيداً عن المخاطر، مثل: إجراء التّجارب الخطرة في مُختبرات الكيمياء أو المواقع البركانيّة.

- يُتيح التعليم الإلكترونيّ للمتعلّمين التزاماً بوقتٍ مُحدّد، ممّا يُعزّز مفهوم التّعلّم المستمرّ مدى الحياة.

- يتماشى التعليم الإلكترونيّ مع وجود إدارة إلكترونيّة تحملُ مسؤوليّة قانونيّة، ممّا يُعزّز من فعاليّته في البيئة التّعليميّة.

¹: ينظر: حُذيفة مازن عبد المجيد، مُزهر شعبان العاني، التّعليم الإلكترونيّ التّفاعليّ، ص78.

²: ينظر: طارق عبد الرّؤوف، التّعليم الإلكترونيّ والتّعليم الافتراضيّ (التّجّاهات علميّة معاصرة)، المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر، القاهرة، مصر، ط1، 2014م، ص74.

- يحتاج المتعلم في هذا النمط من التعليم إلى تقنيات معينة، مثل: الحاسوب ومُلاحقته، والإنترنت، والشبكات المحلية.

- تتميز تكلفة التعليم الإلكتروني بأنها أقل بالمقارنة بالتعليم التقليدي.

1. 4. أهداف التعليم الإلكتروني:

يسعى التعليم الإلكتروني إلى تحقيق العديد من الأهداف التي تُسهم في تطوير العملية التعليمية وتعزيز كفاءتها، ومن أبرز هذه الأهداف¹:

- زيادة فاعلية المعلمين وزيادة عدد المتعلمين في الشعب الدراسية.
- مساعدة المعلمين في إعداد المواد التعليمية، وتعويض نقص الخبرة لدى بعضهم.
- تقديم الحقيبة التعليمية بصورتها الإلكترونية لكل من المعلم والمتعلم.
- تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية والتدريسية في بعض القطاعات التعليمية من خلال الفصول الافتراضية.
- تقديم نظام قبول فعال في الكليات والمعاهد، بالإضافة إلى الاختبارات الشاملة في التعليم الأهلي عن بُعد، بطريقة ذات مصداقية عالية ودون إهدار لوقت المتعلمين والموظفين كما يحدث في الطرائق التقليدية.
- نشر التقنية في المجتمع وتعزيز مفهوم التعليم المستمر.
- تقديم خدمات مُساندة للعملية التعليمية، مثل: التسجيل المبكر، وإدارة الشعب الدراسية، وبناء الجداول الدراسية، وتوزيعها على المعلمين، وأنظمة الاختبارات والتقييم، وتوجيه المتعلم عبر بوابات خاصة.

كما يهدف التعليم الإلكتروني أيضًا إلى²:

- تسهيل التواصل بين المتعلمين أنفسهم وبينهم وبين المعلم.

¹: ينظر: قصي محمد السامرائي، رائد إدريس الخفاجي، الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس، دار دجلة، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، الأردن، ط1، 2014م، ص101.

²: ينظر: إسماعيل عمر حسونة، سليمان أحمد حرب، تكنولوجيا الحاسوب والاتصالات في التعليم دليل المعلم غير الأخصائي، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين، د.ط، 2018م، ص من 125 إلى 129.

- تعزيز تبادل وجهات النظر المختلفة بين المتعلمين.
- تعزيز الإحساس بالمساواة، حيث تُتيح أدوات التواصل لكل متعلم فرصة التعبير عن رأيه في أي وقت دون إحراج، على عكس قاعات الدرس التقليدية.
- تسهيل الوصول إلى المعلم، مما يُعزّز من التواصل والتفاعل.
- تحوير طريقة التدريس، حيث يُتيح التعليم الإلكتروني استخدام مصادر متنوعة بطرائق مختلفة تناسب أسلوب التعلم الأفضل لكل متدرّب.
- مُلاءمة أساليب التعليم، إذ يُساعد التعليم الإلكتروني المعلم على التركيز على الأفكار المهمة أثناء كتابة المحاضرات، كما أنه يُتيح للمتعلّمين الذين يُواجهون صعوبات في التركيز تنظيم المهام بشكل يُسهّل عليهم فهم المادة، بفضل ترتيبها وتنسيقها الجيد.
- المساعدة على التكرار، مما يُعزّز فهم المادة.
- توفّر المناهج على مدار الساعة، مما يُتيح للمتعلّمين الوصول إلى المحتوى في الأوقات التي تناسبهم.
- الابتعاد عن الاعتماد على الحضور الفعلي، مما يُوفّر مزيداً من المرونة.
- سهولة تقييم تطوّر المتعلم.
- الاستفادة القصوى من الوقت.
- تقليل الأعباء الإدارية على المعلم، حيث يمكن إرسال واستلام المستندات إلكترونياً، مع إمكانية معرفة استلام المتعلّمين لهذه المستندات.
- تقليل حجم العمل في المدرسة.

1. 5. أهمية التعليم الإلكتروني:

يرجع الاهتمام المتزايد لتطبيق نظام التعليم الإلكتروني إلى أهميته الكبيرة في تغيير طرائق التعليم التقليدية واستبدالها بطرائق حديثة، وذلك باستخدام أحدث التقنيات التكنولوجية، مثل: شبكة

الإنترنت، بهدف تسهيل الوصول إلى المعلومات المتعلقة بالمادة التعليمية، وتوضيح هذه الأهمية في النقاط الآتية:¹

- يُساعدُ التَّعليمُ الإلكترونيَّ المتعلِّمينَ على معرفة كُلِّ جديد، ممَّا يُعزِّزُ دافعيَّتهم للتَّعلُّمِ الذاتيِّ و يُطوِّرُ مهارات الاتِّصال لديهم.
- يُتيحُ للمتعلِّمينَ إمكانيَّةَ التَّعلُّمِ دُونَ قُيُودِ زمنيَّةٍ أو مكانيَّة، مِنْ خِلالِ الاستِفادةِ مِنْ عَالَمٍ مليءٍ بالوسائط الإلكترونية.
- يُوفِّرُ التَّعليمُ الإلكترونيَّ مُرونةً في عدَّةِ جوانب، تشمل: الوقت، والمحتوى، وشروط الالتحاق، بالإضافة إلى المنهج التَّعليميِّ والموارد.
- يُسهِّمُ في إنشاءِ مُقرَّراتٍ دراسيَّةٍ تتماشى مع معايير علميَّةٍ محدَّدة.
- يخلُقُ نوعاً مِنْ التَّفاعلِ الإيجابيِّ بَيْنَ المتعلِّمينَ، سواءً كانَ تزامنيًّا أو غير تزامنيِّ.
- يُتيحُ التَّعليمُ التَّعاونيَّ ويُشجِّعُ المتعلِّمينَ على المشاركة الفعَّالة في العمليَّة التَّعليميَّة .
- يُعزِّزُ مُستوى التَّعاونِ بَيْنَ المُعلِّمِ والمتعلِّمينَ، ممَّا يزيِّدُ مِنْ الحصيلة الثَّقافيَّة للمتعلِّمينَ ويُعزِّزُ تحصيلهم الذاتيِّ، كما يُعزِّزُ رُوحَ المبادرة والتَّفكير النقديِّ لديهم.
- وبالإضافة إلى ما سبق، فإنَّ قيمةَ التَّعليمِ الإلكترونيِّ تتجلَّى كذلك في:²
- تحقيق الأهداف التَّعليميَّة بكفاياتٍ عاليَّةٍ مع توفير الوقت والجهد.
- تحقيق التَّعلُّمِ بأساليبٍ تُناسبُ خصائص المتعلِّمينَ، ممَّا يجعل العمليَّة التَّعليميَّة مُشوقةً ومُمتعة.
- توفير مصادر ثريَّة للمعلومات يُمكنُ الوصول إليها في وقتٍ قصير.
- تحفيز التَّعلُّمِ الذاتيِّ: إذ يُعزِّزُ مِنْ مهارات التَّعلُّمِ الذاتيِّ، ممَّا يدفع المتعلِّمينَ للاعتمادِ على أنفسهم في اكتساب الخبرات والمعارف.
- أنَّه يتناسبُ مع مُتطلَّبات العصر الحديث، ويُعدُّ الأسلوب الأمثل لتأهيل جيل المستقبل للحياة العلميَّة والعمليَّة.

¹: ينظر: وليد سالم الحلفاوي، التَّعليم الإلكترونيّ تطبيقات مستحدثة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2011م، ص21-22.

²: ينظر: عبد التَّعيم رضوان، المنصَّات التَّعليميَّة المتاحة عبر الإنترنت، ص08.

- أنه من الأساليب الحديثة التي تُحدث تغييراً في مجال التعليم والتدريب.

2. أسس التعليم الإلكتروني ومبادئه:

2.1. أسس التعليم الإلكتروني:

يقوم التعليم الإلكتروني على عدّة أسس، أبرزها:¹

- التعليم الإلكتروني هو أحد وسائل تكنولوجيا التعليم، ويتم تطبيقه باستخدام طرائق وأساليب التعلم المختلفة، كالتعلم عن بُعد، كما يتم تنفيذ التعليم الإلكتروني بتطبيق العديد من نظريات التعلم، ومن أهمها النظريات السلوكية والبنائية، لكونه نقطة التقاء بين مختلف الفلسفات ونظريات التعلم، فهو يتيح الفرصة للمتعلّمين لبناء معارفهم وفهمهم بأنفسهم.

- التعليم الإلكتروني يسمح باستخدام التشكيلات التربوية المتنوعة عندما تتماشى مع تخطيط التعليم، سواء كان التعلم وجهًا لوجه أو تعليمًا عن بُعد. فمن مُميّزاته أنه يسمح للخبرات والممارسات التربوية بدعم ودفع تشكيلات كلٍّ من أساليب التعلم وجهًا لوجه والتعلم عن بُعد، وذلك بطرائق متعددة وباستخدام مختلف التكنولوجيات الحديثة، ومن ضمنها لوحات المناقشة عبر الإنترنت.

- مراعاة اختيار الوسائل والأدوات التكنولوجية الإلكترونية، وكذلك حسن اختيار المداخل التدريسية والنظريات التربوية المناسبة لتوظيف تكنولوجيا التعلم الإلكتروني، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يجب مراعاة اختيار البرامج والبرمجيات التعليمية التي يتم تصميمها على أسس تكنولوجية وتدرسية.

- التّقدم المبدئي في التعليم الإلكتروني يتحقّق من خلال تبني مُستجدّاته التدريسية، حيث تُعتمدُ جودته ونجاحه بشكلٍ أساس على الأساليب التعليمية المطبّقة، وليس فقط على نوعيّة الأدوات والتقنيّات المستخدمة. لذلك، ينبغي أن تُركّز إستراتيجيّات التدريس على كميّة توظيف التعليم الإلكتروني في المواقف التعليمية، ممّا يجعل مسؤوليّة تصميم وتطوير أنظمتها تقع على عاتق التربويين والمتخصّصين في تكنولوجيا التعليم، وليس على خبراء تكنولوجيا الحواسيب.

¹: ينظر: زاهر إسماعيل الغريب، التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، ص من 65 إلى 71.

- أدوات التعليم الإلكتروني يتم اختيارها بعناية ليتم إدارتها وتشغيلها ضمن مجموعة منتقاة ومُتكاملة من نموذج لتصميم المقرر.
- يمكن استخدام تكتيكات وأدوات التعليم الإلكتروني في كل من التعلم بالاتصال المباشر والاتصال غير المباشر، مع مراعاة أهمية اختيار الأدوات المناسبة لكل منهما.
- يعتمد نجاح وفعالية التعليم الإلكتروني على التعرف على سلوكيات واحتياجات المتعلمين، مع مراعاة تتابع تقديم فرص التعلم المتاحة عبر التعليم الإلكتروني، فعند تقديم محتوى بالتعليم الإلكتروني، يجب مراعاة احتياجات المتعلمين، وخصائصهم، والفروق الفردية بينهم، مع الاهتمام بالتنوع في تقديم المواد الدراسية.
- يعتمد تطبيق أساليب التعليم الإلكتروني الفعالة على استخدام طرائق تدريس متميزة. لذلك، يُعد المتخصصون في تكنولوجيا التعليم وطرائق التدريس الأنسب لمساعدة المتعلمين على تحقيق تعلم أفضل باستخدام التعليم الإلكتروني.

2. 2. مبادئ التعليم الإلكتروني:

- يقوم التعليم الإلكتروني على جملة من المبادئ، أبرزها:¹
- مراعاة خصائص المتعلمين.
- توفير حرية الاختيار، إذ ينبغي إعداد مواقف تعلم متعددة تسمح للمتعلمين بالاختيار بناءً على قدراتهم وإمكاناتهم.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك بتقديم المعلومات بصيغ متنوعة (كتابية، ومسموعة، ومرئية) لتناسب قدرات المتعلمين.
- التمرکز حول المتعلم، حيث يجب أن يتحول نمط التعليم من التركيز على العلم كمصدر للمعلومة، إلى التركيز على المتعلم ومهاراته في الحصول على المعلومات.
- الاعتماد على نشاط التعلم، فذلك يُعزّز رغبة المتعلم على التعلم ويزيد من دافعيته لتحقيق الأهداف.

¹: ينظر: حذيفة مازن عبد المجيد، مزهر شعبان العاني، التعليم الإلكتروني التفاعلي، ص 78-79.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن فلسفة التعليم الإلكتروني تنبثق من عدة مبادئ، أهمها:¹

- التعليم المستمر والتعليم الذاتي، اللذان يعتمدان على قدرات الأفراد واستعداداتهم.
- المرونة في توفير فرص التعليم للمتعلّمين، ونقل المعرفة إليهم، وتفاعُلهم معها، بغض النظر عن الزمان أو المكان.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين، من خلال الفرص المتاحة وحق الفرد في التعلّم مدى الحياة وفق ظروفه وإمكاناته.
- ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص بين المتعلّمين، دون تمييز بناءً على الظروف الاجتماعية أو الاقتصادية.
- التعلّم التشاركي الذي يسمح بتبادل الخبرات بين المتعلّمين، وتناقل المعلومات بحيث يستفيد الجميع من بعضهم البعض.

3. إيجابيات التعليم الإلكتروني وسلبياته:

3.1. إيجابيات التعليم الإلكتروني:

- ذكر "علي أسعد وطفة" في مؤلفه "إشكاليات التعليم الإلكتروني وتحدياته في ضوء جائحة كورونا"، أن هناك العديد من الإيجابيات والمزايا للتعليم الإلكتروني، والتي يمكن إجمالها في الآتي²:
- يمكن التعليم الإلكتروني المتعلّمين الأكبر سنًا من التحكّم في مسار تعلّمهم، وتحديد اهتماماتهم ونوع الدّعم المطلوب، ممّا يُعزّز من مرونتهم وقدرتهم على التعلّم بالسرعة المناسبة لهم.
- يُعطي أولوية للمشاركة من خلال دمج العالمين الواقعي والافتراضي، ممّا يُتيح مناقشة الموضوعات والقضايا الحديثة.
- يُوفّر بيئة مُشجّعة على المناقشة العلمية والتفاعل بين المتعلّمين.

¹: ينظر: طارق عبد الرؤوف، التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي - اتجاهات علمية معاصرة، ص 68.

²: ينظر: علي أسعد وطفة، إشكاليات التعليم الإلكتروني وتحدياته في ضوء جائحة كورونا، قراءة سوسيولوجية في جدليات التفاعل والتأثير، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت، 2021م، ص من 241 إلى 245.

- يُسَاعِدُ الْمُتَعَلِّمِينَ عَلَى تَطْوِيرِ مَهَارَاتِ التَّفَكِيرِ النَّقْدِيِّ بَدَلًا مِنَ الْاعْتِمَادِ عَلَى الْحِفْظِ وَالِاسْتِظْهَارِ.
- يُوفِّرُ لِلْمُتَعَلِّمِينَ إِمْكَانِيَّةَ الْوُصُولِ إِلَى الْمَعْلُومَاتِ فِي أَيِّ مَكَانٍ وَزَمَانٍ، مِمَّا يُتِيحُ لَهُمْ تَحْمِيلَ الْمَحْتَوَيَاتِ وَالْبَيَانَاتِ بِسُهُولَةٍ عِبْرَ الْمِنْصَّاتِ الرَّقْمِيَّةِ.
- يَخْلُقُ بِيئَةً تَفَاعُلِيَّةً تُسَهِّلُ التَّوَاصُلَ بَيْنَ الْمُعَلِّمِ وَالْمُتَعَلِّمِ، وَكَذَلِكَ بَيْنَ الْمُتَعَلِّمِينَ أَنْفُسِهِمْ، مِمَّا يُعَزِّزُ مِنْ تَجَرِبَةِ التَّلَامُّ.
- يُسَاعِدُ الْمُتَعَلِّمِينَ عَلَى الْاعْتِمَادِ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَتَحْقِيقِ التَّلَامُّ الذَّاتِيِّ.
- يَتِمِّيزُ بِالِاسْتِمْرَارِيَّةِ، حَيْثُ يُمَكِّنُ الْوُصُولَ إِلَيْهِ فِي أَيِّ زَمَانٍ وَمَكَانٍ.
- يُعَدُّ أَقَلَّ تَكْلِفَةٍ مُقَارَنَةً بِالتَّعْلِيمِ التَّقْلِيدِيِّ.

3. 2. سَلْبِيَّاتُ التَّعْلِيمِ الْإِلِكْتُرُونِيِّ:

- بِالرَّغْمِ مِنْ تَوَقُّعِ الْعَدِيدِ مِنْ الْإِيجَابِيَّاتِ الْمَصَاحِبَةِ لِتَطْبِيقِ التَّعْلِيمِ الْإِلِكْتُرُونِيِّ، إِلَّا أَنَّ هُنَاكَ الْعَدِيدَ مِنْ السَّلْبِيَّاتِ الَّتِي تُورِدُهَا فِي النَّقَاطِ الْآتِيَةِ:¹
- الْأُمِّيَّةُ التَّقْنِيَّةُ فِي الْمَجْتَمَعِ، وَهَذَا يَتَطَلَّبُ تَدْرِيبًا مُكْتَفًى لِلْمُعَلِّمِينَ وَالْمُتَعَلِّمِينَ بِشَكْلِ خَاصٍّ اسْتِعْدَادًا لِهَذِهِ التَّجَرِبَةِ.
 - ضَعْفُ دَوْرِ الْمَوْسَسَةِ كَنْظَامٍ اجْتِمَاعِيٍّ يُؤَدِّي دَوْرًا مُهِمًّا فِي النَّنْشَةِ الْجَمَاعِيَّةِ.
 - التَّبَعِيَّةُ لِلتَّقْنِيَّةِ، إِذْ يَعْتَمِدُ التَّعْلِيمُ الْإِلِكْتُرُونِيُّ عَلَى كِفَاءَةِ شَبَكَاتِ الْإِتِّصَالِ وَتَوَفُّرِ الْأَجْهَازَةِ وَالْبَرَامِجِ، إِلَى جَانِبِ الْقُدْرَةِ عَلَى تَصْمِيمِ مَحْتَوَى تَعْلِيمِيٍّ مُمَيَّزٍ.
 - تَرَاوُجُ دَوْرِ الْمُعَلِّمِ كَمُرْشِدٍ تَرْبَوِيٍّ أَسَاسٍ فِي إِعْدَادِ الْأَجْيَالِ، وَهُوَ دَوْرٌ يَصْعَبُ الْاسْتِغْنَاءُ عَنْهُ.
 - الْإِفْرَاطُ فِي اسْتِخْدَامِ التَّقْنِيَّةِ قَدْ يُؤَدِّي إِلَى مَلَلِ الْمُتَعَلِّمِينَ وَتَقْلِيلِ جِدَّتِيَّتِهِمْ فِي التَّعَامُلِ مَعَهَا.
 - الْعُمُرُ الزَّمَنِيُّ الْقَصِيرُ لِتَطْبِيقَاتِ التَّعْلِيمِ الْإِلِكْتُرُونِيِّ، بِالإِضَافَةِ إِلَى أَنَّ الْعَدِيدَ مِنْهَا طُوِّرَ مِنْ قِبَلِ شَرَكَاتٍ تِجَارِيَّةٍ غَيْرِ مُؤَهَّلَةٍ عِلْمِيًّا وَثَقَافِيًّا لِهَذِهِ الْمَهْمَةِ.

¹: ينظر: محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ص 421.

ثانيًا: الوسائط الإلكترونية: من المفهوم إلى التطبيق

تجاوز التعليم الإلكتروني - كما أشرنا سابقاً - حاجزَي الزمان والمكان في العملية التعليمية، وذلك من خلال استخدام الوسائل التكنولوجية، مثل: الحاسوب، والإنترنت، والوسائط الإلكترونية المتعددة، التي تُعدُّ وسائط ناقلة في عملية التواصل التعليمي ولما لها من أهمية كبيرة في إتاحة الفرصة للمتعلم للوصول إلى برامج رقمية متكاملة تشمل: الصوت، والصورة، والحركة، واللون، مما يوفر له درجة عالية من التحكم والتفاعل، ويسهم بالتالي في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

وعليه، سنحاول في مبحثنا هذا التعرف أكثر على ماهية الوسائط الإلكترونية المتعددة، وبرامج إنتاجها، بالإضافة إلى سلبياتها وإيجابياتها.

1. ماهية الوسائط الإلكترونية:

1.1. مفهوم الوسائط الإلكترونية:

قَبِلَ التَّطَرُّقُ إلى تعريف الوسائط الإلكترونية (MultiMedia)، يجدر بنا تقديم لمحة تاريخية حول ظهور هذا المصطلح، «الذي يتكوَّن من شِقَّين؛ الأول "Multi" ويعني مُتعدِّد، والثاني "Media" ويعني وسائل أو وسائط¹».

أمَّا بالنسبة إلى تطوُّر هذا المصطلح، فيُظهِرُ بَتَّتَبُعُ تاريخه «أنَّه قدَّ ظهر في عام (1943م) لوصف عروض الشرائح الضوئية المصحوبة بالصوت "Sound Slides" والتي انتشر استخدامها في المتاحف التعليمية²، ومن ثمَّ ارتبط بمجال تقنيات التعليم مُنذُ بداية السبعينات من هذا القرن، وكان يقصُّد به استخدام وسيلتين تعليميتين أو أكثر في الدرس الواحد، نحو: دمج الصور الثابتة مع

¹: آلاء سميح محمد شاهين، فعالية برنامج بالوسائط المتعددة قائم على منحى النظم في تنمية مهارات توصيل التمديدات الكهربائية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، تكنولوجيا التعليم، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، 2008م، ص 60.

²: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التسجيلات الصوتية، لتوضيح المحتوى الدراسي بفعالية أكبر أثناء الدرس¹. وقد تطوّر معنى الوسائط الإلكترونية في بداية التسعينات من نفس القرن مع إدخال الحاسوب في التعليم وظهور التقنيات الحديثة². بمعنى آخر، أنّ الوسائط الإلكترونية قد اتّسع انتشارها مع تطوّر أجهزة الحاسوب ذات الذاكرة القوية والتكلفة المنخفضة، والتي تُتيح برمجيات صوتية وبصرية عالية الجودة³.

وبعد تقديم هذه اللّوحة التاريخية الموجزة حول تطوّر مصطلح الوسائط الإلكترونية، ننتقل الآن إلى عرض مفهومه، مع التركيز على بعض التعريفات التي ظهرت خلال العقد الأخير من القرن العشرين والقرن الحالي⁴:

في سنة 1991م، يرى جونسون (D. Johnson): أنّ مفهوم الوسائط الإلكترونية هو تكامل الصورة، والصوت، والرّسوم المتحرّكة، والتّصوُّص بداخل جهاز حاسوب واحد.

وفي سنة 1992م، يرى فوكيل (E.L. Vockell): أنّها تكامل الحاسوب مع وسائط إلكترونية أخرى لتقديم المعلومات، مثل: توصيل الحاسوب مع مُشغّل لأقراص الليزر لتشغيل، وعرض الموسوعات الإلكترونية.

وفي سنة 1993م، يُعرّفها هوجز (M.E. Hodges): بأنّها تكوين من الصورة، والصوت، والتّصوُّص، والرّسوم، وكلّها تتضافر لتُعطي القدرات الفعّالة للوسائط المتعدّدة.

أمّا في سنة 1994م، فيوضّحها سميدنجهوف (J. Smedinghoff): بأنّها تعني إدخال التّصوُّص، والصوت، والصّور بداخل برنامج مُتكامل؛ يتعامل معه المستخدم بشكل تفاعليّ عن طريق الحاسوب أو شاشة التّلفاز، ويستطيع المستخدم عندئذٍ أن يتحوّل داخل محتوى البرنامج بالضغط على مفتاح أو التّقر على أحد أزرار الفأرة أو لمس الشاشة.

¹: ينظر: منال البلقاسي، تطبيقات الميديا الإلكترونية الحديثة (الإنترنت والوسائط المتعدّدة)، دار التعليم الجامعي، الإسكندرية، مصر، د.ط، 2020م، ص66.

²: ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³: ينظر: عبّاس ناجي حسن، الوسائط المتعدّدة في الإعلام الإلكتروني، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2016م، ص131.

⁴: ينظر: نبيل جاد عزمي، التصميم التعليمي للوسائط المتعدّدة، دار الهدى للنشر والتوزيع، المنبا، جمهورية مصر العربية، ط2، 2011م، ص09.

الوسائط الإلكترونية ودورها في تعزيز تعليمية اللغة العربية

بَيْنَمَا فِي سَنَةِ 1995م، يُعَرَّفُهَا (مُحَمَّدُ مُحَمَّدُ الْهَادِي): بِأَنَّهَا تَكْنُولُجِيَا تُسْتَخْدَمُ لِعَرْضِ، وَتَحْزِينِ، وَاسْتِرْجَاعِ، وَبَثِّ الْمَعْلُومَاتِ الْمَعَالَجَةِ آليًّا، وَالَّتِي تَأْتِي فِي شَكْلِ وَسَائِطٍ مُتَعَدِّدَةٍ تَضُمُّ النَّصَّ وَالصَّوْتَ وَالصُّورَةَ وَالشَّكْلَ الثَّابِتَ أَوِ الْمُتَحَرِّكَ، مُسْتَفِيدَةً مِنْ قُدْرَاتِ الْحَوَاسِبِ التَّفَاعِلِيَّةِ.

وَهُنَاكَ تَعْرِيفَاتٌ أُخْرَى لِمَفْهُومِ الْوَسَائِطِ الْإِلِكْتُرُونِيَّةِ أَهْمُهَا:

مَا جَاءَ بِهِ (إِبْرَاهِيمُ الْفَار) فِي سَنَةِ 1998م، عَلَى أَنَّ الْوَسَائِطِ الْإِلِكْتُرُونِيَّةِ هِيَ مَجْمُوعَةٌ مِنْ وَسَائِلِ الْإِتِّصَالِ الْمُتَكَامِلَةِ، مِثْلُ: الصَّوْتِ، وَالصُّورَةِ، وَالْفِيدْيُو، تَهْدَفُ إِلَى تَحْقِيقِ التَّفَاعِلِيَّةِ فِي التَّعْلِيمِ، أَيْ أَنَّهَا تَتَكَوَّنُ مِنْ مَزِيجٍ مِنَ الْعُنَاوَرِ ضِمْنَ نَسْقٍ عَامٍّ، مِمَّا يُسَهِّلُ فِي تَعْزِيزِ تَجْرِبَةِ التَّعَلُّمِ¹.

وَيُعَرَّفُهَا (كَمَالُ عَبْدِ الْحَمِيدِ زَيْتُون) فِي سَنَةِ 2004م بِأَنَّهَا: اسْتِخْدَامُ الْحَاسُوبِ لِدَمْجِ النَّصِّوَصِ وَالرَّسُومَاتِ وَالصَّوْتِ وَالصُّورَةِ مَعَ رَوَابِطٍ وَأَدَوَاتٍ، مِمَّا يُنْتِجُ لِلْمُسْتَعْدِمِ الْاسْتِقْصَاءَ وَالتَّفَاعُلَ وَالْإِبْتِكَارَ².
وَفِي سَنَةِ 2009م، يَصِفُ (مَاهِرُ إِسْمَاعِيلِ صَبْرِي) الْوَسَائِطِ الْإِلِكْتُرُونِيَّةِ بِأَنَّهَا إِمْكَانِيَّةُ اسْتِخْدَامِ الْحَاسُوبِ لِدَمْجِ وَتَقْدِيمِ مَادَّةِ التَّعَلُّمِ مِنْ خِلَالِ النَّصِّ الْمَكْتُوبِ وَالصَّوْتِ وَالصُّورَةِ، سَوَاءً كَانَتْ ثَابِتَةً أَوْ مُتَحَرِّكَةً، فِي نِظَامٍ مُتَكَامِلٍ، مِمَّا يُنْتِجُ لِلْمُتَعَلِّمِينَ التَّفَاعُلَ مَعَ الْبَرْنَامِجِ وَيَجْعَلُ عَمَلِيَّةَ التَّعَلُّمِ أَكْثَرَ إِثَارَةً وَمُتَعَةً³.

أَمَّا (السُّلَمِي) فَيُعَرَّفُهَا سَنَةَ 2013م، بِأَنَّهَا مَجْمُوعَةٌ مِنْ الْأَدَوَاتِ وَالتَّقْنِيَّاتِ الْحَدِيثَةِ الْمُرْتَبِطَةِ بِشَبْكَاتِ الْإِنْتَرْنِتِ وَالْمَوَاقِعِ الْعِلْمِيَّةِ، بِالإِضَافَةِ إِلَى الْوَسَائِلِ السَّمْعِيَّةِ وَالْبَصْرِيَّةِ وَالْبَرْمُجِيَّاتِ التَّعْلِيمِيَّةِ، الَّتِي تُسْتَخْدَمُ فِي الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ لِتَحْقِيقِ الْأَهْدَافِ الْمَرْجُوءَةِ⁴.

¹: ينظر: لُؤْيُ الرَّعِي، الوسائط المتعددة، منشورات الجامعة الافتراضية السورية، الجمهورية العربية السورية، د.ط، 2020م، ص 07.

²: ينظر: كَمَالُ عَبْدِ الْحَمِيدِ زَيْتُون، تَكْنُولُجِيَا التَّعْلِيمِ فِي عَصْرِ الْمَعْلُومَاتِ وَالْإِتِّصَالَاتِ، ص 230.

³: ينظر: مَاهِرُ إِسْمَاعِيلِ صَبْرِي، مِنْ الْوَسَائِلِ التَّعْلِيمِيَّةِ إِلَى تَكْنُولُجِيَا التَّعْلِيمِ، ص 327.

⁴: ينظر: عَلِيٌّ عَبْدِ الْعَظِيمِ الْعَوْضُ، مَدَى اسْتِخْدَامِ الْوَسَائِلِ التَّعْلِيمِيَّةِ الْإِلِكْتُرُونِيَّةِ لِتَنْمِيَةِ التَّفَكِيرِ الْإِبْدَاعِيِّ لَطَلَبَةِ الْمَرْحَلَةِ الْمُتَوَسِّطَةِ فِي دَوْلَةِ الْكُوَيْتِ، رِسَالَةٌ مُقَدِّمَةٌ لِنَيْلِ شَهَادَةِ مَاجِسْتِيرٍ فِي الْمَنَاهِجِ الْعَامَّةِ، جَامِعَةُ آلِ الْبَيْتِ، الْأُرْدُنِ، 2015م، ص 10.

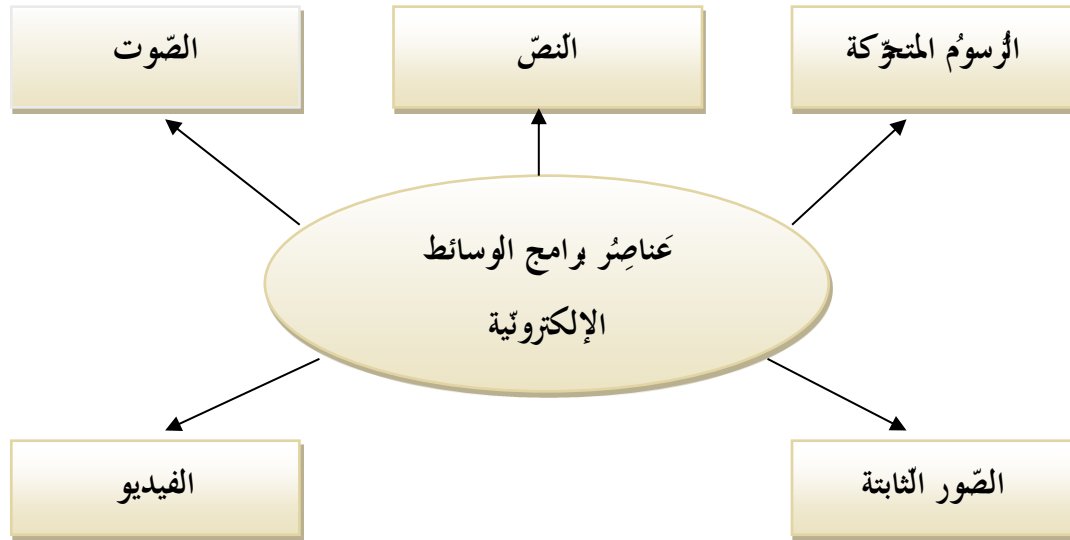
ويُشيرُ (مُحمَّد عطية خميس) سنة 2021م، إلى: أنَّ الوسائط الإلكترونية هي منظومةٌ متكاملة تشتملُ نُصوصاً مكتوبة، وصوتاً، وصوراً، ورُسوماً ثابتة ومُتحرَّكة، تَعْمَلُ كوحدة وظيفية واحدة، وتهدفُ إلى تمكين المتعلِّم من التَّحكُّم فيها والتَّفاعل معها عبرَ جهاز الحاسوب أو أيِّ وسيط إلكترونيٍّ آخر¹. نلاحظُ من التعريفات السابقة، وجود توافق وتقارب كبير في مضامينها، حيثُ يُركِّزُ مُعظمُها على خصائص ومُكوّنات الوسائط الإلكترونية، كما يتبيَّن أنَّ مفهوم الوسائط الإلكترونية يرتبطُ بالحاسوب، سواء من حيث التصميم، والتَّخزين، والعرض، والاسترجاع، أو بثَّ المعلومات، وهي برامج تتكامل فيها عدَّة وسائط للتواصل، مثل: النّص، والصّوت، والصّورة، والموسيقى، وتُوضَع في صيغةٍ رقميّة، ويتمُّ استخدامها بطريقةٍ تفاعليّة بين الوسائط والمستخدم، ممَّا يُتيحُ تجربة ديناميكيّة تُسهِّلُ الوصول إلى المعلومات وتقدِّمها بطريقةٍ أكثر فاعليّة وتفاعلاً.

وعليه، يُمكنُ التَّوصُّل إلى: أنَّ الوسائط الإلكترونية هي مجموعةٌ من البرامج التي تحتوي على عدَّة عناصر، مثل: الصّوت، والصّورة، والموسيقى، والنّص، التي تتكاملُ فيما بينها على شاشةٍ واحدة، كشاشة الحاسوب، لتقدِّم أفضل انبِاءٍ وأقصى استفادةٍ للمستخدمين، حيثُ يتمُّ التَّعامل معها بشكلٍ تفاعليٍّ.

1. 2. عناصر الوسائط الإلكترونية:

أشرنا سابقاً إلى أنَّ برامج الوسائط الإلكترونية تحتوي على مجموعةٍ من العناصر المتكاملة والمتفاعلة فيما بينها، وفيما يلي عرض لهذه العناصر:

¹: ينظر: محمد عطية خميس، الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة، المركز الأكاديمي العربي للنشر والتوزيع، جمهورية مصر العربية، ط2، 2021م، ص39.



الشكل رقم (07): عناصر برامج الوسائط الإلكترونية¹

أ. النص (Texte): وهو أحد عناصر الوسائط الإلكترونية، حيث يُشكّل ركيزة نجاح الرسالة أو الفكرة المراد توصيلها، ويُسهّم التطبيق الجيد للنص في نقل الفكرة بفعالية من خلال استخدام عدد من الكلمات والجمل، مع الاعتماد على لغة بسيطة ومفهومة تتناسب مع مستوى المتعلم².
والنص المكتوب هو الذي يتضمّن جميع النصوص المعروضة على شاشات البرنامج، والتي تظهر أثناء تفاعل المتعلم، ويتخذ أشكالاً متعدّدة، نحو: الكلمات، والفقرات، والجمل، ويُستخدم لتوضيح المحتوى والأفكار، وكذلك لتوجيه المتعلم والتعليق على الصور والرسوم³.
وعند كتابة النصوص واختيارها، تُراعى مجموعة من المعايير، منها اختيار كلمات قوية تُعبّر بدقة عن المعنى المطلوب، وقابلية النص للقراءة والفهم، والتي تُقاس بسرعة استيعابه، كما يجب أن يكون النص واضحاً وسهل القراءة، مع مراعاة ملاءمة نمط الخط لطبيعة المحتوى التعليمي، ممّا يُعزّز جاذبيته ويُسهّل فهمه⁴.

¹: الشكل من إعداد الباحثة.

²: ينظر: لؤي الزعبي، الوسائط المتعدّدة، ص28.

³: ينظر: عبد الجبار حسين الظفري، الشامل في الوسائط المتعدّدة «مقرّر تصميم وإنتاج وسائط متعدّدة»، تمهيدي ماجستير، جامعة إب، الجمهورية اليمنية، 2021-2022م، ص16.

⁴: ينظر: منال البلقاسي، تطبيقات الميديا الإلكترونية، ص79.

ب. الصوت (Sound): وهو من العناصر الأساسية في العملية الاتصالية والتفاعلية، حيث يجذب انتباه المتلقي، ومع تقدم التقنية التكنولوجية، أصبح الصوت لا يقتصر على كونه صوتاً تماثلياً يُسمع عبر أجهزة، مثل: المذياع أو أشربة الكاسيت، بل أصبح بالإمكان سماعه بشكل رقمي¹. وعليه، فالصوت الرقمي هو الذي يُستخدم في الوسائط الإلكترونية، ويُنتج من خلال أخذ عينات من الصوت التماثلي وتسجيلها في أجهزة رقمية، نحو: الحواسيب، ويتم ذلك عن طريق تمرير الموجات التماثلية من خلال شريحة خاصة تأخذ عينات من الصوت وتسجلها بمعدل مُحدد من العينات في الثانية².

ويمكن تمثيل الصوت رقمياً على شكل ملفات حاسوبية أو مجموعات بيانات تُخزن على الأجهزة الرقمية، وتشمل التقنيات المستخدمة في الصوت الرقمي أدوات تشغيل الأقراص المدمجة وأجهزة MP3 وDVD، بالإضافة إلى بعض الأجهزة الرقمية القادرة على تحليل الصوت المشفر رقمياً، والتعرف على الكلمات المنطوقة³.

وعند تصميم الصوت، يجب مراعاة الشروط الآتية⁴:

- تجنّب استخدام تسجيلات صوتية طويلة، لأنها قد تُشتت انتباه المتعلم.
- تحقيق تكامل الصوت مع الوسائط الأخرى، حيث يُوقر الصوت وصفاً مختصراً للنقاط الرئيسة بينما يُتيح النص تفاصيل إضافية.
- تمكين المستخدم من التحكم في الصوت، مثل: البدء، والإيقاف، والتكرار، دون إجباره على انتظار انتهاء الصوت.
- عدم تكرار الصوت للنص المكتوب على الشاشة إلا إذا كان ذلك ضرورياً، لتفادي الضغط الزائد على الذاكرة العاملة.
- تعريف الرموز الصوتية المستخدمة في البرنامج ضمن المساعدات أو في الكتيب المرفق.

¹: ينظر: عباس ناجي حسن، الوسائط المتعددة في الإعلام الإلكتروني، ص 143.

²: ينظر: لؤي الزعبي، الوسائط المتعددة، ص 61.

³: ينظر: المرجع نفسه، ص 62.

⁴: ينظر: عبد الجبار حسين الظفري، الشامل في الوسائط المتعددة «مقرر تصميم وإنتاج وسائط متعددة»، ص 19-20.

- ارتباط الصوت بالمحتوى المرئي على الشاشة، دون الحاجة إلى ربط كل عنصر مرئي برسالة صوتية.

- عند استخدام صورة ثابتة مع تعليق صوتي، يُفضّل البدء بتمهيد صوتي حول موضوع الصورة، وعدم التعليق عليها قبل ظهورها.

ت. الصور الثابتة (Still Images): وهي تمثيل بصري رقمي لأشياء، وأشخاص، وأحداث، أو مشاهد حقيقية، حيث تتطابق خصائصها مع تلك التي تمثلها، وذلك باستخدام كاميرات تصوير رقمية، ومساحات ضوئية، ولقطة شاشة، أو رسم يدوي على شكل شبكة من البكسلات، وتستخدم هذه الصور لتحقيق أهداف تعليمية محددة، وتعد واقعية لأنها تعكس ما يمكن إدراكه بصرياً، وتشمل أنواعها: الفوتوغرافية، والمسوحة، والمرسومة¹.

وهناك العديد من البرمجيات المستخدمة لإعداد الصور والرسوم الثابتة ومعالجتها، من أبسطها وأشهرها: برنامج الرسام المرفق بنظام التشغيل Windows، والذي يُستخدم لإنشاء رسومات بسيطة، و برنامج أدوبي فوتوشوب، الذي يُستخدم لمعالجة الصور الفوتوغرافية بدقة ووضوح عالٍ، حيث يُتيح التحكم في الألوان والإضاءة².

وينبغي مراعاة بعض الأمور عند استخدام الصور في برمجيات الوسائط الإلكترونية، منها:³

- وضوح الصورة وجودتها، حيث يمكن أن تفقد بعض الصور وضوحها عند تكبيرها.
- تجنب التفاصيل غير المهمة التي قد تشتت انتباه المتعلم، ومراعاة الهدف من استخدام الصورة.
- ينبغي أن يكون حجم ملف الصورة صغيراً بما يكفي ليُشغل أقل مساحة ممكنة ضمن البرمجية، مع الحفاظ على درجة وضوح مناسبة، خاصة إذا كانت البرمجية تحتوي على وسائط أخرى متعددة.

¹: ينظر: محمد عطية خميس، مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد والوسائط، ص556.

²: ينظر: ماهر إسماعيل صبري، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، ص332.

³: ينظر: سمية بنت محمد لطفي بن صالح أبو داود، فاعلية برمجية تعليمية مقترحة لتنمية مهارات إعداد الوسائط المتعددة التعليمية لطالبات الدبلوم العام في التربية، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 2010م، ص64.

ث. الرسوم المتحركة (Animation): وهي مجموعة من الرسومات المتشابهة والمتتابعة التي تُعرض بسرعة، مما يُعطي انطباعاً بالحركة، ويكونُ هناك اختلاف بسيط جداً بين كل إطارٍ من الرسوم والإطار الذي يليه، ورغم أن هذه الرسوم ثابتة في الأصل، إلا أنها تبدو متحركة عند استخدامها في برامج الرسوم المتحركة¹.

وهناك برامج حاسوبية عديدة تُسهّم في تحريك الرسوم الثابتة، مثل: برنامج Movie Maker، وبرنامج Power Point بنظام التشغيل Windows²، وتُستخدم الرسوم المتحركة في العروض التعليمية لتقديم المشاهد والعناصر بتقنية ثلاثية الأبعاد، من خلال سلسلة من الإطارات والأنماط المختلفة، وتُسهّم هذه التقنية في بناء العروض التي تعتمد على نمذجة المهارات والخبرات الحقيقية باستخدام الحواسيب متعددة الوسائط³.

- وعند توظيف الرسوم المتحركة في العملية التعليمية، يجب مراعاة بعض الأمور، نذكر منها⁴:
- تجنب المبالغة في استخدام الألوان لتقليل حجم التخزين وضمان تشغيل الرسوم بكفاءة على مختلف الأجهزة.
- اختيار حجم مناسب للرسوم المتحركة على الشاشة، حيث أن الحجم الكبير يزيد من مساحة التخزين، بينما الحجم الصغير قد يفقد التفاصيل الهامة.
- عند استخدام الرسوم المتحركة لعرض مهارة أو حركة أو حدث مُعيّن، يجب أن تُتاح للمتعلم فرصة إعادة الحركة عدّة مرّات، حسب احتياجه لفهم المهارة أو الحدث، مع الأخذ بعين الاعتبار صعوبة المهارة.
- استخدام الرسوم المتحركة الفكاهية بحذر، فعلى الرغم من قدرتها على جذب الانتباه، فإن الإفراط في استخدامها قد يُصرف المتعلم عن المحتوى التعليمي.

¹: ينظر: لؤي الزعبي، الوسائط المتعددة، ص 43.

²: ينظر: ماهر إسماعيل صبري، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، ص 332.

³: ينظر: منال البلقاسي، تطبيقات الميديا الإلكترونية الحديثة، ص 81.

⁴: ينظر: نبيل جاد عزمي، التصميم التعليمي للوسائط المتعددة، ص 131-132.

ج. الفيديو (Video): يُعدُّ مِنَ العنصر الرئيسة في نُظم الوسائط الإلكترونية، حيثُ يُسهِّم بِشَكْلٍ كبيرٍ في تأثير المعلومات على المستخدم، فهو يُوفِّرُ تمثيلاً واقعياً للبيانات، ممَّا يُعزِّزُ إحساس المستخدم بالأبعاد الحقيقية للمعلومات، ويُساعدُ في تثبيت الأفكار داخل الذاكرة، ممَّا يُسهِّلُ فهمها واستيعابها¹.

ويتمُّ إعداد لقطات الفيديو باستخدام الكاميرات الرقمية التي تسمَحُ بإدخال الملقَّات مباشرة في الحاسوب، أو مِنْ خلال الكاميرات التناظرية التي تحتاج ملقَّاتها إلى صيغ رقمية باستخدام برامج تحويل ملقَّات الفيديو².

ويمكِّنُ مُعالجة ملقَّات الفيديو ولقطاتها باستخدام برامج حاسوبية مُتعدِّدة، ومن أبرزها برنامج (Video Editor)، الذي يُتيح إجراء تعديلات مُتنوِّعة على ملقَّات الفيديو ويعملُ على تقليص المساحة المطلوبة لتخزينها بعد ضغطها³.

ويُنَبغي مُراعاة بعض الأمور عند استخدام الفيديو في العملية التعليمية، نذكر منها ما يلي⁴:

- استخدام الفيديو الرقمي فقط عند الحاجة الملحة.
- إبقاء حجم نافذة الفيديو أصغر ما يمكِّنُ (حوالي رُبع حَجْم الشاشة) لِتحسين الأداء.
- فَحص حَجْم ملقَّات الفيديو بعد التَّسجيل، خاصَّة عند نقلها إلى أقراص مَضغوطة أو عبر الإنترنت.

- التأكُّد مِنْ وُجود إضاءة كافية أثناء تسجيل الأفلام الرقمية.

- التَّركيز على تصوير لقطات مُقرَّبة، نظراً لأنَّ المشاهدة ستتمُّ في نافذة صغيرة على الحاسوب.

- مُراجعة قُيود حُقوق النُّشر المتعلِّقة بمقاطع الفيديو.

نُخلِّصُ ممَّا سَبَق، إلى أنَّ تنوُّع عناصر الوسائط الإلكترونية يُسهِّم في توضيح المعلومات والمعارف وتَقريبها إلى أذهان المتعلِّمين، بالإضافة إلى بثِّ غُصُريِّ المتعة والتَّشويق داخل الفصل الدِّراسي. إلَّا أنَّ

¹: ينظر: لُؤي الرِّعي، الوسائط المتعدِّدة، ص84.

²: ينظر: ماهر إسماعيل صبري، مِنْ الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التَّعليم، ص333.

³: ينظر: المرجع نفسه، الصَّفحة نفسها.

⁴: ينظر: لُؤي الرِّعي، الوسائط المتعدِّدة، ص91.

هذا لا يعني ضرورة وجود جميع هذه العناصر مثل: الصوت، والصورة، والرُسوم المتحركة، والنص، والفيديو في برامج الوسائط الإلكترونية، «لأنَّ الحد الأدنى لعدد العناصر الذي يُمكن أن يُستخدم لعرض حقيقة أو مفهوم أو مبدأ أو أي نوع آخر من أنواع المحتوى يجب ألا يقلَّ عن عُصرين، وهناك من يرى أنَّ عدد العناصر يُمكن أن يصل إلى ثلاثة عناصر، على أنَّ التعددية في البرنامج تعني ألا يقلَّ عدد العناصر عن ثلاثة عناصر»¹.

1. 3. خصائص الوسائط الإلكترونية:

تتفق العديد من الأدبيات على أنَّ الوسائط الإلكترونية تمتاز بعدة خصائص تجعلها ملائمة لبيئة التعليم والتعلم، ومنها:

- **التفاعلية:** وتعني قدرة زائر الموقع، سواء كان إخبارياً أو ترفيهياً أو تعليمياً، على التفاعل والتواصل المباشر، كما تمنحه حرية اختيار طريقة عرض المعلومات وانسيابها وفقاً لرغبته.

- **التنوع:** ويكون نتيجة إمكانيات الوسائط الإلكترونية في استخدام وتنوع العناصر المكونة لهذا البرنامج من نص، وصوت، وصور، وفيديو، ورُسوم².

- **الكونية:** وتعني إمكانية الوصول عبر الوسائط الإلكترونية في البرامج التعليمية إلى مصادر تعلم متعددة، مثل: المكتبات العالمية، والجامعات، والمتاحف، من خلال الإنترنت والأقمار الصناعية، بالإضافة إلى إمكانية التواصل مع المتخصصين عبر برامج المحادثة بالصوت والصورة في أي وقت ومكان.

- **الرقمنة:** وتعني تخزين برامج الوسائط الإلكترونية بجميع مكوناتها من نصوص، وأصوات، وصور، ورُسوم بشكل رقمي، مما يسهل تعديلها وتطويرها في المستقبل³.

- **التكامل:** ويعني تضافر عناصر الوسائط الإلكترونية لتحقيق الأهداف التعليمية، حيث تُقاس فعالية البرامج بمدى تكاملها وظيفياً.

¹: رحيمة الطيب عيساني، الوسائط التقنية الحديثة وأثرها على الإعلام المرئي والمسموع، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، السُّعودية، 2010م، ص 54.

²: ينظر: عباس ناجي حسن، الوسائط المتعددة في الإعلام الإلكتروني، ص 134.

³: ينظر: عبد الجبار حسين الظفري، الشامل في الوسائط المتعددة، ص 16.

- التّزامن: ويعني تحقيق التّوافق بين الأحداث المختلفة المعروضة على الشاشة الواحدة باستخدام وسائط متعدّدة، بحيث تبدأ جميع العناصر بالظهور في نفس التّوقيت، ويتضمّن ذلك توافّق النص المكتوب مع الصّوت المسموع والصّور الثّابتة، إلى جانب العرض المتداخل والمتكامل لكلّ عنصر وفق دوره المحدّد وفي الوقت المناسب، ممّا يؤدّي إلى تزامن الحركة في الصّور المتحرّكة¹.
- الفرديّة: حيث تُراعي برامج الوسائط الإلكترونية قدرات المتعلّمين المختلفة، وتُتيح لكلّ فرد التّعلم وفق شخصيّته واستعداداته، كما تُوفّر بيئة تعليميّة جماعيّة مع الحفاظ على تفاعل فرديّ، ممّا يُساعد في تحقيق الأهداف التعليميّة بفعاليّة.
- المرونة: وتُعني إمكانيّة تعديل عروض الوسائط الإلكترونيّة أثناء التّصميم أو بعده، من خلال إضافة أو حذف أو تغيير المحتوى وفقًا للأهداف التعليميّة وخصائص المتعلّمين².

1. 4. أهميّة الوسائط الإلكترونيّة:

- أضحى استخدام الوسائط الإلكترونيّة ضرورة من ضروريات المدرسة الحديثة، نظرًا لما توفّره هذه الوسائط من وقتٍ وجهدٍ، وما تُضيفه من تشويقٍ يُعزّز المستوى التعليميّ. وبناءً على ذلك، يُمكن توضيح أهميّة الوسائط الإلكترونيّة في العمليّة التعليميّة على النحو الآتي³:
- تُقدّم الوسائط الإلكترونيّة المعلومات بشكلٍ مُتنوّع، بما في ذلك النّصوص، والرّسوم، والصّور، ومقاطع الفيديو، والمؤثّرات الصّوتيّة.
- تُتيح استخدام الرّوابط المختلفة لاستكشاف عالم المعلومات المترابطة.
- تُعزّز الوسائط الإلكترونيّة التّفاعل بين المتعلّم والمادّة التعليميّة.
- تُقدّم المحتوى التعليميّ بمُستوياتٍ مُختلفةٍ، بدءًا من السّهل إلى الصّعب، ممّا يجعل البيئة التعليميّة أكثر فعاليّة.
- تُوفّر تغذية راجعة مُتنوّعة للتّقييم المستمرّ، ممّا يؤدّي إلى ثبات وتأكيد التّعلّم.

¹: ينظر: منال البلقاسي، تطبيقات الميديا الإلكترونيّة الحديثة، ص 73.

²: ينظر: حسين حسن موسى، استخدام الوسائط المتعدّدة في البحث العلميّ، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، 2008م، ص 75-77.

³: ينظر: منال البلقاسي، تطبيقات الميديا الإلكترونيّة الحديثة، ص 71-72.

- تُثيرُ اهتمام المتعلّم من خلال دمج الصوت والصورة المتحركة والثابتة، ممّا يزيد التركيز.
 - تُتيح للمتعلّمين التعلّم بالسرعة التي تُناسبُ إمكانيّاتهم.
 - تُشجّع الفضول والرغبة في الاكتشاف، ممّا يُدعّم التعلّم المستمرّ.
 - تُتيح تعميق الفهم من خلال إضافة معلومات مُرتبطة بالموضوع.
 - تُحقّق التّكامل بين مُختلف العناصر لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.
- ويرى (حسن حسينيّ جامع) أنّ للوسائط الإلكترونية دوراً محورياً في العملية التعليمية، وتتنجلى أهميّتها في:¹

- استشارة الدافعية، حيثُ تعملُ الوسائط الإلكترونية على جذب انتباه المتعلّمين وزيادة فضولهم وتقتهم، ممّا يُعزّز تركيزهم على موضوع التعلّم.
- تقوية الذاكرة، إذ تُسهّل الوسائط الإلكترونية في تحسين الذاكرة من خلال التنظيم الجيد والتدريبات المتنوعة، ممّا يُسهّل الفهم عبر تقديم نماذج وأمثلة مُختلفة.
- تحقيق التعلّم الفعّال، حيثُ تحوّل الوسائط الإلكترونية المتعلّم من مُجرّد مُشاهد إلى مُشارك نشط، ممّا يُعزّز التعلّم من خلال العمل بدلاً من الملاحظة فقط.

1. 5. أهداف الوسائط الإلكترونية:

- تشمل أهداف استخدام الوسائط الإلكترونية، عدّة جوانب، من أهمّها:²
- تزويد المعلّمين بأحدث المعلومات في تخصّصاتهم لمُواكبة التطوّر العلميّ.
- تقديم المواد التعليمية التي لا تتوفّر للمعلّم في مدرسته، نحو؛ إجراء تجارب معملية تتطلّب أجهزة مُختبرية.
- تقديم البرامج التي تُساعد على إثراء خبرات المعلّم والمتعلّم على السواء، والتي يُقدّمها الخبراء الذين لا يتوافرون في المدارس، وذلك لقلّة أعدادهم وعدم إمكانيّة تزويد جميع المدارس بهم.

¹: ينظر: حسن حسينيّ جامع، دور تكنولوجيا الوسائط المتعدّدة في التعامل مع أنماط التعليم، ورقة مقدّمة في مؤتمر "تكنولوجيا التربية في مجتمع المعرفة"، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، الإسكندرية، مصر، 2005م، ص106.

²: ينظر: حسين حسن موسى، استخدام الوسائط المتعدّدة في البحث العلميّ، ص61-62.

- رفع كفاءة المعلم عن طريق تقديم برامج تدريبية لتزويده بأساليب التدريس الحديثة وتقنيات التعليم.
- تقديم البرامج التي تعرض الخبرات العلمية التي يصعب تقديمها في المدرسة، نظرًا لسرعة تطور ونمو هذه المجالات وتقديم المعلومات الجديدة.
- تنمية الاتجاهات والميول العلمية بين المتعلمين، والاهتمام بالتطور العلمي والتقني، وأهمية ذلك في بناء المجتمع العربي على أسس علمية.
- التأكيد على أهمية استخدام التفكير العلمي في مواجهة المشكلات، وجمع المعلومات، وحرية التفكير، والموضوعية، وقبول الآراء المختلفة.
- توضيح مبدأ تكامل المعرفة بين فروع العلم المختلفة، وربط العلم بالحياة في سبيل توفير سعادة الفرد ورفاهيته.
- توسيع آفاق المتعلم ومساعدته على اختيار المهنة المناسبة، وتقدير قيمة العمل، وخاصة اليدوي منه.
- تنمية قدرة المتعلم على فهم وتحليل العلاقة بين البيئة البشرية والمجتمع، وزيادة الوعي البيئي، مما يجعله أكثر اهتمامًا بالمشكلات البيئية ويُسهم في حلّها.
- التأكيد على أهمية التعلم المستمر خارج المدرسة وتنمية المهارات السلوكية.

2. تصميم برامج الوسائط الإلكترونية وإنتاجها:

2.1. أسس تصميم الوسائط الإلكترونية:

يُعَدُّ التصميم العنصر الأساس في عروض تكنولوجيا الوسائط الإلكترونية، حيث يتضمن المهارات والمعرفة اللازمة لاستخدام الحاسوب في إبداع وتنظيم الرسوم والفيديوهات والموسيقى، بالإضافة إلى تحديد طرائق التفاعل المنطقية للمستخدم مع هذه العروض¹، وتطلب عملية تصميم برامج الوسائط الإلكترونية مراعاة المراحل والخطوات الآتية:²

¹: ينظر: عباس ناجي حسن، الوسائط المتعددة في الإعلام الإلكتروني، ص 149.

²: ينظر: منال البلقاسي، تطبيقات الميديا الإلكترونية الحديثة، ص من 88 إلى 93.

أ. مرحلة التحليل: وتتضمن هذه المرحلة الخطوات الفرعية الآتية:

- تحديد المهام التعليمية: يُعنى بتحديد المهام التعليمية، واختيار المادة العلمية، ووصفها بما يتوافق مع الأهداف المرجوة.
 - تحديد خصائص المتعلمين: يشمل تحديد مستوى المتعلمين التعليمي والاجتماعي، وخبراتهم السابقة، خصوصاً فيما يتعلق باستخدام أجهزة العروض الضوئية المحددة في البرنامج.
 - تحديد السلوك المدخلي: يتعلق بتحديد المعلومات والمهارات التي يمتلكها المتعلمون مسبقاً، ويتم التحقق منها من خلال الاختبار القبلي.
 - تحديد مصادر التعلم: يعتمد على تحديد المصادر التعليمية التي يُستند عليها في بناء المادة العلمية للبرنامج.
 - تحديد المهارات المطلوبة: يشمل المهارات اللازمة لاستخدام أجهزة العروض الضوئية المحددة، نحو: التعامل مع شبكات الحاسوب.
 - تحديد المتطلبات القبلية: يتعلق بتحديد الإمكانيات التي يجب توافرها، سواء في الأجهزة المادية، مثل: الحاسوب، وأدوات الإدخال، أو في البرامج.
 - تحديد مهارة الغلق: يشمل تحديد النقطة التي ينتهي عندها البرنامج بناءً على الأهداف الموضوعية، وتختلف هذه النقطة حسب طول البرنامج ومحتواه.
- ب. مرحلة التصميم: وتتضمن الخطوات الآتية:
- صياغة الأهداف السلوكية: تعني تحديد الأهداف وصياغتها بشكل إجرائي ومُتسلسل.
 - تصميم أدوات القياس: يشمل قياس مدى تحقق الأهداف، وترتبط بشكل مباشر بمؤشرات الأداء المحددة في الأهداف، مُتضمنًا التقييم المبدئي، والتكويني، والبعدي.
 - اختبار المحتوى وتنظيمه: يتضمن تحديد العناصر اللازمة لتحقيق الأهداف مع التركيز على مهارات استخدام الأجهزة، ومراعاة الجانب الوجداني، كما يشمل ترتيب هذه العناصر بطريقة تُسهل في تحقيق الأهداف بما يتناسب مع خصائص المتعلمين وأنماط تعلمهم.

الوسائط الإلكترونية ودورها في تعزيز تعليمية اللغة العربية

- اختيار الإستراتيجيات التعليمية: يشمل تحديد نوع الإستراتيجية المستخدمة في البرنامج، سواء كانت إستراتيجية التدريب والممارسة، والنمذجة، والذكاء الاصطناعي، أو البرامج التعليمية.
- تصميم شاشات العرض: يتطلب إنشاء شاشات تضمن التفاعل الأمثل، مع مراعاة بساطة التكوين ودمج التقنية التعليمية والفنية، بالإضافة إلى تحديد المعلومات التي يجب عرضها في كل شاشة، وعدد الألوان المستخدمة، والاتساق في توزيع المساحات.
- تحديد أنماط التفاعل: يعني تحديد أنماط ومستويات التفاعل بين المستخدم والبرنامج، وأساليب تنفيذها، حيث يمكن للمتعلم التفاعل من خلال استجابات متنوعة.
- كتابة النص التعليمي: تمثل الأساس للبرنامج، حيث يتم عرض المادة التعليمية بشكل منطقي ومتسلسل، مع تحديد النقاط الرئيسة والتفاصيل والعناصر الإنتاجية التي تسهم في بناء البرنامج بشكل متوازن.
- ت. مرحلة الإنتاج: وتتضمن الخطوات الآتية:
 - تجميع الوسائط المتاحة: يتضمن تحديد كافة الوسائط المطلوبة لإنتاج البرنامج، سواء كانت صوراً ثابتة، ورسوم ثابتة، ورسوم متحركة، ولقطات فيديو، وملفات صوتية أو موسيقى. ويتم جمع هذه الوسائط من مصادر متاحة، مثل: الأقراص الضوئية المدججة، والشبكات العالمية، أو الموسوعات التعليمية.
 - إنتاج الوسائط المطلوبة: يبدأ بعد تحديد الوسائط بدقة وتحديد الأجهزة اللازمة لإنتاجها. بعد ذلك، يتم جمع الوسائط في مجلد واحد ليكون مصدراً لجميع الوسائط المستخدمة في البرنامج.
 - اختيار نظام التأليف: يجب أن يتناسب مع خبرات المصمم وأهداف البرنامج.
 - اختيار البرامج المساعدة: يشمل البرامج التي تساعد المصمم في إنتاج البرنامج بشكل جيد.
 - عمل المعالجات الرقمية: تتضمن معالجة العناصر، مثل: الصور الثابتة والمتحركة، والرسوم، والصوت رقمياً، بحيث يمكن تخزينها واستخدامها عبر الحاسوب في عملية الإنتاج.

الوسائط الإلكترونية ودورها في تعزيز تعليمية اللغة العربية

- إنتاج البرنامج المبدئي: يشمل تنفيذ السيناريو وفقاً للخطة المحددة، ويتضمن كتابة النصوص، وتصميم الرسوم، والتقاط الصور الفوتوغرافية والفيديو، وتسجيل الصوت، بالإضافة إلى عمليات المونتاج وتنظيم عناصر البرنامج.

ث. مرحلة التقويم: وتتضمن:

- تحكيم البرنامج: يتضمن عرض النسخة المبدئية على الخبراء والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم والمادة العلمية للتأكد من ملاءمتها لتحقيق الأهداف، وتسلسل العرض، وجودة العناصر المكتوبة والمرسومة والمصورة، وترابطها مع بعضها، كما يشمل التحكيم سهولة الاستخدام، والنواحي التربوية والفنية، بالإضافة إلى تحديد المقترحات والتعديلات اللازمة.

- إجراء التعديلات: يتضمن تطبيق التعديلات الضرورية على النسخة المبدئية بناءً على توصيات الخبراء والمتخصصين.

- تجريب البرنامج: بعد الانتهاء من تصميم الشاشات وإعداد البرنامج، يتم تجريبه لتحديد الإيجابيات والسلبيات، وإجراء التعديلات اللازمة لضمان تحقيق الأهداف المطلوبة.

- المراجعة النهائية: تشمل مراجعة النسخة المبدئية، وإضافة التعديلات المقترحة من التجريب المبدئي، وتجهيز النسخة النهائية للعرض.

ج. مرحلة الاستخدام: وتتضمن:

- توظيف البرنامج: يتضمن استخدام البرنامج من قبل المجموعة التي صمم من أجلها.

- المتابعة المستمرة: تشمل متابعة مستمرة للبرنامج لمعرفة ردود الأفعال وإمكانيات التطوير المستقبلية.

وعليه، يعتمد تصميم برامج الوسائط الإلكترونية على مجموعة من الأسس والمبادئ، التي يمكن

إيجازها فيما يلي:¹

- يجب على مصممي البرامج التأكد من توافق المحتوى مع تطبيقات المعلمين والنظام المدرسي.

¹: ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، ص 235 إلى 237.

الوسائط الإلكترونية ودورها في تعزيز تعليمية اللغة العربية

- ينبغي على المعلمين قبول التطورات التكنولوجية المستمرة، بينما يتوجب على المصممين تطوير برامج تلبي احتياجاتهم التدريسية.
- يجب على المصممين الانتباه، ومراعاة وقت المستخدم، حيث ينبغي أن يبدأ المتعلمون من النقطة التي انتهوا عندها في كل مرة.
- يجب توفير القدرة على دمج المنتج بشكل يُلبي الاحتياجات الخاصة للمعلمين.
- يجب إنشاء قاعدة بيانات باستخدام برامج الوسائط الإلكترونية بحيث تكون سهلة الاستخدام كأدوات بحثية وقابلة للتوسع.
- ضرورة تصميم منتج يُساعد المتعلمين على تنمية مهارات الاستقصاء ويربط بين ما يعرفونه وما يتعلمونه.
- يجب أن تكون برامج الوسائط الإلكترونية سهلة وبديهية، مثل: نظام "Windows98"، بحيث لا يحتاج المتعلم لقراءة تعليمات مسبقة.
- التأكد من التعامل مع الفيديو ديسك على أنه أكثر من مجرد نموذج للحركة فقط.
- التعامل مع الفيديو كوسيلة تعليمية وليس مجرد عرض حركي، مع إشارات تُعزز الاستخدام الفعال.
- التأكد من استخدام لغة واضحة وخالية من الأخطاء الإملائية والنحوية.
- يجب أن تُقدم البرامج محتوى متكاملًا وشاملاً لتجنب تقديم حقائق مُتفرقة.
- توفير مواد مطبوعة، مثل: قواعد البيانات، وتعليمات الاستخدام، مع نسخ مُخصّصة لكل من المعلمين والمتعلمين.

2.2. إنتاج برامج الوسائط الإلكترونية:

يتم إنتاج برامج الوسائط الإلكترونية من خلال تطوير الوسائط، مثل: الصوت، والرسوم الثابتة والمتحركة، والفيديو الرقمي، ويعمل فريق الإنتاج بشكل متزامن مع هذه العناصر، حيث يتولى الفنيون

تصميم وتعديل الرسوم، بينما يُسَجَّلُ فريق الصوت، الموسيقى، والمؤثرات الصوتية، والكلام في الوقت ذاته¹.

وتتضمن عملية الإنتاج مايلي:²

- **إنتاج النصوص:** تبدأ العملية بتنقيح النصوص بحيث تتناسب مع تصميم المشروع، مع اختيار الخطوط والألوان والمقاسات المحددة، كما يتم فحص النصوص بدقة للتأكد من خلوها من الأخطاء اللغوية والنحوية، بعد ذلك، يُنسَقُ النص ليتوافق مع قواعد تصميم الوسائط الإلكترونية، سواء على نظام ماكنتوش أو ويندوز.

- **إنتاج الرسوم:** بعد الانتهاء من النصوص، تتطلب المرحلة التالية وضع وتصميم الرسوم المرافقة، حيث يتم إنتاج وتعديل الرسوم الثابتة بما يتماشى مع قواعد التصميم المحددة، فيقوم فريق الرسم بإنشاء ملفات رسوم متحركة ثنائية وثلاثية الأبعاد، ودمج الأشكال أو لقها أو مشاكلتها، مع التأكد من توافقها مع معايير تصميم الوسائط الإلكترونية.

- **إنتاج الفيديو:** تتضمن هذه المرحلة تحويل الفيديو إلى صيغة رقمية، مع إجراء عمليات التنقيح اللازمة، ثم تسجيله على أنواع الوسائط متعددة التخزين، ويجب أن يتم تنسيق الفيديو ليتناسب مع قواعد تصميم الوسائط الإلكترونية، مع مراعاة توافقه مع نظام التشغيل المستخدم، سواء كان ماكنتوش أو ويندوز.

- **إنتاج الصوت:** يتم إنشاء تأثيرات صوتية وكلام باستخدام معدات تسجيل ومعدات أنظمة تدخل الموسيقى الرقمية في استوديو موسيقي، وبعد تسجيلها، تُحوَّل هذه الأصوات إلى ملف صوتي رقمي وتُنسَق بما يتناسب مع قواعد تصميم الوسائط الإلكترونية، مع مراعاة ملاءمتها لتصميم المشروع.

- **التفاعلية:** بعد الانتهاء من كتابة النصوص، ورسم الرسوم، وتسجيل الأصوات والفيديو، تأتي المرحلة الأخيرة من الإنتاج، وهي جمع جميع هذه العناصر معاً، ويتم تشكيل التفاعلية بينها وبين المستخدم وتحديد مدى الاستجابة عن طريق التأليف، حيث يستخدم المبرمج برامج التأليف أو لغات البرمجة لدمج

¹: ينظر: منال البلقاسي، تطبيقات الميديا الإلكترونية الحديثة، ص 110.

²: ينظر: لؤي الزعيبي، الوسائط المتعددة، ص 152-153.

عناصر الوسائط الإلكترونية في إطار تفاعليٍّ، كما يُختبرُ المشروع لاكتشاف التّواقص ومعالجتها، ومن أهمّ مراحل الاختبار ضمان عمل مشروع الوسائط الإلكترونية على الأجهزة المختلفة، خاصّة عند إنشاء الأقراص المضغوطة، حيثُ يجبُ مراعاة سرعة مُشغلات الأقراص المضغوطة المختلفة ونوعيتها.

2. 3. فريق إنتاج الوسائط الإلكترونية:

يَتكوّنُ فريق العمل لإنتاج الوسائط التعليمية الإلكترونية من عدّة أعضاء، هم¹:

- مُدير الإنتاج: يتولّى مسؤوليّة التنسيق بين أعضاء الفريق، ويضمن توفير الموارد الماليّة والأجهزة اللازمة، كما يحرص على تحقيق جودة عالية للمشروع في الوقت المحدد.
- اختصاصي المحتوى: مسؤولٌ عن جمع البيانات والمعلومات والحقائق المقدّمة في المشروع.
- مُصمّم الوسائط الإلكترونية: مسؤولٌ عن تكامل عناصر الوسائط الإلكترونية معًا باستخدام برنامج مُخصّص لهذه المهمة، يهدفُ تقديمها في صورة عرض يسهل فهمه واستيعابه.
- مُصمّم الإرشادات: يقومُ بتحديد كمّيّة المعلومات التي يُوفّرها اختصاصي المحتوى، ويبتكرُ وسائل تعليميّة متنوّعة بناءً على دراسة نوعيّة الجمهور المستهدف من حيث النوع، والعمر، والمستوى التعليمي، بالإضافة إلى توقّعاتهم واحتياجاتهم.
- كاتب الحوار: يقومُ بكتابة الحوارات الخاصّة بموضوعات المشروع بشكل مُنظّم.
- مُصمّم الرسوم البيانيّة للحاسوب: يُعدّ عناصر الرسوم الخاصّة بالمشروع مثل: الخلفيات، والصّور، والأحداث، والأهداف ثلاثيّة الأبعاد، والشّعارات، والرسوم المتحرّكة.
- اختصاصي الصّوتيّات والمرئيّات: مسؤولٌ عن تسجيل وتحرير الموسيقى، والصّور، ولقّطات الفيديو.
- المُتحرّك في الموقع: يتولّى مسؤوليّة تحويل تطبيقات الوسائط الإلكترونية إلى صفحات الويب.

¹: ينظر: عباس ناجي حسن، الوسائط المتعدّدة في الإعلام الإلكتروني، ص 147 - 148.

3. فوائد استخدام الوسائط الإلكترونية وسليبتها:

3. 1. فوائد استخدام الوسائط الإلكترونية:

يوجد عدد كبير من الفوائد والمزايا الناتجة عن استخدام الوسائط الإلكترونية يختلف أنواعها،

مثل:¹

- ترميز المعرفة: تُساعد في صياغة المعلومة بشكل قابل للتخزين في الذاكرة.
- الإدراك وجذب الانتباه: تُسهّم في زيادة الانتباه من خلال التنوع في المثيرات الحسية.
- تحقيق المهارات فوق المعرفية: تُمكن من التقييم الذاتي في اكتساب المعرفة وتُشجّع المتعلم على التأمل والتفكير فيما يقوم به.
- إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم: تعمل على تحدي تفكير المتعلم، وإثارة انتباهه وفُضوله، مما يمنحه شعوراً بالرضا والثقة بالنفس.
- تحقيق مبدأ الفروق الفردية: تُتيح برمجيات الوسائط الإلكترونية المعرفة حسب قدرات واحتياجات المتعلمين، وتوفّر بدائل متعددة تناسب الجميع.
- تحقيق التعليم النوعي: تُساعد المتعلمين على بناء نماذجهم العقلية، وتنمية مهارات التعليم بالاكشاف، وتحقيق التعلم النشط والفعال، كما تُساعد المتعلم على بناء تعلمه الخاص.
- بقاء أثر التعليم وانتقاله: تُمكن المتعلم من تذكر واسترجاع المعلومات لأطول فترة زمنية وتطبيقها في مواقف جديدة.
- توفير بيئة آمنة خالية من المخاطر تتجاوز حدود الزمان والمكان: مما يُتيح للمتعلمين القيام بالأنشطة والتجارب العملية افتراضياً قبل تنفيذها في الواقع.

¹: ينظر: إيهاب شعبان عطية ماهر، دور التصميم الجرافيكي والوسائط المتعددة في تطوير الكتب التعليمية الإلكترونية للصف الخامس الأساسي بمادة الرياضيات، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في التصميم الجرافيكي، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن، 2018م، ص53.

3. 1. سلبيات استخدام الوسائط الإلكترونية:

- رغم توقع العديد من الفوائد والمزايا عند استخدام الوسائط الإلكترونية، يبرز في المقابل عدد من السلبيات، ونوضحها في النقاط الآتية¹:
- مساحات التخزين: تتطلب برامج الوسائط الإلكترونية مساحة كبيرة، مما يشكل عبئاً على الحاسوب.
- الاستخدام العشوائي: يؤدي الاستخدام غير المنظم للوسائط الإلكترونية إلى هدر الوقت والجهد، مما يعيق تحقيق الأهداف التعليمية.
- الروابط التشعبية: قد تؤدي كثرة الروابط أو عدم تنظيمها إلى تشتت المتعلم وعدم إكمال الدرس، مما يقلل من الفائدة التعليمية.
- ذؤو الاحتياجات الخاصة: يواجه المتعلمون من ذوي الاحتياجات الخاصة صعوبة في التعامل مع برامج الوسائط الإلكترونية، خاصة أنها تعتمد بشكل كبير على حاسة البصر.
- متطلبات الأجهزة: تعتمد العديد من البرامج على أقراص مدمجة، مما يستلزم وجود محرك أقراص، إلى جانب الحاجة إلى توفر بطاقات فيديو وصوت داخلية.
- كفاءة الأجهزة: تتطلب برامج الوسائط الإلكترونية أجهزة حاسوب سريعة وذات كفاءة عالية، وإلا فقد يؤدي بطء الجهاز إلى شعور المتعلم بالملل.
- كثرة المؤثرات: قد يؤدي الاستخدام المفرط للمؤثرات في البرامج إلى تشتيت انتباه المتعلم وتقليل الفائدة التعليمية.

ثالثاً: الوسائط الإلكترونية في التعليم: التفرعات والامتدادات العالمية

نمت الوسائط الإلكترونية وتطورت بشكل ملحوظ، حيث تفرعت إلى أنواع متعددة تشمل: المسموع، والمكتوب، والصُور الضوئية، والرّسوم الخطية، والوسائط متعددة الأنماط، وكل نوع من هذه التفرعات له تأثير فعال ومهم في العملية التعليمية بشكل عام، وعلى تعليم اللغة العربية بشكل خاص.

¹: ينظر: آلاء سميح محمد شاهين، فعالية برنامج الوسائط المتعددة قائم على منحنى النظم في تنمية مهارات توصيل التمديدات الكهربائية لدى طالبات الصفّ التاسع الأساسي، ص 26-27.

وبفضل هذه التفرعات، تبنّت العديد من الدول، سواء العربية أو الغربية، هذه الوسائط في مؤسساتها التربوية والتعليمية بهدف مواكبة التطور التكنولوجي والارتقاء بالمستوى التعليمي.

وسيناقش هذا المبحث بصورة وافية تفرعات الوسائط الإلكترونية وأهميتها في تعليم اللغة العربية، مع تسليط الضوء على بعض التجارب الدولية في هذا المجال. ولكن قبل ذلك، سنتطرق إلى متطلبات إنتاج برامج الوسائط الإلكترونية وما تحتاجه من وسائل ومُلحقات.

1. متطلبات إنتاج برمجيات الوسائط الإلكترونية:

1.1. الوسائط: سنكتفي هنا بعرض ثلاث وسائل إلكترونية، وهي كالآتي:

1.1.1. الحاسوب (Computer):

اشتُقّت كلمة "حاسوب" (Computer) من الفعل (compute)، الذي يعني "يحسب"¹. وقد تعدّدت تعريفاته، فهناك من يُعرّفه بكونه جهاز إلكتروني قادرٌ على استقبال البيانات وتحويلها ومعالجتها تلقائياً بسرعةٍ عالية باستخدام برامج مُحدّدة لحلّ مشكلات مُعيّنة. وهناك من يصفه بأنه آلةٌ تجري عمليات حسابية ومنطقية، ممّا يجعله أقرب إلى آلة حاسبة وليس عقلاً إلكترونيّاً، إذ يفتقر إلى خصائص التفكير والدكاء البشري. كما يُنظر إليه من زاوية فيزيائية على أنّه جهازٌ مُعقّد يتكوّن من آلاف الدوائر الكهربائية المصنّعة بأحدث تقنيات الإلكترونيات، وتعتّم هذه الدوائر على رقائق السيليكون².

نستنتج من التعريفات السابقة عدّة نقاط أساسية حول جهاز الحاسوب، ومنها أنّه جهازٌ إلكتروني يتكوّن من آلاف الدوائر الكهربائية، ونظامٌ متكامل يستقبل البيانات من نُصوص، وصور، وفيديوهات عبر أدوات إدخال مُتعدّدة، ويملك القدرة على المعالجة المنطقية والحسابية، فضلاً عن التّحكم الشّامل في عمليات الإدخال، والتّخزين، والتّحويل، والمعالجة، والاسترجاع من خلال وحدة تحكّم تُنظّم عمل الحاسوب بشكلٍ تسلسلي.

¹: ينظر: إسماعيل عمر حسونة، سليمان أحمد حرب، تكنولوجيا الحاسوب والاتصالات في التّعليم، دليل المعلّم الأخصائي، ص05.

²: ينظر: حسام محمّد مازن، تكنولوجيا المعلومات ووسائطها الإلكترونية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، مصر، ط1، 2009م، ص378.

ويَتَكَوَّنُ جِهَازُ الحَاسُوبِ مِنْ مُكَوِّنَيْنِ، هُمَا:

- الأجهزَةُ (المكوّناتُ الماديّة للحاسوب): هي المكوّناتُ الملمّوسة التي يُمكنُ الإحساسُ بها¹،

وتشتملُ:

أ. وحداتُ الإدخال: وظيفتها إدخال البرامج والبيانات المطلوبة إلى الحاسوب، ومن أشهرها:

لوحة المفاتيح، والفأرة، وشاشة اللمس، ولوحة الرسوم².

ب. وحدةُ المعالجة المركزية: وهي المكوّنُ الرَّئيسُ في الحاسوب، حيثُ تقومُ باستحضار الأوامر،

وإنجازِ العمليّاتِ، وإرسال المعلوماتِ إلى وحداتِ التخزينِ المُساعدِة، بالإضافةِ إلى التَّحكُّمِ في

جميع أجزاء الحاسوب³.

ت. وحداتُ التخزين: التي تشتملُ الأقراص الصلبة والمرنة⁴.

ث. وحداتُ الإخراج: وتتمُّ مِنْ خِلالِ الشَّاشة Monitor أو الطَّابعة Printer⁵.

- البرامِجُ (المكوّناتُ اللَّاماديّة للحاسوب): هي مجموعةٌ مِنْ الأوامر والتَّعليمات التي يُنفِّذُها

الحاسوب لأداء مهامٍ محدَّدة⁶. وتُصنَّفُ هذه البرامِجُ إلى عدَّة أنواع، أبرزها: ⁷

أ. برمجياتُ النَّظام: وهي مجموعةٌ مِنْ البرامِج والآليّات التي تُستخدمُ لِتشغيلِ الحاسوب وتنظيم

عمله، بما في ذلك إدخال البيانات، ومُعَالَجَتِها، وتخزينها، والاستجابة لطلباتِ المُستخدم، ومن أهم

هذه البرمجيات:

• برمجياتُ التَّشغيل: التي تُعدُّ أساسَ لتشغيلِ الجهاز وتهيئته لتنفيذ التَّعليماتِ المطلوبة،

إضافةً إلى إدارةِ المُلَفَّاتِ وحمايتها.

¹: ينظر: حسام محمد مازن، تكنولوجيا المعلومات ووسائطها الإلكترونية، ص378.

²: ينظر: محمد عطية خميس، الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة، ص04.

³: ينظر: المرجع نفسه، ص06.

⁴: ينظر: حارث عبود، الحاسوب في التعليم، دارٌ وائل للنشر، عمّان، الأردن، ط1، 2007م، ص109.

⁵: ينظر: مُصطفى بن محمد عيسى فلاتة، المدخل إلى التَّقنيّات الحديثة في الاتّصال والتَّعليم، مكتبة الغبيكان، الرياض، السَّعودية، ط1،

2001م، ص316.

⁶: ينظر: محمد عطية خميس، الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة، ص13.

⁷: ينظر: حارث عبود، الحاسوب في التعليم، ص مِنْ 111 إلى 113.

الوسائط الإلكترونية ودورها في تعزيز تعليمية اللغة العربية

● **لغات البرمجة:** وهي مجموعة من الرموز والقواعد التي تُستخدم لتوجيه عمليات الحاسوب، إذ تُشبه اللغة الطبيعية وتُصمم لحل المشكلات أو تنفيذ مهام محددة. ومن أبرز اللغات المستخدمة: بييسك، وفورتران، وكوبل، وباسكال، وسي، وجافا.

● **برمجيات الترجمة:** وتهدف إلى تحويل رموز لغات البرمجة إلى لغة يفهمها الحاسوب، كما تعمل على تفسير الأوامر والتعليمات الواردة للجهاز.

ب. **البرمجيات التطبيقية:** وهي البرمجيات التي تستفيد من إمكانيات الحاسوب وخصائصه البرمجية لتنفيذ عمليات محددة، ومن أمثلتها: معالجات النصوص، والجداول الإلكترونية، والعروض التقديمية، وبرامج الرسم الهندسي، وبرامج النشر المكتبي.

ت. **البرمجيات المنتجة:** وهي البرمجيات التي تُصمم وتنتج من قبل المؤسسات أو الشركات التجارية أو الأفراد، وتعتمد على كل من برمجيات النظام والبرمجيات التطبيقية، وتهدف هذه البرمجيات إلى تلبية احتياجات محددة، مثل: تلك التي تُصمم داخل المؤسسات الكبيرة لتعريف المتعاملين بأعمالها، وأقسامها، ومُنتجاتها.

وللحاسوب أهمية كبيرة في مختلف المجالات، سواء الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية وغيرها، غير أن دوره في ميدان التعلم والتعليم يُعد من أبرز هذه الأدوار، إذ يُسهّم في تطوير العملية التعليمية بعدة طرائق، من بينها:¹

- توفير إمكانية تخزين كميات هائلة من المعلومات واستعادتها عند الحاجة بطريقة منظمّة ومنطقيّة.
- التميّز بسرعة إجراء العمليات الحسابية والمنطقية، ممّا يوفر الوقت والجهد للمُعلّمين.
- إتاحة توصيل المعلومات من المركز الرئيس إلى مسافات بعيدة، مُتجاوزًا حدود الزمان والمكان.
- المساعدة في إنجاز الوظائف الإدارية بسرعة ودقة أكبر، ممّا يُخفّف العبء عن المُعلّمين.
- تمكين المستخدمين من الحصول على معلومات وفيرة بسهولة.
- تعزيز فعالية المُعلّم وجعله أكثر تفاعلاً ونشاطاً في العملية التعليمية.
- المساهمة في تلبية احتياجات المُتعلّمين المختلفة، ممّا يُحسّن تجربة التعلم.

¹: ينظر: حسام محمد مازن، تكنولوجيا المعلومات ووسائطها الإلكترونية، ص 381-382.

- إمكانية توصيله بوسائل أخرى متعددة، مما يتيح إنشاء وسائط إلكترونية مثل: الكاميرا، وشبكة الإنترنت، والفديو التعليمي.

1.1.2. الهاتف الذكي (Smart phone):

تُعرفُ الهواتف الذكية بأنها: أجهزةٌ محمولةٌ تعملُ بأنظمة تشغيل حديثة، وتوفّر العديد من الخدمات التي تُسهّل تصفّح الإنترنت والتّواصل عبر البريد الإلكترونيّ والمحادثات الكتابية، وتعتمدُ هذه الهواتف على عددٍ من التطبيقات التي تُقدّمها شركات مُتخصّصة، والتي يُمكنُ تنزيلها من متاجر تلك الشركات¹.

كما تُعدُّ الهواتف الذكية: إحدى أدوات التّعلّم الجوّال، إذ تعملُ بأنظمة تشغيل مُشابهة لأنظمة الحواسيب، وتضمُّ العديد من التطبيقات الحاسوبية، مثل: الاتّصال بالإنترنت، وأجهزة تشغيل الوسائط الإلكترونية، والمساعدات الشخصية، وتقنية البلوتوث. وتهدفُ هذه الميزات إلى تعزيز استخدام التطبيقات الحاسوبية في التّعليم، وتنمية مهارات التّعلّم الذاتي، والتّواصل الإلكتروني في أيّ زمانٍ ومكان².

وتُقدّمُ الهواتف الذكية العديد من الفوائد والمكاسب التعليمية، ومنها:³

- تمكينُ المُعلّمين من توزيع المهام على المتعلّمين بسهولة، كما تُتيحُ لهم التّفاعل مع بعضهم البعض ومع المُعلّم بفعالية، ممّا يُسهّل استخدامهما في أيّ مكانٍ وزمانٍ.

- توفيرُ فرصة التّعلّم لطلّاب الجامعة الذين يُواجهون صعوبة في الوصول إلى جامعاتهم بسبب البعد الجغرافي، ممّا يُسمحُ لهم بِمتابعة تعليمهم دون الحاجة إلى دوامٍ مُنتظم.

¹: ينظر: أبو غولة، سامي عطا الله محمّد، استخدامات ذوي الإعاقة البصريّة لتطبيقات التّواصل الاجتماعيّ في الهواتف الذكية والإشاعات المتحقّقة: دراسة ميدانية في محافظات غزّة، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، الجامعة الإسلامية، (قطاع غزّة)، فلسطين، 2017م، ص74.

²: ينظر: رانية عبد الله محمّد عبد المنعم، فاعلية توظيف التّعلّم التّجوال عبر الهواتف الذكية في تنمية مهارات التّعلّم الذاتي ومهارة التّواصل الإلكتروني لدى طُلاب كليّة التربية في جامعة الأقصى بفلسطين، مجلّة الرّقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، جامعة الرّقاء، محافظة الرّقاء، الأردن، مج17، ع1، 2017م، ص102.

³: ينظر: عبد الرّحيم البشير عيّش، عبد السلام الخضر إبراهيم، أهميّة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية من وجهة نظر طُلاب كليّات التربية السّودانية (بالتّطبيق على كليّة التربية جامعة الخرطوم)، مجلّة النيل للعلوم التّربويّة، جامعة وادي النيل، الخرطوم، السّودان، مج4، ع1، 2022م، ص100.

الوسائط الإلكترونية ودورها في تعزيز تعليمية اللغة العربية

- إمكانية استقبال الإعلانات والقرارات الإدارية المستعجلة، مثل: إلغاء الامتحانات أو تعديل مواعيد تسليم الواجبات.
- إتاحة خدمات الرسائل القصيرة (SMS) والبريد الإلكتروني، مما يُسهّل عملية الحصول على المعلومات وتبادلها بسرعة وكفاءة.
- المساهمة في تحقيق تواصل مباشر بين المتعلّم، والمؤسسة التعليمية، وأولياء الأمور، حيث يُمكن للأهل متابعة تقدّم أبنائهم وتلقّي تنبيهات حول تغيبهم أو تأخرهم عن الصفوف الدراسية، ممّا يُسهم في تحسين متابعة المستوى الدراسي للأبناء.

1. 1. 3. الجهاز اللّوحي (Tablet):

- يُعَدُّ الجهاز اللّوحي حاسوباً صغيراً ومحمولاً يعمل باللمس على الشاشة، ممّا يُتيح تحميل التطبيقات بسهولة ويتميّز بمرونة التفاعل، ممّا يجعله كمعمل افتراضي مُتنقّل¹.
- أمّا الجهاز اللّوحي التعليمي، فهو جهازٌ إلكترونيّ محمول يحتوي على تطبيقات تعليمية مُرتبطة بالإنترنت، ويُسهم في تسهيل عملية التعلّم وتعزيز التواصل بين المتعلّم، والمعلّم، والمدرسة، وأولياء الأمور².
- ويتميّز الجهاز اللّوحي التعليمي بالعديد من المزايا، منها:³
 - يُسهّل الوصول إلى المعلومات وإدارتها ومشاركتها.
 - يُسهم في تحسين أداء المتعلّمين وتعزيز استيعابهم للمحتوى التعليمي.
 - يُعزّز مبدأ تفريد التعلّم.
 - يُشجّع على خلق جوٍّ من التواصل والمشاركة بين المتعلّمين أنفسهم، وكذلك بين المتعلّم والمعلّم.
 - يُطوّر مهارات القراءة والكتابة لدى المتعلّمين ويُعَدّي إبداعهم.

¹: ينظر: شيرين البحيري، تأثير التابلت في تنمية المهارات التعليمية والتربوية لطلاب التعليم الأساسي (دراسة تطبيقية على طلاب الصفين الرابع والخامس الابتدائيين)، مجلّة البحوث الإعلامية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، مج48، ع2، 2017م، ص524.

²: ينظر: مصطفى أحمد عبد الله أحمد، فكري عبد المنعم السعدي، التابلت التعليمي: مدخل للتحوّل نحو تطبيق المدرسة الإلكترونية بمصر في ضوء بعض النماذج العالمية، مجلّة كليات التربية، جامعة دمياط، محافظة دمياط، مصر، ع72، 2020م، ص78.

³: ينظر: فداء محمد مصطفى العقاد، أثر استخدام المختبر الحاف والمدمع بالحاسوب اللّوحي في تدريس العلوم على استيعاب الطلبة للمفاهيم العلمية ودافعيتهم نحو تعلّم العلوم، رسالة مقدّمة لنيل شهادة ماجستير في المناهج والتدريس، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 2015م، ص18-19.

- يُسهِّلُ عمليةَ تَقْيِيمِ المتعلِّمينَ.
- يُمكنُ المتعلِّمينَ مِنْ عَمَلِ عروضٍ تقديميةٍ مُتنوعةٍ وواقعيةٍ.
- يُساعدُ المتعلِّمينَ على الاتِّصالِ بمصادر المعلومات المختلفة عبر شبكة الإنترنت.
- إضافة إلى ما تمَّ ذكره مِنْ مزايا، يُمكنُ الإشارة إلى بعض المزايا الأخرى للجهاز اللّوحي التّعليمي، والتي تُشمل¹:

- مُساعدته على بقاء أثر التّعلّم لدى المتعلِّمين لفتراتٍ طويلةٍ.
 - تحفيزُ تطوير مهاراتهم ومعارفهم وخبراتهم، وتوفير حُرّيّة اختيار وقت ومكان التّعلّم.
 - جعلُ تجربة التّعلّم مُمتعة من خلال الجمع بين عمليّتي التّعلّم واللّعب.
 - توفيرُ عدّة خدماتٍ للمتعلِّمين، مثل: الصّوت، والصّور.
- 1. 2. الملحقات:** توجدُ مجموعةٌ من الملحقات التي تُعزِّزُ وظائف الأجهزة الإلكترونية، ومن أبرزها:²
- **الماسح الضوئي (Scanner):** جهازٌ يُحوِّلُ الصّور البصريّة، سواء الفوتوغرافية أو العادية، إلى صُورٍ رقميّةٍ يُمكنُ استعراضها ومعالجتها وحفظها باستخدام الحاسوب.
 - **كاميرا تصوير الصّور الثّابتة الرّقميّة (Digital Still Camera):** تُستخدمُ لالتقاط الصّور الثّابتة وتخزينها رقميًّا، ممّا يُسهِّلُ على الحاسوب التّعامل معها.
 - **كاميرا فيديو رقميّة (Digital Video Camera):** تُستخدمُ في تسجيل مقاطع الفيديو الرّقميّة.

- **وحدات التخزين (Storage Unites):** مثل: الأقراص المدجّجة CD-ROM التي تتّسعُ لحوالي 650 ميجابايت من البيانات، وبعضها يَسعُ 700 ميجابايت، أو الأقراص المدجّجة للفيديو DVD التي تتطلّب سعة تخزينيّة تتجاوز 01 جيجابايت للقرص الواحد.

¹: ينظر: مصطفى أحمد عبد الله أحمد، فكري عبد المنعم السّعدني، الثّابليت التّعليمي: مدخل للتّحوّل نحو تطبيق المدرسة الإلكترونيّة بمصر في ضوء بعض النماذج العالميّة، ص 80.

²: ينظر: أكرم فتحي مصطفى، الوسائط المتعدّدة التّفاعليّة: رؤية تعليميّة في التّعليم عبر برمجيات الوسائط المتعدّدة التّفاعليّة، عالم الكتب (نشر، توزيع، طباعة)، القاهرة، مصر، ط 1، 2008م، ص 41- 42.

- الميكروفون (Microphone): جهازٌ يُحوِّل الموجات الصَّوتية إلى إشارات كهربائية¹.

- الإنترنت (Internet): كلمة مأخوذة من كلمتين (Interconnexion) بمعنى رَبط أكثر

من شيءٍ ببعضه البعض، و (Network) وهي بمعنى شبكة، فأخذ من الكلمة الأولى الجزء (Inter) ومن الكلمة الثانية الجزء (Net) لتُشكِّل الكلمة الجديدة (Internet)². والإنترنت هي شبكة عالمية ضخمة تربط الحواسيب معًا، مما يُتيح تبادل المعلومات بسرعة في مختلف المجالات، مثل: العلوم، والطب. وتُعَدُّ الإنترنت وسيلةً فعالة تربط العالم، مما يجعله بمثابة قرية صغيرة يُمكن من خلالها التَّعرُّف على حضارات وعادات ومعارف مختلفة³. وقد مكَّنت الإنترنت المستخدمين من التفاعل عبر مختلف مواقعها، مما يَسمحُ بتبادل المحتوى التعليمي والمشاركة في تكوينه، كما تُتيح هذه المنصات للمتعلِّمين إمكانية التعليق والتفاعل مع ما يُشاركه الآخرون، مما يُعزِّز من تجربة التعلُّم لتتجاوزَ حدود الفصول الدراسية وتُصبح مُتاحة في أيِّ مكانٍ وزمانٍ⁴.

- جهازُ عرض البيانات (Data Show): جهازٌ مُتطوِّر يُستخدم لعرض البيانات الإلكترونية والصُّور من أجهزة الحاسوب، وأجهزة الفيديو، والتلفزيون، وكاميرات الفيديو، حيث يتم توصيله بهذه الأجهزة لعرض صور كبيرة الحجم على شاشة خارجية، مع إمكانية التَّحكُّم في حجمها، وألوانها، ودرجة وضوحها⁵.

- مُكبِّر الصوت (Speaker): جهازٌ إلكتروني يعمل على تضخيم الإشارة الكهربائية المسؤولة عن نقل الصوت وتقويته، مما يُساعد في تحسين جودته⁶.

¹: ينظر: لؤي الزعبي، الوسائط المتعددة، ص59.

²: ينظر: رحمة الطَّيِّب عيساني، الوسائط التَّقْنِيَّة الحديثة وأثرها على الإعلام المرئي والمسموع، ص81.

³: ينظر: عبد الرَّزَّاق محمَّد الدَّليمي، مدخل إلى وسائل الإعلام الجديد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2012م، ص178.

⁴: ينظر: عاطف أبو حميد الشَّرماني، تكنولوجيا التعلُّم المعاصرة وتطوير المنهاج، دار وائل للنشر والتوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2013م، ص229-230.

⁵: ينظر: ماهر إسماعيل صبري، من الوسائل التَّعليمية إلى تكنولوجيا التعلُّم، ص416.

⁶: ينظر: أسيل القواسمي، الدَّلِيل الشَّامِل عَنْ مُكَبِّرَات الصَّوت، (2021م)، والموقع الإلكتروني هو: <https://read.Opensooq.com>، تاريخ ووقت الدَّخول هو: 02 أبريل 2023م، صا 23:10.

2. تصنيفات الوسائط الإلكترونية ببرامجها المتعددة:

2. 1. الوسائط الإلكترونية التعليمية السمعية:

تتعدد الوسائط الإلكترونية التعليمية السمعية وتنوع، لكن يمكن الاكتفاء بذكر بعضها:

2. 1. 1. المحاضرات الإلكترونية المباشرة/ المتزامنة (Synchronous Lectures):

هي محاضرات صوتية يجريها المعلم مباشرة، حيث يستمع إليها المتعلمون ويتفاعلون معه إلكترونياً في الوقت الحقيقي، وتتميز هذه المحاضرات بالتزامن حيث يكون المعلم والمتعلم متصلين في نفس الوقت، وبالتفاعلية، إذ يتم تبادل المعلومات إلكترونياً بين الطرفين، إضافة إلى الاتصال ثنائي الاتجاه، حيث الخط مفتوحاً بين المعلم والمتعلم لتسهيل التواصل الفوري¹.

ومن المميزات والإمكانيات التعليمية للمحاضرات الإلكترونية المتزامنة نذكر:²

- التشارك والتفاعل في الوقت الحقيقي: حيث يفضل المتعلمون هذا النوع من المحاضرات لأنها تتيح لهم المشاركة في الخبرات التعليمية والتفاعل مع المعلم من خلال توجيه الأسئلة والتعليقات، مما يعزز تجربة التعلم.
- الحضور الاجتماعي: إذ يشعر المتعلمون بحضورهم الاجتماعي، مما يعزز الشعور بالارتباط والتفاعل مع زملائهم.
- زيادة الدافعية للتعلم: حيث تسهم المحاضرات المتزامنة في تعزيز الدوافع الداخلية للمتعلمين، إذ يشعرون بالاستمتاع بالمحتوى التعليمي، مما يحفزهم على الاستمرار في التفاعل والمشاركة بفعالية.

2. 1. 2. المحاضرات والتسجيلات الصوتية غير المتزامنة (Asynchronous Lectures

and Audio recordings):

هي محاضرات رقمية صوتية يمكن للمتعلمين الوصول إليها عبر الإنترنت أو دون اتصال، في أي وقت ومن أي مكان، باستخدام تقنيات متعددة، مثل: نظم التوصيل، بما في ذلك التنزيل من مواقع

¹: ينظر: محمد عطية خميس، مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد والوسائط، ص 363-364.

²: ينظر: المرجع نفسه، ص 364.

الويب. وتتميز هذه المحاضرات بأنها فردية وغير متزامنة، حيث يقوم المتعلم بتنزيلها والاستماع إليها بشكل مستقل. كما أن الاتصال فيها يكون في اتجاه واحد، مما يعني أن الخط مفتوح فقط من المعلم إلى المتعلمين¹.

ومن المميزات والإمكانيات التعليمية لهذه المحاضرات، نذكر:²

- **الإتاحة وسهولة الوصول:** توجد هذه المحاضرات والتسجيلات الصوتية على مواقع الويب، مما يتيح للمتعلمين الوصول إليها بطرائق متعددة وبسرعة وسهولة، حيث يقوم المعلمون بوضعها على مواقع الويب أو أنظمة إدارة التعلم، مما يسمح للمتعلمين بتنزيلها والاستماع إليها في أي وقت.

- **المرونة:** لا تتطلب هذه المحاضرات وجود المعلم والمتعلم على الخط في الوقت نفسه، مما يمنح المتعلمين حرية اختيار أوقات الدراسة.

- **الثقة والأمان:** تمنح هذه الميزة المتعلمين الشعور بالراحة، حيث لا يخشون تفويت أي شيء من المحاضرات، إذ يمكنهم الرجوع إليها في أي وقت.

2. 1. 3. المؤتمرات السمعية (Audio Conferencing):

هي تقنية إلكترونية تستخدم المحادثة عبر خطوط الهاتف العادية لربط المحاضر بعدد من المتعلمين المنتشرين في أماكن مختلفة³.

ومن الإمكانيات والمميزات التعليمية لهذه المؤتمرات نذكر:⁴

- **التفاعلية:** تعد وسيطاً تفاعلياً ثنائي الاتجاه، يسمح بالمشاركة والتفاعل بين المعلم والمتعلم عبر الإنترنت، مما يجعلها بديلاً فعالاً للتلفزيون التعليمي.

- **التزامن:** يتم تبادل الخبرات التعليمية بشكل متزامن في نفس الوقت، مما يعزز التفاعل الفوري بين المشاركين.

¹: ينظر: محمد عطية خميس، مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد والوسائط، ص 365.

²: ينظر: المرجع نفسه، ص 365-366.

³: ينظر: طارق عبد الرؤوف، التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي (اتجاهات علمية معاصرة)، ص 116.

⁴: ينظر: محمد عطية خميس، مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد والوسائط، ص 391.

- تعدُّد الخبرات وتنوعها: تُوفِّرُ فُرْصَةً لاجتماع المشاركين الذين يصعبُ لقاءهم في مكانٍ واحدٍ، ممَّا يُتيحُ لهم الاستفادة من خبرات بعضهم البعض، إلى جانب إمكانية استضافة مُتحدِّثين ضيوف يصعبُ الالتقاء بهم حُضوريًا، كما أنَّها وسيطٌ جامعٌ يَسمحُ بعرضِ العروض التعليمية واستخدام الوسائط المتعدِّدة.

- المرونة: تُمكنُ المتعلِّمين من الاشتراك في المؤتمرات من أيِّ مكانٍ في العالم.

- السُّهولة: تعتمدُ على تكنولوجيا مألوفة، رخيصة وسهلة الاستخدام عبر الإنترنت.

وقد أسهمت التكنولوجيا في تطوير برامج تُسهِّلُ تفعيل المؤتمرات السَّمعية، ومن أبرزها: برنامج سكايب (Skype)، الذي يُستخدم في عقد المؤتمرات المرئية، حيث يُتيح للمُستخدمين المشاركة في النقاشات المختلفة، كما يَسمحُ بإرسال الرسائل النصِّية وإجراء المكالمات الهاتفية¹. ومن مُميزاته أنَّه يُوفِّرُ تقنيةً عالية تُتيح نقل الصوت والصورة بجودةٍ فائقة، ممَّا يُسهِّلُ في تحقيق اتصال مباشر وسلس بين المُعلِّم والمتعلِّم، كما يُتيح للمُتعلِّمين إمكانية تسجيل المحاضرات للاستخدام الشخصي بعد انتهائها، ممَّا يُساعدُهم في تحسين أساليبهم وتقنياتهم التعليمية بشكلٍ كبيرٍ².

2.2. الوسائط الإلكترونية التعليمية المكتوبة:

تتكوَّنُ مُعظمُ الوسائط الإلكترونية التعليمية المكتوبة من نصوصٍ رقميةٍ مُتنوعةٍ، تُشملُ: الكتب الدِّراسية الإلكترونية، والكتب الناطقة، والمجلات الإلكترونية، ورسائل البريد الإلكتروني، والمُدونات، والموسوعات، وغيرها. ولتفادي التكرار النَّاجم عن تشابه هذه الأشكال وتداخلها، سنكتفي بعرض ثلاثة أنواعٍ رئيسة، وهي: الكتب الإلكترونية، والمجلات الإلكترونية، ورسائل البريد الإلكتروني.

¹: ينظر: وليد سالم الحلفاوي، مروي زكي توفيق، مستحدثات تكنولوجيا التعليم 2.0 "نماذج لدعم التعليم المستدام"، دار فنون للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2020م، ص302.

²: ينظر: أمل حياتي محمد فتحي، إمكانية الاستفادة من برنامج التواصل الإلكتروني سكايب في تعليم العزف على آلة البيانو، مجلة علوم وفنون الموسيقى، جامعة حلوان، القاهرة، مصر، مج30، ع2، 2018م، ص52-53.

2. 1. 2. الكتب الإلكترونية (e-Books):

الكتاب الإلكتروني: هو كتاب يُنشر رقمياً، وتتميز صفحاته بمواصفات مشابهة لصفحات الويب، ويمكن الحصول عليه من خلال تحميله من موقع الناشر على الإنترنت، أو شرائه على هيئة أسطوانة من الأسواق (CD) أو (DVD)، أو استلامه عبر البريد الإلكتروني¹.

ويتميز الكتاب الإلكتروني بعدة خصائص، منها:²

- سهولة نقله وتحميله على أجهزة متنوعة.
- إمكانية الوصول العشوائي إلى محتوياته عبر الحاسوب.
- احتواؤه على وسائط متعددة، مثل: الرسوم المتحركة، والصُّور، ولقطات الفيديو.
- سهولة قراءته عبر الحاسوب وأجهزة أخرى.
- إمكانية ربطه بالمراجع العلمية، مما يتيح للمتصفح فتح المرجع الأصلي والاطلاع على الاقتباس.
- إمكانية استخدام أقلام التلوين وإضافة التعليقات أثناء القراءة.
- سهولة فهرسته في المكتبات وإمكانية حفظه في مساحة صغيرة.
- مرونة القراءة من خلال تقليد الصفحات، وتغيير حجم الخط، والبحث عن المعلومات باستخدام الكلمات المفتاحية.
- إذا رغب القارئ في اقتناء الكتاب الإلكتروني المتاح عبر الإنترنت، فإن عملية تنزيله وتخزينه لا تستغرق سوى ثوانٍ، ليحتفظ به كما يشاء.
- وتتطلب قراءة الكتب الإلكترونية استخدام برامج متخصصة تتيح الوصول إليها على مختلف الأجهزة الإلكترونية، وفيما يلي بعض أهم هذه البرامج:³

- Adobe Acrobat Reader: برنامج مجاني لقراءة الكتب، بتنسيق (PDF) على أجهزة

الحاسوب المكتبية والمحمولة، وكذلك الأجهزة المحمولة، مثل: المساعد الشخصي الرقمي (PDA).

¹: ينظر: زاهر إسماعيل الغريب، التعلم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، ص 470 - 471.

²: ينظر: لطيفة علي الكميشي، التعليم في زمن الوسائط الإلكترونية، ص 111 - 112.

³: ينظر: محمد عطية خميس، مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد والوسائط، ص 441 - 442.

Microsoft Reader - برنامج مجاني مُخصَّص لقراءة الكتب الإلكترونية على أجهزة الحاسوب المكتبية والمحمولة، ويتميز بحماية حقوق النشر، ويوفر تجربة قراءة واضحة مع إمكانية تحديد الصفحات، وتدوين الملاحظات، وتعليم النصوص.

Mobipocket Reader - برنامج مجاني يعمل على منصّات Epoc32، Pocket PC، Franklin، Windows CE.

NXT books - برنامج يعتمد على تصفح الويب ولا يتطلب التنزيل، متوافق مع أنظمة الحاسوب الشخصي وأجهزة الماكينتوش، ويمزج بين النصوص، والصّور، والرّسوم المتحركة، والصّوت، والفيديو في وثيقة واحدة، مع دعم ميزات العلامات المرجعية، وتدوين الملاحظات، وإبراز النصوص، والطباعة.

E-Book Reader - برنامج مُخصَّص لأجهزة النوكيا.

Xplama Book - منصّة كتاب وسائط مُتعددة قائمة على الفلاش، وتقوم بتحويل الكتب التقليدية إلى تجارب تعليمية متكاملة، كما توفر أدوات مُتقدمة للعلامات المرجعية، وتدوين الملاحظات، وإبراز النصوص.

Peanut Reader - يعمل في بيئات Palm OS، Windows CE.

2.2.2. المجلات الإلكترونية (e-journals):

هي النسخ الرقمية للمجلات المطبوعة، حيث يتم نشر محتوياتها على الإنترنت بعد معالجتها للنشر الإلكتروني¹. وبعبارة أخرى، هي نسخة غير ورقية في المجلة تُوزع إلكترونياً.

وتُصنّف المجلات الإلكترونية إلى نوعين رئيسيين هما:²

- **المجلات العلمية الإلكترونية**: تنشر مقالات وبحوثاً علمية تخضع للمراجعة والتحكيم، وتعرض بمظهر موحد يتضمّن معلومات عن الناشر، ومكان النشر، وتاريخه، ممّا يجعلها مصدراً معتمداً في الدّراسات والبحوث العلمية.

¹: ينظر: لبنى مهدي، المجلات الإلكترونية، (2020م)، الموقع الإلكتروني هو: <http://e3arabi.com>، تاريخ ووقت الدّخول للموقع هو: 6 أبريل 2023م، سا 23:47.

²: ينظر: محمد عطية خميس، مصادر التّعلّم الإلكتروني: الأفراد والوسائط، ص 454 - 460.

- المجالات الإلكترونية التعليمية: يُشارك المتعلمون في إعدادها، وتهدف إلى تبادل الأفكار والمعلومات، وتنمية التفكير لديهم، وغالبًا ما تعتمد على أسلوب المدونات أو المنتديات لتحقيق هذا الهدف.

وتمتاز المجالات الإلكترونية بعدة خصائص، منها:¹

- تمكين المشتركين من تلقي إشعارات عبر البريد الإلكتروني أو الفاكس حول الموضوعات المنشورة حديثًا.

- مساعدة الباحثين والمؤلفين في نشر نتائج أبحاثهم بسرعة، مع إمكانية الربط بالموضوعات ذات الصلة عبر بروتوكولات، مثل: HTTP.

- تسهيل التشارك في الموضوعات وتوفير روابط مباشرة لها، مما يتيح للقارئ الاطلاع على جميع المعلومات المتاحة.

- توفير تغذية راجعة فورية للناشرين والمؤلفين من قبل المتخصصين والقراء حول العالم، مما يساهم في تحسين المحتوى المنشور وتطويره بشكل مستمر.

- منح القارئ حرية اختيار طريقة عرض المحتوى، سواء كان نصًا، أو صورًا، أو فيديو، بما يتناسب مع قدراته.

2. 2. 3. البريد الإلكتروني (Email):

البريد الإلكتروني هو نظام مراسلة سريع ومنخفض التكلفة يعتمد على شبكات الإنترنت لتبادل الرسائل، مع إمكانية إرفاق الملفات والصور الثابتة والمتحركة، ويُعد من أشهر خدمات الإنترنت وأكثرها استخدامًا، ويُدار من خلال برامج متخصصة، أبرزها: Eudora، Microsoft Outlook.²

¹: ينظر: نضال عواد شديفات، دور المجالات الإلكترونية في تثقيف الطفل، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر، مج5، ع1، 2018م، ص261-262.

²: ينظر: حارث عبود، الحاسوب في التعليم، ص189.

وللبريد الإلكتروني عدّة تطبيقات في مجال التعليم، ومن أمثلتها:¹

- استخدامه وسيطاً بين المعلم والمتعلم لإرسال الرسائل لجميع المتعلمين، وإرسال الأوراق المطلوبة في المواد، والواجبات المنزلية، والرد على الاستفسارات، وكذلك وسيطاً للتغذية الراجعة.
- استخدامه لتسليم الواجبات المنزلية، حيث يقوم المعلم بتصحيح الإجابات ثم إرسالها مرة أخرى للمتعلمين، مما يوفر الورق والوقت والجهد.
- استخدامه للاتصال بالمتخصصين حول العالم للاستفادة من خبراتهم وأبحاثهم في شتى المجالات.
- استخدامه وسيطاً للتواصل بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة لتبادل المعلومات والقرارات المهمة.
- مساعدته للمتعلمين على الاتصال بالمتخصصين في أي مكان بتكلفة أقل، مما يوفر الوقت والجهد ويتيح لهم الاستفادة من خبراتهم في تحرير الرسائل أو في الدراسات والاستشارات.
- استخدامه وسيطاً للتواصل بين الجامعات لتبادل الخبرات والموارد الأكاديمية.
- استخدامه للتواصل بين الوزارة والمتعلمين لإرسال التعاميم، والأوراق المهمة، والإعلانات المتعلقة بهم.
- استخدامه لإرسال اللوائح والتعاميم لأعضاء هيئة التدريس وغيرهم لتوضيح الأنظمة والإجراءات المتبعة.

2. 3. الصور الرقمية التعليمية الثابتة:

تُعرف الصور الرقمية التعليمية الثابتة بأنها: تمثيل رقمي لعنصر مادي مرئي بالعين البشرية، يتم إدخالها إلى الحاسوب باستخدام كاميرا رقمية أو ماسح ضوئي بهدف التخزين أو التعديل عليها، وغالباً ما تكون هذه الصور ثنائية الأبعاد، مما يجعلها قابلة للتعديل والاستخدام في مختلف التطبيقات.²

¹: ينظر: زويد معيوض الزايد، توظيف التقنية الحديثة والإعلام الجديد في العملية التعليمية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2015م، ص60-61.

²: ينظر: نبيل الألمعي، ماهي الصورة الرقمية؟، (2012م)، والموقع الإلكتروني هو: <http://nabeet.it>، تاريخ ووقت الدخول للموقع هو: 9 أبريل 2023م، سا 18:20.

وتتمتع الصور الرقمية بمجموعة من المميزات التي تجعلها بديلاً فعالاً عن الصور الفوتوغرافية التقليدية، ومن هذه المميزات:¹

- مناسبتها لتحقيق أهداف تعليمية متنوعة معرفية، ومهارية، ووجدانية في موضوعات متعددة، ولكافة المستويات التعليمية.
- مناسبتها لجميع الإجراءات والأحداث التعليمية، بدءاً من تعزيز الدافعية وحتى التقويم.
- ملاءمتها لأساليب التعليم المختلفة (الفردية والجماعية) بعد تكبيرها على شاشة العرض.
- سهولة الوصول إليها من مصادر إلكترونية متعددة وبدون تكلفة.
- الحداثة والتحديث المستمر، مما يفرض على المعلمين تحديث المقررات بشكل مستمر.
- مرونتها في الاستخدام، حيث يمكن مشاهدتها في أي وقت.
- إتاحة الفرص المناسبة للتفاعل والمناقشة حولها، مما يشجع على التفكير والمشاركة الفعالة.
- سرعة وسهولة الإنتاج بتكاليف بسيطة، فهي لا تحتاج إلى مهارات معقدة لإنتاجها.
- سهولة التحرير والمعالجة باستخدام برامج معالجة الصور.
- إمكانية التوزيع والتداول الإلكتروني بين المعلمين.
- تحكم المعلم في عرض الصور وتكبيرها أو تصغيرها.
- سهولة التحديث المستمر للصور دون الحاجة إلى تصوير أفلام أو شرائح جديدة.
- تقليل الوقت والتكلفة، حيث لا تحتاج إلى أفلام أو عمليات إظهار وطباعة ويمكن مشاهدة الصور مباشرة بعد التقاطها.

وتتفرع الصور الرقمية التعليمية الثابتة إلى ثلاثة أنواع، يمكن تلخيصها في الأسطر الآتية:²

- الصور الفوتوغرافية الرقمية (Digital Photographs):

هي تمثيل بصري رقمي لأشخاص أو أماكن أو مشاهد، تُلتقط باستخدام آلة تصوير رقمية وتُحفظ على الحاسوب في شكل صور نقطية لتحقيق أهداف محددة.

¹: ينظر: محمد عطية خميس، مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد والوسائط، ص 563-564.

²: ينظر: المرجع نفسه، ص 586 إلى 590.

- الصور الرقمية المرسومة بالحاسوب (Computer-Generated Drawings):

هي صورٌ يتمُّ رسمُها بواسطة المتعلِّم باستخدام الحاسوب، ولا تعكسُ الواقعَ بدقةً، لكنَّها قد تكونُ أكثرَ فاعليَّةً من الصور الفوتوغرافيَّة في تحسِين التَّذكُّر.

- الصور الممسوحة (Scanned Pictures):

هي صورٌ تناظريَّة موجودة في الكتب أو المجلَّات، وتحوَّل إلى شكلٍ رقميٍّ باستخدام الماسح الضوئيِّ، حيثُ يتمُّ مسحها وحفظها على الحاسوب.

2. 4. الرسوم الخطية التعليمية:

تتضمَّن الرسوم الخطية الرقمية التعليمية عدَّة تصنيفاتٍ، من أبرزها: الرسوم التخطيطية، ولوحات المصورات.

2. 4. 1. الرسوم التخطيطية (Diagrams):

هي رسومٌ مبسَّطة تُستخدمُ رموزًا وخطوطًا بسيطة لنقل معلوماتٍ كبيرة ومهمَّة، وتركِّزُ على توضيح المكونات الأساسيّة للنظام المرسوم، وزيادة التفصيل في هذه الرسوم، وتؤثِّرُ على قدرة المتلقِّي في فهم المقصود¹.

وتُصنَّفُ الرسوم التخطيطية إلى عدَّة أنواعٍ، أبرزها:²

- **الرسوم التخطيطية التصويرية:** هي رسومٌ تعتمدُ على الخطوط لتوضيح أجزاء ومكونات وطريقة عمل أشياء وكائنات حقيقيَّة بطريقةٍ غير اعتباطيَّة، حيثُ تتطابق أجزاء الرسم مع الأشياء الحقيقيَّة التي تمثِّلها من حيثُ الموقع والمسافات النسبيَّة بدرجةٍ مُعيَّنة من التفصيل، وتركِّزُ هذه الرسوم على تفاصيل الأجزاء والعناصر المطلوبة، ولكي تكونَ هذه الرسوم فعَّالة، يجبُ كتابة أسماء الأجزاء على الرسم ذاته إذا كانت الأجزاء قليلة وتوجد مساحات كافية على الرسم، أمَّا إذا كانت الأجزاء عديدة والمساحات غير كافية فيمكنُ كتابة الأسماء بجوار الرسم، مع ربط الأسماء بالأجزاء باستخدام خطوط توصيل أو أرقام.

¹: ينظر: ياسمين، ما هو الرسم التخطيطي؟ "Schematic Diagram"، (2019م)، والموقع الإلكتروني: <https://www.almrsal.com>، تاريخ وقت الدخول للموقع هو: 14 أبريل 2023م، سا 14:59.

²: ينظر: محمد عطية خميس، مصادر التعلُّم الإلكتروني: الأفراد والوسائط، ص 660-662.

- رسوم فن: هي رسوم تعتمد على دوائر متقاطعة لتمثيل المفاهيم والنظريات بصرياً، وتنقسم إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

- الدوائر المنفصلة؛ تُستخدم لتمثيل المفاهيم والنظريات التي لا ترتبط ببعضها.
- الدوائر المتقاطعة؛ تُعبر عن العلاقة بين المفاهيم والنظريات التي تتداخل أو تشترك في بعض العناصر.
- الدوائر المركزية؛ تُوضح العلاقة بين المفاهيم والنظريات الرئيسية والفرعية، أي بين الكل وأجزائه.

2. 4. 2. لوحات المصوّرات (Charts):

تُعرف لوحات المصوّرات بأنها تمثيل رمزي يدمج بين العناصر البصرية واللفظية، بهدف تلخيص المعلومات وتوضيح الأفكار ووصف العلاقات النوعية بطريقة منطقية¹. وتندرج تحت هذا النوع عدّة تصنيفات، نذكر منها:

2. 4. 2. 1. الخرائط الذهنية الرقمية (Digital Mind Maps):

هي تنظيم معرفي متفرّع يعتمد على برامج إلكترونية مُتخصصة تُوظف فيها النصوص، والخطوط، والألوان، والرسوم، والأشكال، والأصوات، والصّور، والأفلام لتوضيح العلاقات بين المعرفة المركزية وما يتفرّع عنها من معارف فرعية². كما تُعرف بأنها: تمثيل بياني مُنظم للمعلومات يستخدم برنامجاً حاسوبياً لتحفيز التفكير وتعزيز التّذكر بطريقة مُشوّقة تجمع بين الصّور والألوان والكلمات³.

¹: ينظر: محمد عطية خميس، مصادر التّعلّم الإلكتروني: الأفراد والوسائط، ص 693.

²: ينظر: آمنة سعديّ محيي الدين الصّلاحيات، درجة وعي المعلّمين في الأردن بالخرائط الذهنية الإلكترونية، مجلّة الأندلس، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشّلف، الجزائر، مج 7، ع 27، 2021م، ص 177-178.

³: ينظر: عادل حمديّ صالح المالكي، استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية الفائقة في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، مجلّة كليّة التربية ببنها، جامعة بنها، مصر، مج 28، ع 110، 2017م، ص 291.

وتتم عملية إعداد الخرائط الذهنية الرقمية بالمراحل الآتية:¹

- تحديد العنوان أو الفكرة الرئيسة؛ إذ يتم اختيار عنوان واضح للخريطة، ويُفضل استخدام الصور لتوضيح الفكرة وجذب الانتباه.
 - تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية؛ حيث يتم استخراج الأفكار من خلال العصف الذهني وتنظيمها بطريقة واضحة.
 - إعطاء عناوين للأفكار الرئيسة والفرعية؛ إذ يتم وضع أسماء واضحة لكل فكرة رئيسة وما يتفرع عنها.
 - تحديد الأشكال الهندسية المستخدمة؛ حيث يتم اختيار أشكال مثل: الدوائر، والمربعات، والمستطيلات لتصميم الخريطة.
 - تنظيم الأفكار وتفرعها وربطها معاً بطريقة ذات معنى؛ إذ يتم ترتيب الأفكار بشكل منطقي متسلسل لربط العلاقات بينها.
 - رسم الخريطة؛ حيث تُوضع الفكرة الرئيسة في مركز الصفحة أو الشاشة، ثم يتم إضافة الأفكار الفرعية والثانوية مع استخدام الألوان والكلمات المناسبة لتعزيز الفهم.
 - مراجعة الخريطة وإجراء التعديلات؛ إذ يتم التحقق من صحة المعلومات وإجراء أي تصحيحات لازمة قبل استخدامها.
- وتتمثل أهمية الخرائط الذهنية الرقمية في المجال التربوي في عدة جوانب رئيسة، أبرزها:²
- تعزيز التعليم من خلال توسيع نطاق الخبرات وتسهيل بناء الحقائق والمعلومات والمفاهيم بطريقة تقنية متطورة.
 - إشباع حاجات المتعلمين من خلال تلبية احتياجاتهم المختلفة وتعزيز رغبتهم في التعلم.
 - تفعيل الحواس المختلفة، مما يؤدي إلى ترسيخ المعلومات وتعميق الفهم.

¹: ينظر: محمد عطية خميس، مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد والوسائط، ص 712-713.

²: ينظر: عبد الشافي أحمد سيد رحاب وآخرون، استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تدريس اللغة العربية، مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، قنا، مصر، مج34، ع34، 2018م، ص99.

- توفير الوقت والجهد في عملية إسترجاع المعلومات وتنظيمها.
- تحفيز الإبداع من خلال اكتشاف الجوانب الإبداعية لدى المتعلمين.
- تشجيع التفكير النقدي وتنمية القدرة على التأمل من خلال مساعدة المتعلمين على تحليل الأفكار بشكل أعمق وفهم العلاقات بين المفاهيم بدقة.
- ولرسم خريطة ذهنية رقمية لموضوع معين، نحتاج إلى مجموعة من البرامج المفيدة، ومن أبرزها ما

يلي:¹

- Mind I Map (<https://www.thinkbuzan.com>).
- Free Mind (<https://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php>).
- Mind Manager (<https://www.mindjet.com>).
- Smart Draw (<https://www.smartdraw.com>).
- Mind Mapper (<https://www.mindmapper.com>).

2. 5. الوسائط الإلكترونية التعليمية متعددة أنماط الإثارة:

تعد الوسائط الإلكترونية التعليمية متعددة أنماط الإثارة نطماً تعليمية متكاملة تهدف إلى تعزيز عملية التعلم، حيث تجمع بين أنواع متعددة من المثيرات التعليمية، سواء كانت مكتوبة، أو مسموعة، أو مصورة، أو متحركة، مما يحقق تكاملاً وظيفياً ويعزز الأهداف التعليمية المحددة².

ويعتمد هذا النمط على استخدام عدة أنواع من الوسائط الإلكترونية في عرض المحتوى التعليمي، مثل: الصوت، والصورة، والكتابة، وغيرها.

ومن أبرز الأمثلة على هذه الوسائط هو الفيديو الرقمي التعليمي، فما المقصود به؟ وما خصائصه؟ وما التكنولوجيات المستخدمة في إنتاجه؟.

¹: ينظر: إبراهيم محمد يونس حسن، الأسس النظرية لتصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية لطلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، القاهرة، مصر، مج25، ع1.1، 2019م، ص 262.

²: ينظر: محمد عطية خميس، مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد والوسائط، ص 774.

2. 5. 1. الفيديو الرقمي التعليمي (Instructional Digital Video):

يُشيرُ مُصطلح "الفيديو الرقمي التعليمي" إلى مجموعة من الحركات أو المشاهد التي يتم تسجيلها باستخدام جهاز الحاسوب ويتم حفظها كملف رقمي¹. ويتميز الفيديو الرقمي التعليمي بعدة خصائص، منها:²

- الإتاحة؛ حيث تتوفر مقاطع فيديو متنوعة على مواقع الويب.
 - سهولة الوصول؛ إذ يمكن الوصول إلى هذه المقاطع عبر الإنترنت.
 - التحكم في العرض؛ إذ يُتيح للمتعلم إعادة تشغيل الفيديو عدّة مرّات، أو تكبير الصورة أو تصغيرها.
 - القابلية للتحرير؛ حيث يمكن للمتعلمين إضافة التعليقات والحواشي.
 - القابلية للمشاركة؛ إذ يمكن للمتعلمين نشر مقاطع الفيديو ومشاركتها.
- ويُعَدُّ الفيديو الرقمي التعليمي عنصراً أساساً في التعليم الإلكتروني، حيث يُساعد المتعلمين على فهم المفاهيم والإجراءات المعقّدة التي يصعبُ استيعابها من خلال التّصوُّص أو الرُّسوم وحدها. ولهُ استخداماتٌ مُتعدّدة، مثل: توضيح المفاهيم، وتفسير التّصوُّص، وعرض الأحداث والمواقف والعمليّات، بالإضافة إلى دوره في المشروعات والتّعلُّم التّشاركي³. ومن التّكنولوجيات المستخدمة في توصيل الفيديو الرقمي التعليمي وعرضه عبر الإنترنت نجدُ:

2. 5. 1. 1. فيديو الإنترنت (Internet video):

يُعرفُ فيديو الإنترنت بالفيديو القائم على الويب، وهو ظاهرةٌ حديثةٌ في عالم نشر الفيديو الرقمي؛ حيث يتم توزيعه عبر الإنترنت ليتم الوصول إليه بوساطة الحواسيب، ولتتمكين هذا النوع من الفيديو، يجب أن يتوفّر لدى المرسلين أجهزة ترميز الفيديو ونظم توصيل وبرامج عرض، بالإضافة إلى نظام إدارة يربط المشاهدين بالمحتوى، ويُعدُّ اليوتيوب من أبرز المنصّات التي تُستخدم بكثافة لعرض محتوى الفيديو⁴.

¹: ينظر: لؤي الزّعي، الوسائط المتعدّدة، ص85.

²: ينظر: محمد عطية خميس، مصادر التّعلّم الإلكتروني: الأفراد والوسائط، ص831.

³: ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

⁴: ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

ويتميز فيديو الإنترنت بعدة خصائص رئيسية، منها:¹

- **فصل عناصر المحتوى:** حيث إن معظم محتوى فيديو الإنترنت يكون متاحًا في شكل مقاطع قصيرة يمكن مشاهدتها في الوقت المناسب، وغالبًا ما تكون هذه المقاطع قصيرة، في حدود خمس دقائق أو أقل، بينما يُحدّد موقع اليوتيوب عشر دقائق لمُعظم الفيديوهات التي يستضيفها، وتوجد أيضًا مقاطع أطول، ولكنها غالبًا ما تكون في مواقع مدعومة بالإعلانات أو تتطلب دفعًا من المشاهد.
 - **تقديم ملايين الفيديوهات:** إذ يستطيع المشاهدون الوصول إلى الفيديوهات عبر روابط على صفحات الويب، أو من خلال البريد الإلكتروني، أو باستخدام قوائم لعناوين المواقع الشهيرة، أو عبر محرّكات البحث، ولا يوجد برنامج رئيس يُوَجِّهُ المشاهدين إلى المقاطع الجديدة التي تُضاف يوميًا.
 - **تنسيقات ملفات الفيديو:** توجد تنسيقات متعددة لمقاطع الفيديو، ويتطلب كل تنسيق برامج تشغيل خاصة يجب أن تكون متاحة على جهاز المستخدم لتشغيل الفيديو.
 - **توصيل المحتوى عبر الإنترنت العام:** حيث يتميز فيديو الإنترنت بإمكانية الوصول إليه من قبل أي شخص حول العالم باستخدام الإنترنت العام دون الحاجة إلى شبكات خاصة، مما يُخفِّض التكاليف. وبالطبع، تكون وصلات ذات النطاق الواسع أسرع في توصيل الفيديو وأسهل في الاستخدام، بينما يمكن للمستخدمين ذوي السرعات البطيئة مثل: الاتصال عبر الهاتف مشاهدة الفيديو، لكن التحميل قد يستغرق وقتًا أطول.
 - **المشاهدة على جهاز المستخدم:** إذ يمكن للمشاهدين مشاهدة الفيديو على أجهزتهم الشخصية باستخدام برامج تشغيل متوافقة مع معظم التنسيقات، كما يمكنهم مشاهدته على شاشة التلفاز بعد توصيله بالحاسوب، أو على أجهزة مثل "I pod" بدقة 240 X 320 بكسل.
2. 5. 2. الويب:

يُعدّ الويب أو الشبكة العنكبوتية العالمية (World wide Web)، نظامًا يتكوّن من مستندات نصية فائقة الترابط تعمل عبر الإنترنت، مما يُتيح للمستخدم تصفّح هذه المستندات باستخدام مُتصفح

¹: ينظر: محمد عطية خميس، مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد والوسائط، ص 833.

الويب والتنقل بين الصفحات من خلال روابط النص الفائقة. وتتضمن هذه المستندات نصوصاً، وصوراً، ووسائط متعددة¹.

وقد مرّ تطوّر الويب بثلاثة أجيال رئيسية: الجيل الأول (web 1.0)، والجيل الثاني (Web 2.0)، والجيل الثالث (Web 3.0). وسنركز هنا على الجيل الثاني من الويب، الذي يميّز بتقديم تطبيقات ذكية ومتطورة، تُسهّل تفاعل المستخدم مع الإنترنت بشكل أفضل. وفي هذا السياق، يُشير مفهوم (Web 2.0) إلى مجموعة من المواقع التي تتسم بالفردية والاجتماعية، وتتميّز بالديناميكية والتفاعلية، وتعتمد هذه المواقع على برامج وتطبيقات تُدعم المشاركة النشطة، وإنشاء المحتوى، وتبادل المعرفة، والتواصل الاجتماعي عبر الإنترنت². علاوةً على ذلك، تُوفّر تقنية (Web 2.0) العديد من المواقع والتطبيقات التعليمية. وفيما يلي عرض لبعض هذه التطبيقات واستخداماتها في التعليم:

2. 5. 1. المدونات التعليمية (Educational Blogs):

تعدّ المدونات التعليمية بمثابة صحف إلكترونية على الويب، وتُستخدم لتوثيق الآراء المتعلقة بموضوعات خاصة بمقررات دراسية معينة، ومنظمة بطريقة زمنية من الأحدث إلى الأقدم، يُديرها مُعلّم أو مُتعلّم أو مجموعة صغيرة من المتعلّمين، وتُتيح لهم إضافة رسائل وتعليقات، بالإضافة إلى التفاعل مع رسائل وتعليقات الآخرين³، ومن بين المدونات التعليمية الشهيرة تُوجد مدونة " Cultural Blogging".

وتتمثّل الفوائد التعليمية للمدونات في العديد من النقاط، منها:⁴

- تُتيح سهولة الاستخدام، حيث لا تحتاج إلا إلى القليل من المعرفة بالتكنولوجيا، بالإضافة إلى التصميم المرن الذي يُمكن تغييره بسهولة وفقاً لِرغبات المستخدم.

¹: ينظر: رباح الدلقموني، ما الفرق بين الإنترنت والويب؟، (2014م)، والموقع الإلكتروني: <https://www.aljazeera.net>، تاريخ ووقت الدخول للموقع: 28 أبريل 2023م، سا 14:52.

²: ينظر: محمد عطية خميس، مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد والوسائط، ص 919 - 920.

³: ينظر: المرجع نفسه، ص 937.

⁴: ينظر: زويد معيوض الزايد، توظيف التقنية الحديثة والإعلام الجديد في العملية التعليمية، ص 81.

- تُتيح للمُعلِّمين التَّواصل مع مُتعلِّمِيهم خَارِجَ جُدرانِ الفَصْلِ الدِّرَاسِيِّ، مِمَّا يُعزِّزُ التَّعلُّمَ في أَيِّ وقتٍ وأَيِّ مكانٍ.
- تَمُنَحُ القُرَاءَ فُرْصَةً أَنْ يُصْبِحُوا مُؤَلِّفِينَ مُشَارِكِينَ مِنْ خِلَالِ التَّفَاعُلِ مَعَ المِحتَوَى عِبرَ التَّعليقاتِ.
- تَسْمَحُ لِلْمُعلِّمِ بِتقديمِ تَغْذِيَةٍ رَاجِعَةٍ جَمَاعِيَّةٍ لِمَدَوَّنَاتِ الفَصْلِ بِأكْمَلِهِ في حَالِ وُجُودِ أخطاءٍ مُتكرِّرةٍ، كما يُمكنُهُ تقديمِ تَغْذِيَةٍ رَاجِعَةٍ فَرْدِيَّةٍ لِمَدَوَّنَاتِ مُتعلِّمِينَ مُعَيَّنِينَ.
- تُوفِّرُ لِلْمُتعلِّمِينَ فُرْصَةً كَبِيرَةً لِتَطْوِيرِ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ والكِتَابَةِ مِنْ خِلَالِ القِرَاءَةِ المُستَمِرَّةِ وَكِتَابَةِ التَّعليقاتِ والمِحتَوَى.

2. 5. 2. مواقع الشبكات الاجتماعية (Social Networking Sites):

تُعَرَّفُ بَعْضُ مَوَاقِعِ الشَّبَكَاتِ الاجْتِمَاعِيَّةِ بِأَنَّهَا مَوَاقِعٌ إلكترونيَّةٌ على الإنترنت تُتيحُ للأفراد والجماعات فُرْصَةً التَّواصلِ فيما بينهم، وتُوفِّرُ إمكانيَّةَ مُشاركةِ المِلَفَّاتِ والصُّورِ، وتَبَادُلِ مَقاطِعِ الفِديُو، وإنشاءِ المَدَوَّنَاتِ الإلِكترونيَّةِ، وإجراءِ المَحَادِثَاتِ الفُوريَّةِ، وإرسالِ الرِّسَالِ¹. وَمِنْ أَشْهُرِ مَوَاقِعِ الشَّبَكَاتِ

الاجتماعية: Instagram - Twitter - Facebook

أ. **فيسبوك (Facebook):** يُعدُّ مِنْ أَبْرَزِ مَوَاقِعِ التَّواصلِ الاجْتِمَاعِيِّ، حَيْثُ يُتيحُ تَكْوِينِ الصَّدَاقَاتِ وتَبَادُلِ المَعلُومَاتِ والمِلَفَّاتِ والصُّورِ الشَّخْصِيَّةِ ومَقاطِعِ الفِديُو، إضافةً إلى التَّعليقِ عَلَيْهَا وإجراءِ المَحَادِثَاتِ الفُوريَّةِ، مِمَّا يُسَهِّلُ في بِنَاءِ العِلاَقَاتِ بِسُرْعَةٍ².

وتتمثل أهمية استخدام الفيسبوك في العملية التعليمية في النقاط الآتية:³

- مُشاركةُ الواجبات المنزلية والحصول على إجابات حولها.
- إنشاءُ مَجمُوعَاتِ دِرَاسِيَّةٍ تُساعدُ المُتعلِّمِينَ على تَبَادُلِ الأَسْئَلَةِ والأَجَوَبَةِ.
- دورُ المُعلِّمِ في إنشاءِ صَفْحَاتٍ خَاصَّةٍ لِلتَّواصلِ المُستَمِرِّ مَعَ المُتعلِّمِينَ، حَيْثُ يُمكنُهُ تَوجِيهِهم، وتكليفهم بالواجبات، وتقديم المساعدة عند الحاجة حتَّى خَارِجَ إطارِ المَدْرَسَةِ.

¹: ينظر: منال البلقاسي، تطبيقات الميديا الإلكترونية الحديثة، ص 43.

²: ينظر: المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

³: ينظر: عاطف أبو حميد الشّرمان، تكنولوجيا التّعليم المعاصرة وتطوير المنهاج، ص 250-260.

ب. **تويتر (Twitter):** هو تطبيق يُتيح إرسال تغريدات قصيرة حول أي موضوع، حيث لا يتجاوز الحد الأقصى لكل تغريدة 140 حرفاً، ويتم إرسال الرسائل عبر نصوص قصيرة (SMS)¹، ويتميز التويتر بميزة "الهاشتاغ" التي تمكن المستخدمين من مناقشة مواضيع معينة بشكل جماعي تحت هاشتاغ مشترك².

واكتسب تويتر أهمية كبيرة في المجال التعليمي من خلال النقاط الآتية:³

- **متابعة المؤتمرات والندوات:** إذ يتم تسخير تويتر لنشر الأحداث الجارية في المؤتمرات، وتذكير المشاركين بالمواضيع المهمة.
- **تحديثات المادة التعليمية:** إذ يمكن للمعلم إنشاء حساب خاص بالمادة التعليمية ليتمكن المتعلمون من متابعة آخر الأخبار والتحديثات المتعلقة بها.
- **متابعة إعلانات الكلية أو الجامعة:** حيث يُتيح تويتر للمعنيين نشر آخر الأخبار الأكاديمية بشكل مباشر للطلاب.
- **تسهيل إدارة المشاريع:** إذ يمكن للمتعلمين والمعلمين التواصل بشكل سريع ومباشر بشأن المشاريع المشتركة، مما يُسهّل التعاون والتنظيم.
- **تفعيل الحوار والنقاش:** حيث يُساعد تويتر في خلق قنوات تفاعلية للنقاش حول مواضيع دراسية محددة.
- **إرسال الإشعارات والنصائح:** إذ يمكن للمعلم استخدام تويتر لإبلاغ المتعلمين بالمواعيد المهمة وتقديم النصائح قبل الامتحانات.

ت. **إنستغرام (Instagram):** يُعد من أكثر التطبيقات المستخدمة حالياً لمشاركة الصور وإنشاء وتكوين المعارض الرقمية، وقد حقق انتشاراً واسعاً وجذب عدداً كبيراً من المستخدمين⁴.

¹: ينظر: وليد سالم الحلفاوي، مروة زكي توفيق، مستحدثات تكنولوجيا التعليم 2.0 - نماذج لدعم التعليم المستدام، ص 300.

²: ينظر: مها حامد جنيدي، السوشيال ميديا، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، مصر، ط1، 2018م، ص 16.

³: ينظر: أحمد شاهين، تويتر Twitter واستخداماته في التعليم، (2022م)، والموقع الإلكتروني: <https://www.id4arab.com>

تاريخ وقت الدخول للموقع هو: 28 أبريل 2023م، ص 19:42.

⁴: ينظر: وليد سالم الحلفاوي، مروة زكي توفيق، مستحدثات تكنولوجيا التعليم 2.0، ص 299.

ويُظهرُ إنستجرام تأثيراً كبيراً في المجالِ التعليميِّ مِنْ خِلالِ عِدَّةِ جوانب: ¹

- تَمَكِينُ المَعْلَمِينَ مِنْ تَحْمِيلِ صُورٍ تَحْتَوِي عَلَى تَلْخِيصَاتٍ لِلدُّرُوسِ، مِمَّا يُسَاعِدُ المَتَعَلِّمِينَ الغَائِبِينَ عَلَى فَهْمِ الدَّرْسِ بِشَكْلِ أَفْضَلٍ.

- تَمَكِينُ المَعْلَمِينَ مِنْ تَحْمِيلِ فيديوهاتٍ تشرحُ قواعدَ صعبةٍ أو تُقدِّمُ قصصاً مُفيدةً في مادّةِ التاريخ، أو حتّى أنشطة رياضيةٍ لِمُعَلِّمي التَّربية البدنية، مِمَّا يُسَهِّلُ فِي فَهْمِ المَتَعَلِّمِينَ للمادّةِ العِلْمِيَّةِ بِشَكْلِ أَفْضَلٍ.

- تَمَكِينُ المَعْلَمِينَ مِنْ تَنْظِيمِ مُسَابَقَاتٍ تَتَعَلَّقُ بِمَعْلُومَاتٍ إِضَافِيَّةٍ عَنْ مَوَاضِعٍ مُعَيَّنَةٍ فِي الدُّرُوسِ، حَيْثُ يَحْصِلُ مَنْ يُجِيبُ عَلَى الأَسْئَلَةِ أَوْ يُلَخِّصُ المَعْلُومَاتِ عَلَى دَرَجَاتٍ أَوْ هَدَايَا رَمْزِيَّةٍ.

- مُسَاعَدَةُ المَتَعَلِّمِينَ فِي طَرَحِ أسئلةٍ تَقْوِيَّةٍ، بِالإِضَافَةِ إِلَى مُسَاعَدَتِهِمْ فِي التَّرْكِيزِ وَاسْتِيعَابِ المادّةِ العِلْمِيَّةِ بِشَكْلِ أَفْضَلٍ.

- إِتَاحَةُ الفُرْصَةِ لِلْمَتَعَلِّمِينَ لِلاِسْتِفَادَةِ مِنْ دُرُوسٍ تَقْوِيَّةٍ، حَيْثُ يَتِمُّ تَحْمِيلُ صُورٍ وَفيديوهاتٍ تشرحُ الدُّرُوسَ بِشَكْلِ مُفَصَّلٍ، مِمَّا يُعَزِّزُ اسْتِيعَابَهُمْ للمادّةِ العِلْمِيَّةِ.

يَتَبَيَّنُ مِمَّا سَبَقَ، أَنَّ الوَسَائِلَ الإِلِكْتَرُونِيَّةَ تُؤَدِّي دوراً بالغ الأهمية في العملية التعليمية، إذ تُوفِّرُ برامجَ رَقْمِيَّةَ مُتَكَامِلَةً تَجْمَعُ بَيْنَ الصَّوْتِ وَالصُّورَةِ وَالْحَرَكَةِ وَالْأَلْوَانِ، مِمَّا يُعَزِّزُ تَفَاعُلَ المَتَعَلِّمِينَ مَعَ المِحتَوَى التَّعْلِيمِيِّ وَيُسَهِّلُ فِي تَحْقِيقِ الأَهْدَافِ المَرْجُوءَةِ.

وعليه، تُسَهِّلُ الوَسَائِلَ الإِلِكْتَرُونِيَّةَ فِي تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ، سَوَاءً لِلنَّاطِقِينَ بِهَا أَوْ لِغَيْرِ النَّاطِقِينَ بِهَا، وَذَلِكَ مِنْ خِلالِ عِدَّةِ فَوَائِدَ، مِنْهَا:

- جَذْبُ إِنْتِبَاهِ المَتَعَلِّمِينَ لِلدُّرُوسِ، مِمَّا يُسَهِّلُ عَلَيْهِمُ الفَهْمَ وَالْحِفْظَ وَالتَّذَكُّرَ، خَاصَّةً أَهَّأَ مُخَاطَبُ الحَوَاسِ بِشَكْلِ مُبَاشِرٍ، كَمَا هُوَ الْحَالُ مَعَ الخَرَائِطِ الذِّهْنِيَّةِ الرَّقْمِيَّةِ الَّتِي تُبَسِّطُ القَوَاعِدَ النَّحْوِيَّةَ.

¹: ينظر: إسراء الكندري، استخدام الإنستجرام في التعليم، (2013م)، والموقع الإلكتروني: <https://esraaalk.blogspot.com>، تاريخ ووقت الدخول للموقع: 28 أبريل 2023، سا 23:10.

الوسائط الإلكترونية ودورها في تعزيز تعليمية اللغة العربية

- تسهيل عملية التعلم عبر توفير الوقت والجهد، حيث يُمكن للمُعلِّم إرسال المحاضرات، مثل: إرسال دروس اللغة العربية عبر البريد الإلكتروني بدلاً من كتابتها على السبورة، مما يختصر الوقت للطرفين.
- تحسين عرض المشاريع التعليمية عبر استخدام برامج، مثل: Power point، مما يجعل تقديم المشاريع أكثر تفاعلية ويعزز النشاط داخل الحجرة الصفية.
- تطوير مهارات القراءة لدى المتعلمين عبر توفير الكتب الإلكترونية والمجلات الرقمية، مما يسهل الوصول إلى مصادر متنوعة.
- تنمية مهارات الكتابة من خلال إتاحة الفرصة للمتعلمين لإنشاء القصص والرسائل ونشرها على مواقع الشبكات الاجتماعية، مما يحسن قدراتهم التعبيرية.
- تمكين المتعلمين من التواصل مع معلمهم عبر مواقع الشبكات الاجتماعية، مثل: فيس بوك وتويتر، مما يتيح لهم طرح الأسئلة ومناقشة الدروس بسهولة.
- توفير فرصة للمتعلمين الخجولين للتفاعل مع معلمهم بشكل خاص، مما يساعدهم على الاستفسار دون الشعور بالخرج، ويعزز عملية الاستيعاب.
- دعم التعلم المستمر للمتعلمين من خلال مواقع الشبكات الاجتماعية، حيث تساعد على تكوين علاقات صداقة مع الناطقين باللغة العربية، مثل: الشعراء والمدققين اللغويين، مما يعزز تطور مهاراتهم اللغوية.
- استثمار التسجيلات الصوتية في الأنشطة التعليمية، مثل: تعلم البحور الشعرية والتفاعلات، مما يساهم في تحسين فهم الأصوات والإيقاعات اللغوية.
- دعم تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، حيث تساهم الوسائط الإلكترونية، خاصة السمعية البصرية، في تعزيز تعلم الأصوات والتراكيب اللغوية، إضافة إلى تطوير مهارات الاستماع والقراءة والكتابة.
- استثمار التسجيلات الصوتية في تعليم اللغة العربية للمتعلمين الأجانب، حيث تساعد على تمييز الأصوات بشكل أفضل وتحسين مهاراتهم اللغوية.

3. الوسائط الإلكترونية التعليمية في الثقافة العربية وامتدادها على مستوى الثقافة العربية (نماذج مختارة من التجارب):

3. 1. الوسائط الإلكترونية التعليمية في الثقافة الغربية:

3. 1. 1. تجربة بريطانيا: والمتمثلة في:

- استخدام المؤتمرات السمعية في تعلم اللغات بالجامعات البريطانية المفتوحة: حيث أُجريت هذه التجربة بهدف تحقيق المرونة والتغلب على تحديات البعد الجغرافي بين المتعلمين المنتشرين في بريطانيا وغرب أوروبا، واستخدمت الجامعة المؤتمرات السمعية المتزامنة عبر الويب باستخدام برنامج "Lyceum" الذي طوّره كلية التربية والدراسات اللغوية في الجامعة، كبديل عن اللقاءات التقليدية وجهاً لوجه، مما أتاح للمدرّسين والمتدرّسين التفاعل صوتياً دون رؤية مباشرة، إلى جانب توفير ميزة استخدام سبورة بيضاء على الشاشة، وقد أثبتت النتائج فاعلية هذا النظام في تعليم اللغة¹.

- توظيف تقنيات الويب 2.0 في جامعة أدنبرة: حيث اعتمدت الجامعة على مجموعة من الأدوات والتطبيقات المتقدمة، مثل: المدونات، والويكي، والتطبيقات المكتبية المباشرة، والقوائم الافتراضية، بهدف تحسين تجربة التعلم الإلكتروني وتعزيز التفاعل بين المتعلمين².

3. 1. 2. تجربة الهند: تمثّلت في:

- مشروع بحثي حول استخدام الهواتف الخلوية والمؤتمرات السمعية: حيث سعى هذا المشروع إلى التحقق من فاعلية هذه التقنيات في دعم مشروعات تربية الماشية لدى الشّكّان الريفيين، عبر تزويدهم بمعلومات تُسهم في تحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية، وأشرفت على المشروع وزارة التعليم العالي بالتعاون مع كلية الطب البيطري وعلوم الحيوان، التي طوّرت نظاماً خاصاً بالهواتف الخلوية والمؤتمرات السمعية، وشارك في هذا المشروع مائة (100) عضو، وأثبتت التجربة نجاح النظام في إيصال المعلومات بفعالية، مما مكّن الريفيين من الحصول على المعلومات اللازمة دون الحاجة إلى السفر³.

¹: ينظر: محمد عطية خميس، مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد والوسائط، ص 396.

²: ينظر: زويد معيوض الزايد، التقنية الحديثة والإعلام الجديد في العملية التعليمية، ص 116.

³: ينظر: محمد عطية خميس، مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد والوسائط، ص 396.

3. 1. 3. تجربة أمريكا: تتمثل في:

- تطبيق حديث للوسائط الإلكترونية في المدارس والمعاهد: حيث أظهرت دراسة من جامعة مينيسوتا أن (77%) من الطلاب يستخدمون الشبكات الاجتماعية بهدف التعلم وتنمية المهارات، مما أدى إلى تطوير ملحوظ في مهاراتهم وإبداعاتهم، خاصة للفئة العمرية بين 16 و18 عامًا، كما أن إدراج المناهج التعليمية في هذه الشبكات أسهم في زيادة ارتباط الطلاب بالمدارس، ومكن المعلمين من تعزيز انخراطهم في العملية التعليمية، ورفع الكفاءة التكنولوجية، وتعزيز روح التعاون داخل الفصول الدراسية¹.

3. 2. الوسائط الإلكترونية التعليمية في الثقافة العربية:

3. 2. 1. تجربة الإمارات العربية المتحدة: تتجلى في:²

- توسيع دائرة استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية في العملية التعليمية: حيث بدأ مجلس أبوظبي للتعليم بدمج هذه الشبكات كجزء أساسي من تعلم المتعلمين، مما يعزز ارتباطهم بالمحيط المحلي والإقليمي والعالمي، ويزيد وعيهم بأحدث المستجدات التقنية والعلمية والثقافية.

- مشروع الصف الإلكتروني: هو مشروع أطلقه مجلس أبوظبي للتعليم في ست (06) مدارس بإمارة أبوظبي، مستهدفًا متعلمي الصفين الثالث والرابع للتعليم الأساسي، ويهدف هذا المشروع إلى ربط كل مدرسة بشبكة "فيديو كونفرانس" ولوحات إلكترونية تعمل باللمس، وذلك لتشجيع المعلمين والمتعلمين على تبادل المعرفة والمعلومات على المستويين المحلي والعالمي، مع خطط لتعميمه على بقية المدارس الحكومية في الإمارة على مراحل.

3. 2. 2. تجربة السعودية: تظهر في:

- مشروع التعليم الإلكتروني: وهو من أهم الخطوات التي اتخذتها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية لرفع مستوى التقنية لدى المعلمين والمتعلمين، وأبرمت الوزارة مذكرة تفاهم مع شركة التعليم والتدريب الإلكتروني (سيمانور)، التي توفر منصة تعليمية تتيح تصفح المقررات بسهولة، بالإضافة إلى إمكانية البحث والتحليل وإثراء المادة العلمية من خلال محرركات وأدوات البحث المتاحة في البرنامج،

¹: ينظر: زويد معيوض الزايد، توظيف التقنية الحديثة والإعلام الجديد في العملية التعليمية، ص 92.

²: ينظر: المرجع نفسه، ص 91-92.

كما يُوفّر مجموعة من الوسائل المساعدة، مثل: الخرائط الذهنية الرقمية، ومقاطع الفيديو، والألعاب التعليمية المرتبطة بموضوع الدرس¹.

3. 2. 3. تجربة جامعة فلسطين الدولية: تظهر في:

- ابتكار نظام جديد في التعليم الإلكتروني تحت مسمى "التحاضر الحي": حيث يُتيح هذا النظام تواصلًا حيًا ومباشرًا بين الطالب والمحاضر من خلال قاعة افتراضية، إذ يُمكن للجميع التواصل والتحاضر باستخدام مجموعة متنوعة من الأدوات، مثل: التحاضر المكتوب، والتحاضر المرئي. ويُوفّر "التحاضر الحي" للطلاب والمحاضرين إمكانية اللقاء عبر الإنترنت في غرفة صف افتراضية، مما يُتيح للمحاضر تقديم المواضيع نفسها التي يتم تناولها في المحاضرات التقليدية، مثل: عرض المادة التعليمية، والاستماع إلى الطلاب ومشاهدتهم، بالإضافة إلى الحوار المباشر معهم، كما يتمكن الطلاب من المشاركة في النقاش وإبداء آرائهم، والاستماع إلى المحاضر ورؤيته، مما يُعزّز تجربتهم التعليمية².

خلاصة الفصل:

بعد دراسة هذا الفصل، نستخلص ما يلي:

- يُؤدّي التعليم الإلكتروني دورًا مهمًا كنمط تعليمي حديث يعتمد على التقنيات المتقدمة، مثل: الحاسوب، لنقل المعرفة إلى المتعلمين بسرعة وفي أيّ زمان ومكان، وقد أُطلقت عليه عدّة تسميات، مثل: التعليم عن بُعد، والتعليم الافتراضي، ويتخذ شكلين: التعليم الإلكتروني المتزامن، والتعليم الإلكتروني غير المتزامن.
- يتميز التعليم الإلكتروني بخصائص متعدّدة تشمل التفاعلية، والأصالة، والملاءمة، والمرونة، ويهدف إلى تحقيق عدّة أهداف أساسية، منها: تسهيل الوصول إلى المعلم، وتعزيز التفاعل بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم.

¹: ينظر: مجدي يونس هاشم، التعليم الإلكتروني، دار زهور المعرفة والبركة، الجيزة، مصر، ط1، 2017م، ص 116.

²: ينظر: هشام عبد الوافي، أنماط التعليم الجديدة في ظل الجائحة وما بعدها، مجلّة دراسات في التنمية والمجتمع، جامعة حسينية بن بوعلي، الشلف، الجزائر، مج6، ع2، 2021م، ص 89.

الوسائط الإلكترونية ودورها في تعزيز تعليمية اللغة العربية

- يَعْتَمِدُ التَّعْلِيمُ الإلكترونيَّ عَلَى عِدَّةِ أُسُسٍ وَمَبَادِيٍّ تَشْمَلُ: اخْتِيَارَ الْوَسَائِلِ وَالْأَدَوَاتِ التَّكْنُولُوجِيَّةِ الْمُنَاسِبَةِ، وَاعْتِمَادَ الْمُدَاخِلِ التَّدْرِيسِيَّةِ وَالنَّظَرِيَّاتِ التَّرْبَوِيَّةِ الْمُنَاسِبَةِ، وَكَذَلِكَ اخْتِيَارَ الْبَرْمُجِيَّاتِ التَّعْلِيمِيَّةِ بِعِنَايَةٍ.
- تَتَعَدَّدُ تَعْرِيفَاتُ الْوَسَائِلِ الإلكترونيَّةِ، وَيَتِمُّ تَنَاوُلُهَا مِنْ جَوَانِبٍ مُخْتَلِفَةٍ مِمَّا يُظْهَرُ تَنَوُّعُ اسْتِخْدَامِهَا فِي التَّعْلِيمِ.
- تَحْتَوِي بَرَامِجُ الْوَسَائِلِ الإلكترونيَّةِ عَلَى عُنَاوِرٍ مُتَكَامِلَةٍ وَمُتَفَاعِلَةٍ تَشْمُلُ: النَّصُوصَ الْمَكْتُوبَةَ، وَالصُّوْرَ الثَّابِتَةَ وَالْمُتَحَرِّكَةَ، وَالصَّوْتِ، وَالْفِيْدِيُو.
- تَتَمَيَّزُ الْوَسَائِلُ الإلكترونيَّةُ بِعِدَّةِ خُصَائِصٍ تَتَنَاسَبُ مَعَ طَبِيعَةِ التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ، مِثْلُ: الْفَرْدِيَّةِ وَالتَّنَوُّعِ، مِمَّا يُعَزِّزُ فَعَالِيَّةَ الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ.
- تُعَدُّ الْوَسَائِلُ الإلكترونيَّةُ ضَرُورِيَّةً فِي الْمَدَارِسِ الْحَدِيثَةِ لِتَحْسِينِ الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ مِنْ خِلَالِ تَوْفِيرِ الْوَقْتِ وَالْجُهْدِ.
- يَتَطَلَّبُ تَصْمِيمُ الْوَسَائِلِ الإلكترونيَّةِ وَتَأْلِيفُهَا مُرَاعَاةَ عِدَّةِ مَرَاكِلَ، مِثْلُ: مَرَحَلَةِ التَّحْلِيلِ، وَمَرَحَلَةِ التَّصْمِيمِ، وَمَرَحَلَةِ الْإِنْتَاكِ، وَمَرَحَلَةِ التَّقْوِيمِ، وَمَرَحَلَةِ الْاسْتِخْدَامِ. وَيَشْمُلُ فَرِيقُ الْعَمَلِ فِي إِنْتَاكِ الْوَسَائِلِ الإلكترونيَّةِ: مُدِيرَ الْإِنْتَاكِ، وَاخْتِصَاصِي الْمَحْتَوَى، وَمُصَمِّمَ الْإِرْشَادَاتِ، وَمُصَمِّمَ الْوَسَائِلِ، وَكَاتِبَ الْحَوَارِ، وَمُصَمِّمَ الرُّسُومِ الْبَيَانِيَّةِ لِلْحَاسُوبِ، وَاخْتِصَاصِي الصَّوْتِيَّاتِ وَالْمُرْتَبَاتِ، وَالْمَتَحَكِّمِ فِي الْمَوْقِعِ.
- تُوَاكِجُهُ عَمَلِيَّةُ اسْتِخْدَامِ الْوَسَائِلِ الإلكترونيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ الْعَدِيدِ مِنَ التَّحْدِيَّاتِ، بِالرَّغْمِ مِنَ التَّوَقُّعَاتِ الْإِيجَابِيَّةِ الَّتِي تُشِيرُ إِلَى فَوَائِدِهَا وَمَزَايَاهَا الْمُتَعَدَّدَةِ.
- تَتَطَلَّبُ عَمَلِيَّةُ الْإِنْتَاكِ وَسَائِلَ وَأَدَوَاتٍ، مِثْلُ: الْحَاسُوبِ، وَالْهَاتِفِ الذَّكِيِّ، بِالإِضَافَةِ إِلَى مُلْحَقَاتٍ، مِثْلُ: الْمَاسِحِ الضَّوْئِيِّ، وَالْمِيكْرُوْفُونِ.
- تُصَنَّفُ الْوَسَائِلُ الإلكترونيَّةُ إِلَى عِدَّةِ تَصْنِيفَاتٍ، مِنْهَا: الْوَسَائِلُ التَّعْلِيمِيَّةُ السَّمْعِيَّةُ، مِثْلُ: الْمَحَاضِرَاتِ الإلكترونيَّةِ، وَالْمَوْقِعَاتِ السَّمْعِيَّةِ، وَالْوَسَائِلُ التَّعْلِيمِيَّةُ الْمَكْتُوبَةُ، مِثْلُ: الْكُتُبِ الرِّقْمِيَّةِ

الوسائط الإلكترونية ودورها في تعزيز تعليمية اللغة العربية

- والمجالات الإلكترونية، والصُّور التعليمية الثَّابتة، مثل: الصُّور الفُوتوغرافية الرقمية، إضافة إلى الرسومات الخطية التعليمية، مثل: الرسوم التخطيطية، ولوحات المصوِّرات.
- يُعدُّ الفيديو الرقميّ التعليميّ من أبرز أنواع الوسائط الرقمية التعليمية مُتعدِّدة أنماط الإثارة، نظرًا لتنوُّع أساليب التحفيز التي يُوفِّرها.
 - يُعدُّ الويب وسيلة مُهمَّة تُتيح للمستخدم تصفُّح المستندات المطلوبة ومُشاركة المعلومات عبر الإنترنت، وتشمل تصنيفاته: المدونات، ومواقع الشبكات الاجتماعية.
 - تُثبِت الوسائط الإلكترونية فعَّاليَّتها وأهميَّتها في تعليم اللغة العربية سواءً للناطقين بها أو لغير الناطقين بها، من خلال جذب انتباه المتعلِّمين، وتعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين بها.
 - تتبَّع العديد من الدُّول العربيَّة والعربيَّة هذه الوسائط في مؤسَّساتها التعليمية بهدف مُواكبة التطوُّر التكنولوجي وتعزيز جودة التعليم.

الفصل الثاني: واقع استثمار الوسائط
الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية في
السنة الثالثة ثانوي –شعبة آداب وفلسفة–

توطئة:

تُعَدُّ المرحلة الثّانويّة في الجزائر مِنْ أهمِّ المراحل الحاسمة للمتعلّمين، إذ تُشكِّلُ الجسر الذي يربطهم بالمرحلة الجامعيّة أو يُوجِّهُهم نحو الحياة المهنيّة. وتُحطى اللّغة العربيّة في هذه المرحلة، خاصّةً في الشّعبة الأدبيّة، بأهميّة كبيرة، وخصوصًا لدى متعلّمي السّنة الثّالثة ثانويّ شعبة آداب وفلسفة، حيثُ تُعَدُّ مادّة أساسيّة يُمتَحَنُ فيها المتعلّم، وقد خُصِّصَ لتدريس أنشطتها سبع (07) ساعات أسبوعيًّا.

وأظهرت الدّراسات الحديثة أهميّة استثمار الوسائط الإلكترونيّة في العمليّة التعليميّة عامّة، وفي تعليم أنشطة اللّغة العربيّة خاصّة، لما تُتيحهُ مِنْ تعزيز تجربة التّعلّم وجعلها أكثر فاعليّة وإثراء، إضافةً إلى تحسين جودة التّعليم وتنشيط التّواصل الفعّال بين أطراف العمليّة التعليميّة.

وبناءً على ما سبق، يهدفُ هذا الفصل إلى دراسة واقع استثمار الوسائط الإلكترونيّة في تعليم أنشطة اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانويّ شعبة آداب وفلسفة، من خلال تناول ثلاثة مباحث رئيسيّة.

أولاً: أنشطة اللّغة العربيّة في التّعليم الثّانوي

حظيت مراحل التّعليم المختلفة في الجزائر، ومنها التّعليم الثّانويّ، باهتمام كبيرٍ مِنْ قِبَلِ القائمين على الشّأن التّربويّ، ومُتمثِّل هذه المرحلة مَحطّة مَفصليّة في مَسيرة المتعلّم، إذ تُهيّئهُ لاختيار مساره المستقبليّ بين استكمال دراسته الجامعيّة أو الاندماج في الحياة المهنيّة، وتبرزُ أهميّة تعليم اللّغة العربيّة في هذه المرحلة، خاصّةً في الشّعبة الأدبيّة، كونها مادّة أساسيّة يتّعيّنُ على المتعلّم اجتيازها بنجاح.

وبناءً على ذلك، خُصِّصَت المنظومة التّربويّة الجزائريّة وقتًا كافيًا لتدريس مُختلف أنشطتها، مِنْ نحوٍ وصرفٍ وبلاغةٍ وغيرها، ومن هذا المنطلق، يتناولُ هذا المبحث محورين أساسيين؛ الأول يُركّزُ على التّعليم الثّانويّ مِنْ حيثُ مفهومه، وأهميّته، وأهدافه، وفروعه، ومجالاته، وخصائصه، ومراحله في الجزائر. أمّا الثّاني، فيُسلِّطُ الضّوء على أنشطة اللّغة العربيّة، مِنْ حيثُ مفهومها، وأنواعها، وتطبيقاتها، وأهميّتها، وأهدافها.

1. التَّعليمُ الثَّانَوِيّ (Secondary Education):

1.1. مَفْهُومُ التَّعْلِيمِ الثَّانَوِيّ:

تَعَدَّدَتِ التَّعْرِيفَاتُ الَّتِي تَنَاوَلَتِ التَّعْلِيمَ الثَّانَوِيّ وَتَنَوَّعَتْ، وَنَذَكُرُ مِنْهَا مَا يَلِي:

التَّعْلِيمُ الثَّانَوِيّ هُوَ قِمَّةُ الْهَرَمِ التَّعْلِيمِيِّ الْعَامِّ، حَيْثُ يَهْدَفُ إِلَى تَزْوِيدِ الْمُتَعَلِّمِ بِالْمَعْرِفَةِ وَالْمَهَارَاتِ الْعَمَلِيَّةِ الَّتِي تُسَاعِدُهُ عَلَى أَدَاءِ عَمَلِهِ بِكِفَاءَةٍ، وَيَشْمُلُ هَذَا التَّعْلِيمَ مَوَادَّ نَظَرِيَّةً وَتَقْنِيَّةً وَمِهْنِيَّةً مَعَ تَطْبِيقَاتٍ عَمَلِيَّةٍ وَتَدْرِيبٍ مِهْنِيٍّ، وَيَسْتَمِرُّ لِمُدَّةِ ثَلَاثِ سَنَوَاتٍ بَعْدَ إِتِمَامِ التَّعْلِيمِ الْأَسَاسِيِّ، وَيَحْصُلُ الْمُتَعَلِّمُ عَلَى شَهَادَةِ الدِّبْلُومِ الثَّانَوِيِّ الْمِهْنِيِّ أَوْ الدِّبْلُومِ الثَّانَوِيِّ التَّقْنِيِّ، الَّتِي تُتِيحُ لَهُ إِمَّا الْإِلْتِحَاقَ بِسُوقِ الْعَمَلِ أَوْ مُوَاصَلَةَ التَّعْلِيمِ الْعَالِي بَعْدَ اجْتِيَازِ اخْتِبَارَاتٍ مُعَيَّنَةٍ¹.

فَالتَّعْلِيمُ الثَّانَوِيّ، وَفَقًّا لِهَذَا الْمَفْهُومِ، هُوَ مَرَحَلَةٌ تَأْتِي بَعْدَ التَّعْلِيمِ الْأَسَاسِيِّ وَقَبْلَ التَّعْلِيمِ الْعَالِي أَوْ الْحَيَاةِ الْعَمَلِيَّةِ، وَمُدَّةُ الدِّرَاسَةِ فِيهِ ثَلَاثُ سَنَوَاتٍ، تَنْتَهِي بِاجْتِيَازِ اخْتِبَارَاتٍ مُعَيَّنَةٍ تَتِمَّتِلُ فِي شَهَادَةِ الْبِكَالُورِيَا، هَذَا مِنْ النَّاحِيَةِ الْعَامَّةِ. أَمَّا فِي الْجَزَائِرِ، فَالتَّعْلِيمُ الثَّانَوِيّ هُوَ الْمَرَحَلَةُ الثَّلَاثَةُ مِنْ مَرَاكِلِ التَّعْلِيمِ، وَيَأْتِي بَعْدَ مَرَحَلَتَيْ التَّعْلِيمِ الْإِبْتِدَائِيِّ وَالتَّعْلِيمِ الْمُتَوَسِّطِ، وَمُدَّةُ الدِّرَاسَةِ فِيهِ ثَلَاثُ سَنَوَاتٍ، وَعَادَةً مَا يَبْدَأُ فِي سَنَوَاتِ الْمَرَاهِقَةِ؛ وَهِيَ الْفَتْرَةُ الَّتِي تَمْتَدُّ مِنْ سَنَةِ 16 إِلَى 18 عَامًا، وَتَنْتَهِي مَرَحَلَةُ التَّعْلِيمِ الثَّانَوِيِّ بِاجْتِيَازِ إِمْتِحَانِ شَهَادَةِ الْبِكَالُورِيَا، الَّذِي يُتِيحُ لِلْمُتَعَلِّمِينَ الْإِنْتِقَالَ إِلَى التَّعْلِيمِ الْجَامِعِيِّ أَوْ الْحَيَاةِ الْمِهْنِيَّةِ، شَرِيطَةً خُصُّوهُمْ عَلَى مُعَدَّلِ 10 مِنْ 20 فِي الْإِخْتِبَارِ، وَيَتَضَمَّنُ التَّعْلِيمُ فِي هَذِهِ الْمَرَحَلَةِ تَعْلِيمًا ثَانَوِيًّا عَامًّا وَتَكْنُولُجِيًّا، وَيَنْقَسِمُ إِلَى جِذْعَيْنِ مُشْتَرَكَيْنِ هُمَا: جِذْعُ مُشْتَرَكِ آدَابٍ وَجِذْعُ مُشْتَرَكِ عُلُومٍ وَتَكْنُولُجِيَا. وَسَنُوضِّحُ هَذَا فِي الْجَدُولِ الْآتِي:

السَّنَةُ الْأُولَى	السَّنَةُ الثَّانِيَّةُ	السَّنَةُ الثَّلَاثَةُ
جِذْعُ مُشْتَرَكِ آدَابٍ	ش. آدَابٍ وَفِلَسَفَةٍ	ش. آدَابٍ وَفِلَسَفَةٍ
	ش. آدَابٍ وَلُغَاتٍ أَعْجَنِيَّةٍ	ش. آدَابٍ وَلُغَاتٍ أَعْجَنِيَّةٍ
جِذْعُ مُشْتَرَكِ عُلُومٍ وَتَكْنُولُجِيَا	ش. عُلُومٍ تَجْرِيْبِيَّةٍ	ش. عُلُومٍ تَجْرِيْبِيَّةٍ
	ش. رِيَاضِيَّاتٍ	ش. رِيَاضِيَّاتٍ

¹: ينظر: أْخَانْدُو سِيْسِي، إِصْلَاحُ التَّعْلِيمِ الثَّانَوِيّ فِي ضَوْءِ إِسْتِرَاطِيْجِيَّةِ الْيُونِسْكُو لِلتَّعْلِيمِ وَالتَّدْرِيبِ التَّقْنِيِّ وَالْمِهْنِيِّ، مَجَلَّةُ الْعُلُومِ النَّفْسِيَّةِ وَالتَّرْبَوِيَّةِ، جَامِعَةُ الشَّهِيدِ حَمَّةَ لَخْضَر، الْوَادِي، الْجَزَائِر، مَج2، ع4، 2016م، ص237.

ش. ه. كهربائية	ش. تقني	ه. كهربائية	ش. ه. كهربائية
تقني	رياضي	ه. ميكانيكية	ه. ميكانيكية
رياضي	مدنية	ه. مدنية	ه. مدنية
ه. الطرائق	ه. الطرائق	ه. الطرائق	ه. الطرائق
ش. تسيير واقتصاد	ش. تسيير واقتصاد	ش. تسيير واقتصاد	ش. تسيير واقتصاد

الجدول رقم (01): التنظيم المقترح للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي¹

ويُطلق على التعليم الثانوي تسميات حديثة، أهمّها:²

- التعليم الثانوي العام: وهو نمطٌ يركّز على تقديم المعارف العلميّة الأساسيّة في مجاليّ العلوم الإنسانيّة والطبيعيّة، ممّا يُساعد المتعلّمين على فهم العالم.
- التعليم التقني: الذي يهدف إلى إكساب المتعلّمين مهاراتٍ يدويّة، ومعرفيّة، وتقنيّة، ويُعدّهم للعمل المهنيّ.
- التعليم المهني: حيث يتمّ في مؤسّسات التعليم ومراكز التكوين، ويتضمّن دراسات عامّة وتدريبات عمليّة.

1. 2. أهميّة التعليم الثانوي:

يمكن تحديد أهميّة التعليم الثانوي في النقطتين الآتيتين:

- تغطيته لمرحلة حاسمة في بناء الذات وتكوين الشخصية خلال فترة المراهقة (من 15 إلى 18 سنة)، حيث يُعدّ الشّباب للإعداد الجادّ كمواطنين، ويشهدون خلالها تغيّرات جسديّة وإدراكيّة وسلوكيّة، ممّا يجعلها مرحلة عبوريّة تتطلّب تخطيطاً دقيقاً³.

¹: الجدول من إعداد اللجنة الوطنيّة للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة (O. N. P. S)، الجزائر، ط2016م، 2009م، ص14.

²: ينظر: علي براحل، إصلاح التعليم الثانوي ودوره في التّمنية الاجتماعيّة والاقتصاديّة -دراسة نظريّة ميدانيّة-، رسالة مُقدّمة لنيل شهادة ماجستير في علوم التّربية، جامعة الجزائر، الجزائر، 2009م، ص23.

³: ينظر: عبد الله بن حمّد العباد، التعليم الثانوي في المملكة العربيّة السّعوديّة رؤية نقدية (2013م)، والموقع الإلكترونيّ هو: <https://fac.ksu.edu.sa> ، تاريخ وقت الدّخول للموقع هو: 2023/07/20م، على سا 17:58

- تَنْمِيَةُ مَهَارَاتِ الْمُتَعَلِّمِينَ الْعَمَلِيَّةَ وَالْيَدَوِيَّةَ وَالْمَعْرِفِيَّةَ وَالتَّقْنِيَّةَ¹.

1. 3. أهداف التعليم الثانوي:

يَسْعَى التَّعْلِيمُ الثَّانَوِيُّ الْعَامُّ وَالتَّكْنُولُوجِيّ إِلَى تَحْقِيقِ الْأَهْدَافِ الْآتِيَةِ:²

- تَعْزِيزُ الْمَعَارِفِ الْمَكْتَسَبَةِ فِي مُخْتَلَفِ الْمَوَادِّ.
- تَنْمِيَةُ مَهَارَاتِ الْعَمَلِ الْفَرْدِيِّ وَالْعَمَلِ ضِمْنَ فَرِيقٍ.
- تَطْوِيرُ قُدْرَاتِ التَّحْلِيلِ وَالتَّلْخِصِ وَالْبَرْهَنَةِ وَالتَّوَاصُلِ وَتَحْمُلِ الْمَسْئُولِيَّةِ.
- تَوْفِيرُ مَسَارَاتٍ مُتَنَوِّعَةٍ تُمَكِّنُ مِنَ التَّخَصُّصِ التَّدْرِيجِيِّ وَفَقْ أَخْتِيَارَاتِ الْمُتَعَلِّمِ وَقُدْرَاتِهِ.
- تَحْضِيرُ الْمُتَعَلِّمِينَ لِمَوَاصِلَةِ الدِّرَاسَةِ أَوْ التَّكْوِينِ الْعَالِي.
- كَمَا يَتَطَلَّعُ التَّعْلِيمُ الثَّانَوِيُّ الْعَامُّ وَالتَّكْنُولُوجِيّ إِلَى:³

- إِعْدَادُ النَّاشِئَةِ لِلْحَيَاةِ مِنْ خِلَالِ بِنَاءِ شَخْصِيَّةٍ قَادِرَةٍ عَلَى مُوَاجَهَةِ الْمُسْتَقْبَلِ، مَعَ التَّأَكِيدِ عَلَى الْهُوِيَّةِ الثَّقَافِيَّةِ الْوَطَنِيَّةِ وَالْإِسْلَامِيَّةِ دُونَ تَعَصُّبٍ، وَغَرْسِ الْقِيَمِ الدِّينِيَّةِ وَالسُّلُوكِيَّةِ فِي أَنْفُسِهِمْ.
- تَنْمِيَةُ التَّفَكِيرِ الْعِلْمِيِّ لَدَى الْمُتَعَلِّمِينَ وَتَعْمِيقُ رُوحِ الْبَحْثِ وَالتَّجْرِبِ، بِالإِضَافَةِ إِلَى تَرْوِيدِهِمْ بِالْمَهَارَاتِ الْفِكْرِيَّةِ وَالْعَقْلِيَّةِ الْإِلَازِمَةِ لِتَعْزِيزِ التَّعَلُّمِ الذَّاتِيِّ بَدَلًا مِنْ التَّرْكِيزِ عَلَى الْحِفْظِ فَقَطْ.
- تَنْمِيَةُ قُدْرَاتِ الْمُتَعَلِّمِينَ وَاسْتِعْدَادَاتِهِمْ فِي مَرَحَلَةِ التَّعْلِيمِ الثَّانَوِيِّ، وَتَوْجِيهِهَا بِمَا يَنْتَاسِبُ مَعَ تَهْيِئَتِهِمْ لِلْعَمَلِ فِي مُخْتَلَفِ الْمَجَالَاتِ، وَتَلْبِيَةِ أَحْتِيَاجَاتِ الْبِلَادِ مِنْ الْقُوَى الْعَامِلَةِ الْمُدْرَبَةِ وَفَقًّا لِحُطْطِ التَّنْمِيَةِ.

- تَكْوِينُ الْأَتِّجَاهَاتِ الصَّحِيحَةِ وَالْمَهَارَاتِ الْمُنَاسِبَةِ، مَعَ تَنْمِيَةِ الصِّفَاتِ الْاجْتِمَاعِيَّةِ وَتَنْظِيمِ الْعَمَلِ وَالتَّخْطِيطِ الْمَهَادِفِ.

¹: ينظر: حَكِيمَةُ نَيْس، الْحَاجَاتُ الْإِرْشَادِيَّةُ وَعِلَاقَتُهَا بِالتَّوَافُقِ النَّفْسِيِّ وَالرِّضَا عَنْ الدِّرَاسَةِ لَدَى تِلَامِيذِ السَّنَةِ الْأُولَى مِنَ التَّعْلِيمِ الثَّانَوِيِّ، رِسَالَةٌ مُكَمَّلَةٌ لِنَيْلِ شَهَادَةِ مَاجِسْتِيرٍ فِي عِلْمِ النَّفْسِ الثَّرْبَوِيِّ، جَامِعَةُ أَبُو الْقَاسِمِ سَعْدِ اللَّهِ -الْجَزَائِرِ2، الْجَزَائِرِ، (2010م- 2011م)، ص89.

²: ينظر: اللَّجْنَةُ الْوَطَنِيَّةُ لِلْمَنَهِجِ، الدَّلِيلُ الْمُنْهَجِيُّ لِإِعْدَادِ الْمَنَهِجِ، ص14.

³: ينظر: مُحَمَّدُ بْنُ سَبْعِيٍّ، مَرَحَلَةُ التَّعْلِيمِ الثَّانَوِيِّ بَيْنَ الْوَاقِعِ وَالطُّمُوحِ، مَجْلَةُ الْأُسْرَةِ وَالْمَجْتَمَعِ، جَامِعَةُ أَبُو الْقَاسِمِ سَعْدِ اللَّهِ -الْجَزَائِرِ2، مَج3، ع2، 2015م، ص32.

- الاهتمام بالمُتعلِّمين المتفوّقين وتوفير الفرص للمُوهوبين لإبراز مَواهبهم وتَنمية قُدّراتهم مِنْ خلالِ الكَشَفِ عَنْ اسْتِعْدَاداتهم ومَهَاراتهم.

- التَّحَكُّم في التَّكْنُولُوجِيا الحَدِيثَة للمَعْلُومَات وإِكْسَاب المُتعلِّمين المَفَاهِيم العَمَلِيَّة الإنْسَانِيَّة، بِهَدَفِ تَسْخِيرِهَا لخدمَةِ المَجْتَمَع وتَنمية حِسِّ المَسْئُولِيَّة مِنْ خِلالِ تَعْرِيفهم بِحُقوقهم وواجباتهم.

1. 4. خِصَائِصُ مُتَعَلِّمِ مَرَحَلَةِ التَّعْلِيمِ الثَّانَوِيِّ:

تَسْتَبِدُّ الممارساتُ التَّعْلِيمِيَّة في التَّعامل مع المُتعلِّمين إلى مَجموعَةٍ مِنْ الأُسُسِ والمبادئ الَّتِي اسْتَخْلَصَتْهَا الدِّرَاسَات والأبحاث في عِلْمِ النَّفْسِ، وَالَّتِي تَتَعَلَّقُ بِطَبِيعَةِ المُتعلِّم وحاجاته ومُشكلاته، وَيَهْدَفُ ذَلِكَ إلى مُراعاةِ خِصَائِصِ النُّمُو النَّفْسِيِّ للمُتعلِّم وفَهْمِ سُلُوكِيَّاتِهِ، بِالإِضافة إلى تَقْدِيمِ المَعْرِفَةِ اللَّازِمَةِ لِيُلَوِّغَ الكِفَاءةَ المُستَهْدَفَةَ، كما يَسْعَى هذا التَّوجُّهُ إلى تَحْقِيقِ النُّمُو الشَّامِلِ والمُتَوَازِنِ للمُتعلِّم بِأيسرِ جُهدٍ، وأَقَلِّ وَقْتٍ مُمكِنٍ.

وَيَتَسِمُ مُتَعَلِّمُ المَرَحَلَةِ الثَّانَوِيَّة بِعِدَّةِ خِصَائِصٍ، مِنْهَا:

- ظُهُورُ الصِّفَاتِ الجَنَسِيَّةِ الثَّانَوِيَّة بِشَكْلِ مُلْحُوظٍ عَلَيْهِ، مِثْل: تَغْيِيرِ الصَّوْتِ مِنْ رَفِيعٍ إلى حَسَنِ عِنْدَ الذُّكُورِ، وَحِدَّتِهِ عِنْدَ الإِنَاثِ، وَظُهُورِ الشَّعْرِ فِي الشَّارِبِ وَالذَّقَنِ¹.

- تَقْلِيدُهُ لِلآخِرِينَ فِي المَلْبَسِ، وَالكَلامِ، وَالشَّكْلِ، وَالسُّلُوكِ، وَخَاصَّةً المُشَاهِيرِ فِي المَجَالَاتِ الإِعْلَامِيَّةِ، وَالرِّيَاضِيَّةِ، وَالْفَنِّيَّةِ².

- الحَسَاسِيَّةُ الشَّدِيدَةُ تَحَاةِ النَّقْدِ تَجْعَلُهُ يَشْعُرُ بِالْأَلَمِ عِنْدَ تَلَقُّيهِ، حَتَّى وَإِنْ كَانَ نَقْدًا صَادِقًا وَبَنَاءً، خَاصَّةً مِنَ المُقَرَّبِينَ إِلَيْهِ، وَيَرى فِي النَّصَائِحِ تَوَحُّيًّا مُهِينًا، مِمَّا يَدُلُّ عَلَى نُقْصٍ فِي نُضْجِهِ فِي هَذَا الجَانِبِ³.

¹: ينظر: مُصطفى أبو سَعْد، المَراهِقُونَ المَزْعُوجُونَ، دار الإبداع الفِكْرِيّ، حَولي، الكُويت، د.ط، 2010م، ص33.

²: ينظر: عبد الله مُحَمَّد العَتِيبيّ وآخرون، الدَّلِيلُ الإِجْرَائِيّ لخصائص النُّمُو في المَرَحَلَتَيْنِ المُتَوَسِّطَةِ والثَّانَوِيَّة وتطبيقاتها التَّربُويَّة، وزارة التَّعْلِيم، الرِّياض، المَمْلَكَةُ العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة، ط1، 1438هـ، ص39.

³: يُنظر: الإِدارَةُ العامَّة للتَّدْرِيب والابْتَعَاث، خِصَائِصُ النُّمُو وتطبيقاتها التَّربُويَّة، وزارة التَّربِيَّة والتَّعْلِيم، الرِّياض، المَمْلَكَةُ العَرَبِيَّة السُّعُودِيَّة، د.ط، 1435هـ، ص23.

- مِيلُهُ إلى الانضمام إلى مجموعة صغيرة ومحدودة، حيثُ يندمج مع أعضائها ويظهر ولائاً وانتماءً لهم، مُقْتَدِياً بآرائهم ومُتَّبِعاً أهدافهم، فتُصبح هذه المجموعة مرجعيته الأساسية، ويحكم من خلالها على تصرفاته وأقواله وفق معاييرها، كما يجد فيهم الراحة والمتعة والتقدير، ممَّا يُعزِّز مهاراته ويؤكد ذاته. ومن خلال هذه المجموعة، يكتشف قدراته ويكتسب معلومات قد يصعب عليه الحصول عليها من أسرته أو مُعلِّميه، نتيجة لضعف العلاقة بينه وبين أسرته في هذه المرحلة¹.

- زيادة قدرته على التذكر بحيث تتجاوز الحفظ الآلي، مع تحسُّن قدرته على الربط بين الموضوعات التي درَّسها سابقاً².

- زيادة حرية تفكيره مع تطوُّر في الدِّقَّة والنُّضج العقلي³.

ويجدر بالذكر أنَّ النجاح الفعلي للعمليات التعليمية في هذه المرحلة يتطلَّب تسخير مجموعة من الإمكانيات والقدرات، أبرزها وجود مُعلِّم كُفء يتَّسم بعدد من الخصائص، من أهمها: إيمانه العميق بمهنته الشريفة وإتقانه لأدائها على أكمل وجه، بالإضافة إلى التزامه بأخلاقياتها، كما يجب أن يكون مُطلِّعاً ومُتمكِّناً من المادة التي يُقدِّمها للمُتعلِّمين، مع مراعاة فروقاتهم الفردية من النواحي النفسية والاجتماعية والعقلية. وأخيراً، يتعيَّن عليه استخدام الوسائل المناسبة في المكان والزمان المناسبين، مثل؛ الكتب، والحواسيب، والخرائط، وغيرها.

كما يجب أن تتَّسم المعرفة التي يُقدِّمها مُعلِّم هذه المرحلة بالتماشي مع معايير وأسس محدَّدة، أبرزها: أن تتناسب مع قدرات المُتعلِّمين دون أن تتجاوز عقولهم، فعلى سبيل المثال، في مادَّة الرياضيات يجب أن يتضمَّن الكتاب مسائل وتمارين تتوافق مع القدرات العقلية للمُتعلِّمين، كما ينبغي أن تتناسب المعرفة مع بيئة وثقافة المُتعلِّمين؛ فالنُصوص على سبيل المثال يجب أن تلائم ثقافتهم. علاوةً على ذلك، يجب أن تكون المعرفة صحيحة وواضحة، خالية من أي لبس أو غموض.

¹: ينظر: الإدارة العامة للتدريب والابتعاث، خصائص النُّمو وتطبيقاتها التربوية، ص26.

²: ينظر: عبد الله محمد العتيبي وآخرون، الدليل الإجرائي لخصائص النُّمو في المرحلتين المتوسطة والثانوية وتطبيقاتها التربوية، ص25.

³: ينظر: مصطفى أبو سعد، المراهقون المزعجون، ص34.

1. 5. مَراحِلُ التَّعليمِ الثَّانَوِيِّ فِي الجَزَائِر:

يُلاحِظُ المتَأَمِّلُ فِي مَسَارِ التَّعليمِ الثَّانَوِيِّ فِي الجَزَائِرِ أَنَّهُ مَرَّ بِثَلَاثِ مَراحِلٍ أَسَاسِيَّةٍ، وَهِيَ:

1. 5. 1. التَّعليمُ الثَّانَوِيُّ مَا قَبْلَ الاسْتِعْمارِ الفرنسيِّ:

كَانَ يُمارَسُ فِي الزَّوَايا المشهُورَةِ مثل: تِلْمَسَان، وَقَسَنْطِينَة، وَغَرْدَايَة، وَبُوسَعَادَة، وَغِيَرَهَا. وَكَانَتْ هَذِهِ الزَّوَايا تُقَدِّمُ عُلُومَ العَصْرِ، وَهَذَا مَا يَدُلُّ عَلَى تَطَوُّرِ التَّعليمِ فِي تِلْكَ الحِقْبَةِ، حَيْثُ كَانَتْ تُدرَسُ مَوَاضِيَعٌ مُتَنَوِّعَةٌ نَحْو: المَهندِسة، والحِساب، وَعِلْمُ الفَلَكِ، إِلَى جَانِبِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وَعُلُومِ الدِّينِ¹.

1. 5. 2. التَّعليمُ الثَّانَوِيُّ أَثناءَ الاسْتِعْمارِ:

كَانَ شَبِهَ مُحَرَّمٍ عَلَى المِتَعَلِّمِينَ الجَزَائِرِيِّينَ، وَقَدْ حَاوَلَ الفرنسيُّونَ تَبْرِيرَ هَذَا التَّقْصِيرِ بِادِّعَاءَاتٍ مِثْل: اسْتِحْالَةِ تَوْفِيرِ مَقَاعِدِ دِرَاسِيَّةٍ لِكَافَّةِ الجَزَائِرِيِّينَ².

1. 5. 3. التَّعليمُ الثَّانَوِيُّ بَعْدَ الاسْتِعْمارِ:

شَرَعَتْ الجَزَائِرُ فِي هَذِهِ الفَتْرَةِ فِي إِصْلاحِ المَنْظُومَةِ التَّعليمِيَّةِ بِالتَّعاوُنِ مَعَ الدُّوَلِ الشَّقِيقَةِ والصَّدِيقَةِ، وَقَدْ مَرَّ هَذَا الإِصْلاحُ بِعِدَّةِ مَراحِلٍ هَامَّةٍ، هِيَ:

أ. المَرحَلَةُ الأُولَى (1962م - 1970م): شَمِلَتْ ثَلَاثَةَ أنْماطٍ مِنَ التَّعليمِ الثَّانَوِيِّ، وَهِيَ:

- التَّعليمُ الثَّانَوِيُّ العامُّ؛ وَيَسْتَمُرُّ ثَلَاثَ سَنَوَاتٍ، وَيُعَدُّ المِتَعَلِّمِينَ لِمُخْتَلَفِ شُعَبِ البِكالُورِيَا مِثْل؛ الرِّياضِيَّاتِ، والعُلُومِ التَّجْرِبِيَّةِ، والفَلَسَفَةِ. أَمَّا ثَانَوِيَّاتُ التَّعليمِ التَّقْنِيِّ فَتُحَضِّرُهُمْ لِاخْتِبَارِ بِكالُورِيَا فِي الشُّعَبِ التَّقْنِيَّةِ مِثْل؛ تَقْنِيِ رِياضِيَّاتٍ وَتَقْنِيِ إِقْتِصادِيٍّ.

- التَّعليمُ الصِّناعِيّ والتَّجاريّ؛ وَيُعَدُّ المِتَعَلِّمِينَ لِلْحُصُولِ عَلَى شَهادَةِ الأَهْلِيَّةِ فِي الدِّرَاسَاتِ الصِّناعِيَّةِ والتَّجاريَّةِ بَعْدَ خَمْسِ سَنَوَاتٍ، وَقَدْ تَمَّ اسْتِبدالُهُ قَبْلَ نَهايةِ المَرحَلَةِ بِتَخْصِصَاتٍ جَدِيدَةٍ مِثْل؛ الشُّعَبِ التَّقْنِيَّةِ الصِّناعِيَّةِ والتَّقْنِيَّةِ الحاسِبِيَّةِ الَّتِي تُؤَهِّلُ لِلاتِّحاقِ بِبِكالُورِيَا تَقْنِيٍّ.

¹: يَنْظُر: عَدنان مَهديّ، التَّعليمُ فِي الجَزَائِرِ أَصُولٌ وَتَحْدِيَّاتٌ، المُنْقَفُ لِلنَّشْرِ والتَّوْزيعِ، باتَنَة، الجَزَائِرِ، ط1، 2018م، ص20.

²: يَنْظُر: المَرْجِعُ نَفْسَهُ، ص24.

- التّعليم التّقنيّ المتخصّص؛ الذي يُعدُّ المتعلّمين للحصول على شهادة التّحكّم خلال ثلاث سنوات من التّخصّص بعد الحصول على شهادة الكفاءة المهنيّة¹.

ب. المرحلة الثّانيّة (1970م- 1980م): قُسم التّعليم الثّانويّ في هذه المرحلة إلى ثلاثة أنواع،

وهي:

- التّعليم الثّانويّ العامّ؛ ويهدف إلى دَعْم المعارف المكتسبة في المدرسة الأساسيّة.

- التّعليم الثّانويّ المتخصّص؛ ويُتيح التّخصّص التّدرّجيّ وفقاً لِمؤهّلات المتعلّمين.

- التّعليم الثّانويّ التّقنيّ والمِهنيّ؛ ويُركّز على تلبية حاجات المجتمع من خلال تأهيل المتعلّمين في مجالات تَخَصّصيّة².

ت. المرحلة الثّالثة (1980م- 1990م): شَهِد التّعليم الثّانويّ خلال هذه المرحلة تحولات

هامة، حيث أصبح إشرافه مُستقلاً، وقد تميّزت هذه التّحوّلات بما يلي:

- التّعليم الثّانويّ العامّ؛ حيث تمّ إدراج التّربيّة التّكنولوجيّة والتّعليم الاختياريّ في مجالات:

اللّغات، والإعلام الآليّ، والتّربيّة البدنيّة والفنيّة، ثمّ التّخلّي عنها بعد ذلك، كما تمّ فتح شُعبة العلوم الإسلاميّة.

- التّعليم الثّانويّ التّقنيّ؛ حيث تمّ توحيد التّكوين بين المتأقن والثّانويّات التّقنيّة، كما تمّ فتح

بعض شُعب التّعليم العالي أمام حاملي بكالوريا التّقنيّ، وأقيم أيضاً التّعليم الثّانويّ التّقنيّ القصير

المدى الذي يُتوجّج بِشهادة الكفاءة التّقنيّة، والذي ظلّ ساريّاً من 1980م إلى 1984م، كما تمّ

فتح شُعب جديدة، وتعميمُ تدريس مادّة التّاريخ لجميع الشُعب³.

ث. المرحلة الرّابعة (1990م- 2003م): بدأت باتّخاذ إجراءات لإعادة تنظيم التّعليم الثّانويّ

وذلك بعد التّخلّي عن بعض الإجراءات التي أُدرجت في الثّمانينات. ومن 1993م إلى 1994م، تمّ

¹: ينظر: إسماعيل يحاوي، واقع الإصلاح التربويّ في التّعليم الثّانويّ، مجلّة دراسات، جامعة طاهري محمّد، بشّار، الجزائر، مج6، ع2، 2017م، ص108.

²: ينظر: صوريّة فرج الله، نور الدّين زمام، تقويمُ مردود إصلاح المنظومة التّربويّة في مرحلة التّعليم الثّانويّ، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، مج7، ع19، 2015م، ص242.

³: ينظر: إسماعيل يحاوي، واقع الإصلاح التربويّ في التّعليم الثّانويّ، ص109-110.

الاحتفاظ بالجدوع المشتركة التي شملت: الجذع المشترك علوم إنسانية، والجذع المشترك علوم، والجذع المشترك تكنولوجيا. وفي نهاية 1993م، تمّ تعديل هيكلية التعليم الثانوي لتشمل: جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم؛ وجذع مشترك تكنولوجيا¹.

وفي المرحلة من 2003م إلى 2006م، تمّ إجراء إصلاحات شملت: تغيير البرامج والكتب المدرسية. وفي الفترة من 2013م إلى 2018م، وحتى الوقت الحالي، ما زال التعليم الثانوي يستمر لمدة ثلاث سنوات مع إلغاء شعبة العلوم الإسلامية².

من خلال ما تمّ ذكره سابقاً، يمكننا استنتاج أن المنظومة التربوية الجزائرية في مرحلة التعليم الثانوي قد شهدت سلسلة من الإصلاحات منذ الاستقلال وحتى الوقت الراهن، وكان الهدف الرئيس لهذه الإصلاحات هو تقديم تعليم نوعي للمتعلمين يمكنهم من مواجهة تحديات الحياة، بالإضافة إلى تكوين مواطنين مثقفين. كما نلاحظ أن هذه الإصلاحات قد أسهمت في نجاح المدرسة الجزائرية بشكل عام، والتعليم الثانوي بشكل خاص، خاصة خلال الفترة الممتدة من 1962م إلى 1990م، أي من الاستقلال حتى ما قبل العشرية السوداء. ومع ذلك، يمكن ملاحظة أن الوضع المدرسي شهد تدهوراً ملحوظاً منذ عام 1990م وحتى الوقت الحاضر، حيث أصبح المتعلم يفتقر إلى الإيمان بالدراسة، مما أدى إلى تفشي ظاهرة التسرب المدرسي. بالإضافة إلى ذلك، برزت مشكلات أخرى مثل: الغش، وتحديد الدروس التي سيتمحن فيها المتعلم، وهي ظواهر واضحة بين المتعلمين الذين يقتربون من اجتياز شهادة التعليم الثانوي، كما تمّ تحديد المعدل 9.5 من 20 كشرط للنجاح والانتقال إلى التعليم الجامعي، خاصة في الفترة الأخيرة التي شهدت تفشي وباء كورونا. ومن ناحية أخرى، أصبح التعليم في مجمله مستهدفاً من عدة جهات، وذلك من خلال ضرب أسس النشأة بإدخال برامج لا تمت بصلة لثقافتنا العربية الإسلامية، وكذلك من خلال مواجهة خريجي الجامعات لواقع مرير في الحصول على فرص العمل والتكوين، في ظل تفشي البيروقراطية.

¹: ينظر: صورية فرج الله، نور الدين زمام، تقويم مردود إصلاح المنظومة التربوية في مرحلة التعليم الثانوي، ص 244.

²: ينظر: عدنان مهدي، التعليم في الجزائر أصول وتحديات، ص 36.

2. مفهوم أنشطة اللغة العربية:

2. 1. تعريف النشاط التعليمي:

قامت بعض الأدبيات بتحديد مجموعة من المفاهيم للنشاط التعليمي، من أبرزها:

النشاط التعليمي (Educational Activity) هو مجموع الأعمال التي يقوم بها المعلم والمتعلم داخل الصف وخارجه، بهدف تعزيز خبرات المتعلم وجعل عملية التعلم أكثر متعة وجاذبية. وينقسم إلى نوعين: أنشطة صفية وأخرى غير صفية¹.

ويُعرف أيضاً بأنه: مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المتعلمون داخل الصف أو خارجه لتحقيق أهداف تعليمية محددة².

وتماشياً مع ما تم ذكره، فإن الأنشطة التعليمية هي البرامج والمهام التي يوجهها المعلم للمتعلم، حيث يمارسها ويطبّقها داخل الفصل أو خارجه تحت إشرافه، وتهدف هذه الأنشطة إلى مساعدة المتعلم في اكتساب مهارات ومعارف متنوعة. وتشمل الأنشطة التعليمية العديد من المجالات مثل؛ أنشطة اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والمدنية، والرياضيات.

وتخضع عملية اختيار الأنشطة التعليمية لمعايير وشروط أساسية، أهمها:³

- ارتباط الأنشطة التعليمية بأهداف المجتمع والمنهج وفلسفة التربية.
- تحقيق الأنشطة لأهداف الدرس أو الوحدة أو المقرر الدراسي.
- تنوع الأنشطة التعليمية لتلبية احتياجات المتعلمين وتنمية ميولهم وجذب انتباههم.
- تناسب الأنشطة مع قدرات المتعلمين ومستواهم، بحيث لا تكون صعبة جداً.
- توافق الأنشطة المقدمة مع طبيعة المادة التعليمية وموضوعها، وطريقة ترتيب المحتوى وعناصر التقويم.

¹: ينظر: عابد توفيق الهاشمي، طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2006م، ص113.

²: ينظر: عبد الحفيظ تحريشي، الأنشطة المستخدمة في العملية التعليمية التعلمية ودورها في تحقيق الأهداف التربوية، الأنشطة اللغوية للسنة الثانية ابتدائي أمودجاً، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، مج4، ع1، 2013م، ص11.

³: ينظر: علي ربيع حسين الهاشمي، الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية، دار غيداء، عمان، الأردن، ط1، 2013م، ص77-78.

- تلاؤم الأنشطة مع الوقت المتاح والإمكانات المادية والبشرية.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين لاختيار الأنشطة بحرية، بحيث تنبع من دافعهم الذاتي وليست مفروضة عليهم.
- وتكتسب الأنشطة التعليمية دوراً كبيراً في تحسين العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، ويمكن تلخيص ذلك في النقاط الآتية:¹

- تسهيل استيعاب المتعلمين للخبرات التعليمية.
- تطوير القدرات العقلية والمهارية للمتعلمين.
- غرس القيم والصفات الحسنة في المتعلمين.
- تثبيت المفاهيم وتيسير إدراكها خلال التعليم.
- توفير إمكانات متنوعة وبأساليب حديثة لتعلم الخبرات التربوية.
- إتاحة الفرصة للتعاون بين المعلم والمتعلم في التخطيط للنشاط.

2. 2. تعريف مصطلح أنشطة اللغة العربية:

جلبت اللغة العربية الفخر للأمة العربية، إذ تمثل رابطاً جامعاً للثقافة والتراث، وتعد لغة القرآن الكريم، ورمزاً لهويتنا العربية الأصيلة، وتعرف هذه اللغة بـ "لغة الضاد"، وهي الفصحى الخالدة التي تجسد البلاغة والفصاحة، كما ورد في قوله تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾، (سورة الحجر، الآية: رقم 09). وهي أيضاً لغة الحديث النبوي الشريف، الذي يمثل جزءاً من السنة النبوية، التي تشكل المصدر الثاني للتشريع الإسلامي بعد القرآن الكريم. لذلك، فإن تعلم اللغة العربية يعكس امتثالاً لسنة النبي محمد صلى الله عليه وسلم، الذي قال: "من أحب الله تعالى أحب رسوله محمداً، ومن أحب الرسول العربي أحب العرب، ومن أحب العرب أحب العربية"²، إنَّها من أجمل لغات العالم نطقاً وكتابةً وأسلوباً

¹: ينظر: عبد الحفيظ تحريشي، الأنشطة المستخدمة في العملية التعليمية التعلمية ودورها في تحقيق الأهداف التربوية، الأنشطة اللغوية للسنة الثانية ابتدائي أمودجاً، ص14.

²: ينظر: أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010م، ص53.

وبلاغة، كما أنّها الأكثر انتشارًا في العالم، وهي واحدة من أقدم اللّغات السّامية وأرقاها من حيث؛ الصّياغة والاشتقاق والتّركيب، ممّا يجعلها من أرقى اللّغات على مُستوى العالم¹.

وتتميّز اللّغة العربيّة عن غيرها من اللّغات بمجموعة من السّمات التي نالت إشادة من أبنائها ومن غيرهم، ولعلّ أبرز هذه السّمات ما يلي:²

- اللّغة العربيّة غنيّة في حروفها: تتميّز اللّغة العربيّة بغنى حروفها، حيث تضمّ 28 حرفًا موزعة على مدرج صوتي واسع يمتد بين الشّفتين من جهة وأقصى الحلق من جهة أخرى، وقد استفادت اللّغة العربيّة من هذا التنوّع الصّوتي بامتلاكها حروفًا فريدة لا توجد في اللّغات الأخرى، مثل؛ الضّاد، والظّاء، والعين، والغين. ومن أبرز مزايا الحروف العربيّة أنّ هناك علاقة وثيقة بين الحرف ومعناه، كما في كلمات مثل؛ غاب، وغار، وغدر، وعزّز، التي تحمّل معاني مُرتبطة بالاختفاء والغياب.

- اللّغة العربيّة غنيّة بمفرداتها: تتناثر اللّغة العربيّة بغناها الكبير في المفردات، حيث يرجع ذلك إلى حرص اللّغويين عند وضع المعاجم على جمع الكلمات من مختلف لهجات القبائل، دون الاقتصار على لهجة فُريش فقط، كما يُعزى هذا الثراء إلى كثرة التّرادف، إذ تمتلك اللّغة ألفاظًا متعدّدة للتعبير عن المعنى الواحد، مثل: (21) اسمًا للنور، و(52) اسمًا للظلام، و(64) اسمًا للمطر، و(350) اسمًا للأسد، و(100) اسمًا للحية.

- الدّقّة في التّعبير: تتميّز اللّغة العربيّة بدقّة التّعبير عن المعاني، حيث تستخدم مُصطلحات مُحدّدة للتعبير عن أفعال مُختلفة بشكل دقيق. فعلى سبيل المثال؛ الضّرب بالراحّة على مقدّم الرّأس يُسمّى "صَفْعًا"، وعلى القفا "صَفْعًا"، وعلى الحَدّ بِسَطِ الكَفِّ "لَطْمًا"، وهكذا تتعدّد التّسميات بدقّة لتعبّر عن تفاصيل دقيقة في الأفعال والأوضاع.

¹: ينظر: سعد عليّ زاير، سماء تركي داخل، إبحايات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، الدّار المنهجية للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2015م، ص38.

²: ينظر: أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص من 55 إلى 63.

- الإيجاز: هو التعبير عن معنى جملة كاملة بكلمة واحدة، كما يظهر في أسلوب الإغراء والتحذير وأسماء الأفعال وبعض المصادر، ولا يقتصر الإيجاز على الجمل والتراكيب فحسب، بل يشمل الكتابة أيضاً، حيث لا توجد حروف تُكتب ولا تُنطق، كما هو الحال في بعض اللغات الأجنبية.

- الإعراب: هو من الخصائص المميزة للغة العربية، حيث يُسهّم في توضيح وفهم المعنى من خلال تغيير أواخر الكلمات حسب العوامل الداخلية. فعلى سبيل المثال؛ في جملة "ما أحسن زيد"، قد تختلف الدلالة: إذا كانت "زيد" مرفوعة، ننفي إحسانه، وإذا كانت "زيداً" منصوبة، نتعجب من حسن زيد، وإذا كانت "زيد" مجرورة، نستوضح نوع الحسن.

ونظراً للأهمية الكبيرة التي تتمتع بها لغتنا العربية، بعدها لغة القرآن الكريم الذي يهدي النفوس ويشفي القلوب، ولتفردها بخصائص وسمات مميزة، فقد أصبحت محور اهتمام الدول العربية، التي حرصت على تعليمها في المدارس، وخصّصت لها الحيز الزمني الكافي لتدريس أنشطتها المتنوعة.

ويُقصد بمصطلح أنشطة اللغة العربية (Arabic Language Activities): الوسائل الفعالة التي يعتمد عليها المعلم وتستخدمها المدرسة الحديثة لتحقيق أهداف تعليم اللغة العربية¹. بمعنى آخر، يتم تدريس مادة اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي، وجامعي) من خلال أنشطة تشمل: أساليب ووسائل معتمدة تهدف إلى تعزيز التواصل الفعال بين المعلم والمتعلمين. وتتعدّد هذه الأنشطة لتشمل: النصوص الأدبية والتواصلية، والتعبير الكتابي، والمشاريع، وغيرها. وفي هذا السياق، سنتناول بالذكر أنشطة اللغة العربية في التعليم الثانوي، تحديداً في أقسام السنة الثالثة شعبة الآداب والفلسفة كنموذج.

2. 3. أنشطة اللغة العربية في السنة الثالثة ثانوي، شعبة الآداب والفلسفة: أنواعها ومظهراتها:

تُدرس مادة اللغة العربية في السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، من خلال مجموعة من الأنشطة التي تُخصّص لها وزارة التربية الوطنية حَجْماً ساعياً لتقديمها للمُتعلّمين، حيث تبلغ سبع (07) ساعات أسبوعياً موزعة على النحو الآتي:

¹: ينظر: رُشدي أحمد طعيمة، الأنشطة اللغوية: أنواعها، معاييرها، استخدامها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة،

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الآداب والنصوص	04 ساعات	- يختص هذا الحجم الساعي لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيه دراسة النص من حيث معطياته ونمط بنائه وما فيه من مظاهر الاتساق والانسجام، ثم ما يتعلق بتعزيز التعليمات القبلية في النحو والصرف والبلاغة والعروض.
التعبير الكتابي	01 ساعة	- حصّة لتقديم الموضوع ومناقشته وحصّة لكتابته وحصّة لتصحيحه وذلك على مدى ثلاثة أسابيع.
المشروع	01 ساعة	- تُنشط حصّة كل أسبوع.
المطالعة الموجهة	01 ساعة	- حصّة للمطالعة وحصّة لإجراء تدريبات حول إحكام موارد المتعلم وضبطها.

الجدول رقم (02): التوزيع الزمني لأنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة¹

وفيما يلي تفصيل لهذه الأنشطة التعليمية الآتية:

2. 3. 1. الأدب والنصوص:

يتناول هذا النشاط دراسة النصوص الأدبية والنصوص التواصلية، بدءاً من عصر الضعف، ثم أدب النهضة، مروراً بالعصر الحديث وصولاً إلى الأدب المعاصر.

أ. النصوص الأدبية: هي نصوص نثرية أو شعرية تُقرأ وتُفهم وتُحفظ، وتُعدّ وعاءاً للتراث الأدبي بمختلف عصوره، وهي أيضاً بوابة لدراسة التاريخ الأدبي عبر العصور المختلفة، ومن خلالها يُثري المتعلمون قُدراهم اللغوية والفكرية والتعبيرية والدوقية². وفي دراسة النصوص الأدبية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، يقوم المعلم بتدريب المتعلمين على التعامل مع النصوص بأنماطها المتنوعة، ويتضمن

¹: الجدول من إعداد: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الشُعبتان: آداب وفلسفة/ لغات أجنبية، الجزائر، د.ط، 2007م، ص 06.

²: ينظر: عابد توفيق الهاشمي، طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية، ص 238.

هذا التدريب تحديّد نمط النص واستخراج خصائصه، إضافة إلى تحديد المقاطع السردية في النصّ الحواريّ، وتلخيص النصوص السردية، والحوارية، والوصفية، أو الحجاجية¹.

ب. النصوص التواصلية: هي نصوص نثرية تهدف إلى تعزيز معارف المتعلّمين حول الموضوعات التي تتناولها النصوص الأدبية، مع التركيز على الجانب المعرفي واستخدام وسائل إبلاغية مقنعة في التعبير، وعلى الرغم من اختلافها عن النصوص الأدبية، فإنّها تظلّ مكتملة لها في الفهم والاستيعاب².

وفيما يلي، عرض النصوص الأدبية والتواصلية المقررة في منهاج مادّة اللغة العربية للسنة الثالثة

ثانويّ شعبة آداب وفلسفة:

المحور		الوحدة
الحوار الأول: عصر الضعف (656هـ - 1213هـ)		
النصوص الأدبية	النصوص التواصلية	
1. في مدح الرسول للبوصيريّ. 2. في الزهد لابن نباتة.	1. الشعر في عهد المماليك لحنا الفاخوريّ.	الأولى: شعر الزهد والمديح النبويّ.
1. خواص القمر وتأثيراته للقزوينيّ. 2. علم التاريخ لابن خلدون.	1. حركة التأليف في عصر المماليك لبطرس البستانيّ.	الثانية: النثر العلميّ في العصر المملوكيّ.
المحور الثاني: من الأدب الحديث والمعاصر (1213هـ - إلى هذا العصر)		
النصوص الأدبية	النصوص التواصلية	
1. آلام الاغتراب للباروديّ. 2. من وحي المنفى لشوقي .	1. احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب لفوّاز السّحار.	الثالثة: شعر المنفى لدى الشعراء الرّواد.
1. أنا لإيليا أبو ماضي. 2. هنا وهناك للقرويّ.	1. الشعر مفهومه وغايته لميخائيل نعيمة.	الرابعة: النزعة الإنسانية في الشعر المهجريّ.
1- منشورات فدائية لنزار قباني. 2- حالة حصار لدرويش.	1. الالتزام في الشعر العربيّ الحديث لمفيد محمد قميحة.	الخامسة: فلسطين في الشعر العربيّ المعاصر.

¹: ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادّة اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة من التعليم الثانويّ العام والتكنولوجيّ الشعبتان: آداب وفلسفة/ لغات أجنبية، ص 10 - 11.

²: ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادّة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانويّ العام والتكنولوجيّ، الجزائر، د.ط، 2020م، ص 17.

السّادسة: الثّورة التّحريريّة الجزائريّة في الشّعر العربيّ.	1. الإنسان الكبير لمحمد الصّالح باوية. 2. جميلة لشفيق الكماليّ.	1. الأوراس في الشّعر العربيّ لعبد الله الرّكبيّ.
السّابعة: الإحساس بالحزن والألم الحادّ عند الشّعراء.	1. أغنيات للألم لنازك الملائكة. 2. أحزان الغربة لعبد الرّحمن جيليّ.	1. الإحساس الحادّ بالألم عند الشّعراء المعاصرين لإيليا الحاوي.
الثّامنة: توظيف الرّمز والأسطورة في الشّعر العربيّ المعاصر.	1. أبو تمام لإصلاح عبد الصّبور. 2. خطاب غير تاريخيّ لأمل دُقل.	1. الرّمز الشّعريّ لعزّ الدين إسماعيل.
التّاسعة: مظاهر ازدهار الكِتابَة الفنّيّة -المقالة أنموذجًا-	1. منزلة المتّقين للإبراهيميّ. 2. الصّراع بين التّقليد والتّجديد في الأدب لطة حسين.	1. المقالة والصّحافة ودورها في نهضة الفكر والأدب.
العاشرة: القصّة القصيرة في الجزائر.	1. الجرح والأمل لزيّخة السّعوديّ. 2. الطّريق إلى قرية الطّوب لمحمد شّنّوني.	1. صورة الاحتلال في القصّة الجزائريّة لأنيسة بركات دّرار.
الحادية عشرة: الفنّ المسرحيّ في المشرق.	1. من مسرحيّة شهرزاد لتوفيق الحكيم. 2. كابوس في الظّهيرة لحسين عبد الخضر.	1. المسرح في الأدب العربيّ لجميل حمداوي.
الثّانية عشرة: الأدب المسرحيّ الجزائريّ.	1. لالة فاطمة نسومر المرأة الصّقر لإدريس قرّوة. 2. من مسرحيّة المغص لأحمد بُودشيشة.	1. المسرح الجزائريّ: الواقع والأفاق لمخلوف بوكّروح.

الجدول رقم (03): النّصوص الأدبيّة والتّواصلية المقرّرة في منهاج مادّة اللغة العربيّة للسّنة الثالثة ثانويّ شعبة

آداب وفلسفة¹

¹: ينظر: الجدول من إعداد المفتشية العامّة للتّربية الوطنيّة، مديريّة التعليم الثّانويّ العامّ والتّكنولوجيا، التّدرّجات السّنويّة لمادّة اللغة العربيّة وآدابها، للسّنة الثالثة آداب وفلسفة/ السّنة الثالثة لغات أجنبيّة، الجزائر، 2022م، ص من 4 إلى 15.

وفي إطار المقاربة النصية، التي تنظر إلى النص الأدبي بحدّة متكاملة من الجمل المترابطة والمتناسكة منطقيًا وتركيبًا ودلاليًا، يسعى منهاج اللغة العربية إلى تعزيز التكامل بين درس النص الأدبي ومجموعة من الروافد الداعمة التي تُثريه وتعمّق فهمه وتحليله، وهي تشمل:

- **قواعد النحو والصرف:** تُشكّل أساسًا لتعزيز المعرفة العلمية والتطبيقية، من خلال التركيز على الممارسة المستمرة لتثبيت القواعد. ويتمثّل الهدف الرئيس من تدريسها في؛ تمكين المتعلّم من التعبير السليم والواضح وفقًا لها في مختلف السياقات الخطابية، فضلًا عن مساعدته في تحليل النصوص وفهم تراكيبها وأسباب اختيار المؤلّف لها¹. وفيما يلي عرض لقواعد النحو والصرف المقرّرة لتدريسها في هذه المرحلة والشعبة من التعليم الثانوي²:

- الإعراب اللفظي.
- الإعراب التقديري.
- ثون الوقاية + المضاف إلى ياء المتكلم.
- معاني وإعراب إذا، إذّا، إذ، حينئذٍ.
- الجمل التي لها محلّ إعرابي.
- الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب.
- إعراب المسند والمسند إليه.
- أحكام التمييز والحال.
- الفضلة وإعرابها.
- صيغ مُنتهى الجموع.
- جُموع القلّة.
- البدل وعطف البيان.

¹: ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الشعبتان: آداب وفلسفة/ لغات أجنبية، ص 11.

²: ينظر: المفتشية العامة للتربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، التدرّجات السنوية لمادّة اللغة العربية وآدابها: السنة الثالثة آداب وفلسفة/ لغات أجنبية، ص من 4 إلى 15.

- إسم الجنس الإفراديّ والجمعيّ.
- لَوْ، لَوْلَا، لَوْمًا.
- إِمَّا، أَمَّا.
- معاني الأحرف المشبهة بالفعل.
- إسم الجمع.
- معاني وإعراب أيّ، أيّ، إيّ.
- معاني وإعراب كمّ، كأَيّن، كَذَا.
- نُونَا التَّوكِيد.
- معاني وإعراب "مَا".

- **البلاغة:** هي العلم الذي يُحدّد القوانين التي تحكم الأدب من حيث الألفاظ وتنسيقها بأسلوب بلاغيّ يُعزّز جمال النص الأدبي¹. بمعنى آخر، هي مُرتبطة بالأدب إرتباطاً وثيقاً، بحيث لا يُمكن فصلها عن النصوص الأدبيّة، إذ تُشكّل جزءاً لا يتجزأ من تحليلها وفهمها. فالبلاغة تُعين المتعلّم على إدراك عمق النصوص الأدبيّة، وتذوّق جمال معانيها، والكشف عن أسرار إبداعها². وهي تشمل ثلاثة علوم رئيسيّة: علم المعاني الذي يُعالج قضايا مثل؛ الخبر والإنشاء والتّقديم والتّأخير، وعلم البيان الذي يهتمّ بالتّشبيه والمجاز والاستعارة، وعلم البديع الذي يتناول المحسّنات اللفظيّة والمعنويّة كالطباق والجناس والسّجع³.

- **العروض:** هو علم يهتمّ بدراسة أوزان الشّعر العربيّ، ويُحدّد الفروق بين الأوزان الصّحيحة والفايدة، كما يُعنى بالزّحافات والعِلل التي قد تطرأ على الأوزان الشّعريّة⁴، أيّ أنّه يهدف إلى تصحيح الشّعر وتمييز الأوزان السّليمة من المغلوطة. وفي دروس العروض للسّنة الثالثة ثانويّ شعبة آداب وفلسفة،

¹: ينظر: عابد توفيق الهاشمي، طرائق تدريس مهارات اللغة العربيّة وآدابها للمراحل الدراسيّة، ص 476.

²: ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج مادّة اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الأولى من التّعليم القانويّ العامّ والتّكنولوجيا، ص 24.

³: ينظر: عليّ جواد الطّاهر، أصول تدريس اللغة العربيّة، دار الزّائد العربيّ، بيروت، لبنان، ط2، 1984م، ص 87.

⁴: ينظر: مُحمّد بن فلاح المطيريّ، القواعد العروضيّة وأحكام القافية العربيّة، مكتبة أهل الأثر، حولي، الكويت، ط1، 2004م،

يَتَدَرَّبُ الْمُتَعَلِّمُونَ عَلَى فَهْمِ الشِّعْرِ الْحَرِّ، وَالتَّفْعِيَلَاتِ، وَالْأَوْزَانِ، بِالإِضَافَةِ إِلَى التَّعَرُّفِ عَلَى الرَّحَافَاتِ وَالْعِلَلِ فِي الشِّعْرِ الْحَدِيثِ وَالْمَعَاصِرِ.

وَفِيمَا يَلِي عَرَضَ لِدُرُوسِ الْبَلَاغَةِ وَالْعَرُوضِ الْمُقَرَّرَةِ لِتَدْرِيبِ الْمُتَعَلِّمِينَ فِي هَذَا الْمِسْتَوَى وَالشُّعْبَةِ:

دُرُوسُ الْبَلَاغَةِ	دُرُوسُ الْعَرُوضِ
- بلاغةُ المجازِ العَقَلِيِّ والمرسل.	- توطئةٌ حول الشِّعْرِ الْحَرِّ.
- بلاغةُ الكِنَايَةِ.	- التَّفَاعِيلُ.
- بلاغةُ التَّشْبِيهِ.	- الرَّجْزُ فِي الشِّعْرِ الْحَرِّ.
- بلاغةُ الاسْتِعَارَةِ.	- الْمُتَقَارِبُ فِي الشِّعْرِ الْحَرِّ.
	- الرَّمْلُ فِي الشِّعْرِ الْحَرِّ.
	- الْكَامِلُ فِي الشِّعْرِ الْحَرِّ.
	- الْمُتَدَارِكُ فِي الشِّعْرِ الْحَرِّ.
	- الْوَافِرُ وَالْمُهْزَجُ فِي الشِّعْرِ الْحَرِّ.
	- الْأَسْبَابُ وَالْأَوْتَادُ فِي الشِّعْرِ الْحَرِّ.
	- الرَّحَافَاتُ وَالْعِلَلُ فِي الشِّعْرِ الْحَرِّ.

الجدولُ رقم (04): دُرُوسُ الْبَلَاغَةِ وَالْعَرُوضِ الْمُقَرَّرَةِ فِي مَنَهاجِ مَادَّةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِلسَّنَةِ الثَّالِثَةِ ثَانَوِيٍّ شُعْبَةِ آدَابِ وَفَلَسَفَةٍ¹

- النِّقْدُ الْأَدَبِيُّ: هُوَ عَمَلِيَّةٌ تَحْلِيلِيَّةٌ تَهْدَفُ إِلَى تَفْسِيرِ النُّصُوصِ الْأَدَبِيَّةِ وَتَقْيِيمِ قِيَمَتِهَا الْجَمَالِيَّةِ وَالْفَنِّيَّةِ، مِنْ خِلَالِ دِرَاسَةِ لُغَتِهَا وَمَعَانِيهَا وَأَسْلُوبِهَا وَأَفْكَارِهَا، وَتَكْمُنُ أَهْمِيَّتُهُ فِي قُدْرَتِهِ عَلَى التَّمْيِيزِ بَيْنَ النُّصُوصِ الْجَيِّدَةِ وَالرَّدِيئَةِ². وَإِنْطِلَاقًا مِنْ هَذِهِ الْأَهْمِيَّةِ، حَرَصَ مِنْهاجُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِلسَّنَةِ الثَّالِثَةِ ثَانَوِيٍّ، شُعْبَةِ آدَابِ وَفَلَسَفَةٍ، عَلَى إِدْمَاجِ مَبَادِي النِّقْدِ الْأَدَبِيِّ ضِمْنَ دُرُوسِ النُّصُوصِ الْأَدَبِيَّةِ، بِهَدَفِ تَزْوِيدِ

¹: ينظر: الجدولُ مِنْ إَعْدَادِ الْمُفْتَشِيَّةِ الْعَامَّةِ لِلتَّرْبِيَةِ الْوَطَنِيَّةِ، مُدِيرِيَةِ التَّعْلِيمِ الثَّانَوِيِّ الْعَامِّ وَالتَّكْنُولُوجِيَّ، التَّدْرِجَاتُ السَّنَوِيَّةُ لِمَادَّةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَأَدَابِهَا: السَّنَةُ الثَّالِثَةُ آدَابِ وَفَلَسَفَةٍ/ لُغَاتٍ أَعْجَنِيَّةٍ، ص 4 إلى 12.

²: ينظر: سَعْدُ عَلِيٍّ زَايِرٍ، إِيْمَانُ إِسْمَاعِيلَ عَايِزٍ، مَنَهاجُ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَطَرَائِقُ تَدْرِيسِهَا، دَارُ صَفَاءَ لِلنَّشْرِ وَالتَّوْزِيعِ، عَمَّانُ، الْأُرْدُنُّ، ط1، 2014م، ص 166.

المتعلِّمين بأدوات التحليل الأدبي وتعرِّيفهم بمصطلحاته، ممَّا يُمكنهم من فهم النصوص النقدية والتفاعل معها بوعي ودراية¹.

وقد نُظِّمت هذه المبادئ في محاور رئيسة على النحو الآتي:²

- شعر المديح والزهد في عصر الضعف: خصائصهما، وأسباب شيوعهما.
- النثر العلمي في العصر المملوكي: أسباب شيوعه.
- شعر المنفى "الحين إلى الأوطان": أسبابه، وخصائصه.
- الحداثة في الأدب: خصائص المذهب الكلاسيكي وأثره في الأدب الحديث.
- النزعة الإنسانية في الشعر المهجري: الوحدة العضوية والوحدة الموضوعية.
- ظاهرة الالتزام عند الشعراء المعاصرين: فلسطين في الشعر المعاصر.
- الثورة الجزائرية في الشعر العربي.
- خصائص شعر الحزن والألم عند الشعراء العرب المعاصرين: أسباب الحزن والألم، والصورة الشعرية.
- أسباب توظيف الرمز والأسطورة في الشعر المعاصر: التناص.
- فنُّ المقال: أنواعه، وخصائصه، وأعلامه، وعوامل تطوره وازدهاره.
- خصائص فنِّ القصة.
- نشأة المسرح العربي وتطوره، الخصائص الفنية للمسرح في الأدب.
- مراحل تطور المسرح الجزائري.

2. 3. 2. التعبير الكتابي:

يُعرَّفُ بأنَّه: قدرة المتعلِّم على الكتابة بأسلوب صحيح ومُناسبٍ لمستواه اللغوي، مع التركيز على الدقة في اختيار الألفاظ، وتنظيم الأفكار وترابطها، واستخدام أساليب جميلة ومُناسبة³. والتعبير الكتابي

¹: ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص 25.

²: ينظر: المفتشية العامة للتربية الوطنية، مديريَّة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية وآدابها: السنة الثالثة آداب وفلسفة/ لغات أجنبية، ص من 4 إلى 15.

³: ينظر: سعد علي زابر، إيمان إسماعيل عايز، منهاج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص 503.

في منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة، يُعدُّ نشاطاً يُتيح للمُتعلمين استثمار مكتسباتهم في بناء موضوعاتهم، ويتطلب ذلك تخصيص حصّة لتقديم الموضوع ومناقشته، وحصّة للتحرير والكتابة، وأخرى للتصحيح الذي يهدف إلى تدريب المتعلمين على تحليل أخطائهم وفهمها وتصحيحها ذاتياً لتفادي تكرارها مستقبلاً، كما يعمل المعلم على رصد الأخطاء الشائعة والمآخذ العامة في إنشاءاتهم، وتدوين ملاحظات عنها، ثمّ معالجتها في القسم جماعياً. سواء من خلال تصحيح فقرة من إنشاء كلّ متعلم على السبورة، أو مراجعة موضوع كامل، مع الحرص على إشراكهم بفعالية في عملية التصحيح¹. وتتضمن أنشطة التعبير الكتابي المخصصة للمتعلمين في هذا المستوى والشعبة، المحاور الآتية:²

- تلخيص نصوص متنوعة (تحرير + تصحيح).
- ليس عاراً أن تفشل (تحرير + تصحيح).
- مظاهر التجديد في المدرسة الرومانسية أو المهرجانية (تحرير + تصحيح).
- تحليل قصّة قصيرة انطلاقاً من الخصائص الفنية (تحرير + تصحيح).
- تحليل مسرحية من خلال الخصائص الفنية (تحرير + تصحيح).
- إعداد مسرحية ذات دلالة بالنسبة للمتعلم (تحرير + تصحيح).

2. 3. 3. المشروع:

يُعدُّ نشاطاً تعليمياً يُركّز على حلّ مشكلة من بيئة المتعلم، بهدف تحقيق غاية مفيدة تُحقّز على العمل باندفاع وبطريقة طبيعية، ممّا يساهم في تحقيق نموه الشامل³. بمعنى آخر، هو أنّ المعلم يُقدّم للمتعلمين مهامّ عملية تضعهم أمام مشكلات حقيقية تتطلب بذل جهد عقلي وجسديّ لحلّها، ممّا يُساعدُهم على تحقيق الأهداف المرجوة، ويُنفذ المشروع خلال مدّة زمنية محدّدة ويكون فردياً أو جماعياً.

¹: ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادّة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الشُعبتان: آداب وفلسفة/ لغات أجنبية، ص 16.

²: ينظر: المفتشية العامة للتربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، التدرّجات السنوية لمادّة اللغة العربية وآدابها: السنة الثالثة آداب وفلسفة/ لغات أجنبية، ص من 4 إلى 15.

³: ينظر: إيمان مُحمّد سحتوت، زينب عبّاس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2014م، ص 217.

وَنَظَرًا لِأَهَمِّيَّتِهِ فِي تَقْدِيمِ خِبَرَاتٍ تَعْلِيمِيَّةٍ مُمَيَّزَةٍ، أَدْرَجَتْهُ الْمُنْظُومَةُ التَّرْبَوِيَّةُ ضِمْنَ مِنْهَاجِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَأَدَابِهَا، مَعَ التَّرْكِيزِ عَلَى الْمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ، وَخَاصَّةِ السَّنَةِ الثَّلَاثَةِ ثَانَوِي، شُعْبَةِ آدَابِ وَفَلَسَفَةٍ.

وَفِيمَا يَلِي عَرَضَ لَأَنْشِطَةِ الْمَشَارِيعِ الْمَعْتَمَدَةِ ضِمْنَ الْمَقَرَّرَاتِ الدِّرَاسِيَّةِ لِهَذَا الْمُسْتَوَى وَالشُّعْبَةِ:¹

- إِعْدَادُ الْخَرِيطَةِ السِّيَاسِيَّةِ لِلْعَالَمِ الْعَرَبِيِّ قَبْلَ النَّهْضَةِ.
- إِعْدَادُ إِضْبَارَةٍ عَنْ عَوَامِلِ النَّهْضَةِ وَمَظَاهِرِهَا وَأَهَمِّ أَعْلَامِهَا.
- تَحْضِيرُ تَقْصِيصِيَّةٍ تُمَثِّلُ الْمَدَارِسَ الْأَدَبِيَّةَ الْأُورُوبِيَّةَ وَأَثَرَهَا فِي الْأَدَبِ الْعَرَبِيِّ.
- إِنْتَاجُ تَقْصِيصِيَّةٍ عَنْ جَمْعِيَّةِ الْعُلَمَاءِ الْمُسْلِمِينَ.
- إِنْتَاجُ إِضْبَارَةٍ لِلْفَرَقِ الْقَصَصِيِّ بِأَنْوَاعِهِ وَمُقَوِّمَاتِهِ.
- إِعْدَادُ مَسْرُوحِيَّةٍ.

2. 3. 4. الْمُطَالَعَةُ الْمَوْجَّهَةُ:

تُعَدُّ نَشَاطًا تَعْلِيمِيًّا مُهِمًّا يُعَزِّزُ النُّضْجَ الْفِكْرِيَّ لِلْمُتَعَلِّمِينَ فِي هَذَا الْمُسْتَوَى الدِّرَاسِيِّ. لِذَا، مِنْ الضَّرُورِيِّ اخْتِيَارَ نُصُوصٍ ذَاتِ بُعْدٍ فِكْرِيٍّ وَثَقَافِيٍّ، إِلَى جَانِبِ نُصُوصٍ قَصَصِيَّةٍ حَدِيثَةٍ وَمُعَاصِرَةٍ، يَهْدَفُ تَنْمِيَّةُ قُدْرَةِ الْمُتَعَلِّمِ عَلَى التَّفَاعُلِ مَعَ النُّصُوصِ الْمَطْوُولَةِ وَاسْتِثْمَارِ مَحْتَوِيَاتِهَا الْفِكْرِيَّةِ وَالْفَنِّيَّةِ². وَتَتَنَوَّعُ مَحَاوِرُ الْمَطَالَعَةِ الْمَوْجَّهَةِ فِي هَذَا الْمُسْتَوَى لِتَشْمُلَ جَوَانِبَ مُتَعَدِّدَةً، هِيَ:³

- إِنْسَانٌ مَا بَعْدَ الْمَوْحِدِينَ.
- مُتَقَفُونَا وَالْبَيْئَةُ.
- الْمَجْتَمَعُ الْمَعْلُومَاتِيّ.
- ثَقَافَةُ أُخْرَى.
- رَصِيفُ الْأَزْهَارِ لَا يُجِيبُ.

¹: دَرَّاجِي سَعِيدِي وَآخَرُونَ، اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ وَأَدَابُهَا لِسَّنَةِ الثَّلَاثَةِ مِنْ التَّعْلِيمِ الثَّانَوِيِّ لِلشُّعْبَتَيْنِ: آدَابِ وَفَلَسَفَةٍ/ لُغَاتِ أَجْنِبِيَّةٍ، الدِّيَوَانُ الْوُطَنِيّ لِلْمَطْبُوعَاتِ الْمَدْرَسِيَّةِ (O.N.P.S)، الْجَزَائِرِ، (2012م-2013م)، ص 4-5.

²: يَنْظُرُ: اللَّجْنَةُ الْوُطَنِيَّةُ لِلْمَنَاجِحِ، مِنْهَاجُ مَادَّةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَأَدَابِهَا لِسَّنَةِ الْأَوَّلَى مِنَ التَّعْلِيمِ الثَّانَوِيِّ الْعَامِّ وَالتَّكْنُولُوجِيّ، الشُّعْبَتَانِ آدَابِ وَفَلَسَفَةٍ/ لُغَاتِ أَجْنِبِيَّةٍ، ص 9.

³: دَرَّاجِي سَعِيدِي وَآخَرُونَ، اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ وَأَدَابُهَا لِسَّنَةِ الثَّلَاثَةِ مِنْ التَّعْلِيمِ الثَّانَوِيِّ لِلشُّعْبَتَيْنِ: آدَابِ وَفَلَسَفَةٍ/ لُغَاتِ أَجْنِبِيَّةٍ، ص 4-5.

- إشكالية التعبير في الأدب الجزائري.
- التسامح الديني مطلب إنساني.
- الصدمة الحضارية: متى تتخطاها؟
- الأصالة والمعاصرة.
- من رواية «الأمير».
- ثقافة الحوار.
- العلامة الجزائري «محمد أبو شنب».

2. 4. أهداف أنشطة اللغة العربية التعليمية:

بعد عرض أنشطة اللغة العربية المقررة في السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، ننتقل الآن إلى مناقشة الأهداف والغايات التي يسعى معلّم اللغة العربية إلى تحقيقها من خلال هذه الأنشطة، والتي يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

أ. أهداف متعلّقة بالأدب والنصوص: يهدف تدريس النصوص الأدبية والتواصلية إلى تحقيق عدّة

أهداف، منها:¹

- تدريب المتعلّمين على جودة النطق وسلامة الأداء وحسن التعبير.
- تعزيز دقة الفهم واستخلاص معاني الألفاظ والتركيز على الأساليب الأدبية المتميزة.
- تنمية ثروتهم اللغوية من خلال النصوص المدروسة التي تحتوي على مفردات جديدة وتركيبات ومعانٍ متنوعة.
- مساعدة المتعلّمين في اكتشاف المعاني والأساليب الأدبية التي تسهم في تنمية ذوقهم الأدبي.
- تطوير خبراتهم الاجتماعية والأخلاقية والسياسية من خلال استيعاب الجوانب المختلفة التي يعرضها الأدب في الحياة.

¹: ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص 18.

كما يَسْعَى أيضاً إلى تحقيق ما يلي:¹

- تَذَوُّق النَّصِّ الأدبيِّ وتحليله واستخراج خُصائصه الفَنِّيَّة.
- تقويم النُّصوص الَّتِي يَدْرُسُهَا المتعلِّم وإصدار أحكام نقدية عليها.
- تنمية حُبِّ المتعلِّم للأدب وتحقيق الرِّضا والإشباع مِنْ خِلالِهِ، بالإضافة إلى فَهْمِ المواقف الإنسانية.

- تطوير مَهارة النَّقد لدى المتعلِّم في قِراءة النُّصوص غير المعروفة.

ب. أهدافٌ مُتعلِّقة بقواعد النُّحو والصَّرف: يَسْعَى المتعلِّم مِنْ خِلالِ تدريسِ قواعد النُّحو

والصَّرف إلى تحقيق الأهداف الآتية:²

- تَحْفِيزُ المتعلِّمين على التَّفكير وفَهْمِ الفُروق الدَّقِيقَة بَيْنَ التَّراكيب والعِبَارَاتِ والجُمَلِ.
- تَنْظِيمُ مَعْلُومَاتِ المتعلِّمين اللُّغويَّة بِطريقة تُسَهِّلُ عَلَيْهِمِ اسْتِخدامَهَا وتُمَكِّنُهُم مِنْ نَقْدِ الأساليب والعِبَارَاتِ لِتَحْدِيدِ وُضُوحِهَا أو غُمُوضِهَا وَقُوَّتِهَا أو رِكاكَتِهَا.
- تَمَكِّنُ المتعلِّمين مِنْ التَّعبير السَّليم في جَمِيعِ المواقف الخطابيَّة.
- تَصْحيحُ المفهوم الخاطِئ لدى المتعلِّمين بأنَّ قواعدَ النُّحو صَعْبَة، مِنْ خِلالِ التَّركيزِ على الأحكام العمليَّة المربَّطَة بِلُغة المتعلِّمين المنطوقة والمكتوبة.

ت. أهدافٌ مُتعلِّقة بالبلاغة: تَهْدَفُ دراسة البلاغة إلى تحقيق الأهداف الآتية:³

- تَمَكِّنُ المتعلِّمين مِنْ فَهْمِ وظيفَة البلاغة في تنويع أساليب التَّعبير وبناء الصُّور وتطويع دلالة الألفاظ.

- الاستفادة مِنْ الأساليب البلاغيَّة والجماليَّة للأدباء ومُحاكاةِهَا.

- تَعْمِيقُ فَهْمِ النُّصوص الأدبيَّة والتَّفاعل مَعَهَا مِنْ خِلالِ تطبيقِ المفاهيم البلاغيَّة.

- اسْتِخدامُ التَّقنيَّات البلاغيَّة في تحليلِ النُّصوص النَّقدية.

¹: ينظر: سعد علي زابر، إيمان إسماعيل عايز، مناهجُ اللُّغة العربيَّة وطرائق تدريسها، ص 448 - 449.

²: ينظر: اللُّجنة الوطنيَّة للمناهج، مِنْهاجُ مادَّة اللُّغة العربيَّة وآدابها للسَّنة الأولى مِنْ التَّعليم الثَّانويِّ العامِّ والتَّكنولوجي، ص 23.

³: ينظر: اللُّجنة الوطنيَّة للمناهج، مِنْهاجُ مادَّة اللُّغة العربيَّة وآدابها السَّنة الثالثة مِنْ التَّعليم الثَّانويِّ العامِّ والتَّكنولوجي، الشُّعبتان: آداب وفلسفة/ لغات أجنبيَّة، ص 12.

- تصنيفُ الصُّور الأدبية وفقاً لأنواعها ومناقشة وظيفتها الجمالية.

- إجراء مقارنة بين صور بلاغية متنوعة تُعبّر عن معنى واحد.

ث. أهداف متعلّقة بالعروض: يهدفُ تدريس العروض إلى تحقيق الأهداف الآتية:¹

- إتقان القواعد العروضية وتقطيع الأبيات الشعرية مع معرفة تفعيلاتها ومُجورها.

- فهم التغيّرات التي طرأت على وزن القصيدة العربية المعاصرة والإيقاعات الجديدة الناتجة عنها.

- تدوُّق تأثير الوزن والإيقاع في جمال النص الشعري.

- إكمال بيت شعري ناقص بما يتناسب مع وزنه وقافيته.

- تنظيم مسابقات بين المتعلّمين لاكتشاف الأوزان الشعرية سماعاً.

- ترسيخ قواعد العروض ومُصطلحاته الأساسية من خلال أسلوب السؤال والجواب باستخدام شواهد عمليّة.

- التوقُّف عند مبدأ التفعيلة والتّمثيل لكيفية توزيعها في الشعر التقليديّ بالشّطرين والقافية الواحدة، وكذلك في الشعر الحديث والمعاصر.

ج. أهداف متعلّقة بالنقد الأدبي: يُمكن تحديد أهداف تدريس النقد الأدبي في النّقاط الآتية:²

- تمكين المتعلّمين من استخدام مُصطلحات النقد الأدبي لتوسيع رؤيتهم وتحليل النصوص الأدبية بشكلٍ أعمق.

- تعليمهم طرائق القراءة النقدية التي تُساعدُهم على اكتشاف الجمال والقوّة في الأعمال الأدبية.

- تمكينهم من استخدام أدوات النقد الفعّالة لتقييم جودة النصوص الأدبية والكشف عن مواطن القوّة والضعف فيها.

- تعزيز ثقافتهم النقدية لتوسيع آفاقهم الفكرية وزيادة قدرتهم على إصدار أحكام صائبة حول النصوص التي يدرّسوها.

- تطوير مهارات الملاحظة والتّساؤل والاستنتاج لدى المتعلّمين.

¹: ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادّة اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الشّعبتان: آداب

وفلسفة/ لغات أجنبية، ص 12.

²: ينظر: المرجع نفسه، ص 26.

ح. أهداف متعلّقة بالتّعبير الكتابي: تتمثل أهداف تدريس التعبير الكتابي في النقاط الآتية:¹

- تعليم المتعلّمين كيفية اختيار الألفاظ المناسبة للمعاني والتركيب الذي يخدم الهدف المطلوب.
- تنمية القدرة على التفكير السريع والتّعبير بشكل فعّال في مواجهة المواقف الكتابية المفاجئة.
- تعزيز القدرة على التعبير السليم عن الأفكار والمشاعر بأسلوب واضح، ورفيع، ومؤثّر، يتّسم بالتحليل والإبداع.

- الكتابة مع مراعاة سعة الأفكار وعمقها، وترتيبها وتنظيمها بشكل منطقي.

- الدقّة في مناقشة الأفكار، والحرص على تأييد الرأي بالشواهد المناسبة.

- مراعاة الدقّة في استخدام علامات التّقييم بشكل صحيح.

- القدرة على الكتابة في مختلف الأنماط مثل؛ الحجاجيّة، والحواريّة، والتّفسيريّة، وغيرها.

خ. أهداف متعلّقة بالمشروع: يهدف تدريس نشاط المشروع إلى:²

- زيادة التركيز والتّحفيز لدى المتعلّمين.

- تحفيز المتعلّم من خلال منحه الفرصة ليكون قائدا، خاصة في المشاريع الجماعيّة.

كما يُسهم أيضاً في تحقيق أهداف إضافية، منها:

- تعزيز الثقة بالنفس لدى المتعلّمين.

- تنمية القدرات العقليّة والشّعور بالمسؤوليّة.

- تقليل الفروقات الفرديّة وتحقيق العدالة من خلال العمل الجماعي.

د. أهداف متعلّقة بالمطالعة الموجهة: تُسهم المطالعة الموجهة في:³

- تنمية قدرة المتعلّمين على الفهم العميق للأثر المقروء واستخلاص أفكاره.

- تشجيع النقد من خلال تكوين أحكام على النصوص.

¹: ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مادّة اللغة العربيّة وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتّكنولوجي، الشّعبتان: آداب وفلسفة/ لغات أجنبيّة، ص 22.

²: ينظر: عاطف أبو حميد الشّرمان، تكنولوجيا التّعليم المعاصرة وتطوير المناهج، ص 221.

³: ينظر: فيصل مكيني، واقع نشاط المطالعة الموجهة في منهاج اللغة العربيّة في المرحلة الثانويّة -نقد وتقييم-، مجلّة آفاق للعلوم، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، مج 1، ع 3، 2016م، ص 164.

- تعزيز الاعتماد على النفس في تفسير الكلمات وحلّ المشكلات اللّغويّة والفكرية.
- تطوير مهارة المطالعة الذاتيّة لفهم الفنّ الأدبيّ بعمق.
- توسيع الحصيلّة اللّغوية والمعرفيّة للمتعلمين.

ثانياً: تعليم أنشطة اللغة العربية في السّنة الثالثة ثانوي -شعبة آداب وفلسفة-

أولت وزارة التربية الوطنيّة اهتماماً كبيراً بتعليميّة اللغة العربيّة لمُتعلمي السّنة الثالثة ثانويّ شُعبة آداب وفلسفة، نظراً لكونها مادّة أساسيّة يُمتَحَن فيها المتعلّم، وقد حُصِّصَ لتدريس أنشطتها سبع (07) ساعات أسبوعياً، وهو وقتٌ كافٍ لتحقيق الأهداف التعليميّة.

وأكدت الدّراسات الحديثة على أهميّة توظيف الوسائط الإلكترونيّة في العمليّة التعليميّة، خاصّة في تعليم أنشطة اللغة العربيّة، لما لها من دور في تعزيز التواصل داخل الصّفّ وإنجاح العمليّة التعليميّة.

وانطلاقاً من هذه المعطيات، يبرزُ التساؤلُ التّالي: هل يتمّ بالفعل استثمار الوسائط الإلكترونيّة

في تعليم أنشطة اللغة العربيّة، أم يقتصر الأمر على الوسائل التقليديّة؟

وللإجابة عن هذا التساؤل، أُجريت دراسة ميدانيّة تسعى إلى الكشف عن واقع استثمار الوسائط الإلكترونيّة في تعليم أنشطة اللغة العربيّة للسّنة الثالثة ثانويّ شُعبة آداب وفلسفة، مع الاعتماد على الملاحظة كأداةٍ أساسيّةٍ في البحث.

1. إجراءات الدّراسة:

تتطلّب كلّ دراسة بحثيّة إتباع خطوات منهجيّة مُنظّمة تستند إلى منهج واضح يُراعي الحدود الزمانيّة، والمكانيّة، والبشريّة. كما يتمّ استخدام مجموعة من الأدوات المساعدة لضمان تحقيق الأهداف المرجوّة بفعاليّة. وفيما يلي سيتمّ تناول منهج الدّراسة، ومجالاتها، وعيّنتها، وأدواتها المستخدمة.

1.1. منهج الدّراسة:

تتنوّع مناهج البحث العلميّ وفقاً لطبيعة الموضوع المدروس، ولكلّ منها دوره ومميّزاته. وفي هذه الدّراسة الميدانيّة، تمّ الاعتماد على المنهج الوصفيّ بعدّه الأنسب لطبيعة الدّراسة وأهدافها، ويتميّز هذا المنهج بقدرته على تناول الموضوع بجميع جوانبه، وتقديم وصف دقيق له ضمن فترة أو فترات زمنيّة

مُحدّدة. ويُركّز المنهج الوصفيّ على دراسة الظاهرة كما هي على أرض الواقع دون التأثير عليها أو إدخال أي مُتغيّرات، إذ يهتم بوصف الماهيّة دون التّطرق إلى الكيفيّة أو دراسة عوامل التّغيير¹.

1. 2. حدود الدراسة:

أ. **الحدود الزمنية:** استغرقت دراستنا الميدانيّة حوالي شهرين ونصف، ابتداءً من شهر نوفمبر 2023م وحتى مُنتصف شهر جانفي 2024م.

ب. **الحدود المكانية:** شملت الدّراسة الميدانيّة أربع (04) ثانوياتٍ مُوزّعة على أربع (04) ولايات مُختلفة، وهي: الطّارف (الشّرق)، وهران (الغرب)، والجزائر (الشّمال)، وورقلة (الجنوب). وتمّ اختيار الثّانويات الآتية لتطبيق الدّراسة:

- ثانويّة عاشور حسين بن لعماري في منطقة الرّيتونة بالطّارف، وقد تمّ اختيارها نظراً لأنّها كانت إحدى المؤسّسات التي تُلقيت فيها تعليمي في مرحلة سابقة.

- ثانويّة البشير الإبراهيمي في منطقة بير الجير بـوهران، وقد تمّ اختيارها لأنّها تقع في مدينة كبرى مثل؛ وهران وتوفّر على الأجواء المناسبة لتنفيذ الدّراسة.

- ثانويّة فرانس قانون في منطقة باب الواد بالجزائر العاصمة، حيث تمّ اختيارها أيضاً بعدّها واحدة من المؤسّسات الواقعة في العاصمة وتوافرها على الظروف الملائمة لإجراء الدّراسة.

- ثانويّة الشّيخ مُحمّد بن الحاج عيسى مسروق في منطقة عين البيضاء بورقلة، التي تمّ اختيارها لقربها من منزل أحد أقاربي، ممّا سهّل عمليّة تنفيذ الدّراسة الميدانيّة.

1. 3. عينة الدّراسة:

تُعرّف بأنّها: مجموعة من الأفراد أو العناصر التي تمّ اختيارها من مُجتمع البحث بهدف تمثيله بشكل دّقيق وصادق².

¹: ينظر: عبد الله الوزان، مناهج البحث في الإعلام الرّقميّ، دارُ الغلا للنشر والتّوزيع، دبي، الإمارات، ط1، 2021م، ص 42.

²: ينظر: مُحمّد السّيد عليّ، موسوعة المصطلحات التربويّة، ص 385.

وَتَكُونُ عَيِّنَةُ بَحْثِنَا مِنْ (119) مُتَعَلِّمًا مِنَ السَّنَةِ الثَّالِثَةِ ثَانَوِيٍّ شُعْبَةِ آدَابٍ وَفَلَسَفَةٍ، مُوزَّعِينَ عَلَى أَرْبَعِ (04) ثَانَوِيَّاتٍ - كَمَا ذَكَرْنَا سَابِقًا-. وَيَتَضَمَّنُ هَذَا الْعَدَدُ (95) مُتَعَلِّمَةً، وَ(24) مُتَعَلِّمًا، وَسَيَتِمُّ تَوْضِيحُ ذَلِكَ فِي الْجَدُولِ الْآتِي:

إِسْمُ الثَّانَوِيَّةِ	السَّنَةُ / الْقِسْمُ	عَدَدُ الْمُتَعَلِّمِينَ	عَدَدُ الذَّكَورِ	عَدَدُ الْإِنَاثِ
- ثَانَوِيَّةُ عَاشُورِ حَسَنِ بْنِ لَعْمَارِي (الطَّارِف).	3 أَفْل 1	29 مُتَعَلِّمًا	06	23
- ثَانَوِيَّةُ الْبَشِيرِ الْإِبْرَاهِيمِيِّ (وَهْرَان).	3 أَفْل 1	31 مُتَعَلِّمًا	07	24
- ثَانَوِيَّةُ فَرَانْسِ قَانُونِ (الْجَزَائِرِ الْعَاصِمَةِ وَسَط).	3 أَفْل 1	32 مُتَعَلِّمًا	05	27
- ثَانَوِيَّةُ الشَّيْخِ مُحَمَّدِ بْنِ الْحَاجِّ عَيْسَى مَسْرُوقِ (وَرَقْلَة).	3 أَفْل 2	27 مُتَعَلِّمًا	06	21
الْمَجْمُوعُ		119 مُتَعَلِّمًا	24	95

الجدول رقم (05): توزيع العينة حسب الثانويات، والسنوات، والأقسام¹

أَمَّا عَنْ اخْتِيَارِنَا لِلْعَيِّنَةِ، فَقَدْ تَمَّ وَفَقَ مَا يَقْتَضِيهِ بَحْثُنَا وَوَفَقًا لِتَوْفُرِ الشُّرُوطِ الْإِزْمَةِ فِي هَذِهِ الثَّانَوِيَّاتِ الْأَرْبَعَةِ، وَتَشْمُلُ هَذِهِ الشُّرُوطُ: وُجُودَ الْمُتَعَلِّمِينَ، وَمُوَافَقَةَ إِدَارَةِ الْمَوْسَّسَةِ وَالْمُعَلِّمِينَ، إِضَافَةً إِلَى تَوْفُرِ الْحُجَرَاتِ الصَّفَقِيَّةِ الْمُنَاسِبَةِ.

1. 4. أداة الدراسة:

يَعْتَمِدُ الْبَاحِثُ عَلَى مَجْمُوعَةٍ مِنَ الْأَدَوَاتِ لَجَمْعِ الْمَعْلُومَاتِ الْمُتَعَلِّقَةِ بِمُشْكِلَةِ الدِّرَاسَةِ، وَتَخْتَلِفُ هَذِهِ الْأَدَوَاتُ مِنْ دِرَاسَةٍ إِلَى أُخْرَى وَفَقًا لِطَبِيعَةِ الْبَحْثِ وَمِيدَانِهِ. وَفِي دِرَاسَتِنَا الْمِيدَانِيَّةِ هَذِهِ، اعْتَمَدْنَا عَلَى الْمُلَاحَظَةِ كَأَدَاةٍ مُنَاسِبَةٍ تَتَوَافَقُ مَعَ الْمَنْهَجِ الْوَصْفِيِّ، فَالْمُلَاحَظَةُ فِي الْبَحْثِ الْعِلْمِيِّ هِيَ عَمَلِيَّةٌ يَقُومُ فِيهَا الْعَقْلُ بِدَوْرٍ كَبِيرٍ مِنْ خِلَالِ مُرَاقَبَةِ الظُّوَاهِرِ وَتَفْسِيرِهَا، وَاكْتِشَافِ الْعِلَاقَاتِ بَيْنَهَا، لَذَا تُعَدُّ مِنَ الْوَسَائِلِ

¹: الجدول من إعداد الباحثة.

الأساسة لجمع البيانات¹، وهي تتّسم بأنّها ملاحظة منهجية ومقصودة تُوجّه الانتباه والحواس والعقل إلى مجموعة مُعيّنة من الظواهر والوقائع بهدف إدراك الروابط والعلاقات بينها².

أمّا فيما يخصّ تنفيذ أداة الملاحظة، فقد تمّ الاعتماد على منهجية مُحدّدة تتكوّن من خطوتين رئيسيتين، هما:

أ. التخطيط للملاحظة:

- تحديد الهدف: يتمثّل في جمع المعلومات المتعلّقة بواقع استثمار الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية لمُعلّمي السّنة الثالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة.

- مُراجعة الأدبيّات التربويّة: تمّ البحث في الدّراسات السّابقة المرتبطة بالموضوع والاستفادة منها.

- تصميم أداة الدّراسة: تمّ تصميم أداة الملاحظة وفقًا للمُحاور الرئيسة التي تُركّز على استثمار الوسائط الإلكترونية في التعليم، بما في ذلك التفاعل بين المُعلّم والمُتعلّم، والأساليب التّعليميّة المُتبّعة، ومدى تفعيل الوسائط الإلكترونية في العمليّة التّعليميّة.

- اختيار العيّنة: تمّ تحديد المؤسّسات التّعليميّة التي شملت أربع (04) ثانويّات، بالإضافة إلى اختيار الأقسام التي ستُجرى فيها الملاحظة، مع مُراعاة توافر الشّروط الملائمة لتنفيذ الدّراسة، وقد شملت هذه الشّروط: مُوافقة إدارة المؤسّسة والمُعلّمين، ووجود مُتعلّمين ضُمّن الفئة المُستهدفة، إضافة إلى تهيئة بيئة تعليميّة مُناسبة داخل الحجرة الصّفيّة من حيث؛ الإضاءة، والتهوية، والنّظافة، لِضمان إجراء الملاحظة في ظروف مثاليّة.

- الحصول على التّصاريح اللاّزمة: قبل الشّروع في تنفيذ الملاحظة، تمّ تقديم طلب رسمي للحصول على تصريح من رئاسة قسم اللغة العربيّة وآدابها بجامعة الشاذلي بن جديد بالطّارف، وقد وُجّه هذا التّصريح إلى مُديريّات التّربية الوطنيّة في الولايات المعنيّة بالدّراسة، بهدف الحصول على إذن يُتيح

¹: ينظر: فاطمة عوض صابر، ميرفت عليّ خفّاجة، أسُس ومبادئ البحث العلميّ، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنّيّة، الإسكندرية، مصر، ط1، 2002م، ص 143.

²: ينظر: فارس رشيد البياضيّ، الحاوي في مناهج البحث العلميّ، دار السّواقى العلميّة، عمان، الأردن، ط1، 2018م، ص 250.

دُخول المؤسسات التّعليميّة وحُضور عدد من الحِصص الدّراسيّة ضمنَ الأقسام المختارة، بما يضمن إجراء الملاحظة بشكلٍ مُنظّمٍ ورسميّ (نسخةٌ من تصرّيح إذن بالدخول للتّانويات، مُلحق رقم 01).

ب. تَنْفِيدُ الْمُلَاحَظَةِ:

- الإِعدادُ المُسَبِّقُ: جرى تجهيزُ استمارة الملاحظة مُتضمّنة بُنودًا لِتسجيلِ المعلوماتِ العامّةِ عَنِ المؤسّسة، والقِسم، والدّرس، بما في ذلكِ إسمُ المؤسّسة والمنطقة التي تقع فيها، بالإضافة إلى تحديد الفترة الزّمنيّة (صباحيّة أو مساءيّة)، كما تَضَمَّنَت معلومات عَنِ القِسم، وعدد المتعلّمين مع التّفصيل في عدد الذّكور والإناث. وَبَعْدَ ذَلِكَ، تَمَّ تَسْجِيلُ العدد الفعليّ للمتعلّمين المُشاركين في العمليّة التّعليميّة، وعدَد غير المُشاركين، إلى جانبِ عدَد الغيابات في الحِصّة. كما أُدرِجَت مُلاحظات حولَ حالة القاعة الدّراسيّة، مثل؛ الإضاءة، والنّظافة، والتهوية، ومدى صلاحيّة البيئة التّعليميّة بشكلٍ عامّ.

أما بالنّسبة للدّرس، فَتَضَمَّنَت الاسْتِمارة بُنودًا لِتسجيلِ تفاصيل تخطيطه، سواء تَمَّ إعداده مُسبقًا أم لا. بالإضافة إلى تَسْجِيلِ الزّمن الفعليّ للحِصّة، ونوع النّشاط (نصّ أدبيّ، أو قواعد النّحو، أو بلاغة، أو عروض، أو نقد أدبيّ)، إلى جانبِ الوحدة التّعليميّة، والمُحور، والمُوضُوع، وأخيرًا الهدف التّعليميّ مِنَ الدّرس.

كما جرى التّأكّد من تَوْفُرِ الأدوات اللاّزمة للتّوثيق، مثل؛ دفتر الملاحظات، والقلم، أو أجهزة التّسجيل إذا تطلّب الأمر.

- مُلاحظة سير الحِصّة: تَمَّت مُتابعةُ طريقة تَنْفِيدِ النّشاط التّعليميّ في الحِصّة، مع التّركيز على اسْتِثْمارِ المُعلِّم للوسائط الإلكترونيّة إن وُجِدَت، أو إِعْتِماده على الطّريقة التّقليديّة، كما تَمَّ رَصْدُ طبيعة الوسائط الإلكترونيّة المُستخدمة، مثل؛ العروض التّقديميّة، والفيديوهات، والتّسجيلات الصّوتيّة، إن كانت مُتوفّرة. بالإضافة إلى ذلك، جرى رَصْدُ التّفاعل بين المُعلِّم والمتعلّمين، مع مُلاحظة دور الوسائط الإلكترونيّة في تحسّين التّفاعل وَتَحْقِيقِ أهداف الدّرس. كذلك، تَمَّت مُتابعة مدى التّزام المُعلِّم بالوقت الفعليّ لِتَحْقِيقِ أهداف النّشاط.

- تحليلُ البيانات: بَعْدَ جَمْعِ البيانات من مُلاحظة سير الحِصّة، تَمَّ تحليل هذه الملاحظات لتقييم واقع اسْتِثْمارِ الوسائط الإلكترونيّة في تعليم أنشطة اللغة العربيّة، مع التّركيز على تأثيرها في التّفاعل بين

المعلم والمتعلمين وتحقيق أهداف الدرس، مع مراعاة أن الوسائط الإلكترونية قد تكون موجودة أو غير موجودة.

- إعداد تقرير: بعد تحليل البيانات، تم الانتقال إلى مرحلة إعداد تقرير شامل، يتضمن النتائج المستخلصة من الملاحظات والتوصيات المناسبة، بهدف تقديم رؤية واضحة حول واقع استثمار الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية.

2. الحضور الميداني في صفوف الدراسة:

سنحاول حضور بعض الحصص البيداغوجية مع متعلمي السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، بهدف الوقوف على واقع استثمار الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية، بما فيها نشاط النص الأدبي وما يرتبط به من أنشطة فرعية تُعرف في برنامج الإصلاح التربوي بـ "الروافد"، وهي: قواعد النحو، والبلاغة، والعروض، والنقد الأدبي. ويأتي التركيز على هذه الأنشطة تحديداً نظراً لأهميتها، حيث تفتصر أغلب أسئلة اختبارات البكالوريا على ما اكتسبه المتعلم (المترشح) من معارف ومعلومات حول هذه الأنشطة الخمسة، التي تمثل ركائز أساسية في المسار الدراسي لهذه السنة.

2.1. الحضور لدرس في نشاط النص الأدبي "أنا" لإيليا أبو ماضي:

• معلومات عامة عن المؤسسة والقسم:

- اسم المؤسسة: ثانوية عاشور حسين بن عماري - المنطقة: الزيتونة (الطارف)
- الفترة الصباحية: / - الفترة المسائية: /
- القسم: 3 آداب وفلسفة 1 - عدد المتعلمين: 29 متعلماً
- الذكور: 06 / - الإناث: 23 - عدد المشاركين فعلياً: 18
- القاعة: هل هي صالحة من حيث: - عدد غير المشاركين: 11
- ✓ الإضاءة (نعم) - عدد الغيابات: لا يوجد
- ✓ الإستماع (نعم)
- ✓ النظافة (نعم)
- ✓ التهوية (نعم)

• معلومات عامة عن الدرس:

- تخطيط الدرس: (نعم)

- الزمن الفعلي للدرس: 03 ساعات

- نوع النشاط: النص الأدبي الأول

- الوحدة التعليمية: 04

- المحور: الرابع

"النزعة الإنسانية في الشعر المهجري"

- الموضوع: "أنا" لإيليا أبو ماضي

- الهدف التعليمي من الدرس:

✓ يتوسّع في فهم النزعة الإنسانية، وسبب اهتمام الشعراء بها.

✓ تحديد نمط النص والتعرف على أهم خصائصه.

بعد أن دوّنت المعلّمة على السبّورة بيانات الدرس التي تشمل: الوحدة، والنشاط، والموضوع،

بدأت في تقديم الدرس على النحو الآتي:

أ. التمهيد والتعريف بصاحب النص:

استهلّت المعلّمة الدرس بتقسيم عنوان الوحدة التعليمية إلى قسمين هما: النزعة الإنسانية والشعر

المهجري، ثمّ طرحت السؤالين التاليين على المتعلّمين:

س1: ما المقصود بالنزعة الإنسانية؟

س2: لماذا سُمّي الشعر هنا بالشعر المهجري؟

بالنسبة للسؤال الأول: ناقشت المعلّمة مفهوم النزعة الإنسانية مع المتعلّمين اعتماداً على مكتسباتهم

القبليّة، وتحديدًا ما درّسوه في نصّ "زهير بن أبي سلمى" في السنة الأولى ثانوي، الذي دعا فيه إلى السلام

ونبذ الحرب، حيث توصّلت المعلّمة بمعيّة المتعلّمين إلى أنّ من معاني النزعة الإنسانية "السلام".

أمّا عن السؤال الثاني: أجاب المتعلّمون عليه بقولهم: "إنّ الشعر سُمّي بالمهجري لأنّ الأدباء هاجروا

إلى أمريكا الشماليّة وأمريكا الجنوبيّة وانقسموا إلى مدرستين هما: الرابطة القلميّة والعصبة الأندلسيّة".

وبعد أن استمعت المعلّمة إلى إجابات المتعلّمين، التي كانت في مجملها صحيحة، انتقلت إلى

مناقشة عنوان الموضوع "أنا" للشاعر الجبليّ الأشم إيليا أبو ماضي، بعدها سألتهم عن دلالة العنوان

"أنا"، فأجابوا: بأنّه يُوجي بالذاتية والغرور. وبناءً على ذلك، قدّمت المعلّمة تعريفًا موجزًا لشخصية الشاعر المهجري "إيليا" وذلك من خلال حوار تفاعليّ بينها وبين المتعلّمين.

(استخدمت المعلّمة الطّريقة الإلقائية والحوارية للتعريف بالشاعر إيليا أبو ماضي، وقد أثبتت هذه الطّريقة فاعليّتها إلى حدّ ما في تحفيز المتعلّمين على التفكير والمشاركة. ومع ذلك، كان بالإمكان تعزيز هذه المرحلة بشكل أفضل من خلال توظيف وسائل بصرية أو إلكترونية، مثل؛ عرض سيرة الشاعر أو نماذج من شعره عبر مقاطع فيديو أو صور، لأنّ توظيف هذه التّقنيات الحديثة كان سيُسهم في تقريب شخصية الشاعر إلى أذهان المتعلّمين، ويزيد من تفاعلهم بعمق مع مضمون النص والشاعر نفسه).

ب. تقديم النص وقراءته:

قدّمت المعلّمة ملخصًا موجزًا حول أدباء المهجر الأدبي، والجمعيتين اللتين قاموا بإنشائهما، وهما: "الرّابطة القلمية والعصبة الأندلسية"، كما تناولت بإيجاز أشهر رُود الرّابطة القلمية وعلى رأسهم "إيليا أبو ماضي". بعد ذلك، قرأت النص قراءة نموذجية من الكتاب المدرسي، ثمّ كلّفت مجموعة من المتعلّمين بقراءته قراءة فردية، مع تصحيح الأخطاء التي ارتكبوها أثناء القراءة.

(اعتمدت المعلّمة في تقديم النص وقراءته على الطّريقة الإلقائية، مُستعينةً بالكتاب المدرسي، ورغم أنّ هذه الطّريقة تُحقّق الهدف، إلّا أنّ توظيف وسائل تعليمية أخرى، مثل؛ العروض التقديمية أو النصوص الرّقمية، كان من شأنه أن يُضفي حيوية أكبر على الدّرس، ويُعزّز تفاعل المتعلّمين وفهمهم للنص بشكل أعمق).

ت. إكتشاف مُعطيات النصّ ومناقشتها:

بعد أن أوضحت المعلّمة معاني بعض الألفاظ الغامضة في النصّ، واصلت إكتشاف مضامينه بطرح مجموعة من الأسئلة بطريقتي حوارية، حيث يُجيب المتعلّمون، ثمّ تُسجّل الأجوبة الصحيحة على السبّورة.

س01: ما الموضوع الذي شغل بال الشاعر في هذه الأبيات؟ أجاب المتعلّمون: الموضوع الذي شغل بال الشاعر هي النزعة الإنسانية في تجلّي أخلاقها.

س02: عيّن بعض الألفاظ الدّالة على ذلك؟ كانت إجاباتهم كالآتي: حُرّ / مُهدّب / يابّي / فوّادي / دافعت عنه...

س03: مَا الَّذِي دَفَعَهُ إِلَى نَظْمِ هَذِهِ الْقَصِيدَةِ؟ أَجَابَ الْمُتَعَلِّمُونَ: لَمَّا رَأَى فَسَادَ بَعْضِ النَّاسِ أَخْلَاقًا، تَحَرَّكَتْ فِيهِ نَزْعَتُهُ الْإِنْسَانِيَّةُ تَنْشُدُ الْفَضَائِلَ وَرَفِيعَ السُّلُوكِ، وَهُوَ الَّذِي دَفَعَهُ إِلَى نَظْمِ هَذِهِ الْقَصِيدَةِ.

س04: مَا الدَّعْوَةُ الَّتِي يُوجِّهُهَا إِلَيْنَا؟ وَلَمْ؟ أَجَابُوا: لَقَدْ وَجَّهَ الشَّاعِرُ دَعْوَةً تَتِمَّتْ فِي التَّسَامُحِ، وَعَدَمِ الْإِنْخِدَاعِ بِمَظَاهِرِ النَّاسِ وَحَمَلَ النَّفْسَ عَلَى الصَّبْرِ عَلَى الْمَكَارِهِ، وَلَأَنَّ مِنْ شَأْنِهِ أَنْ يُقَرِّبَ النَّاسَ بَعْضَهُمْ مِنْ بَعْضٍ لِبِنَاءِ مُجْتَمَعٍ إِنْسَانِيٍّ فَاضِلٍ.

س05: حَدِّدِ الصِّفَاتِ الَّتِي أَشَادَ بِهَا وَالَّتِي أَنْكَرَهَا فِي هَذَا الصَّدَدِ؟ أَجَابُوا: مِنَ الصِّفَاتِ الَّتِي أَشَادَ بِهَا: حُبَّ الْحُرِّيَّةِ، وَالْإِتِّعَادُ عَنِ الظُّلْمِ وَالتَّعَصُّبِ. وَمِنْ الصِّفَاتِ الَّتِي أَنْكَرَهَا: خِدَاعُ النَّاسِ، وَصِغَرُ عُقُولِهِمْ. س06: تَنَوَّعَتْ عَوَاطِفُ الشَّاعِرِ، فَهَلْ يُمَكِّنُ أَنْ تَتَبَيَّنَ؟ أَجَابُوا: مِنْ عَوَاطِفِ الشَّاعِرِ الْمُنَوَّعَةِ: عَاطِفَةُ حُبِّ النَّاسِ، وَالتَّوَاضُّعِ لَهُمْ، وَمُسَاعَدَةِ الضَّعِيفِ، وَسِتْرِ مَسَاوِي النَّاسِ.

س07: بِمَ يُوجِي عُنْوَانُ الْقَصِيدَةِ؟ أَجَابُوا: يُوجِي عُنْوَانُ الْقَصِيدَةِ بِالذَّنَائَةِ وَالْعُلُو.

س08: لَمْ اسْتَعْمَلَ ضَمِيرُ الْمُتَكَلِّمِ وَالْغَائِبِ عَلَى وَجْهِ الْخُصُوصِ؟ أَجَابُوا: اسْتَعْمَلَ الشَّاعِرُ ضَمِيرِي الْمُتَكَلِّمِ وَالْغَائِبِ عَلَى وَجْهِ الْخُصُوصِ لِتَعْمِيقِ الصِّرَاعِ الدَّرَامِيِّ بَيْنَ الْأَنَا الْعَاقِلَةِ، وَالْهُوَ الظَّالِمِ الْمُتَعَصِّبِ، وَبَيْنَ الْأَنَا الْمَوْجِبَةِ وَالْهُوَ السَّالِبِ.

س09: تَنَوَّعَتْ دَلَالَاتُ الْغَائِبِ فَهَلْ يُمَكِّنُ تَحْدِيدَهَا؟ مَثَلُ لِدَلِكِ مِنَ النَّصِّ. أَجَابَ الْمُتَعَلِّمُونَ: تَنَوَّعَتْ دَلَالَاتُ الْغَائِبِ بَيْنَ دَلَالَةِ الظُّلْمِ وَالتَّعَصُّبِ، وَدَلَالَةِ الدُّوْنِيَّةِ الْحَقِيرَةِ، وَدَلَالَةِ التَّفَاقُ، وَدَلَالَةِ التَّكْبُرِ. س10: أَعْرَبَ إِعْرَابَ مُفْرَدَاتِ لَفْظَةِ (يَأْبَى فُؤَادِي) فِي الْبَيْتِ الرَّابِعِ، وَلَفْظَةِ (إِذَا) فِي الْبَيْتِ الْعَاشِرِ، أَجَابَ الْمُتَعَلِّمُونَ:

يَأْبَى: فِعْلٌ مُضَارِعٌ مَرْفُوعٌ وَعَلَامَةُ رَفْعِهِ الضَّمَّةُ الْمَقْدَّرَةُ مُنْعٍ مِنْ ظُهُورِهَا التَّعَدُّرُ.

فُؤَادِي: فَاعِلٌ مَرْفُوعٌ وَعَلَامَةُ رَفْعِهِ الضَّمَّةُ الْمَقْدَّرَةُ مُنْعٍ مِنْ ظُهُورِهَا اسْتِغْثَالُ الْمَحَلِّ بِالْحَرَكَةِ الْمُنَاسِبَةِ لِيَاءِ الْمُتَكَلِّمِ وَهُوَ مُضَافٌ.

الياءُ: ضَمِيرٌ مُتَّصِلٌ مَبْنِيٌّ عَلَى السُّكُونِ فِي مَحَلِّ جَرٍّ مُضَافٍ إِلَيْهِ.

إذا: ظرف لما يُستقبل مُتضمّن معنى الشّرط غير الجازم مُبني على السُّكون في محلّ نصب مفعول فيه وهو مُضاف.

س11: ما نوعُ الأسلوب الوارد في البيت الأوّل؟ حدّد صيغته وبين غرضه البلاغيّ؟. أجبوا: الأسلوب الوارد في البيت الأوّل أسلوب إنشائيّ بصيغة الاستفهام وغرضه إبداء الحسرة.

س12: في البيت الأخير صورة بيانيّة، اشرحها مُبيّنًا نوعها وبلاغتها. أجب المتعلّمون: شَبّه الشّاعر صورة الغيّي الذي يرى نفسه أفضل منه بصورة الذي ظلّ القمر في الماء، ونوعها: تشبيه تمثيليّ، وبلاغتها: التّوضيح والتّأكيد.

(طريقة المعلّمة في استخدام الحوار لتشجيع المتعلّمين على المشاركة كانت فعّالة في خلق بيئة تفاعليّة، إلّا أنّ الاعتماد على السّبورة لتسجيل الإجابات قد يكون محدودًا، وكان من الأفضل توظيف وسائل أخرى، مثل؛ اللّوحات التّفاعليّة أو العروض التّقديميّة الرّقميّة، لتوثيق الإجابات بطريقة أكثر وضوحًا وتنظيمًا، ممّا يُعزّز الفهم ويُتيح للمتعلّمين متابعة الأفكار بشكل أفضل).

ث. تحديد بناء النّص وفحص اتّساقه وانسجامه:

بعد انتهاء المعلّمة من الأسئلة المتعلّقة بالبناء الفكريّ واللّغويّ للنّص، انتقلت إلى طرح أسئلةٍ حولّ بناء النّص وفحص مظاهر اتّساقه وانسجامه، وكانت الأسئلة كالآتي:

س01: ما موقفُ الشّاعر من علاقة الإنسان بأخيه الإنسان؟ أجب المتعلّمون: يستنكرها إلى حدّ الثّورة ويرغب في علاقات إنسانيّة راقية.

س02: ما آثار ذلك في نفسه وفي نفسه؟ أجبوا: السّخط والثّورة.

س03: ما النمطُ الغالب على النّص؟ حدّد أهمّ خصائصه؟ أجبوا: نمط النّص وصفيّ تحليليّ، ومن خصائصه: التّأكيد (كُل)، ولأمّ التّوكيد (لأغضب)، والصّفات، والإضافات.

س04: على من يعودُ ضمير المتكلّم في النّص؟ قالوا: يعودُ على الشّاعر.

س05: على من يعودُ ضمير المخاطب والغائب؟ قالوا: يعودُ ضمير المخاطب على من يتقاسمونه نزعة الخير، ويعودُ ضمير الغائب على ذوي النفوس العدوانيّة.

س06: ما أثر هذه الصّمائير في بناء النص؟ قالوا: أنّها وفّرت ظاهرة الانسجام والاتّساق بين معاني النص وأفكاره.

س07: ما أهمّ القرائن اللّغويّة التي اهتدى إليها الشّاعر في الرّبط بين الأبيات لرسم مشاعره وأفكاره؟ أجابوا: حروف العطف، والصّمائير المتّصلة والمنفصلة، وحروف الجرّ، وأدوات الشرط.

س08: اشتملت القصيدة على التّقابل والتّضاد، استخرجها وبين أثرها في المعنى، أجابوا: ب (أغضب / لم أغضب)، و(مُهدّب / غير مُهدّب).

(اعتمدت المعلّمة على الطّريقة الحواريّة مع المتعلّمين، حيث كانوا يُجيبون على الأسئلة بينما تقوم بتدوين الإجابات الصّحيحة على السّبورة، ورغم أنّ هذا الأسلوب كان مُفيداً في تعزيز فهم المتعلّمين لمكوّنات النص، إلّا أنّه كان من الأفضل توظيف أدوات تكنولوجيّة، مثل؛ العروض التّقديميّة لتوثيق الإجابات بشكل أكثر فعاليّة).

ج. إجمال القول في تقدير النص:

ختمت المعلّمة الدّرس بطرح ثلاث أسئلة على المتعلّمين، تمثّلت في:

س01: استخرج القيم الواردة في النص؟ أجاب المتعلّمون: انطوى على قيم مُتعدّدة أهمّها: القيم الاجتماعيّة والأدبيّة.

س02: جسّد الشّاعر بعض مظاهر الرّابطة القلميّة، وضّح ذلك واستدل من النص عليه؟ أجابوا: جسّد الشّاعر مدرسته الفنّيّة "الرّابطة القلميّة" ذات الاتجاه الرّومانسيّ، والتي منها: سهولة اللّغة، والنّزعة الرّومانسيّة، وبُعْدُ الصّور عن التّكلف والتّعقيد.

س03: كيف بدا لكم الشّاعر في نصّه؟ أجابوا: بدت إنسانيّة التّفكير لدى الشّاعر مُعتبراً الأدب رسالة إنسانيّة تقوم على إرساء دعائم الحقّ، والخير والجمال في الإنسان والطّبيعة كليهما.

(استخدمت المعلّمة في ختام الدّرس الأسلوب الحواريّ مع المتعلّمين، ممّا أسهم في تعزيز تفاعلهم بشكل ملحوظ. ومع ذلك، يُمكن تحسين هذا الأسلوب باستخدام وسائل تعليميّة مثل؛ السّبورة لعرض الأسئلة والإجابات بطريقة أكثر تنظيماً).

وكاجتهادٍ من المعلّمة قامت بتقديم تقييمٍ نقديٍّ موجزٍ شمل: تعريف الأدب المهجريّ، وخصائص الرّابطة القلميّة، وتحديد أربعة من روادها، وأسباب هجرتهم، ثمّ بدأت بإلقاء عناصر الملخّص على المتعلّمين، الذين كانوا يدوّنونها في كُرّاساتهم.

- **مفهوم الأدب المهجريّ:** يُطلق أدب المهجر على الأدب الذي أنشأه العرب الذين هاجروا من بلاد الشام إلى أمريكا الشماليّة والجنوبيّة، وكوّنوا جاليات عربيّة وروابط أدبيّة أخرجت صحفًا ومجالات تهتمّ بشؤونهم وأديهم.

- **خصائص الرّابطة القلميّة:** شكلاً: بساطة اللّغة، وتوظيف عناصر الطّبيعة.

مضموناً: بروز النزعة الإنسانيّة، والتأمليّة التّفأوليّة.

- **أبرز شعرائهم وكتّابهم:** جبران خليل جبران، وميخائيل نعيمة، وإيليا أبو ماضي.

- **أسباب الهجرة:** الإضطهاد السّياسيّ، والفقر الاجتماعيّ، والفقر والصّراع الطبقيّ...

من خلال ملاحظة طريقة سير هذا الدّرس المتمثّل في نشاط النّص الأدبيّ "أنا" لإيليا أبو ماضي، تبيّن ما يلي:

- اعتمدت المعلّمة بشكلٍ رئيس على الطّريقة التّقليديّة في التدريس، التي تقوم على الإلقاء والحوار بين المعلّم والمتعلّمين، حيث يطرح المعلّم الأسئلة ويحيب المتعلّم عنها، ممّا جعل دوره سلبيّاً يقتصر على استقبال المعلومات دون مشاركة فاعلة. إضافة إلى ذلك، لم تُستخدم أي وسائل تعليميّة حديثة، بلّ اقتصر الاعتماد على السّبورة والكتاب المدرسيّ، ممّا حدّ من إمكانيّة توظيف تقنيّات أكثر تطوّرًا. وعلى الرّغم من توفّر وسائل رقميّة كان يُمكن دمجها في الدّرس لتعزيز التّفاعل، كتحويل القصيدة إلى عرض بصريّ رقميّ يسهّل استيعابها، لم يتمّ الاستفادة منها، ممّا أثر على جودة العمليّة التعليميّة وفعاليتها.

- كان تفاعل المتعلّمين مع الدّرس متوسّطاً، حيث شارك 18 متعلّماً بفعاليّة وأبدوا اهتماماً بمُجريات الحصّة، في حين بدا 11 متعلّماً شبه غائبين عن التّفاعل، وظهرت عليهم علامات الملل وعدم التّركيز، ممّا أثر على قدرتهم على المتابعة والاستيعاب.

- تمكّنت المعلّمة من إدارة الوقت المخصّص للدرس بفعاليّة، حيث امتدّت الحصّة لثلاث ساعات، ولم تقتصر على تنفيذ الخطّة الدّراسيّة المحدّدة، بل أضافت بعض العناصر من اجتهداتها الشّخصيّة، مثل؛ إدخال التّقييم النّقدي الذي أُشير إليه سابقًا. وقد أسهمت هذه المبادرة في إثراء الدّرس، ومنح المتعلّمين فرصة للتّفكير النّقدي والتّفاعل بشكلٍ أعمقٍ مع المحتوى. بالإضافة إلى ذلك، سار الدّرس بسلاسة دون أيّ عراقيل، إذ لم تظهر مشكلات تُؤثّر على سير العملية التّعليميّة، نحو؛ الضّوضاء أو فقدان التركيز. على العكس، كانت جميع الظروف المحيطة، كالإضاءة الجيدة والتهوية المناسبة، عاملاً مُساعدًا في تحسين جودة التّعلّم وتعزيز استيعاب المتعلّمين.

- أثبتت المقاربة النّصيّة فاعليّتها في توجيه الدّرس بطريقة منطقيّة وسليسة، بدءًا من العنوان ووصولاً إلى المفاهيم المركزيّة. ورغم نجاحها، يُمكن تعزيزها من خلال دمج وسائل تكنولوجيايّة تُسهّل نقل الفكرة بشكلٍ مرئيٍّ أو تفاعليٍّ، مثل؛ استخدام العروض التّقديميّة الرّقميّة أو الوسائط الإلكترونيّة التي تُحوّل النّصوص إلى صورٍ أو مشاهد بصرية. ممّا يُساعد المتعلّمين على فهم المحتوى بشكلٍ أفضل ويزيد من تفاعلهم معه .

2.2. الحضور لدرس في رافد النّقد الأدبيّ "الوحدة العضويّة والوحدة الموضوعيّة":

● معلومات عامّة عن المدرسة والقسم: (هي نفسها معلومات المدرسة والقسم التي تناولناها في النصّ الأدبيّ السّابق المتمثّل في "أنا" لإيليا أبو ماضي).

● معلومات عامّة عن الدّرس:

- تخطيط الدّرس: (نعم).

- الزّمن الفعليّ للدّرس: 20 دقيقة.

- نوع الرّافد: النّقد الأدبيّ

- الوحدة التّعليميّة: 04

- المحور: الرّابع

"النّزعة الإنسانيّة في الشّعر المهجري"

- الموضوع: الوحدة العضويّة والوحدة الموضوعيّة.

- الهدف التّعليمي من الدّرس:

✓ مفهوم الوحدة العضويّة في القصيدة العربيّة الحديثة.

عَالَجَتِ الْمُعَلِّمَةُ الظَّاهِرَةَ النَّقْدِيَّةَ الْمُتَعَلِّقَةَ بِالْوَحْدَةِ الْعَضْوِيَّةِ وَالْوَحْدَةِ الْمَوْضُوعِيَّةِ فِي مَرَحَلَةِ نَفْحَصِ مَظَاهِرِ الْإِتْسَاقِ وَالْإِنْسِجَامِ عَلَى النَّحْوِ الْآتِي:

أ. بَدَأَتْ بِتَذْكِيرِ الْمُتَعَلِّمِينَ بِمَا تَنَاوَلُوهُ فِي الْمَحُورِ السَّابِقِ حَوْلَ إِسْتِقْلَالِيَّةِ الْبَيْتِ الشَّعْرِيِّ بِمَعْنَاهُ، مُوضِّحَةً أَنَّ الدَّرْسَ سَيَتَنَاوَلُ مَظْهَرًا جَدِيدًا فِي قَصِيدَةِ "أَنَا" لِإِيلْيَا أَبُو مَاضِي، وَهُوَ مَفْهُومُ "الْوَحْدَةِ الْعَضْوِيَّةِ".

ب. طَرَحَتْ عَلَيْهِمْ سُؤْلًا مُبَاشِرًا: هَلْ تَجِدُونَ فِي النَّصِّ الْوَحْدَةَ الْمَوْضُوعِيَّةَ؟ وَهَلْ تُلاحِظُونَ الْوَحْدَةَ الْعَضْوِيَّةَ؟ جَاءَتْ إِجَابَاتُ الْمُتَعَلِّمِينَ وَاضِحَةً، حَيْثُ أَكَّدُوا وُجُودَ الْوَحْدَةِ الْمَوْضُوعِيَّةِ، نَظَرًا لِارْتِبَاطِ الْقَصِيدَةِ بِمَوْضُوعٍ وَاحِدٍ. أَمَّا الْوَحْدَةُ الْعَضْوِيَّةُ، فَقَدْ أَقَرَّ مُعْظَمُهُمْ بِأَنَّهَا لَمْ يَتَعَرَّضُوا لِهَذَا الْمِصْطَلَحِ مِنْ قَبْلُ، مِمَّا دَفَعَ الْمُعَلِّمَةَ إِلَى تَوْضِيحِهِ لَهُمْ قَائِلَةً:

- الْوَحْدَةُ الْعَضْوِيَّةُ: وَنَعْنِي بِهَا أَنَّ تَكُونَ الْقَصِيدَةُ جَسَدًا مُتَكَامِلَ الْأَعْضَاءِ وَالْوُضَائِفِ فَلَا يُمَكِّنُ التَّقْدِيمَ وَالتَّأْخِيرَ بَيْنَ الْآيَاتِ لِأَنَّهَا مُتَّصِلَةٌ بِبَعْضِهَا شُعُورِيًّا، وَهِيَ مُصْطَلَحٌ نَقْدِيٌّ مُعَاصِرٌ جَاءَ مِنَ الْمِصْطَلَحِ الْأَجْنَبِيِّ "عِلْمُ التَّشْرِيحِ".

(قَدَّمَتِ الْمُعَلِّمَةُ شَرْحًا وَاضِحًا لِمَفْهُومِ الْوَحْدَةِ الْعَضْوِيَّةِ مُسْتَعْدِمَةً السَّبُورَةَ لِتَدْوِينِ النِّقَاطِ الْأَسَاسِيَّةِ، بَيْنَمَا كَانَ الْمُتَعَلِّمُونَ يُدَوِّنُونَ مَا يُقَالُ عَلَى كُرَّاسَاتِهِمْ).

ت. بَعْدَ أَنْ دَوَّنَ الْمُتَعَلِّمُونَ مَفْهُومَ الْوَحْدَةِ الْعَضْوِيَّةِ، طَلَبَتْ مِنْهُمْ الْبَحْثَ عَنْ أَمْثَلَةٍ عَلَيْهَا فِي النَّصِّ. فَجَاءَتْ إِجَابَاتُهُمْ مُتَنَوِّعَةً، حَيْثُ أَشَارُوا إِلَى وُجُودِ تَكَامُلٍ بَيْنَ الْآيَاتِ مِنْ 07 إِلَى 09 وَكَذَلِكَ بَيْنَ الْآيَاتِ مِنْ 09 إِلَى 14، وَبَعْدَ مُنَاقَشَةِ الْإِجَابَاتِ الصَّحِيحَةِ، انْتَقَلَتْ بِمَعِيَّتِهِمْ إِلَى اسْتِخْلَاصِ النَّتِيجَةِ النَّهَايَّةِ، وَهِيَ أَنَّ مِنْ أَبْرَزِ مَظَاهِرِ التَّجْدِيدِ فِي الْقَصِيدَةِ الْعَرَبِيَّةِ الْحَدِيثَةِ تَحْقِيقَ الْوَحْدَةِ الْعَضْوِيَّةِ، وَهُوَ تَأَثُّرٌ وَاضِحٌ بِالْأَدَبِ الْأُورُوبِيِّ.

(اعْتَمَدَتِ الْمُعَلِّمَةُ فِي هَذِهِ الْمَرَحَلَةِ عَلَى الْحِوَارِ الشَّفَافِيِّ، مِمَّا أَتَا حَافِظَ الْمُتَعَلِّمِينَ فُرْصَةً لِلْمُشَارَكَةِ الْفَعَّالَةِ دُونَ التَّرَكُّيزِ عَلَى اسْتِخْدَامِ السَّبُورَةِ، الْأَمْرَ الَّذِي أَسْهَمَ فِي تَعَزُّيِ التَّفَاعُلِ دَاخِلَ الصَّفِّ).

بعد إنهاء المعلّمة الدّرس وتقدّم الخلاصة، طرّحت عليها سؤالاً حول سبب عدم تناولها لمفهومَي الوحدة العضوية والوحدة الموضوعية مع نشاط النصّ الأدبيّ الثاني "هنا وهناك للقرّوي"، كما هو مبرمج في المنهاج. فأجابَتْ: بأنّها اختارت تناول مُصطلح الوحدة العضوية مع نصّ إيليا أبو ماضي بدلاً من نصّ القرّوي، لأنّ الوحدة العضوية تتجلى بشكلٍ أوضح في نصّ إيليا، وأضافت: أنّ رُواد جماعة الديوان والرّابطة القلمية وعلى رأسهم "إيليا" كانوا من دُعاة الوحدة العضوية بعدّها مظهرًا تجديديًا من مبادئ المدرسة، بينما نصّ "هنا وهناك للقرّوي" لا يعكس هذه الوحدة بوضوح، وعند مراجعة كتاب "الأعاصير"، تبين أنّ "هنا وهناك" يتكوّن من نصّين منفصلين، بينما النصّ المبرمج في منهاج اللغة العربية هو دمجٌ لهذين النصّين مع حذف بعض الأبيات، ممّا لا يعكس وحدة عضوية واضحة.

أسفرت ملاحظة سير درس النقد الأدبيّ حول "الوحدة العضوية والوحدة الموضوعية" عن النتائج

الآتية:

- اعتمدت المعلّمة على الطريقة التقليدية في عرض الدّرس، التي ارتكزت على الإلقاء والمناقشة وطرّح الأسئلة وتلقّي إجابات المتعلّمين، مع تصحيح الأخطاء على السّبورة، كما اعتمدت بشكلٍ رئيس على الكتاب المدرسيّ، وهو ما ظهر بوضوح عندما طلبت من المتعلّمين الرّجوع إلى أبيات القصيدة للبحث عن مفهوم الوحدة العضوية. وفي هذا السياق، كان يُمكن تعزيز الدّرس باستخدام وسائل تعليمية حديثة لزيادة فعالية العرض.

- كان تفاعل المتعلّمين مع الدّرس كبيراً، حيث أبدوا حماساً للمشاركة والإجابة على الأسئلة التي طرّحتها المعلّمة، ويُعزى هذا التفاعل إلى النهج التفاعليّ الذي اتّبعتهُ، ممّا أسهم في زيادة دافعية المتعلّمين واهتمامهم بالدّرس. ورغم فعالية الطريقة التقليدية، كان يُمكن تعزيزها بشكلٍ أكبر من خلال دمج أساليب تعليمية حديثة.

- تمكّنت المعلّمة من إدارة الوقت بفعالية، إذ أنهت الدّرس قبل موعده المحدّد بـ 15 دقيقة. كما لم تلاحظ أي عراقل خلال سير الدّرس، ممّا يعكس نجاحها في توفير بيئة تعليمية سليمة ومنظمة. علاوة على ذلك، أسهمت الظروف المحيطة، مثل؛ الإضاءة الجيدة والتهوية المناسبة في تحسين جودة العملية التعليمية.

- أثبتت المقاربة النصّية فاعليتها في تقديم هذا الدرس، حيث اعتمدت المعلّمة على نصّ "أنا" لإيليا أبو ماضي كنقطة إنطلاق، وقد ساعدت هذه الإستراتيجية في ربط المكونات النصّية بشكل متكامل، ممّا أسهم في تعزيز فهم المتعلّمين وتفاعّلهم مع المحتوى.

2. 3. الحضور لدرس في رافد قواعد النحو "الجمل التي لها محلّ إعرابي":

• معلومات عامّة عن المدرسة والقسم:

- إسم المؤسسة: ثانوية الشيخ محمد بن الحاج عيسى مسروق - المنطقة: عين البيضاء (ورقلة)
- الفترة الصباحية: / - الفترة المسائية:
- القسم: 3 آداب وفلسفة 2 - عدد المتعلّمين: 27 متعلّماً
- الذكور: 06 / - الإناث: 21 - عدد المشاركين فعلياً: 20
- القاعة: هل هي صالحة من حيث: - عدد غير المشاركين: 01
- ✓ الإضاءة (نعم) - عدد الغيابات: 06

✓ الاستماع (نعم)

✓ النظافة (نعم)

✓ التهوية (نعم)

• معلومات عامّة عن الدرس:

- تخطيط الدرس: (نعم) - الزمن الفعلي للدرس: 01 سا
- نوع الرافد: قواعد اللغة - الوحدة التعليمية: "04"
- المحور: الرابع - "النزعة الإنسانية في الشعر المهجري"
- الموضوع: الجمل التي لها محلّ إعرابي.
- الهدف التعليمي من الدرس:
- ✓ أن يميّز المتعلّم بين وظائف الجمل ويتّكّن من استعمالها في تعبيره الخاص.
- ✓ أن يعرب جملاً لها محلّ من الإعراب في نصّ مقترح.

قَدِّمَتِ الْمُعَلِّمَةُ الدَّرْسَ عَبْرَ مَجْمُوعَةٍ مِنَ الْخُطُوبَاتِ الْمُنَظَّمَةِ كَمَا يَلِي:

أ. وَضْعِيَةُ الْإِنْطِلَاق:

طَلَبَتِ الْمُعَلِّمَةُ مِنَ الْمُتَعَلِّمِينَ فَتَحَ الْكِتَابَ الْمَدْرَسِيِّ عَلَى نَصِّ "هُنَا وَهُنَاكَ" لِلْقُرَوِيِّ، ثُمَّ طَرَحَتْ عَلَيْهِمْ سُؤْلاً رَئِيسًا تَمَثَّلَ فِي:

مَاذَا قَالَ الشَّاعِرُ عَنْ صَاحِبِ الْمَلْيُونِ؟ أَجَابُوا، قَالَ:

جُودُوا عَلَى صَاحِبِ الْمَلْيُونِ وَارْتَدَّعُوا ... عَنْ عَذْلِهِ، فَأَشَدُّ الْفَاقَةِ الطَّمَعُ
(أَيُّ أَنَّ مِنْ أَشْكَالِ الْفَاقَةِ الطَّمَعُ).

بَعْدَ ذَلِكَ، طَرَحَتْ سُؤْلاً آخَرَ مُتَعَلِّقًا بِالنَّصِّ نَفْسِهِ، وَهُوَ:

مَاذَا قَالَ الشَّاعِرُ عَنْ الْفَقْرِ؟ أَجَابُوا، قَالَ:

الْفَقْرُ يُزْهِرُ فِي صَحْرَائِهِ أَمْلٌ

قَامَتِ الْمُعَلِّمَةُ بِتَسْجِيلِ الْجُمْلَةِ الْمَعْنِيَّةِ عَلَى السَّبُورَةِ، ثُمَّ طَلَبَتِ مِنَ الْمُتَعَلِّمِينَ إِعْرَابَ مُفْرَدَاتِ الْجُمْلَةِ مَعَ التَّرْكِيزِ عَلَى لَفْظَةِ "يُزْهِرُ". بَعْدَهَا، طَرَحَتْ عَلَيْهِمْ سُؤْلاً حَوْلَ إِمْكَانِيَّةِ وُجُودِ مَحَلٍّ لِهَذِهِ اللَّفْظَةِ مِنَ الْإِعْرَابِ، وَمَا إِذَا كَانَ يُمَكِّنُ تَأْوِيلَهَا بِمُفْرَدٍ.

بَعْدَ أَنْ قَدِّمَ الْمُتَعَلِّمُونَ مَجْمُوعَةً مِنَ الْمَقْتَرَحَاتِ لِتَأْوِيلِ الْجُمْلَةِ إِلَى مُفْرَدٍ، مِثْلُ: "الْفَقْرُ مُزْهِرٌ"، قَالَتْ الْمُعَلِّمَةُ: مَنْ يَعْزُبُ لِي كَلِمَةُ مُزْهِرٍ؟ أَجَابُوا: خَيْرٌ، قَالَتْ: هَذَا الْخَبَرُ جَاءَنَا مِنْ هَذِهِ الْجُمْلَةِ الَّتِي هِيَ عِبَارَةٌ عَنْ جُمْلَةٍ فِعْلِيَّةٍ "يُزْهِرُ فِي صَحْرَائِهِ أَمْلٌ"، وَالَّتِي حَوَّلْنَاهَا إِلَى مُفْرَدٍ، وَمَا دَامَ بِاسْتِطَاعَتِنَا تَحْوِيلَهَا إِلَى مُفْرَدٍ فَبِالْتَّالِي هَذِهِ الْجُمْلَةُ لَهَا مَحَلٌّ مِنَ الْإِعْرَابِ. إِذَنْ، مَا هُوَ مَحَلُّهَا مِنَ الْإِعْرَابِ؟ أَجَابُوا: فِي مَحَلِّ رَفْعِ خَبَرٍ لِلْمُبْتَدَأِ الْفَقْرُ.

هُنَا، اسْتَنْتَجَتِ الْمُعَلِّمَةُ مَعَ الْمُتَعَلِّمِينَ أَنَّ الْجُمْلَةَ الَّتِي لَهَا مَحَلٌّ مِنَ الْإِعْرَابِ هِيَ تِلْكَ الَّتِي يُمَكِّنُ تَأْوِيلَهَا إِلَى مُفْرَدٍ، أَيُّ أَنَّهَا تَتَحَوَّلُ إِلَى كَلِمَةٍ وَاحِدَةٍ تَكُونُ مَصْدَرًا، وَلَيْسَتْ فِعْلًا مَاضِيًّا أَوْ مُضَارِعًا أَوْ أَمْرًا. وَأَوْضَحَتْ أَنَّ الْجُمْلَةَ الْوَاقِعَةَ خَيْرًا تُعَدُّ مِثَالًا عَلَى الْجُمْلَةِ الَّتِي لَهَا مَحَلٌّ مِنَ الْإِعْرَابِ.

(قَامَتِ الْمُعَلِّمَةُ بِتَسْجِيلِ الْجُمْلَةِ الْوَاقِعَةِ خَيْرًا كَأَوَّلِ حَالَةٍ لَهَا مَحَلٌّ إِعْرَابِيٍّ، ثُمَّ انْتَقَلَتْ مُبَاشَرَةً إِلَى مَرَحَلَةِ بِنَاءِ التَّعْلِمَاتِ).

144

نصُّ السؤال: عُدْ إلى الكتاب ص 82 لِصِّ الشَّعر: مَفهومُه وغايَتُه لميخائيل نُعيمة، وقُمْ باستِخراج الجُمْل التي لها محلّ إعرابيّ.

كَشَفَتْ مَلاحِظَةً سَير حِصَّة قَواعِد النّحو، المتعلّقة بـ "الجُمْل التي لها محلّ إعرابي"، عَن النَّتائِج الآتية:

- اعتمدت المعلّمة بِشَكْلٍ رَئيس على الطريِقة التّقليديّة في التّدريس، حيثُ استَخدمت "الإلقاء والمناقشة"، مع تدوين الإجابات على السّبورة، والاعتماد على وسائل بسيطة مثل؛ الكتاب المدرسيّ. ورَغِمَ أَنَّ هذا الأسلوب ليس بالضرّورة غير فعّال، إلّا أَنَّ توظيف أدوات تعليميّة حديثة قد يُعزّز مِن فعاليّة العمليّة التّعليميّة، على سبيل المثال، كان بإمكان المعلّمة استخدام الخريطة الذهنيّة الرّقميّة عبر الحاسوب أو الأجهزة اللّوحيّة لتوضيح القاعدة النّحويّة، بدلاً مِن الطريِقة الاستِقرائيّة التّقليديّة التي تتّبع أجزاء الدّرس وأمثله لاستِخلاص القاعدة. كما أَنَّ الاستِعانة بالجداول المملّونة لتوضيح المعلومات كان مِن المُمكن أَن يجعلَ المحتوى أكثر وضوحًا. وبالتالي، يُمكن أَن تُسهّم هذه الأدوات التّكنولوجيّة الحديثة في تحسّين استيعاب المتعلّمين وزيادة تفاعلهم مع الدّرس.

- ركّزت المعلّمة بِشَكْلٍ كبير على شَرْح القاعدة واستنباطها مِن الأمثلة التي قدّمتها للمتعلّمين، ممّا شَغَلَ مُعظم وقت الحِصّة، هذا حالَ دُونَ الانتقال إلى مرحلة التّطبيق العمليّ، حيثُ اكْتَفَتْ بتقديم التّمرين وطلّبت مِن المتعلّمين إنجازَه في المنزل بسببِ انتهاء الوقت. وعليه، يُمكنُ القول أَنَّ المعلّمة لم تُحسّن التّحكّم في الزّمن الفعليّ للدّرس بِشَكْلٍ كامل، لِذلك يُفضّل أَن تُوازن بين الشّرح والتّطبيق العمليّ لِتحقيق استيعاب أفضل للدّرس وتُعزّيز فَهْم المتعلّمين للمفاهيم بِشَكْلٍ مُتكامل.

- كانَ تفاعل المتعلّمين مع الدّرس إيجابيّاً، حيثُ شارك 20 مُتعلِّماً في النّشاط، بينما لم يُشارك سوى مُتعلِّم واحد. كما سُجِّل غياب بعض المتعلّمين، الذين بلغ عددهم 06. ويعكسُ هذا التّفاعل نجاح المعلّمة في جذبِ انتباه المتعلّمين وتحفيزهم على المشاركة. مِن جهةٍ أخرى، يُمكنُ لاستراتيجيّات تعزيز الحُضور والمشاركة، مثل؛ تقديم مكافآت بسيطة للتّفاعل الجيّد أو استخدام أساليب تشجيعيّة، أَن تُسهّم في زيادة التّفاعل بِشَكْلٍ مُستمرّ وتعزيز حُضورهم في الحِصص الدّراسيّة.

- كانت المقاربة النصّية واضحة في استخدام المعلّمة لنصّ "هنا وهناك" للقروي كنقطة إنطلاق لدرس قواعد النحو المتعلّق بالجُمْل التي لها محلّ إعرابي. هذا التّهج ساعدَ في تسيهيل عملية التّعلّم، ممّا أتاح للمُتعلّمين فرصة التّفاعّل بشكلٍ أعمق مع المحتوى وإستثمار مُكتسباتهم السّابقة. ومن جهةٍ أُخرى، يُمكنُ تعزيز هذا التّهج من خلال تضمين نصوص مُتنوّعة وتدرّيات مُرتبطة بمحتوى الدّرس، ممّا يُعمّق فهم المُتعلّمين ويوسّع نطاق تطبيقاتهم العمليّة. وبالتالي، يُسهّم هذا الأسلوب بشكلٍ كبيرٍ في تحقيق تعلّم أكثر فعاليّة.

2. 4. الحضورُ لدّرس في رافد البلاغة "بلاغة الكناية":

• معلوماتُ عامّة عن المدرّسة والقسم:

- إسمُ المؤسّسة: ثانويّة البشير الإبراهيمي
- المنطقة: بير الجير (وهران)
- الفترّة الصّباحيّة: /
- الفترّة المسائيّة:
- القسم: 3 آداب وفلسفة 1
- عددُ المُتعلّمين: 31 متعلّمًا
- الذّكور: 07 / - الإناث: 24
- عددُ المشاركين فعليًا: 26
- القاعة: هل هي صالحة من حيث:
- عددُ غير المشاركين: 05
- الإضاءة (نعم) ✓
- عددُ الغيابات: 0
- النظافة (نعم) ✓
- الاستماع (نعم) ✓
- التّهوية (نعم) ✓

• معلوماتُ عامّة عن الدّرس:

- تخطيطُ الدّرس: (نعم)
- الزّمنُ الفعليّ للدّرس: 01 سا
- نوعُ الرّافد: البلاغة
- الوحدة التّعليميّة: 04
- المحور: الرّابع
- التّزعة الإنسانيّة في الشّعر المهجريّ
- الموضوع: بلاغة الكناية

- الهدفُ التَّعليميُّ مِنَ الدَّرْس:

✓ يَقِفُ على الأداء الفَيِّ في الصُّورة الكِنائِيَّة.

سارَ دَرَسُ البلاغةِ الموسوم بـ "بلاغة الكِناية" على نَفْسِ الوتيرة الَّتِي سارَ عَلَيْهَا دَرَسُ القواعدِ الَّذِي تَعَرَّضْنَا إِلَيْهِ سَابِقًا، فَطَرِيقَةُ عَرَضِ الدَّرْسِ فِي مُجْمَلِهَا كَانَتْ عِبْرَ ثَلَاثِ مَرَاهِلٍ وَهِيَ:

أ. مَرَحَلَةُ الانْطِلَاق:

بَاشَرَتِ المَعْلَمَةُ عَمَلَهَا بِتَقْدِيمِ بَيْتِ شِعْرِيٍّ لِلشَّاعِرِ "القرويِّ"، حَيْثُ كَتَبَتْهُ عَلَى السَّبَّوْرَةِ كَالآتِي:

"قَوْمٌ إِذَا قَعَدُوا فِي مَنْصَبٍ شَمَخُوا ... نَاسِينَ كَمْ قَرَعُوا بَابًا وَكَمْ رَكَعُوا"

ثُمَّ طَرَحَتْ عَلَى الْمُتَعَلِّمِينَ سُؤَالَينِ: بِمَا أَنَّ الشَّاعِرَ يَصِفُ الْقَوْمَ الَّذِينَ يَتَفَاخَرُونَ بِالْمَنَاصِبِ بِأَنَّهُمْ يَتَنَكَّرُونَ لِمَاضِيهِمْ، فَمَا الَّذِي يَنْسَاهُ هَؤُلَاءِ عَادَةً؟ وَهَلْ صَرَّحَ الشَّاعِرُ بِاللَّفْظِ الْمُرَادِ؟

أَجَابَ الْمُتَعَلِّمُونَ أَنَّ الشَّاعِرَ لَمْ يُصَرِّحْ بِالصِّفَاتِ مُبَاشَرَةً، لِأَنَّ قَرَعَ الْأَبْوَابِ يُشِيرُ إِلَى طَلَبِ الْمُسَاعَدَةِ مِنَ الْآخَرِينَ، وَالرُّكُوعُ يُعَبِّرُ عَنِ الْخُضُوعِ وَالتَّذَلُّلِ، وَهَاتَانِ الصِّفَتَانِ هُمَا مَا أَرَادَ الشَّاعِرُ إِظْهَارَهُمَا دُونَ التَّصْرِيحِ بِهِمَا مُبَاشَرَةً، مِمَّا يُمَثِّلُ "كِنَايَةً عَنْ صِفَةٍ". وَبَعْدَ ذَلِكَ، قَامَتِ المَعْلَمَةُ بِاسْتِخْلَاصِ نَوْعِ الْكِنَايَةِ بِمَعْيَةِ الْمُتَعَلِّمِينَ، مُؤَكِّدَةً أَنَّ "الْكِنَايَةَ عَنْ صِفَةٍ" تُظْهِرُ الْحَقِيقَةَ مَصْحُوبَةً بِدَلِيلِهَا.

(قَامَتِ المَعْلَمَةُ بِتَدْوِينِ النَّوعِ الْأَوَّلِ مِنْ أَنْوَاعِ الْكِنَايَةِ، وَهُوَ "الْكِنَايَةُ عَنْ صِفَةٍ" عَلَى السَّبَّوْرَةِ، مُتَنَقِّلَةً فِيمَا بَعْدَ إِلَى مَرَحَلَةِ بِنَاءِ التَّعْلُمَاتِ).

ب. مَرَحَلَةُ بِنَاءِ التَّعْلُمَاتِ:

انْتَقَلَتِ المَعْلَمَةُ إِلَى شَرْحِ الْأَنْوَاعِ الْآخَرَى مِنَ الْكِنَايَةِ وَبَلَغَتْهَا، إِذْ عَرَضَتْ مِثَالَيْنِ آخَرَيْنِ عَلَى السَّبَّوْرَةِ تَمَثُّلًا فِي:

قَالَ الشَّاعِرُ: "الْيُمْنُ يُتْبَعُ ظِلُّهُ ... وَالْمَجْدُ يَمْشِي فِي رِكَابِهِ"

وَقَالَ آخَرُ: "فَلَمَّا شَرَبْنَاهَا وَدَبَّ دَبِيبُهَا ... إِلَى مَوْطِنِ الْأَسْرَارِ قُلْتُ لَهَا قِفِي"

شَرَحَتِ المَعْلَمَةُ أَنَّ الْمِثَالَ الْأَوَّلَ يَحْتَوِي عَلَى "كِنَايَةٍ عَنْ نِسْبَةٍ"، حَيْثُ تُمَثِّلُ الْبَلَاغَةُ فِي إِسْنَادِ الْيُمْنِ إِلَى الظِّلِّ وَالْمَجْدِ إِلَى الرِّكَابِ. أَمَّا الْمِثَالُ الثَّانِي، فَالْكِنَايَةُ جَاءَتْ عَنْ مَوْصُوفٍ، إِذْ إِنَّ "مَوْطِنِ الْأَسْرَارِ" يَرْمِزُ إِلَى "الْقَلْبِ".

وبعد توضيح نوع الكناية في كل مثال، طرحت سؤالاً: ما سرُّ بلاغة الكناية في هذين المثالين؟ أجاب المتعلمون بأن: المثال الأول يُظهر الكناية عن نسبة بشكل مباشر، بينما المثال الثاني يُقدِّم الحقيقة مصحوبةً بدليل، ممَّا يُعزِّز من بلاغة الكناية.

وبعدما استمعت المعلمة إلى الإجابات، سعت إلى تصحيح بعض المفاهيم، متوصِّلة بالتعاون مع المتعلمين إلى أن: الكناية لغة: هي الإخفاء والستر، واصطلاحاً: هي لفظ أُطلق وأريد به غير المعنى الذي وُضِعَ له مع جواز إرادة المعنى الأصلي. وتنقسم الكناية إلى:

- كناية عن صفة: إذا كان المكنى عنه صفة من الصفات.
 - كناية عن موصوف: إذا كان المكنى عنه شيئاً مادياً أو معنوياً.
 - كناية عن نسبة: وفيها تُذكر الصفة وتُنسب إلى شيء له علاقة مباشرة بصاحبه.
- وتتمثل بلاغة الكناية في أمثالها: تُعطيك حقيقة مصحوبةً بدليلها، وتعرض عليك قضيةً وفي طيها بُرهانها، وتضع لك المعاني في صور محسوسة، وتصورها بشكل مرئي يبعث الراحة في النفس.

ت. مرحلة استثمار المكتسبات:

اختتمت المعلمة الحصّة بتقديم تدريبات فورية للمتعلمين، حيث تضمّنت تمريناً فردياً يقوم كلُّ متعلِّم بحلِّه بشكلٍ مستقلٍّ. بعدها، قامت بتصحيح التمرين على السبورة بمشاركة جميع المتعلمين.

نص التمرين المقترح: بيّن نوع الكناية فيما يلي مع ذكر أوجه بلاغتها:

- "أصبح في قيّدك السّماحة والمجد ... وفُضِّل الصّلاح والحسب"
- زُرْتُ العاصِمة التُّونسيّة.
- قال الشّاعر: "قَدْ تَعَجَّب بَعْضُهُنَّ بَرَاعَتِي ... حَتَّى رَأَيْتُ تَنَحُّنِي وَسُعَالِي"
- قال الشّاعر أبو القاسم الشّابي: "وَمَنْ لَا يُحِبُّ صُعودَ الجبال ... يَعِشْ أَبَدَ الدَّهْرِ بَيْنَ الحُفَر"
- من خلال سير درس البلاغة المقدم حول "الكناية وبلاغتها" نلاحظ ما يلي:
- اعتمدت المعلمة بشكلٍ كبيرٍ على الطّريقة التقليديّة المتمثلة في "الحوار، والإلقاء، والمناقشة"، وهي طريقة فعّالة لتعزير التّفاعُل المباشر. فعلى سبيل المثال، عندما طرحت المعلمة الأسئلة حول النص، أشركت المتعلمين في التّفكير والتحليل. كما استخدمت الطّريقة الاستقرائيّة الاستنباطيّة في تقديم قاعدة

الكناية وبلاغتها، حيث بدأت بعرض أمثلة مُتنوّعة على السَّبورة ثُمَّ وَجَّهت المُتعلِّمين تدريجيًّا لاستِقراء هذه الأمثلة واستِخلاص القاعدة بأنفسهم. ورَعِمَ أَنَّ هذه الطريقة تُشجِّع على التَّفكير والتَّحليل الدَّائِي وتُعزِّزُ فَهْمًا أَعْمَقَ للمفاهيم، إلَّا أَنَّهُمَا قَدْ تَكُونُ محدودة بالنِّسبة لِبعض المُتعلِّمين الَّذِينَ يَعْتَمِدُونَ على الوسائل البصريَّة أو التَّفاعليَّة. لذلك كان مِنَ المفيد دَعَم هذه الأساليب التَّقليديَّة بأدوات حديثة، مثل: مقاطع الفيديو القصيرة الَّتِي تُوضِّح تطبيقات الكِناية في الحياة اليوميَّة، أو خرائط ذهنيَّة رقميَّة تُبرِّز أنواع الكِناية بِشكلٍ مُنظَّم، بالإضافة إلى العروض التَّقديميَّة التَّفاعليَّة الَّتِي تَتضمَّن أسئلة إلكترونيَّة سريَّة، ممَّا يُتيح للمُتعلِّمين المشاركة المباشرة ويوفِّر تغذية راجعة فوريَّة. وهذه الأدوات تُسهِم في تنويع طرائق التدريس وتُعزِّز التَّواصل الفعَّال، ممَّا يُساعد على تحسِين استيعاب المُتعلِّمين للمفاهيم البلاغيَّة بِشكلٍ أكثر شُموليَّة وعُمقًا.

- أظهرت المعلِّمة تحكُّمًا جيّدًا في إدارة الوقت المخصَّص للدرس، حيثُ اِحتتمت الحِصَّة بتمرير فرديٍّ أنجزه المُتعلِّمون، ثُمَّ قامت بتصحُّحِهِ على السَّبورة بِمشاركة الجميع. هذا الأسلوب ساعد في ترسيخ المعلومات المكتسبة وتعزيز استيعاب المفاهيم. ومع ذلك، كان مِنَ الممكن تعزيز هذه الطَّريقة بِاستخدام أدوات تعليميَّة إضافيَّة، مثل: العروض التَّقديميَّة التَّفاعليَّة، أو الأنشطة الجماعيَّة الَّتِي تُعزِّز التَّعاون بين المُتعلِّمين، ممَّا يُسهِم في تحفيزهم وتنويع أساليب التَّعلُّم لِتحقيق تجربة تعليميَّة أكثر شُموليَّة وفعاليَّة.

- كان تفاعل المُتعلِّمين مع الدَّرس ملحوظًا، حيثُ شارَكَ 26 مُتعلِّمًا بِفاعليَّة، بينما لم يُسجَل 05 مُتعلِّمين أيَّ مُشاركة، ويُمكن تفسير هذا التَّفاعل الكبير بِوضوح وبساطة المحتوى المُقدَّم، ممَّا سهَّل على مُعظم المُتعلِّمين استيعاب المفاهيم والتَّفاعل مع الأنشطة. ومع ذلك، كان مِنَ الأفضل توجيه أسئلة مُباشرة لهؤلاء المُتعلِّمين أو إدخال أنشطة تفاعليَّة إضافيَّة لِتعزيز مُشاركتهم وضمان شُموليَّة التَّفاعل في الدَّرس.

- كان استِخدام المقاربة النَّصيَّة في تقديم الدَّرس البلاغيِّ واضحًا، حيثُ استندت المعلِّمة إلى النَّص الأدبيِّ "هنا وهناك" كنقطة إنطلاق في تدريس بلاغة الكِناية، هذا الاستِخدام للنَّص الأدبيِّ كموقف تعليميٍّ أسَّسهم في توضيح المفهوم وتقديمه بِشكلٍ ملموس للمُتعلِّمين. وربَّما كان مِنَ المفيد إثراء

المقاربة النصّية بنصوص أخرى مُتنوّعة لِتعزيز الفهم مِنْ زوايا مُختلفة وتُحفيز المتعلّمين على تحليل أشكال مُتعدّدة مِنَ الكِناية.

2. 5. الحضور لِدَرس في رافد العَروض "بحر الرّجز":

• مَعلوماتُ عامّة عَنْ المدرّسة والقسم:

- إسمُ المؤسّسة: ثانويّة فرانس فانون
- المنطقة: بابُ الواد (الجزائر العاصمة وَسط)
- الفترة الصباحيّة: /
- الفترة المسائيّة:
- القسم: 3 آداب وفلسفة 1
- عددُ المتعلّمين: 32 مُتعلّماً
- الذّكور: 05 / - الإناث: 27
- عددُ المشاركون فعليّاً: 17
- القاعة: هل هي صالحة مِنْ حيثُ:
- عددُ غير المُشاركين: 11
- الإضاءة (نعم) ✓
- عددُ الغيابات: 04
- النظافة (نعم) ✓
- الاستماع (نعم) ✓
- التّهوية (نعم) ✓

• مَعلوماتُ عامّة عَنْ الدّرس:

- تخطيطُ الدّرس: (نعم)
- الزّمنُ الفعليّ للدّرس: 01 سا
- نوعُ الرّافد: العَروض
- الوحدةُ التّعليميّة: 05
- المحور: الخامس
- "فلسطين في الشّعر العربيّ"
- الموضوع: الرّجز في الشّعر الحرّ.
- الهدفُ التّعليميّ مِنَ الدّرس:
- ✓ يُجلّل عَروضيّا الرّجز في الشّعر الحرّ، ويُميّز حُصوصيّة الموسيقىّة.

فَدَمَتِ المَعْلِمةُ الدَّرْسَ في ثلاث حُطوات، سَبَقَ أَنْ ذَكَرْنَاها في عَرَضِ دَرَسِي القَوَاعِدِ والبَلَاغَةِ، وهي كالآتي:

أ. مَرَحَلَةُ الانْطِلاق:

بَدَأَتِ المَعْلِمةُ بِمُراجَعَةِ بَعْضِ المَعَارِفِ السَّابِقَةِ مِنْ خِلالِ طَرَحِ السُّؤالِ التَّالِيِ عَلى المِتَعَلِّمِينَ: "أذكر أنواعَ بُحُورِ الشَّعْرِ الَّتِي تَمَّ دِرَاسَتُها سَابقاً؟". وَقَدْ تَنَوَّعَتِ إِجاباتُ المِتَعَلِّمِينَ بِعِباراتٍ بَسيطةٍ مِثل: الكَامل، والطَّويل، ثُمَّ طَلَبَتِ مِنْهُمُ تَحْديدَ الأوزانِ المَرْتَبِطَةِ بِهَذِهِ البُحُورِ، وَكانتِ إِجاباتُهم صَحيحةً في مُعْظَمِها، مَعَ تَدخُلِ المَعْلِمةِ لِتَصْحيحِ بَعْضِ الأخطاءِ.

بَعْدَ ذَلِكَ، كَتَبَتِ عَلى السَّبَّوْرَةِ السَّطْرَيْنِ الأَوَّلَيْنِ مِنَ المَقْطَعِ الرَّابِعِ مِنْ قَصيدَةِ "نِزار قَبَّاني" وَطَلَبَتِ مِنَ المِتَعَلِّمِينَ تَقْطِيعَهما لِتَحْديدِ نِوعِ البَحْرِ الشَّعْرِيِّ والتَّفْغِيلاتِ المُستخدَمةِ.

يَا آلَ إِسْرائِيلَ .. لَا يَأْخُذْكُمْ الغُرُورُ

يَا آلَ إِسْرائِيلَ لَا يَأْخُذْكُمْ الغُرُورُ

/0//0//0/0/0//0/0/0//0/0/

مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مُتَفَعٍ

عَقَارِبُ السَّاعَةِ إِنْ تَوَقَّعْتَ، لَا بُدَّ أَنْ تَدُورُ

عَقَارِبُ سَسَاعَةٍ إِنْ تَوَقَّعْتَ لَا بُدَّ أَنْ تَدُورُ

/0//0//0/0/0//0//0///0/0//0//

مُتَفَعِلُنْ مُسْتَعِلُنْ مُتَفَعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مُتَفَعٍ

بَحْرُ: الرَّجَزِ، وَتَفْعِيلَتُهُ: مُسْتَفْعِلُنْ.

وَبَعْدَ أَنْ تَوَصَّلَ المِتَعَلِّمُونَ بِالتَّعاوُنِ مَعَ المَعْلِمةِ إلى وَزْنِ البَحْرِ وَتَفْعِيلَتِهِ، انْتَقَلَتِ بِهِمْ إلى مَرَحَلَةِ بِناءِ التَّعْلُماتِ.

152

ت. مرحلة استثمار المكتسبات:

طَلَبَتِ الْمُعَلِّمَةُ مِنَ الْمُتَعَلِّمِينَ إِنْجَازَ التَّمَرِينِ الْمُقْتَرَحِ فِي الْمَنْزِلِ وَإِحْضَارَهُ فِي الْحِصَّةِ الْمُقْبِلَةِ، نَظَرًا لِانْتِهَاءِ الْوَقْتِ الْمُخَصَّصِ لِلدَّرْسِ.

نَصُّ التَّمَرِينِ:

- قَطَّعَ الْأَبْيَاتَ التَّالِيَةَ وَاسْتَخْرَجَ بَحْرَهَا وَالتَّغْيِيرَاتِ الَّتِي تَطَرُّ عَلَى التَّفْعِيلَاتِ:

قَالَ الشَّاعِرُ:

أَيْنَ طَرِيقَ السَّيِّدَةِ؟

قَالَ لَمْ يَنْظُرْ إِلَيَّ

وَسِرْتُ يَا لَيْلَ الْمَدِينَةِ

أُرْفِرُقُ الْآهَ الْحَزِينَةَ

مِنْ خِلَالِ مُلَاحَظَةِ طَرِيقَةِ سَيْرِ دَرَسِ رَافِدِ الْعُرُوضِ الْمُتَمَثِّلِ فِي "بَحْرِ الرَّجَزِ فِي الشَّعْرِ الْحُرِّ"، تَبَيَّنَ مَا

يَلِي:

- اعْتَمَدَتِ الْمُعَلِّمَةُ عَلَى مَزِيجِ مِنَ الطَّرِيقَتَيْنِ التَّقْلِيدِيَّةِ وَالْحَدِيثَةِ فِي تَقْدِيمِ الدَّرْسِ، إِلَى جَانِبِ اتِّبَاعِهَا أُسْلُوبًا اسْتِقْرَائِيًّا اسْتِنْبَاطِيًّا أَظْهَرَ تَنَوُّعًا فِي أُسَالِيبِ الشَّرْحِ. فَقَدْ تَمَثَّلَتِ الطَّرِيقَةُ التَّقْلِيدِيَّةُ فِي الْإِلْقَاءِ وَالْحِوَارِ وَالْمُنَاقَشَةِ، مَعَ اسْتِخْدَامِ وَسَائِلِ تَعْلِيمِيَّةٍ تَقْلِيدِيَّةٍ مِثْلَ: السَّبَّوْرَةِ وَالْكِتَابِ الْمُدْرَسِيِّ. وَفِي الْمُقَابِلِ، بَرَزَتِ الطَّرِيقَةُ الْحَدِيثَةُ مِنْ خِلَالِ اسْتِثْمَارِهَا لِلْوَسَائِلِ الْإِلِكْتُرُونِيَّةِ السَّمْعِيَّةِ، إِذْ قَدِّمَتْ تَسْجِيلًا صَوْتِيًّا لِبَحْرِ الرَّجَزِ مَصْحُوبًا بِمُوسِيقَى، قَامَتْ بِتَحْمِيلِهِ عَلَى هَاتِفِهَا مِنْ مَوْقِعٍ وَبِب، ثُمَّ رَبَطَتِ الْهَاتِفَ بِمُكَبِّرِ الصَّوْتِ لِيَسْتَمَعَ الْمُتَعَلِّمُونَ إِلَى التَّسْجِيلِ عِدَّةَ مَرَّاتٍ. وَنَتِيجَةً لِذَلِكَ، أَسْهَمَ هَذَا الْأُسْلُوبُ فِي تَسْهِيلِ حِفْظِ الْمُتَعَلِّمِينَ لِمِفْتَاحِ الْبَحْرِ وَالتَّفْعِيلَاتِ، وَتَجَاوَزَ شُعُورَهُمْ بِالْمَلَلِ الَّذِي وَاجَهُوهُ فِي الْبِدَايَةِ، مِمَّا أَدَّى إِلَى تَفَاعُلٍ إِيْجَابِيٍّ عَزَزَ مِنْ اسْتِيعَابِهِمُ لِلدَّرْسِ. بِالإِضَافَةِ إِلَى ذَلِكَ، ظَهَرَ الْأُسْلُوبُ الْاسْتِقْرَائِيُّ مِنْ خِلَالِ تَقْدِيمِ بَيِّنَتَيْنِ شَعْرِيَّتَيْنِ لِلْمُتَعَلِّمِينَ، وَمُطَابَقَتَهُمَا بِكِتَابَتِهِمَا كِتَابَةَ عَرُوضِيَّةٍ، ثُمَّ تَقْطِيعَهُمَا وَتَحْدِيدَ التَّفْعِيلَاتِ وَمَا يَطْرَأُ عَلَيْهَا مِنْ تَغْيِيرَاتٍ، وَصُولاً إِلَى اكْتِشَافِ بَحْرِ الرَّجَزِ وَاسْتِنْبَاطِ الْقَاعِدَةِ. بَعْدَ ذَلِكَ، اقْتَرَحَتْ الْمُعَلِّمَةُ تَمَرِينًا لِتَعْزِيزِ

الفهم. ولتحسين هذا النهج، يُمكنُ استبداله باستخدام تطبيقات تعليمية تفاعلية تُقدِّمُ محتوى العروض بأسلوبٍ مرئيٍّ ومُبْتَكِرٍ، مع توفير تمارين تفاعلية تُعَمِّقُ تجربة المتعلِّمين وتزِيدُ مِنْ فَهْمِهِمْ.

- لم يكن الوقت كافياً لإنجاز التمرين مع المتعلِّمين، حيث استحوذت المعلِّمة على مُعْظَم وقت الحصة في التقطيع العروضي واستخلاص القاعدة، ممَّا حَالَ دُونَ تخصيص وقت كافٍ للتدريبات الفورية الضرورية لتعزيز الفهم والاستيعاب. ولتحسين إدارة الوقت داخل الحصة، يُمكنُ تخصيص جزء كافٍ للتطبيق العملي، ممَّا يُنِيحُ للمتعلِّمين فرصة تطبيق القاعدة مباشرة أثناء الدرس، وبالتالي يُعزِّزُ تفاعلهم واستيعابهم.

- كان تفاعل المتعلِّمين مع الدرس مُتوسِّطاً، حيث شارك 17 مُتعلِّماً في حين لم يُشارك 11 مُتعلِّماً، بالإضافة إلى وجود 04 حالات غياب. وللبحث عن سبب هذا التفاعل المُتوسِّط، طرَحْنَا على المعلِّمة السؤال الآتي: "ما سببُ نُقص تفاعل المتعلِّمين مع الدرس؟"، فأجابت بأنَّ السبب يعودُ إلى كُره المتعلِّمين لرافد العروض وصُعوبته في الفهم، وأشارت إلى أنَّ مُحاولاتها المتكرِّرة لتبسيط الرافد وتقديمه بطرائق مُتنوِّعة لم تنجح إلاَّ مع قِلَّةٍ منهم. ولتحسين هذا التفاعل، يُمكنُ استخدام استراتيجيات تعليمية أكثر تنوعاً، مثل: الألعاب التعليمية أو العمل الجماعي، ممَّا قد يجعل الدرس أكثر جاذبية وفاعلية.

- حضرت المقاربة النصّية في الدرس بشكلٍ ملحوظ، حيث انطلقت المعلِّمة في شرحها من استحضار البيّنين الأولين من المقطع الرابع لقصيدة "منشورات فدائية" لنزار قبّاني، وقد اعتمدت على النصّ كنقطة انطلاقٍ لفهم وتحليل الدرس بشكلٍ أعمقٍ. ولتعزيز هذا النهج، يُمكنُ توظيف نُصوص مُتنوِّعة وقصائد أخرى ذات صلة، ممَّا يُساعدُ المتعلِّمين على تعزيز قدرتهم على التحليل والنقد الأدبي.

ما نستنتجه من خلال ما تمَّ عرضه حول مُعابنة واقع استثمار الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية للسّنة الثالثة ثانويّ شعبة آداب وفلسفة، هو أنَّ الواقع التربوي لا يزال يعتمد بشكلٍ كبير على الوسائل التقليدية التلقينية البسيطة التي لم تُعدْ مُجدية في تطوير العملية التعليمية. بمعنى آخر، يُفتقر الواقع التربوي إلى استثمار الوسائط الإلكترونية الحديثة، التي من شأنها أن تُسهم في تعزيز الفعل التعليمي وتنشيط التواصل داخل الصفّ، بالإضافة إلى إثراء أنشطة اللغة العربية. وعليه، فإنَّ هذا الافتقار الواضح جعلنا نفتح باباً جديداً للنقاش حول مكانة الوسائط الإلكترونية في المنهاج التربوي. فهل اهتمَّ المنهاج فعلاً بهذه

الوسائط؟ وهل دعا إلى استخدامها كجزء من العملية التعليمية؟ كل هذه التساؤلات سنحاول تناولها في المبحث القادم، بهدف فهم مدى تضمين المنهاج لهذه الوسائط وتقييم تأثيرها على جودة التعليم.

ثالثاً: مكانة الوسائط الإلكترونية في المنهاج التربوي:

شهد منهاج اللغة العربية في هذه المرحلة، وخاصة في السنة الثالثة ثانوي لشعبة الآداب والفلسفة، عدّة إصلاحات تربوية، وذلك استجابة للأهداف التي اعتمدتها المقاربة في منهاجي السنة الأولى والثانية، وشملت هذه الإصلاحات عدّة جوانب، منها: الأنشطة، والطرائق، والأهداف، والوسائل التعليمية والتكنولوجية، التي حظيت بعناية بالغة لدورها في تقريب المفاهيم للمتعلّم وإكسابه كفاءات تمكنه من توظيفها في حياته اليومية.

وبناءً على ذلك، نطرح التساؤل الآتي: هل أولى منهاج اللغة العربية في السنة الثالثة ثانوي لشعبة الآداب والفلسفة عناية وأهمية بالوسائط الإلكترونية أم لا؟

وسنحاول الإجابة عن هذا التساؤل من خلال إجراء مقابلة مع مفتّشي اللغة العربية لهذه المرحلة والشعبة، وذلك بغية الكشف عن مكانة الوسائط الإلكترونية في المنهاج التربوي.

1. إجراءات الدراسة:

1.1. منهج الدراسة:

للتعرّف على مكانة الوسائط الإلكترونية في المنهاج التربوي من وجهة نظر مفتّشي اللغة العربية للمرحلة الثانوية، اعتمدنا على المنهج الوصفي الذي يتماشى مع طبيعة دراستنا، مستعينين بآليات التحليل، والتعليل، والإحصاء.

1.2. حدود الدراسة:

أ. الحدود الزمنية: أجريت المقابلات خلال الفترة الممتدة من 19 مارس 2024م إلى 16 ماي 2024م.

ب. الحدود المكانية: استخدمت المقابلة مع مفتّشي اللغة العربية للمرحلة الثانوية، الموزعين على أربع (04) ولايات: الطارف، وعنابة، ووادي سوف، وورقلة.

1. 3. عَيْنَةُ الدِّراسة:

وَقَعَ اختيَارُنَا على مَفْتِشِي اللُّغة العربيّة للمرحلة الثّانويّة دُونَ المعلّمينَ، نظرًا لِحِرَتِهِم الواسعة في مجال التّعليم والمناهج، وَقَدْ قُمْنَا بِمُرَاسَلَةِ مُفْتِشِينَ مِنْ مُخْتَلَفِ ولاياتِ الوَطَنِ، إلّا أَنَّ الَّذينَ اسْتَجَابُوا لِإِجْرَاءِ المُقابِلة بَلَغَ عَدَدُهُم خَمْسَةَ (05) مُفْتِشِينَ، وَهُم على النّحو الآتي:

المفتّش 01: محمد كراكرية

المفتّش 02: مختار ادريسي

المفتّش 03: عثمان دقيش

المفتّش 04: سمير رايس

المفتّش 05: عثمان هنده

1. 4. أداة الدِّراسة:

مِنْ أَجْلِ إثراء البَحث والحُصول على نَتائِج أَدَقَّ حَوْلَ مَكانَةِ الوسائِط الإلكترونيّة في المنهاج التّربويّ، اعْتَمَدْنَا على إحدى أدوات البَحث العِلْمِيّ الكيفيّ، وهي المُقابِلة (Interview).
وَتُعَرَّفُ المُقابِلةُ بِأَنَّها: اسْتِفْتَاءٌ شَفويّ أو مُحادثة مُوجَّهة بَيْنَ القائِمِ بالمُقابِلة وشَخص أو مجموعة أشخاص يَهدفُ الحُصولُ على المعلوماتِ والحقائق المطلوبة¹، وللمُقابِلاتِ أنواعٌ كثيرةٌ مِنْها:² المُستخدم وفَقَّ نوعِ الاتّصالِ مثل؛ المُقابِلة الشّخصيّة، والمُقابِلة عبرَ الهاتفِ، والمُقابِلة المِصوَّرة، وَمِنْها المُستخدم وفَقَّ طَبيعةِ الأَسْئَلَةِ مثل؛ المُقابِلة المُقفِلة، والمُقابِلة المُفتوحة، والمُقابِلة المُقفِلة المُفتوحة، فالمُقفِلة هي الّتي تَقْتَصِرُ أسْئَلَتُها على إجاباتٍ دَقيقة ومُحدّدة، نَحو: الإجابة بِنَعَم أو لا، أو بِمُوافِق أو غَير مُوافِق. والمُفتوحة هي الّتي تَسْمَحُ بِإجاباتٍ غير مُحدّدة، حيثُ يَتِمَّتُعُ المُجيبُ بِحُرِيّةِ التّعبير. أمّا المُقفِلة المُفتوحة هي الّتي يَجْمَعُ بَيْنَ التّوَعِينِ السّابِقِينَ، إذُ تَشْمُلُ: أسْئَلَةً مُغلقة وأُخرى مُفتوحة. وَقَدْ اعْتَمَدْنَا في إِجْرَاءِ المُقابِلاتِ على المُقابِلة المُفتوحة (نُسخةُ المُقابِلة، مُلحق رَقْم 02).

¹: ينظر: فاطمة عوض صابر، ميرفت عليّ خفاجة، أسُس ومبادئ البَحث العِلْمِيّ، ص131.

²: ينظر: عبد الله الوزان، مناهجُ البَحث في الإعلام الرّقميّ، ص169-173.

أما بخصوص إعدادنا للمُقابلة، فقد اتّبعتنا الخطوتين الآتيتين:

أ. التخطيط للمُقابلة:

- تحديد الهدف: تمثّل هدفنا الأساس في جمع المعلومات والآراء المتعلّقة بمكانة الوسائط الإلكترونية في المنهاج التربوي، وذلك من وجهة نظر مُفتّشي اللغة العربية للمرحلة الثانوية.
- تحديد الأشخاص والأماكن المناسبة لإجراء المقابلة: وقّع اختيارنا على مُفتّشي اللغة العربية للمرحلة الثانوية نظرًا لخبراتهم في هذا المجال، حيث بلغ عددهم خمسة (05) مُفتّشين، كما أوضحنا سابقًا.
- تحديد الأسئلة: قُمنا بصياغة وكتابة أسئلة المقابلة بناءً على ملاحظاتنا الميدانية، حيث ركّزت الأسئلة على استقصاء مدى اهتمام منّا منّا اللغة العربية في السّنة الثالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة، بالوسائط الإلكترونية. بمعنى آخر، سعينا إلى الكشف عن مكانة الوسائط الإلكترونية في المنهاج التربوي. وقد وُزعت أسئلة المقابلة على محورين رئيسين كما يلي:

القسم / المحور	عدد الأسئلة	فحوى الأسئلة
أولاً	أحد عشر (11) سؤالاً	تمحّورت حول البيانات الشخصية للمفتّشين (الاسم واللقب، والجنس، والوظيفة، والولاية، والمقاطعة، والخبرة العائّة، والخبرة كمعلّم، والخبرة في سلك التفتيش، والسّن، ومكان التخرّج، والتّخصّص العلمي).
ثانياً	اثنا عشر (12) سؤالاً	تمحّورت الأسئلة حول: - منهاج اللغة العربية للسّنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة. - أنشطة اللغة العربية. - الوسائط الإلكترونية التي تُستعمل في تعلّم هذه الأنشطة.

الجدول رقم (06): مخطط المقابلة¹

¹: الجدول: من إعداد الباحثة.

ب. التنفيذ للمقابلة:

- فُمنّا بالاتّصال هاتفيّاً مع خمسة (05) مِنْ مُفْتَتِشي اللغة العربيّة للمرحلة الثانويّة لتحديد موعد المقابلة بما يتناسب مع أوقات فراغهم، ثُمَّ أجرينا المقابلات مع المُفْتَتِشِينَ وفقاً للخطوات الآتية:
- تزويد المُفْتَتِشِينَ بأسئلة المقابلة عبر البريد الإلكتروني الخاص بكلّ منهم للاطّلاع عليها.
 - تحديد اليوم، والتاريخ، والوقت، والمكان، لإجراء المقابلة، كما هو مُوضَّح في الجدول الموالي:

المفْتَتِش	اليوم	التاريخ	السّاعة	المكان
1. محمد كراكرية	الثلاثاء	2024-03-19م	10:33	عناية (المكتب)
2. مختار ادريسي	الخميس	2024-03-28م	13:05	الطّارف (المنزل)
3. عثمان دقيش	الخميس	2024-04-25م	09:30	ورقلة (مقابلة هاتفية)
4. سمير رايس	الخميس	2024-05-09م	13:00	عناية (المكتب)
5. عثمان هندة	الجمعة	2024-05-16م	13:04	وادي سوف (مقابلة هاتفية)

الجدول رقم (07): توزيع مُفْتَتِشي اللغة العربيّة للمرحلة الثانويّة حسب اليوم، والتاريخ، والسّاعة، والمكان¹

- مَنَح المُفْتَتِشِينَ الوقت الكافي للإجابة على الأسئلة بهدف الاستفادة مِنْ آرائهم وتعليقاتهم بشكلٍ كاملٍ.

- تَلَقَّى الإجابات بعناية ودقّة، مع استخدام مَهَارَات الاتّصال والتّواصل لِضَمَانِ الفهم الجيّد.
- جُمع المعلومات والآراء وتحليلها للوصول إلى التّنتائج المتعلّقة بالدراسة.

¹: الجدول: مِنْ إعداد الباحثة.

2. عرض نتائج المقابلات وتحليلها:

2.1. النتائج المتعلقة بالبيانات الأولية وتحليلها:

فيما يلي وصف لأفراد العينة وفقاً للمتغيرات الشخصية:

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة %
الجنس	ذكر	05	% 100
	أنثى	0	% 0
السن	من 40 سنة إلى 50 سنة	0	% 0
	من 50 سنة فما فوق	05	% 100
الخبرة العامة	أقل من 20 سنة	0	% 0
	من 20 سنة إلى 30 سنة	0	% 0
	أكثر من 30 سنة	05	% 100
المؤهل العلمي	ليسانس	03	% 60
	ماستر	02	% 40
	ماجستير	0	% 0
	دكتوراه	0	% 0
الولاية	عنابة	02	% 40
	تندوف	01	% 20
	وادي سوف	01	% 20
	ورقلة	01	% 20

الجدول رقم (08): توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية¹

¹: الجدول من إعداد الباحثة.

قراءة وتحليل:

بعد التفريغ والتبويب، تبين ما يلي:

- أنّ نسبة المفتّشين الذكور بلغت (100%)، بينما كانت نسبة المفتّشات الإناث (0%)، ويعود ذلك إلى أنّ مهنة التفتيش تُعدّ مهنة مُناسبة للرجال، حيث يظهر عليهم في فترة التعليم علامات القلق، ممّا يدفعهم أحياناً إلى اتّخاذ مواقف قاسية مع المتعلّمين. وبالتالي، يُفضّل الرجال الانتقال من بيئة التعليم إلى المشاركة في مُسابقة التوظيف كمفتّش تربية. أمّا النساء، فيظّلن مُرتبطات بمهنة التعليم بعدّها مهنة شريفة ومحترمة، حيث يعتقدن أنّ منصب التفتيش يتطلّب مسؤوليات عالية لا تتناسب مع وضع المرأة، خصوصاً أنّ التعيين كمفتّش العمل خارج ولاية الإقامة. علاوة على ذلك، فإنّ التعليم الثانوي يتطلّب من المفتّش سنوات من العمل خارج مسقط رأسه حتّى يتمّ نقله. بالإضافة إلى ذلك، تتطلّب مهنة التفتيش السفر إلى ولايات أخرى للمشاركة في الملتقيات والندوات، كما يُعين المفتّش رئيساً لمراكز التصحيح في فترة البكالوريا، كلّ هذه العوامل تجعل النساء يُفضّلن البقاء في مهنة التعليم حتّى بلوغ التقاعد أو التقاعد النسبي.

- أنّ مُتغيّر سنّ المفتّشين يتراوح من 50 سنة فما فوق، حيث بلغ عددهم خمسة (05) مُفتّشين، ما نسبته (100%)، وهم من ذوي الأقدمية المهنية في قطاع التربية والتعليم، أيّ ما يُسمّى بالخبرة، التي تُعدّ شرطاً أساساً من شروط التوظيف. ومن خلال النتائج الواردة في الجدول أعلاه، يتضح أنّ أكبر نسبة من المفتّشين هم الذين تراوحت خبرتهم من 30 سنة فما فوق، وقد بلغت نسبته أيضاً (100%)، ويعزى ذلك إلى مُبررات بيداغوجية، حيث يسعى الذكور دائماً لتخسين وضعهم الاجتماعي، وبعد سنوات طويلة من العمل في التعليم واكتساب الخبرات البيداغوجية والممارسات الميدانية، يُشاركون في مُسابقة التوظيف، ظناً منهم أنّ هذه الخبرة ستقرّهم من النجاح في منصب مُفتّش تربية.

- إنّ نسبة مُفتّشي اللغة العربية للتعليم الثانوي المتحصّلين على شهادة الليسانس تُقدّر بـ (60%)، بينما بلغت نسبة المفتّشين الحاصلين على شهادة الماستر (40%). في المقابل، لم تُسجل أي نسبة للمُفتّشين الحاصلين على شهادتي الماجستير والدكتوراه، إذ كانت مُعدّمة تماماً (0%). وعليه،

فإنَّ أغلب المُفْتَشِّينَ مِنَ الحاصلينَ على شَهادَةِ اللِّسَانِ، وذلكَ لأنَّ النِّظامَ الكلاسيكيَّ كانَ يُنَبِّحُ المشاركةَ في مُسابَقةِ التَّوظيفِ للتَّعليمِ الثَّانَوِيِّ بناءً على هَذِهِ الشَّهادَةِ، أمَّا المُفْتَشُّونَ الَّذينَ يَمْتَلِكُونَ شَهادَةَ الماسِترَ، فَهُمُ مِنَ الَّذينَ واصلوا دِراسَتَهُم بَعْدَ التَّوظيفِ كَمُعَلِّمينَ يَهدفُ تَحسينَ مُستَواهِم العِلْمِيِّ.

- أنَّ عَدَدَ مُفْتَشِّينَ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلْمَرحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ في وِلايَةِ عَنابَةِ بَلَغَ مُفْتَشِّينَ اِثْنينَ، ما يُمَثِّلُ نِسْبَةَ (40%). وَقَدْ تَمَّ التَّوصُّلُ إِلَيْهِمَا عَن طَرِيقِ رِئِيسَةِ مَصْلَحَةِ التَّكْوِينِ والتَّفْتِيشِ بِمُديريَّةِ التَّربِيَةِ لِوِلايَةِ الطَّارِفِ. أمَّا بِالنِّسْبَةِ لِوِلايَةِ تَنَدُوفَ، فَعَدَدُ المُفْتَشِّينَ هُوَ مُفْتَشٍّ واحِدَ فَقَط، ما يُمَثِّلُ نِسْبَةَ (20%).

وَيُنَبِّطُ الأَمْرُ نَفْسَهُ على وِلايَتَيِ وادي سُوْفٍ وورقَلَةِ، حيثُ بَلَغَ عَدَدُ المُفْتَشِّينَ فِيهِمَا مُفْتَشِّينَ واحِدًا لِكُلِّ وِلايَةٍ، وَنَفْسُ النِّسْبَةِ (20%)، وَتَجَدُّ الإِشارةُ إلى أَنَّهُ تَمَّتْ إِحْالَتُنا إلى مُفْتَشِّينَ وِلايَتَيِ وادي سُوْفٍ وورقَلَةِ مِنْ خِلالِ المُفْتَشِّينَ السَّابِقينَ لِوِلايَةِ عَنابَةِ.

2. 2. النَتائِجُ المُتَعَلِّقَةُ بِمَكانَةِ الوَسائِطِ الإِلِكْترُونِيَّةِ في المِناهِجِ التَّربَوِيِّ وَتَحليلِها:

أ. سَنَتَكَلِّمُ قَليلًا عَن مِناهِجِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلسَّنَةِ الثَّالِثَةِ ثَانَوِيٍّ شُعْبَةِ آدابِ وَفَلَسَفَةِ:

يُعَدُّ مِناهِجُ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وآدابُها لِلسَّنَةِ الثَّالِثَةِ مِنَ التَّعْلِيمِ الثَّانَوِيِّ، شُعْبَةِ آدابِ وَفَلَسَفَةِ، مِنْ أَبرزِ ما يَنبَغِي على المُعَلِّمِ الاعْتِناءَ بِهِ، وَقَدْ أَكَّدتُ الوَثِيقَةُ المِرافِقَةُ لِلْمِناهِجِ على أَهمِّيَّةِ تَمَكِينِ المُتَعَلِّمينَ مِنْ اِكْتِسابِ مِهارَتَيِ التَّحليلِ والإِنْتاجِ مِنْ خِلالِ تَزويدِهِم بِأَلِيَّاتِ تَحليلِ النُّصوصِ، وَيَتَأَلَّفُ مِناهِجُ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِهَذِهِ المِرحَلَةِ والشُّعْبَةِ مِنْ 24 صَفْحَةٍ، تَضَمَّنَتِ العِناصِرَ الآتِيَةَ:¹

- تَقْدِيمُ تَصَوُّرٍ شامِلٍ عَن اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وآدابِها.
- تَنْظِيمُ التَّوَقِيتِ وَتَوَازِيعِ الأَنْشِطَةِ.
- ضَبْطُ مَلَمَحِي دُخُولِ المُتَعَلِّمِ إلى هَذِهِ المِرحَلَةِ وخُروِجِهِ مِنْهَا.
- تَحديدُ الهَدَفِ الخِتامِيِّ والأَهْدافِ الوَسِيطَةِ المَدْمُجَةِ.
- تَقْدِيمُ نَشَاطاتِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وآدابِها ومُحتَوياتِها.
- اسْتِعْراضُ طَرائِقِ التَّدْرِيسِ ومُواصِفاتِها.

¹: لِلتَّطَلُّعِ والاستِزادةِ أَكْثَر، يُنْظَرُ: اللِّجْنةُ الوِطْنيَّةُ لِلْمِناهِجِ، مِناهِجُ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وآدابِها، السَّنَةُ الثَّالِثَةُ مِنَ التَّعْلِيمِ الثَّانَوِيِّ العامِّ والتَّكْنوْلُوجِي الشُّعْبَتانِ: آدابِ وَفَلَسَفَةٍ/ لُغاتٍ أَجْنيبِيَّةٍ.

- تحديدُ الوسائلِ التَّعليميةِ المطلوبةِ لِتَنفيذِ المنهاج.

- ضبطُ أساليبِ التَّقييمِ وتوضيحِ معاييرها.

السُّؤالُ الأوَّلُ: ما تَقِييمُكُم لمنهاجِ اللُّغةِ العربيَّةِ المُعتمدِ في هذه المرحلة والشُّعبة مِنْ حيثُ

المردود؟ وهل يتلاءم مع الواقع التربوي والتعليمي؟

عِنْدَ سُؤالِ المُفتِّشِينَ عَن تَقِييمِهِم لمنهاجِ اللُّغةِ العربيَّةِ في هذه المرحلة والشُّعبة مِنْ حيثُ المردود ومَدَى مُلاءمَتِهِ للواقعِ التربويِّ والتعليميِّ، أشارَ (المفتِّش 2، والمفتِّش 3) إلى أَنَّ مَرْدودَهُ كافٍ ونافعٍ ومُفيدٍ، خاصَّةً إذا نُقِدَ بطريقة واضحة وباجتهاد جميع الأطراف، سواء مِنْ قِبَلِ المُعلِّمِ أو المُتعلِّمِ، كما أَكَّدا أَنَّ المِنهاجَ يتلاءمُ مع الواقعِ التربويِّ والتعليميِّ في عِدَّةِ جوانبٍ، مِنْها: تَمَكِينُ المُتعلِّمِ مِنْ إنتاجِ وكتابةِ نُصوصٍ تحمِلُ طابعَ الوصفِ، والسَّردِ، والحجاجِ، والتَّعليمِ. بالإضافةِ إلى ذلك، يُساعدُ المُتعلِّمَ على اكتسابِ مهاراتِ التَّدوُّقِ والنَّقدِ، فضلاً عَن تعزيزِ مهاراتِ التَّعلُّمِ الدَّائِيِّ باستخدامِ تَقنيَّاتٍ تكنولوجيَّةٍ حديثة.

في المقابل، رأى (المفتِّش 1، والمفتِّش 4) أَنَّ مِنهاجَ اللُّغةِ العربيَّةِ مَرْدودُهُ غير كافٍ ولا يَتِمَّاشَى مع مَلَمَحِ المُتعلِّمِ والغاياتِ المرادِ تَحقيقِها، وأَكَّدا أَنَّ هذا ينطبقُ على جميعِ مَناهجِ اللُّغةِ العربيَّةِ الَّتِي تَبْدُو مَبْثُورةً عَن واقعِ المُتعلِّمِ واهتماماته وقدراته، ممَّا يجعلُها بحاجة ماسَّةً إلى مُراجعة وإعادة نَظَرٍ، سواء مِنْ حيثُ؛ المقاربة أو التَّقييم أو البرامج.

ومن جهةٍ أُخرى، أشارَ (المفتِّش 5) إلى أَنَّ مِنهاجَ اللُّغةِ العربيَّةِ لهذه المرحلة والشُّعبة، رَغْمَ أَهميَّته، لا يُسهِمُ في تَنميةِ مهاراتِ المُتعلِّمِ النَّصِّيَّةِ الَّتِي تُساعدُهُ على التَّعرُّفِ على أنماطِ النُّصوصِ والتَّمييزِ بينها، كما أَنَّهُ لا يُزَوِّدُ المُتعلِّمَ بالمهاراتِ النَّقديةِ اللازمةِ لِتَدوُّقِ النُّصوصِ المقرَّوة. علاوة على ذلك، أوضح أَنَّ المِنهاجَ لا يُوفِّرُ بدائلَ تعليمية كالتَّعليم عَن بُعدٍ لمواجهةِ التَّحدِّياتِ الطَّارئة، كما أَنَّهُ يتعارضُ في سَيَرورتِهِ بَيْنَ مُحتوياتِ البرنامجِ والحِجَمِ السَّاعي. بالإضافةِ إلى ذلك، لا تَحْدِثُ بعضُ نُصوصه التَّواصلية واقِعَ المُتعلِّمِ بأيِّ شَكْلٍ مِنْ الأشكالِ، مِثْل؛ النُّصوصِ المُتعلِّقة بِعَصْرِ المَماليك وعَصْرِ الضَّعْف والانحطاط.

وبناءً على ذلك، يُمكنُ القولُ إِنَّ مِنهاجَ اللُّغةِ العربيَّةِ للسَّنة الثالثة ثانويِّ، شعبة آداب وفلسفة، رَغْمَ أَهدافه المعلنة الَّتِي تَسعى إلى توفيرِ تَعَلُّمٍ شاملٍ يُعمِّقُ فَهْمَ المُتعلِّمينِ للأدبِ العربيِّ ويُنمِّي مهاراتهم التَّدوُّقيَّة والنَّقدية، إلَّا أَنَّ الواقعَ التربويِّ والتعليميِّ يَعمَلُ صُورةً مُغايرة، فَقَدْ تَبَيَّنَ أَنَّ مَلامِحَ التَّخْرِجِ المُستهدَفة لَمْ

تَتَحَقَّقُ عَمَلِيًّا، حَيْثُ لَا يَزَالُ الْمُتَعَلِّمُ يَفْتَقِرُ إِلَى الْكِفَاءَاتِ الْكِتَابِيَّةِ وَالْإِبْدَاعِيَّةِ وَالنَّقْدِيَّةِ، وَنَتِيجَةً لِذَلِكَ، يَنْتَقِلُ إِلَى الْجَامِعَةِ دُونَ تَمَكُّنِ كَافٍ مِنَ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، سِوَاءٍ فِي التَّبْعِيْرِ الشَّفَوِيِّ أَوْ الْكِتَابِيِّ.

السُّؤال الثاني: ما رأيكم في المنهاج بصفة عامة أهو بحاجة إلى تعديلات مُحددة أو أنه في غنى

عنها؟

عِنْدَ سُؤَالِ الْمُفْتَشِينَ عَنْ رَأْيِهِمْ فِي الْمُنْهَاجِ بِصِفَةِ عَامَّةٍ، وَمَا إِذَا كَانَ بِحَاجَةٍ إِلَى تَعْدِيلَاتٍ مُحددة أم لا، أَجَابَ (المفتش 1، والمفتش 4، والمفتش 5) بِأَنَّ طَبِيعَةَ الْمُنْهَاجِ تَسْتَوْجِبُ التَّجَدُّدَ الْمُسْتَمِرَّ لِثُلَاثِ الْمَتَغَيِّرَاتِ فِي السِّيَاسَةِ الْعَامَّةِ لِلدَّوْلَةِ وَالتَّوْجُّهَاتِ الْعَالَمِيَّةِ فِي التَّرْبِيَةِ، وَأَكَّدُوا أَنَّ مِنْهَاجَ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِلسَّنةِ الثَّالِثَةِ ثَانَوِيٍّ شُعْبَةِ آدَابٍ وَفَلَسَفَةٍ بِحَاجَةٍ إِلَى تَعْدِيلَاتٍ جَذْرِيَّةٍ تُعْنَى بِمُعَالَجَةِ الْبِنَاءِ الْمَعْرِفِيِّ وَالثَّقَافِيِّ بِالدرَجَةِ الْأُولَى، ثُمَّ التَّرْقِيَةِ الْفِكْرِيَّةِ بِدرَجَةِ أَقْلٍ.

وَمِنْ جِهَةٍ أُخْرَى، قَدَّمَ (المفتش 3) مَجْمُوعَةً مِنَ الْإِنْتِقَادَاتِ الْمَوْجَّهَةِ لِلْمُنْهَاجِ، حَيْثُ أَشَارَ إِلَى انْفِتْقَارِهِ لِلْبُعْدِ الثَّقَافِيِّ الْوُطَنِيِّ فِي نُصُوصِهِ، إِضَافَةً إِلَى اخْتِيَارِ مَضَامِينٍ وَمُحْتَوَيَاتٍ لَا تَرْتَبِطُ بِوَاقِعِ الْمُتَعَلِّمِينَ الْمَعِيشِيِّينَ بِأَيِّ صِلَةٍ، كَمَا أَوْضَحَ أَنَّ الْمُنْهَاجَ لَا يُرَاعِي الْفُرُوقَاتِ الْفَرْدِيَّةَ بَيْنَ الْمُتَعَلِّمِينَ مِنْ حَيْثُ: الْعَادَاتُ وَالتَّقَالِيدُ، وَالْمُسْتَوَيَاتُ الثَّقَافِيَّةُ وَالْاجْتِمَاعِيَّةُ وَالْبَيْئِيَّةُ، فَضْلًا عَنْ الْمَيُولَاتِ وَالرَّغَبَاتِ الْمُخْتَلِفَةِ. وَأَكَّدَ أَيْضًا أَنَّ كَثَافَةَ الْبَرْنَامِجِ لَا تَتَنَاسَبُ مَعَ الْحَجْمِ السَّاعِيِّ الْمَخْصَّصِ لِتَدْرِيسِ أَنْشِطَتِهِ، مِمَّا يُشَكِّلُ عَائِقًا أَمَامَ تَحْقِيقِ أَهْدَافِهِ التَّرْبَوِيَّةِ.

أَمَّا (المفتش 2) فَقَدْ أَجَابَ أَنَّ الْمُنْهَاجَ الْحَالِيَّ لِهَذِهِ السَّنةِ وَالْمَرْحَلَةِ شَافٍ وَكَافٍ وَلَا يَحْتَاجُ إِلَى تَغْيِيرَاتٍ جَذْرِيَّةٍ، وَلَكِنْ نَجَاحُهُ يَعْتَمِدُ بِشَكْلِ أَسَاسٍ عَلَى طَرِيقَةِ التَّنَاقُلِ، وَأَكَّدَ أَنَّ نَجَاحَ الْمُنْهَاجِ مُتَوَقَّفٌ عَلَى الْكَيْفِيَّةِ الَّتِي يَتَّبِعُهَا الْمُعَلِّمُ فِي تَقْدِيمِ أَنْشِطَتِهِ لِلْمُتَعَلِّمِينَ، فَإِذَا كَانَتْ الطَّرِيقَةُ غَيْرَ نَاجِحَةٍ وَغَيْرَ مُنَاسِبَةٍ لِحَاجَاتِ الْمُتَعَلِّمِينَ، فَلَنْ يَنْجَحَ الْمُنْهَاجُ وَلَنْ تَتَحَقَّقَ أَهْدَافُهُ الْمَرْجُوءَةُ أَوْ الْوَضْعِيَّاتُ التَّعْلِيمِيَّةُ الَّتِي يَهْدَفُ إِلَيْهَا.

إِسْتِنَادًا إِلَى مَا سَبَقَ، يَتَّضِحُ أَنَّ تَحْدِيثَ الْمُنْهَاجِ وَمُرَاجَعَتَهُ بِشَكْلِ دَوْرِيٍّ بَاتَ أَمْرًا ضَرُورِيًّا لِمُوَكَبَةِ التَّطَوُّرَاتِ وَالْمُسْتَجِدَّاتِ الْوُطَنِيَّةِ وَالْعَالَمِيَّةِ فِي شَتَّى الْمَجَالَاتِ، كَمَا يَنْبَغِي الْإِسْتِفَادَةُ مِنَ الْبُحُوثِ الْعِلْمِيَّةِ الْأَكَادِمِيَّةِ الْحَدِيثَةِ لِتَطْوِيرِ الْمُنْهَاجِ وَجَعْلِهَا مُوَكَبَةً لِمُتَطَلِّبَاتِ الْعَصْرِ، مِمَّا يُسَهِّلُ فِي تَكْوِينِ مُتَعَلِّمٍ قَادِرٍ عَلَى

النجاح في مهامه التواصلية والتعبيرية اللغوية، ويشمل ذلك: تحسين الأداء التعليمي على مستوى التعليم الثانوي والجامعي على حدٍ سواء، لضمان تأهيل المتعلمين بشكل يتناسب مع التحديات الراهنة.

السؤال الثالث: حسب خبرتكم هل ترون أن المنهاج المعتمد بإمكانه تحقيق الأثر النافع

المطلوب للمتعلم؟

عند سؤال المفتشين عن مدى تحقيق المنهاج المعتمد للأثر النافع المطلوب للمتعلم، أجاب (المفتش 2) بأن المنهاج يحقق الأثر النافع المطلوب للمتعلم والمعلم والمجتمع بشكل عام، وأضاف (المفتش 3) أن هذا الأثر يتحقق بنسب معينة، خاصة في مجالات المواطنة والانفتاح على الثقافات الأخرى، مما يشكل إعداداً جيداً للمرحلة الجامعية. وفي المقابل أشار (المفتش 1، والمفتش 4، والمفتش 5) إلى أن المنهاج المعتمد لا يحقق الأثر النافع المطلوب للمتعلم، حيث لا يتجاوز كونه مجرد مقرر دراسي يتسم بعدم الاتساق والانسجام في العديد من المحاور، خاصة بين مختلف الأطوار الدراسية.

وعليه، فإنّ منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة لا يحقق الغايات المرجوة ولا الكفاءات المرصودة، وذلك بسبب محدودية قدرات المعلمين في التدريس بالمقاربة بالكفاءات من جهة، ورداءة النصوص من جهة أخرى. ويتجلى ذلك بوضوح في النصوص المختارة التي تغلب عليها مشاعر الحزن والألم، مثل: "الجرح والأمل" لزيخة السعدوي، و"أغنيات للألم" ليناك الملائكة، و"أحزان الغربة" لجيلي. إضافة إلى ذلك، فإنّ هناك غياباً تاماً للنصوص النقدية التي تسهم في تنمية مهارات التدّوق النقدي لدى المتعلم، ما يعوق توسيع أفقه في هذا المجال.

السؤال الرابع: ما المقترحات التي تعتقدون أنّها مناسبة وفعّالة لتطوير المنهاج التربوي؟

يرى المفتشون أنّ من المقترحات المناسبة والفعّالة لتطوير المنهاج التربوي، ما يلي:

- العودة إلى مناهج المدرسة الإسكندنافية التي بدأت تجارها منذ أواخر الخمسينيات وحتى اليوم، مع طرح المناهج الفرانكفونية التي أثبتت فشلها في بيئتها الأصلية وفي بيئات المستعمرات الفرنسية السابقة.

- تعميق بناء الكفاءات بشكل يسمح للمتعلم بالمشاركة الفعّالة في المنهاج بدلاً من أن يكون مجرد طرف متلقٍ.

- إنشاء محابر تربويّة يُشرفُ عليها خبراء مُتخصّصون في التّعليميّة ومُفتّشون مُقتدرون، وذلك من أجل مُراجعة نتائج المنهاج الحاليّ بعدَ مُرورِ تسعة عشرَ عاماً عليه، والوقوف على مواطن الإخفاق وإلتماس الحلول القريبة لإصلاحه.

- ضرورة ربط المنهاج بالمكوّنات الثّقافيّة للمُجتمع الجزائري، حتّى لا يتحوّل إلى نُسخة مُشوّهة من ثقافات أخرى.

- إعادة النّظر في المقرّرات الدّراسيّة من خلال انتقاء النّصوص الأكثر قُدرة على إيصال الرّسائل الجماليّة والثّقافيّة والإنسانيّة، مع الابتعاد عن تكرار نُصوص بعينها وشعراء مُحدّدين مُنذُ فجر الاستقلال. فعلى سبيل المثال، فإنّ ظهور نُصوص الأدباء الجزائريّين ظلّ مُحْتَشِماً، ممّا يستدعي إعادة الاعتبار للبعد الوطنيّ الثّقافيّ الجزائريّ من خلال برّجة نُصوص جزائريّة مُتنوّعة لشعراء وأدباء ومُفكرين وكتّاب ونقاد، سواء كانوا معروفين أو مغمُورين، مثل؛ مُفدي زكرياء، ومُحمّد العيد آل خليفة، والطّاهر وطّار، ورشيد بوجدرّة، وابن باديس، والبشير الإبراهيميّ، والعربيّ التّبسيّ، وعبد المالك مرتاض، ومُحمّد مصايف.

- مُراجعة البرنامج من حيث الحجم، بحيث يئمّ تنفيذه وفقاً للكفايات والأهداف المُسطّرة، ومن المضمون الذي يستحقّ التعديل، على سبيل المثال لا الحصر، نذكر العناوين التي تتسم بالكثافة على حساب المدة الزمانيّة المُخصّصة للنّشاط، مثل؛ معاني وإعراب "أي" و"إي" و"أي"، إضافة إلى النّصوص التي تتجاوزُ قُدرات المتعلّمين، نحو؛ نصّ "الإنسان الكبير" لمُحمّد الصّالح باوية.

- تبسيط المفاهيم وإنزالها من حُصُوصيّتها الأكاديميّة إلى حُصُوصيّتها التّعليميّة.

- إعادة النّظر في آليات التّقويم والتّقييم والقياس، بحيث تكون مرآة صادقة للحُكم على نجاعة المنهاج بعدَ عشر سنوات على الأكثر.

- تكوين المكوّنين تكويناً بيداغوجيّاً ومعرفيّاً يضمن لهم القُدرة على توصيل المعرفة بفعاليّة.

ما يلاحظ من مُقترحات السّادة المُفتّشين حول تطوير المنهاج الدّراسيّ أنّها منطقيّة وقابلة للتّنفيذ على أرض الواقع، ولذلك، يجبُ على المعيّنين مُراسلة الوزارة الوصيّة من أجل أخذ هذه المُقترحات بعين الاعتبار وتفعيلها لمعالجة النّقائص التي يُعاني منها المنهاج الحاليّ.

ب. سَنَنْتَقِلُ الآنَ إلى الحديثِ على أنشطة اللغة العربية:

السؤال الأول: ما رأيكم في أنشطة اللغة العربية المعتمدة في السنة الثالثة ثانوي، شعبة آداب

وفلسفة، أهى كافية، أم تَقْتَرِحُونَ إضافة أنشطة أخرى أو استبدالها؟

وحول رأي المفتشين بخصوص أنشطة اللغة العربية المعتمدة في السنة الثالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة، وما إذا كانت كافية أم بحاجة إلى تعديل أو استبدال، أجاب (المفتش 2) بأنها كافية، بل إنه وصَفَ المنهاج التربوي بأنه مُثْقِلٌ بالأنشطة، في المقابل، صرَّح (المفتش 1، والمفتش 3، والمفتش 4، والمفتش 5) بأنَّ الأنشطة الحالية غير كافية وتحتاج إلى التجديد، وذلك من خلال استبدال بعض العناوين بأخرى أقرب إلى اهتمامات المتعلمين، مع ضرورة إعادة التفكير في مراحل تقديم الأنشطة وفق المقاربة المعتمدة، كما أوضحوا أنَّ العديد من الأنشطة أصبحت بعيدة تمامًا عن واقع المتعلمين اللغوي والجمالي، مما جعل من الصعب تطبيقها، بل أدَّى إلى عدم قدرة المتعلمين وحتى بعض المعلمين على التفريق بين النصوص الإبداعية مثل؛ الأدب الوصفي، والنصوص النقدية. بالإضافة إلى ذلك، أشاروا إلى أنَّ الأنشطة اللغوية، وخاصة المتعلقة بالنحو والبلاغة، قد تحوَّلت إلى قواعد جافة مجرَّدة، فاقدة لإغاتها العملية في محاكاة النصوص، كما هو منصوصٌ عليه في المنهاج الحالي. ومن جانبه، أضاف (المفتش 4) بعض المقترحات التي تضمنت دعوات إلى إضافة واستبدال أنشطة معينة بما يُسهم في تحسين الفائدة المرجوة، حيث أشار إلى إمكانية تعويض النص التواصلي، الذي يُعدُّ نشاطًا مُكرَّرًا وزائدًا عن الحاجة، بأنشطة تطبيقية تُركِّز على مراجعة محتويات المواد الدراسية، بالإضافة إلى إعادة النظر في توقيت التعبير الكتابي والمطالعة الموجهة لتحقيق استغلال أمثل للوقت وتطوير مهارات المتعلمين.

وعليه، فإنَّ تعديل المنهاج يتطلب إعادة النظر في الأنشطة المقررة من حيث الحذف والزيادة، بالإضافة إلى مراجعة الحجم الساعي ومُعَامِلِ المادة. ومن خلال مُقترح فردي، نرى ضرورة تحديث النصوص بشقيها الأدبي والتواصلي، فمن جهة، يُقترح حذف النص الأدبي الثاني كونه نشاطًا مُكرَّرًا، واستبدال حصته بحصة النص التواصلي، مع إعادة تكييف الرافد الذي كان مُرتبطًا بالنص الأدبي الثاني ليُصبح مُتماشيًا مع النص التواصلي، أو تعويضه بظاهرة صرفية أو إملائية، أمَّا بالنسبة للحصة المخصصة

في المنهاج الحالي لِلنَّصِ التَّوَصُّليِّ، فَيُقْتَرَحُ أَنْ تُصْبِحَ مُوجَّهَةٌ لِلوَضْعِيَّةِ الإبداعِيَّةِ، في حين تُدمَجُ الأنشطة التَّقْدِيَّةُ.

وبالنَّسبة لِلوَضْعِيَّتَيْنِ الإبداعِيَّةِ والتَّقْدِيَّةِ، يَجِبُ تَرْكُ حُرِّيَّةِ اخْتِيَارِ تَقْدِيمِهَا لِلْمُعَلِّمِ بِمَا يَرَاهُ مُنَاسِبًا فِي سِيَاقِ النَّصِّينِ، الأدْبِيِّ والتَّوَصُّليِّ، كما يَتَعَيَّنُ إِصْدَارُ دَلِيلٍ وَاضِحٍ لَتَنْفِيذِ التَّدْرِجَاتِ، لِأَنَّ غِيَابَ رُؤْيَا وَاضِحَةٍ لَطَرِيقَةِ تَقْدِيمِ الأنشطة أَوْ الوَضْعِيَّتَيْنِ الإبداعِيَّةِ والتَّقْدِيَّةِ سَيُؤَدِّي إِلَى فَشَلِ هَذِهِ الإِصْلَاحَاتِ، وبِالْتَّالِي، فَإِنَّ تَوْفِيرَ هَذَا الدَّلِيلِ يُعَدُّ ضَرْورِيًّا لِضَمَانِ تَحْقِيقِ الأَهْدَافِ المَرْجُوءَةِ مِنَ التَّدْبِيرِ والإِصْلَاحِ.

السُّؤال الثاني: هل الحَجْمُ السَّاعِي لِتَعْلِيمِ هَذِهِ التَّصُوصِ والمَحْدَدِ بِسَبْعِ سَاعَاتٍ أُسْبُوعِيًّا، كافٍ لِإِكْمَالِ البرنامجِ وَتَحْقِيقِ الأَهْدَافِ المَسْطَرَّةِ؟

وَحَوْلَ آراءِ المَفْتِشِينَ بِشَأْنِ كِفَايَةِ الحَجْمِ السَّاعِي المَحْدَدِ بِسَبْعِ سَاعَاتٍ أُسْبُوعِيًّا لِإِكْمَالِ البرنامجِ وَتَحْقِيقِ الأَهْدَافِ المَسْطَرَّةِ، أَشارَ (المَفْتِشُ 1، والمَفْتِشُ 2، والمَفْتِشُ 4) إِلَى أَنَّ الحَجْمَ السَّاعِيَّ كافٍ وَمُنَاسِبٌ لِتَحْقِيقِ ذَلِكَ، أَمَّا (المَفْتِشُ 3)، فَقَدْ رَأَى أَنَّ نَجَاحَ اسْتِغْلَالِ الزَّمَنِ البِيدَاغُوجِيِّ يَعْتَمِدُ عَلَى المُعَلِّمِ وَمُسْتَوَى المُتَعَلِّمِينَ، وَالَّذِي قَدْ يَخْتَلِفُ مِنْ قِسْمٍ لِآخَرٍ. فِي المَقَابِلِ، عَدَّ (المَفْتِشُ 5) الحَجْمَ السَّاعِيَّ غَيْرَ كافٍ لِإِكْمَالِ البرنامجِ وَتَحْقِيقِ الغَايَاتِ المَرْجُوءَةِ، مُرْجِعًا ذَلِكَ إِلَى كَثَافَةِ مُحتَوَى البرنامجِ.

وَتَبَعًا لِذَلِكَ، يُمكنُ القَوْلُ إِنَّ الحَجْمَ السَّاعِيَّ المَحْدَدِ بِسَبْعِ (07) سَاعَاتٍ أُسْبُوعِيًّا وَأَرْبَعِ عَشْرَةَ (14) سَاعَةً لِكُلِّ وَحْدَةٍ يُعَدُّ كافِيًّا شَرِيطَةً حَذَفَ أَوْ تَقْلِيلَ بَعْضِ المَحتَوَيَاتِ، مَعَ ضَمَانِ تَنْظِيمِ جَيِّدٍ لِهَذِهِ السَّاعَاتِ وَاسْتِغْلَالِهَا بِفَعَالِيَّةٍ حَتَّى تَتَحَقَّقَ الأَهْدَافُ والغَايَاتُ المَحْدَدَةُ الَّتِي وَضَعَهَا المِنْهَاجُ التَّرْبُوي.

السُّؤال الثالث: ما مَدَى تَنْفِيذِ المُعَلِّمِ لِمُخَطَّطاتِ سَيْرِ تَعْلُمَاتِ أنْشِطَةِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ عَلَى أَرْضِ الوَاقِعِ؟

وَعَنْ رَأْيِ المَفْتِشِينَ بِخُصُوصِ مَدَى تَنْفِيذِ المُعَلِّمِينَ لِمُخَطَّطاتِ سَيْرِ تَعْلُمَاتِ أنْشِطَةِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ عَلَى أَرْضِ الوَاقِعِ، أَفادَ (المَفْتِشُ 1) بَأَنَّ التَّنْفِيذَ كانَ بِنَسَبٍ قَلِيلَةٍ مَعَ الفِئَةِ المِستَهدَفَةِ بِالدِّرَاسَةِ، خَاصَّةً أَنَّ المُتَعَلِّمِينَ يُغَادِرُونَ مَقَاعِدَ الدِّرَاسَةِ مُجَرَّدَ حُلُولِ شَهْرِ جَانَفِي لِلتَّقَرُّغِ لِلدُّروسِ الخُصُوصِيَّةِ. بَيْنَما رَأَى (المَفْتِشُ 2) أَنَّ تَنْفِيذَ المَخَطَّطاتِ يَعْتَمِدُ بِشَكْلِ كَبِيرٍ عَلَى اجْتِهَادِ المُعَلِّمِ وَطَرِيقَتِهِ فِي تَقْدِيمِ الأنْشِطَةِ، مِنْ جِهَةٍ أُخْرَى، أَشارَ (المَفْتِشُ 3، والمَفْتِشُ 5) إِلَى أَنَّ التَّنْفِيذَ غالِبًا ما يَتِمُّ بِشَكْلِ كَامِلٍ فِي الظُّروفِ العَادِيَّةِ،

بإستثناء الحالات الاستثنائية. أمّا (المفتّش 4)، فقد أكّد أنّ تنفيذ مُحطّط سير التعلّّيمات يُمكن أن ييمّ دونَ حشو أو تسرّع إذا التزم المعلّمون بالأهداف المحدّدة لكلّ نشاطٍ والزّمن المخصّص له. بعد قراءة آراء المفتّشين، يتّضح أنّ تنفيذ المعلّم لمخطّطات سير تعلّّيمات أنشطة اللغة العربية على أرض الواقع يتأثّر بِجُملةٍ منّ العوامل المتداخلة، أبرزها: طريقة تقديم المعلّم للدّرس، ومُستوى وقُدّرات المتعلّمين، والأهداف المحدّدة للدّرس، والزّمن المخصّص له، بالإضافة إلى الظروف المحيطة التي تشمّل؛ الجوانب البيئية، والصّحيّة، والاجتماعيّة.

السؤال الرابع: إلى أيّ مدى حقّقت هذه الأنشطة الغايات المحدّدة في المنهاج؟

عند إستيضاح المفتّشين حول مدى تحقيق أنشطة اللغة العربية للغايات المحدّدة في المنهاج، أشار (المفتّش 1، والمفتّش 5) إلى أنّ نسبة التّحقيق كانت ضئيلة، بينما رأى (المفتّش 2، والمفتّش 3) أنّ هذه الأنشطة حقّقت الغايات إلى حدّ كبير. أمّا (المفتّش 4)، فقد أكّد أنّ خبرات المعلّمين وجهودهم أسهمت بشكل ملحوظ في تحقيق العديد منّ الغايات، رغمّ ضعف النّصوص المقرّرة في المنهاج. بناءً على آراء المفتّشين، يتّبين أنّ تحقيق أنشطة اللغة العربية للغايات المحدّدة في المنهاج يعتمد على عدّة عوامل، منها: جهود وخبرات المعلّمين، واستِخدام أساليب تدريس حديثة وفعّالة، بالإضافة إلى توفير بيئات تعليميّة مُحفّزة وداعمة، فضلاً عنّ استخدام وسائل تقيّم مُتنوّعة لقياس مدى تحقيق الغايات المرجّوة.

ت. ثوافّقون أنّ نتكلم الآن عنّ الوسائط الإلكترونيّة التي تُستعمل في تعليم هذه الأنشطة:

السؤال الأوّل: ما مدى عناية منهاج اللغة العربية بالوسائط الإلكترونيّة في العمليّة التعليميّة؟

عند استفسار المفتّشين عنّ مدى عناية منهاج اللغة العربية بالوسائط الإلكترونيّة في العمليّة التعليميّة، أجاب (المفتّش 1، والمفتّش 4، والمفتّش 5) بأنّه لا توجد عناية بالوسائط الإلكترونيّة في العمليّة التعليميّة، وذلك بسبب طبيعة المادّة وقلة الأجهزة المتاحة. في المقابل، أجاب (المفتّش 2، والمفتّش 3) بأنّ الوسائط الإلكترونيّة تدخّل ضمنّ استراتيجيات التدريس التي يختارها المعلّم مع المتعلّمين، وأنّ المنهاج يُشجّع على استخدامها.

وعليه، يُمكن القول إنّ منهاج اللغة العربيّة للسَّنة الثالثة ثانويّ شُعبة آداب وفلسفة يدّعو إلى إدخال ودّمج الوسائل التكنولوجيّة في العمليّة التّعليميّة، مثل؛ الحاسوب. ومع ذلك، يُلاحظ أنّ هناك نقصاً كبيراً في عدد الأجهزة، حيثُ يتمُّ استخدامها عادةً من قِبَل مُعلّمي الإعلام الآليّ ومُعلّمي الشُّعب العلميّة فقط، إضافةً إلى ذلك، يُظهر أنّ الوسائل التكنولوجيّة وحدها ليست كافية؛ إذ ينبغي على الوزارة الوصيّة تكليف واضعي المناهج بإدراج الوسائط الإلكترونيّة بشكلٍ فعّالٍ في المنهاج التّربوي، وذلك لأهمّيّتها الكبيرة في تعليم أنشطة اللغة العربيّة. لذا، يجبُ على الوزارة توفير هذه الوسائط بشكلٍ كافٍ للمؤسّسات التّعليميّة، من خلال أقرص صلبة تُمنح للمُعلّمين لاستخدامها في تعليم الأنشطة، بما يُسهّل في تخفيف عبء إنجازها عليهم.

السؤال الثاني: هل يتمُّ تكوين المُعلّمين وتدريبهم على كفيّة استخدام الوسائط الإلكترونيّة في تعليم أنشطة اللغة العربيّة؟

وحول رأي المفتّشين بشأن تكوين المُعلّمين وتدريبهم على كفيّة استخدام الوسائط الإلكترونيّة في تعليم أنشطة اللغة العربيّة، أشار (المفتّش 1، والمفتّش 5) إلى أنّ المُعلّمين قد تلقّوا أثناء تكوينهم في مرحلة التّربص دورات شكلية فقط، اقتصرَت على تزويدهم بمعلومات ومبادئ أوليّة حول بعض البرامج مثل؛ برنامج المجدول، وبرنامج معالجة النُّصوص، أمّا بالنسبة للوسائط الإلكترونيّة، فلم يتمّ تقديم أي تدريب أو معلومات حول كفيّة استخدامها في تعليم أنشطة اللغة العربيّة، في المقابل، أشار (المفتّش 2، والمفتّش 3، والمفتّش 4) إلى أنّه كانت هناك مُحاولات من خلال الدورات التكوينيّة التي يُنظّمها المفتّشون لصالح المُعلّمين، حيثُ يتمُّ تزويدهم بمفاهيم الوسائط الإلكترونيّة وكفيّة استخدامها في العمليّة التّعليميّة. وعليه، يُمكن الإشارة إلى أنّ الواقع التّعليمي يعكسُ نقصاً في تكوين المُعلّمين حول كفيّة استخدام الوسائط الإلكترونيّة في تعليم أنشطة اللغة العربيّة، وهذا ما يستدعي من الوزارة الوصيّة تخصيص أيّام تكوينيّة تُنظّم من قِبَل مُحتصّين لتدريب المُعلّمين على استخدام هذه الوسائط، لأنّ هذه الخطوة ستُسهّل بشكلٍ كبيرٍ في رفع كفاءاتهم وتعزيز مهاراتهم التكنولوجيّة، فضلاً عن تحسين جودة التّعليم وزيادة مشاركة المُتعلّمين في العمليّة التّعليميّة.

السؤال الثالث: حسب خبرتكم، أيّ الوسائل كفيلة بتحقيق مخرجات العملية التعليمية والارتقاء بها، هل استخدام الوسائل التقليدية أم استخدام تكنولوجيا التعليم وبالضبط الوسائط الإلكترونية؟

وفيما يتعلّق بالوسائل الكفيلة بتحقيق مخرجات العملية التعليمية والارتقاء بها، أشار السّادة المفتشون إلى أنّ كلّاً من الوسائل التقليدية والوسائط الإلكترونية تُعدّ ضرورية ومهمّة لتحسين عملية التعليم وتطويرها، ولا يمكن الاستغناء عن أيّ منهما إذا تمّ استغلالهما بشكل مناسب بما يخدم الأهداف التربوية والتعليمية، ومن أمثلة الوسائل التقليدية نذكر؛ الكتب المدرسية التي تُعزّز مهارات القراءة والفهم لدى المتعلّمين، والسّبورة التي تُسهّل على المعلّم شرح وتوضيح النّقاط المهمّة. أمّا الوسائط الإلكترونية، فتشمل؛ الكتب الرّقمية والمقالات العلميّة التي تُوفّر وصولاً سهلاً لمعلّومات متنوّعة، بالإضافة إلى الفيديوهات التعليمية التي تُقدّم توضيحات مرئية ومسموعة مع إمكانية إعادة مشاهدتها عدّة مرّات. وبناءً على ذلك، يُمكن القول إنّ الاعتماد على الوسائل التقليدية أو الوسائط الإلكترونية بشكل مُنفصل ليس ضرورياً، بل يجب دمجها واستخدامهما معاً بوعيٍّ ومسؤوليّة في العملية التعليمية، مع مراعاة حسن توظيفهما لضمان نجاحهما وفاعليتهما في التخطيط والتنفيذ والتّقييم، ممّا يؤدّي إلى تحقيق مخرجات تعليميّة أكثر تكاملاً وجودةً.

السؤال الرابع: ما الحلول المقترحة التي ترونها تسهم في تفعيل استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية؟

يرى المفتشون أنّ من بين المقترحات التي تُسهم في تفعيل استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية، ما يلي:

- إنشاء مؤسسات رسميّة مُختصة لتطوير تعليم اللغة العربية، تضمّ قدرات مادّيّة وماليّة وكفاءات بشريّة، يهدف النّهوض بتعليم اللغة العربية وتحقيق أهدافها.
- الاهتمام بكافة جوانب العملية التعليمية من تخرج مُعلّمين أكفاء، مع مراعاة خصوصيّات المتعلّمين خلال التخطيط والتنفيذ والتّقييم، ومعالجة أي اختلالات قد تظهر على جميع المستويات.

- إعداد برامج إلكترونية مُتخصّصة لتعليم اللغة العربية، وتوفير الوسائل التكنولوجية المناسبة مثل؛ تجهيز المخابر الإلكترونية الخاصة باللغة العربية، وقاعات مُلائمة لدعم الجو التعليمي.
 - ضرورة ربط المؤسسات التربوية بشبكات الإنترنت ذات تدفق عالٍ، لتلبية احتياجات الطاقم التربوي والمتعلمين والإداريين.
 - تزويد المكتبات وقاعات المطالعة بمنصات إلكترونية تحتوي على فيديوهات وأرشيف وكتب ووثائق بصيغة PDF.
 - توفير سبورات ذكية مُتصلة بالمنصة الإلكترونية عبر الإنترنت، وتسييرها باستخدام تطبيق البلوتوث.
 - توفير روابط إلكترونية للمكتبة الإلكترونية الخاصة بكل مؤسسة، للوصول إليها بسهولة من قبل المتعلمين.
 - تشجيع التكوين الذاتي للمعلمين ورغبتهم في تطوير مهاراتهم في مجال التعليم، جنباً إلى جنب مع تكوينهم المهني المستمر.
 - الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة والدول المجاورة في مجال استخدام الوسائط الإلكترونية في التعليم.
 - وعليه، يجب الإيمان بأن هذه الحلول السريعة قادرة على جذب المتعلمين وتحفيزهم على الإقبال على طلب المعرفة بأي وسيلة، وذلك في جو من التشجيع والمشاركة.
- خُلاصة الفصل:**

بعد دراسة هذا الفصل، يُمكنُ استخلاص ما يلي:

- يُمثّلُ التعليم الثانوي في الجزائر المرحلة الثالثة من مراحل التعليم، التي تلي مَرَحَلَتَي التعليم الابتدائي والمتوسط وتسبقُ التعليم الجامعي، وتُسْتَغْرَقُ الدِّراسة فيه ثلاث سنوات تُنتَهِى باجتياز شهادة البكالوريا.
- مَرَّ التعليم الثانوي في الجزائر بثلاث فترات تاريخية مُهمّة، وهي: فترة ما قبل الاستعمار، وفترة الاستعمار، وفترة ما بعد الاستقلال.

- تُدرّس أنشطة اللغة العربية في السنة الثالثة ثانوي من خلال مجموعة من الأنشطة الموزعة أسبوعياً، وهي؛ الأدب والنصوص، والتعبير الكتابي، والمشروع، والمطالعة الموجهة.
- يُشجّع منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة على استخدام الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية، بعدها من أهم الإستراتيجيات التي يمكن أن يعتمد عليها المعلم لتقديم التعلّيمات، ومع ذلك، فإنّ الواقع التربوي يتناقض مع هذا التوجّه، حيثُ يفتقر إلى الوسائط الإلكترونية الحديثة، ممّا يجعل العملية التعليمية تعتمد على الطرائق التقليدية التلقينية، وهو ما يعرقل تحقيق التواصل الفعال والأهداف التعليمية المرجوة.

الفصل الثالث: استخدام الوسائط
الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية
للسنة الثالثة ثانوي، شعبة الآداب
والفلسفة: التّحدّيات والمُقترحات

توطئة:

كشَفَ الفصل السابق عن فجوة بين السياسة التربوية والواقع التعليمي فيما يتعلق باستخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية لشعبة الآداب والفلسفة، فعلى الرغم من تشجيع السياسة التربوية على تبني هذه الوسائط، إلا أنَّ الواقع يعكس ذلك، حيث يُفتَقَرُ إلى تطبيقها بسبب غياب دليل منهجي يوضح كيفية استخدامها بشكلٍ فعّالٍ، ويثيرُ هذا الواقع العديد من التساؤلات حول المشكلات والمعوقات التي تُعيقُ الاستفادة الكاملة من الوسائط الإلكترونية في التعليم.

وعليه، يهدفُ هذا الفصل إلى تسليط الضوء على مُعَوِّقات استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي لشعبة الآداب والفلسفة، وذلك من خلال مبحثين: يتناول الأول المعوّقات التي تحولُ دون الاستخدام الفعّال لهذه الوسائط، فيما يُقدِّمُ الثاني مقترحات تطبيقية لمعالجة هذه المعوّقات، بهدف تعزيز استخدامها وتوظيف التكنولوجيا بشكل أكثر فاعلية في تعليم أنشطة اللغة العربية لهذه المرحلة.

أولاً: مُعَوِّقات استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، شعبة الآداب والفلسفة

تظهرُ التحديات في مختلف مجالات الحياة، حيث يُعدُّ تنفيذ المهام وتحقيق الأهداف تحدياً في حدِّ ذاته. وفي مجال التعليم، ورغم التّقدم الحاصل، لا تزالُ العملية التّعليمية تواجه عقبات، خاصة مع إدخال التكنولوجيا واستخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم اللغة العربية. لذا، تقتضي الضّرورة إجراء دراسة مُعمّقة لهذه العقبات، وتحليل أسبابها، ووضع حلول فعّالة لضمان تحقيق الأهداف التّعليمية المنشودة.

وانطلاقاً من ذلك، خَصَّصنا هذا المبحث لدراسة مُعَوِّقات استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، شعبة الآداب والفلسفة، من وجهة نظر مُعلِّمي اللغة العربية، وقد اعتمدنا في ذلك على إحدى أدوات البحث العلمي، وهي الاستبانة، لاستقصاء آرائهم حول التحديات التي تُواجههم في هذا المجال.

1. إجراءات الدراسة:

1.1. منهج الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الوقوف عند معوقات استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة، من وجهة نظر مُعلّمي اللغة العربية، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي الذي يتماشى مع طبيعة الدراسة، مُستعينين في ذلك بآليات التحليل والتفسير والتعليل والإحصاء.

1.2. حدود الدراسة:

أ. الحدود الزمنية: تم توزيع الاستبانات في مُنتصف شهر أفريل ونهاية شهر ماي من الموسم الدراسي 2023م- 2024م، وقد تم استرجاعها جميعاً.

ب. الحدود المكانية: تتناول الدراسة مجموعة من الثانويات المنتشرة عبر مختلف ولايات الجزائر، مع مراعاة تنوع المناطق بناءً على ظروف متعددة تؤثر على جودة التعليم في كل منطقة. وفي هذا الإطار، تم إعداد استبانتين: إحداهما إلكترونية والأخرى ورقية، وُجهتا إلى مُعلّمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي، وقد جرى توزيع الاستبانات الورقية على بعض المُعلّمين، بينما أُرسلت النسخة الإلكترونية إلى آخرين عبر شبكات التواصل الاجتماعي. وفي المِجْمَل، شملت عملية التوزيع 21 ثانوية، كما هو موضح في الجدول أدناه:

الرقم	اسم الثانوية	البلدية	الولاية
01	عاشور حسين بن لغماري	الزيتونة	الطارف
02	بوراوي لعريضي الصادق	الطارف	الطارف
03	مرزوق الشريف	الطارف	الطارف
04	رفعي محمد بن طلحي	العُصفور	الطارف
05	الرّائد شتّام عمّار	الدرعان	الطارف
06	الشّهيد زواشي الهيشي	أم الطبول	الطارف
07	عبد الرّحمان بن سالم	بُوحجار	الطارف
08	مبارك المليي	عنّابة	عنّابة

09	كاتب ياسين	عليّ منجلي	قسنطينة
10	متقن عزيزي عبد المجيد	هليوبوليس	قلمة
11	أحمد لخضر بوخزوبة	أم البواقي	أم البواقي
12	رحال عبد الحميد	نقاوس	باتنة
13	عبد الحميد بن باديس	أولاد سلام	باتنة
14	طالب ساعد	عين بسّام	البويرة
15	فرانس فانون	باب الواد	الجزائر العاصمة
16	مصطفى الأشرف	بوقرة	البليدة
17	غري الوكّال	حد الصّحاري	الجلفة
18	حسيبة بن بوعلي	الكراميّة	الشّلف
19	أحمد بن زكري	تلمسان	تلمسان
20	البشير الإبراهيمي	بئر الجير	وهران
21	الحاج عيسى مسرّوق	عين البيضاء	ورقلة

الجدول رقم (09): أسماء الثّانويّات حسب البلدية، والولاية¹

1. 3. عيّنة الدّراسة:

تكوّنت من معلّمي اللغة العربيّة الذين يُدرّسون السّنة الثّالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة، وبلغ عددهم (60) معلّمًا، منهم (18) معلّمًا و(42) معلّمة، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية.

1. 4. أداة الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة، تمّ الاعتماد على أداة الاستبانة، وهي وسيلة لجمع المعلومات والبيانات من فئة مُعيّنة، وتتضمّن مجموعة من الأسئلة التي تهدف إلى استقصاء تفاصيل الموضوع، حيث تنقسم إلى ثلاثة أنواع: أسئلة مُغلقة، وأخرى مفتوحة، وثالثة تجمّع بين النوعين (مُغلقة مفتوحة)، وتقدّم هذه الأسئلة إلى الأشخاص المعيّنين بالبحث بهدف معرفة آرائهم واتّجاهاتهم حول موضوع الدّراسة².

¹: المصدر: من إعداد الباحثة.

²: ينظر: عبد الله الوزان، مناهج البحث في الإعلام الرّقمي، ص 106.

وتضمنت الاستبانة النوع الثالث من الأسئلة، وهو الأسئلة المغلقة المفتوحة، وقد اشتملت على:

21 سؤالاً موزعة على قسمين، بهدف تغطية مختلف جوانب الموضوع محل الدراسة بشكل شامل ودقيق.

القسم الأول: "البيانات الأولية"، وقد تضمن هذا القسم المتغيرات الوسيطة للدراسة، وهي (اسم الثانوية، والبلدية، والولاية، والجنس، والرتبة الوظيفية، والخبرة، والصفة، والمؤهل العلمي).

القسم الثاني: "معلومات استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة"، وقد اشتمل هذا القسم على ثلاثة محاور رئيسية، وهي:

المحور الأول: معلومات متعلقة بالمعلم، مكون من (09) فقرات.

المحور الثاني: معلومات متعلقة بالمتعلمين، مكون من (05) فقرات.

المحور الثالث: معلومات متعلقة بالبيئة الصفية، مكون من (07) فقرات.

وقد تم إنهاء الاستبانة بإضافة سؤالين (02) مفتوحين يتعلّقان بذكر المعلومات الأخرى التي قد تؤثر على استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، بالإضافة إلى تقديم الحلول المقترحة للتغلب على هذه المعلومات.

وأتبّعنا كل فقرة من فقرات الاستبانة بمقياس ليكرت ثلاثي التقدير، وفقاً للتوزيع الآتي: موافق، ومحايد، وغير موافق، وتمثل رقمياً الترتيب (3، 2، 1) على التوالي.

وقد مرّت عملية إعداد وبناء أداة الاستبانة، بالخطوات الآتية:

- تحديد الهدف الأساس: وهو جمع المعلومات والآراء المتعلقة بمعلومات استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، وذلك من وجهة نظر معلّمي اللغة العربية.

- الاطلاع على الأدبيات ذات الصلة: تمّ مراجعة الدراسات والأبحاث السابقة للاستفادة من أطرها النظرية والتطبيقية بموضوع الدراسة.

- بناء فقرات الاستبانة: تمّ صياغة فقرات الاستبانة استناداً إلى الأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة بشكل خاص.

- عرض أداة الاستبانة بصورتها الأولى على المحكّمين: تمّ تقديم الأداة إلى مجموعة من الخبراء والمتخصّصين للتأكّد من صحتها وصدقها، وذلك بالأخذ باقتراحاتهم وتعديلاتهم، وُصُولاً إلى صياغتها النهائية.

1. 5. ثبات الأداة:

لحساب ثبات أداة الدراسة، تمّ استخدام مُعادلة ألفا كرونباخ (Chronbach Alpha) التي تعدّ من الأدوات الإحصائية الدقيقة في تقدير ثبات الأداة، وقد بلغت قيمة مُعامل الثّبات (0.935)، وهي قيمة مُرتفعة تُشير إلى كفاءة الأداة وصلاحيتها للاستخدام في جمع البيانات وتحقيق أهداف الدراسة. والجدول الموالي يُبين قيمة مُعامل "ألفا كرونباخ" المحسوب لجميع فقرات الدراسة البالغ عددها (21) فقرة مُجمعة، ممّا يُبرز مستوى الثّبات العام للأداة المستخدمة.

عدد العبارات	مُعامل ألفا كرونباخ
21	0.935

الجدول رقم (10): نتائج اختبار مُعامل ثبات الاستبانة¹

1. 6. صدق الأداة:

أ. الصدق الظاهري: للتحقق من الصدق الظاهري لفقرات الاستبانة وضمان صلاحيتها من حيث الصياغة والمضمون، ومدى مُلاءمتها للأبعاد التي أُدرجت تحتها، قُمنا بعرض الاستبانة في صورتها الأولى على مجموعة من المحكّمين. وطُلب منهم إبداء آرائهم بشأن انتماء كل فقرة إلى المجال المناسب، وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى، بالإضافة إلى تقديم أي مُقرّحات أخرى لتحسين مُحتوى الاستبانة.

وفي ضوء اقتراحاتهم، أُجريت التعديلات اللازمة على فقرات الأداة لتظهر في صيغتها النهائية، بما يضمن توافقها مع أهداف الدراسة ودقّتها من حيث الصياغة والمضمون. (نسخة الاستبانة، مُلحق رقم 03).

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مُخرجات برنامج (SPSS.V.22)

تسلسل	الاسم	المرتبة العلميّة	التّخصّص	مكان العمل
1	زكرياء مخلوفي	أستاذ التّعليم العالي	تعليميّة اللغة العربيّة	الطّارف
2	محمد رضا بركاني	أستاذ التّعليم العالي	اللّسانيّات التّطبيقية	الطّارف
3	عادل بلخيري	أستاذ محاضر - أ-	اللّسانيّات التّطبيقية وتعليميّة اللّغات	قسنطينة 1

الجدول رقم (11): بيانات المُحكّمين وفق الاسم، والمرتبة، والتّخصّص، ومكان العمل للتّحقّق من الصدق الظاهري للاستبانة¹

ب. صدق الاتّساق الدّخلي: لمعرفة الاتّساق الدّخلي لأداة الاستبانة، قُمنّا بحساب مُعامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه، باستخدام برنامج (SPSS.V.22).

- مُعامل الارتباط بين العبارات وبعدها "المُعوقات المتعلّقة بالمعلّم":

سَنُحاولُ عَرَضُ النّتائج المتعلّقة بدرجة الارتباط والقيمة المعنويّة بين العبارات وبعدها "المُعوقات المتعلّقة بالمعلّم"، في الجدول الآتي:

الرقم	العبارات	مُعامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتماليّة Sig
	المحور الأوّل: المُعوقات المتعلّقة بالمعلّم	1	-
01	عدمُ وُضوح مفهوم الوسائط الإلكترونيّة لدى المُعلّمين	0.896	0.000
02	ضعفُ جاهزيّة المُعلّمين لاستخدام الوسائط الإلكترونيّة الحديثة	0.974	0.000
03	قلّة تكوين المُعلّمين فيما يخصّ استخدام الوسائط الإلكترونيّة	0.824	0.000
04	اعتقادُ المُعلّمين بأنّ استخدام الوسائط الإلكترونيّة يزيد من الأعباء عليهم	0.757	0.000

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مُخرجات برنامج (SPSS.V.22)

05	إصرارُ المعلّمين على استخدام الأساليب التقليديّة وذلك لِقناعَتهم بجدواها	0.900	0.000
06	غيابُ التّعاون بين مُعلّمي الحاسب الآلي ومُعلّمي اللّغة العربيّة	0.652	0.000
07	عدمُ وجود دليل يُساعد المعلّمين على الاستفادة من تقنيّات تعليميّة جديدة	0.934	0.000
08	شعورُ المعلّمين بِضعف السيطرة على الصّفّ عند استخدام الوسائط الإلكترونيّة	0.757	0.000
09	الوقتُ المخصّص للحصّة لا يكفي لاستخدام الوسائط الإلكترونيّة	0.974	0.000

الارتباط دالّ إحصائيًا عند مُستوى 0.01

الجدول رقم (12): نتائج اختبار الصّدق الدّاخلي وبعد "المعوقات المتعلّقة بالمعلّم"¹

يُستخدمُ مُعامل الارتباط "بيرسون" لقياس قوّة واتّجاه العلاقة الخطيّة بين مُتغيّرين، وتتراوح قيمته بين 1 و-1؛ فعندما تكون قيمة مُعامل الارتباط قريبة من 1، فهذا يُشيرُ إلى ارتباط إيجابي قوي، أي كُلّما زادت قيمة أحد المتغيّرين، تزداد قيمة المتغيّر الآخر بشكلٍ مُتناسبٍ، أمّا القيمة القريبة من -1، فتدلّ على وجود ارتباط سلبي قوي؛ حيثُ يُؤدّي ارتفاع أحد المتغيّرين إلى انخفاض المتغيّر الآخر، بيّنما تدلّ القيمة القريبة من الصّففر على عدم وجود علاقة خطيّة واضحة بين المتغيّرين.

ويُتّجلى من الجدول أعلاه أنّ قيمة مُعامل الارتباط وُردت محصورة بين (0.652 و0.974)، بدرجةٍ معنويّة 0.000، ممّا يُشيرُ إلى وجود علاقة إيجابيّة قويّة بين العبارات المتضمّنة بعد "المعوقات المتعلّقة بالمعلّم"، حيثُ وُردت عبارتان "ضعفُ جاهزيّة المعلّمين لاستخدام الوسائط الإلكترونيّة الحديثة"، و"الوقت المخصّص للحصّة لا يكفي لاستخدام الوسائط الإلكترونيّة" بمُعامل ارتباط 0.974، وهذا يدلّ على وجود ارتباط إيجابي قوي جدًّا، بينما نجدُ العبارة "غيابُ التّعاون بين مُعلّمي الحاسب الآلي ومُعلّمي اللّغة العربيّة" بمُعامل ارتباط 0.652، وهذه القيمة تعكسُ ارتباطاً إيجابياً مُعتدلاً بين المتغيّرات.

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مُخرجات برنامج (SPSS.V.22)

– مُعامل الارتباط بين العبارات وبعد "المعوقات المتعلقة بالمُتعلّمين":

يُمكنُ عرض النتائج المتعلقة بالدرجة المعنوية، ودرجة الارتباط بين العبارات وبعد "المعوقات المتعلقة بالمُتعلّمين" في الجدول الآتي:

الرقم	العبارات	مُعامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
	المحور الثاني: المعوقات المتعلقة بالمُتعلّمين	1	–
09	عدم وجود رغبة لدى المُتعلّمين للتعلّم باستخدام الوسائط الإلكترونية	0.959	0.000
10	تعوّد المُتعلّمين على التعلّم التقليدي والخوف من التغيير	0.952	0.000
11	قصور مشاركة المُتعلّمين في الدرس بسبب استخدام الوسائط الإلكترونية	0.885	0.000
12	تشتت ذهن المُتعلّمين وغياب تركيزهم	0.875	0.000
13	تراجع مستوى المُتعلّمين في أنشطة اللغة العربية نتيجة تطبيق الوسائط الإلكترونية	0.956	0.000

الجدول رقم (13): نتائج اختبار الصدق الداخلي وبعد "المعوقات المتعلقة بالمُتعلّمين"¹

يتجلى من الجدول رقم (13) أنّ مُعامل الارتباط وَرَدَ مُحْصُورًا بين (0.875، 0.959) بدرجة معنوية 0.000، وهي دلالة إحصائية قوية تُشير إلى وجود ارتباط وثيق بين العبارات المتضمنة بعد "المعوقات المتعلقة بالمُتعلّمين"، وهذه القيم تعكس العلاقة الإيجابية بين المتغيرات التي تمّ قياسها.

– مُعامل الارتباط بين العبارات وبعد "المعوقات المتعلقة بالبيئة الصفية":

يُمكنُ إظهار النتائج المتعلقة بدرجة الارتباط والدرجة المعنوية بين العبارات وبعد "المعوقات المتعلقة بالبيئة الصفية" اعتمادًا على مُعامل "بيرسون" في الجدول الآتي:

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مُخرجات برنامج (SPSS.V.22)

الرقم	العبارات	مُعامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
	المحور الثالث: المعوّقات المتعلّقة بالبيئة الصّقيّة	1	-
15	عدم اقتناع الإدارة بجدوى استخدام الوسائط الإلكترونية في العملية التّعليميّة	0.687	0.000
16	نقص التّمويل وضعف الدّعم المالي	0.501	0.000
17	قلّة أجهزة الحواسيب	0.547	0.000
18	ضعف خدمات الإنترنت	0.798	0.000
19	قصور الصّيانة الدّوريّة للأجهزة والأدوات داخل الصّفوف	0.649	0.000
20	انقطاع التيار الكهربائي أثناء تسيير الدّرس	0.882	0.000
21	اكتظاظ الصّف يُعرق استخدام الوسائط الإلكترونية في العملية التّعليميّة	0.754	0.000

الجدول رقم (14): نتائج اختبار الصّدق الدّاخلي وبعد "المعوّقات المتعلّقة بالبيئة الصّقيّة"¹

يتّضح من الجدول رقم (14) أنّ قيمة الارتباط محصورة بين (0.501 و 0.798) بدرجة معنويّة 0.000، وهي دلالة إحصائيّة قويّة تدلّ على ارتباط العبارات المتضمّنة بعد "المعوّقات المتعلّقة بالبيئة الصّقيّة".

تُظهرُ الجداول رقم (12)، و(13)، و(14) أنّ مُعاملات الارتباط بين جميع العبارات المتضمّنة (المعوّقات المتعلّقة بالمعلّم، والمعوّقات المتعلّقة بالمُتعلّمين، والمعوّقات المتعلّقة بالبيئة الصّقيّة)، ذات دلالة إحصائيّة عند مُستوى دلالة أقلّ من 0.05، حيث إنّ القيمة الاحتماليّة لكلّ عبارة 0.000، وأقلّ من 0.01، وهي دلالة إحصائيّة قويّة جدًّا، تؤكّد صلاحية النّموذج للاستعمال في موضوع الدّراسة.

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مُخرجات برنامج (SPSS.V.22)

1. 7. إجراءات تنفيذ الدراسة:

بعد أن أعدنا أداة الدراسة في صورتها النهائية وتأكدنا من صحتها وثباتها، قمنا بتنفيذ إجراءات الدراسة على النحو الآتي:

- حصلنا على كتاب رسمي من رئاسة قسم اللغة والأدب العربي موجه إلى الجهة المختصة في وزارة التربية الوطنية، والهدف من هذا الكتاب هو الحصول على الإذن لتطبيق دراستنا على أفراد عينة البحث، وهم معلّمو اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي لشعبة الآداب والفلسفة للعام الدراسي 2023م-2024م.

- حصلنا على السماح والموافقة من مصلحة التكوين والتفتيش لمديرية التربية لولاية الطارف، التابعة لوزارة التربية الوطنية، لإجراء الدراسة. (نسخة من تصريح إذن للقيام بدراسة ميدانية، ملحق رقم 04).

- قمنا بتوزيع جزء من الاستبانات في بعض من الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية الطارف، بينما تم توزيع الجزء الآخر عبر شبكات التواصل الاجتماعي من خلال استبانة إلكترونية تمت الإجابة عليها عبر الإنترنت، وقد استغرقت عملية التوزيع ستة (06) أسابيع، حيث تم توزيع تسعين (90) استبانة، وعاد إلينا منها واحد وسبعون (71)، ومع ذلك، كانت إحدى عشرة (11) منها غير مكتملة، مما أدى إلى استبعادها، ليتّم تحديد عينة الدراسة النهائية بستين (60) صالحة للتحليل.

- بعد جمع الاستبانات والتأكد من عددها، قمنا بترميز البيانات وتخزينها في جهاز الحاسوب، وتنظيمها، ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS) للحصول على النتائج.

- قمنا بتحليل النتائج ومناقشتها مستخدمين في ذلك المنهج الوصفي.

1. 8. متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. المتغير المستقل: معوقات استخدام الوسائط الإلكترونية.

ب. المتغيرات الوسيطة: وتشمل بيانات المستجوبين الآتية:

- الجنس؛ وله صنفان (ذكر، وأنثى).

- الرتبة الوظيفية؛ ولها ثلاث فئات (معلّم، ومعلّم رئيس، ومعلّم مكوّن).

- الخبرة؛ ولها ثلاث فترات (أقل من خمس سنوات، من خمس إلى خمس عشرة سنة، أكثر من خمس عشرة سنة).

- الصّفة؛ ولها ثلاثة مُستويات (مُستخلف، ومُتربّص، ومُثبّت).

- المؤهل العِلْمِي؛ وله خمسة مُستويات (شهادة اللّيسانس، وشهادة الماستر، وشهادة مدرسة عُليا في الاختصاص، وشهادة الماجستير، وشهادة الدُّكتوراه).

ت. المتغيّر التابع: تعليميّة أنشطة اللغة العربيّة للسنة الثالثة ثانويّ شعبة آداب وفلسفة، والتي تمّ قياسُها باستخدام مَعايير "ألفا كرونباخ" و"بيرسون" لتحديد صدق وثبات استجابات أفراد العيّنة على فقرات ومجالات الاستبانة.

1. 9. المعالجات الإحصائية:

بعد إدخال بيانات الاستبانات في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعيّة (SPSS)، تمّ استخدام المعاملات والاختبارات الإحصائية التالية لتحليل البيانات: التكرارات البسيطة، والنسب المئوية، بالإضافة إلى استخدام الجداول المسبقة والدوائر النسبية لتمثيل البيانات بشكل واضح.

2. عرض نتائج الاستبانات وتحليلها:

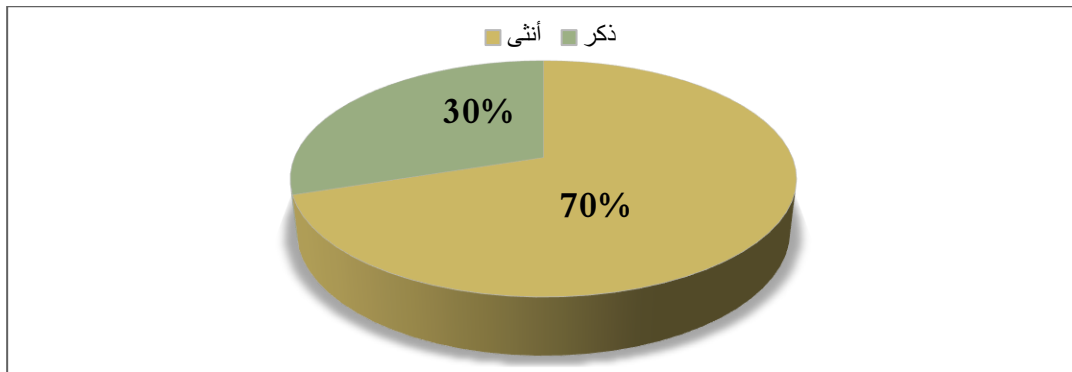
2. 1. النتائج المتعلقة بالقسم الأوّل "البيانات الأولية وتحليلها":

السؤال الأوّل: يتعلّق بالجنس:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
أنثى	42	70%
ذكر	18	30%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (15): توزيع العيّنة حسب الجنس¹

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مُخرجات برنامج (SPSS.V.22)



الشكل رقم (08): دائرة نسبِيَّة تُمثِّلُ توزيع المُعلِّمين حسبَ الجنس

قِرَاءَةٌ²⁸ وَتَحْلِيلٌ:

يُوضَّحُ الجدولُ أعلاه أنَّ عددَ المعلِّمات في العيّنة قد بلغ اثنتَين وأربعَين (42) مُعلِّمةً بِنسبةٍ مئويّةٍ تُقدَّرُ بِسبعَينَ في المئة (70%)، أيّ ما يُقارب ثلاثة أضعاف عدد المعلِّمين الذُّكور، الذين يبلغ عددهم ثمانية عشر (18) مُعلِّماً بِنسبةٍ ثلاثَين في المئة (30%)، ومُمكنُ تفسير ذلك بعدّة عوامل:

- يُشجّع المجتمع الجزائري الإناث على العمل في مهنة التعليم، إذ يُنظر إليها على أنها مناسبة هُئِلاً نظراً لطبيعتهم التربوية والرعايةية.

- تُفَضِّلُ النِّسَاءُ مِهْنَةَ التَّعْلِيمِ لِكُونِهَا شَرِيفَةً وَمُحْتَرَمَةً وَآمِنَةً، إِضَافَةً إِلَى تَوَافُقِ سَاعَاتِ الْعَمَلِ فِيهَا مَعَ التَّزَامَاتِ الْعَائِلِيَّةِ وَالاجْتِمَاعِيَّةِ، مِمَّا يُمْكِنُ لَهُنَّ مِنَ التَّوْفِيقِ بَيْنَ الْعَمَلِ وَمُتَطَلِبَاتِ الْحَيَاةِ الْأُسْرِيَّةِ.

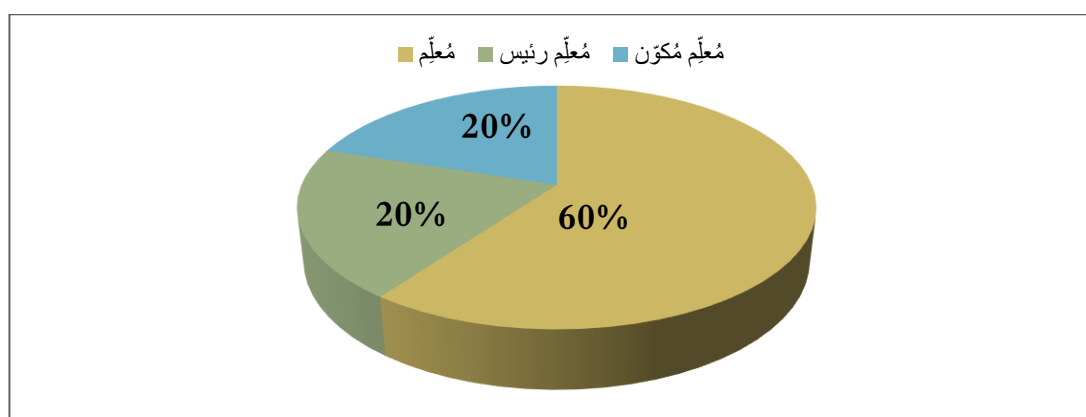
- تُسَهِّمُ النِّسَاءُ بِشَكْلٍ كَبِيرٍ فِي تَشْكِيلِ شَخْصِيَّةٍ مُتَعَلِّمٍ السَّنَةِ الثَّالِثَةِ ثَانَوِي وَتَوَجِيهَاتِهِ الْأَكَادِمِيَّةِ وَالْأَخْلَاقِيَّةِ، إِذْ يَمَرُّ هَؤُلَاءِ الْمُتَعَلِّمُونَ بِمَرَحَلَةٍ مُرَاقِقَةٍ وَحَسَّاسَةٍ، مِمَّا يَدْفَعُهُمْ إِلَى فِرَاضِ إِرَادَتِهِمْ، وَهَذَا مَا يَجْعَلُ الْمُعَلِّمَاتِ أَكْثَرَ مِيَالًا لِلتَّعَامُلِ مَعَهُمْ بِرِقَّةٍ وَصَبْرِ، عَلَى عَكْسِ الْمُعَلِّمِ (الذَّكَرِ) الَّذِي قَدْ تَظَهَّرَ عَلَيْهِ عِلَامَاتُ الْقَلَقِ، مِمَّا قَدْ يَدْفَعُهُ إِلَى الْقَسْوَةِ أحيانًا، وَهُوَ مَا يُؤَثِّرُ عَلَى الْأَدَاءِ دَاخِلِ الصَّفِّ وَيُعَرِّقُ الْعَمَلِيَّةَ التَّعْلِيمِيَّةَ التَّعَلُّمِيَّةَ.

أَمَّا انخفاض نسبة الذُّكور في قطاع التَّعليم، فَيُمْكِنُ تفسِيرُهُ بتفضيلهم التَّخصُّصات العِلْمِيَّة والتَّقْنِيَّة خلال مسارهم الدَّرَاسي، ممَّا يجعلهم يَتَّجهُونَ إلى قِطاعات أُخرى عند التَّوظيف. ويعود ذلك إلى عوامل لا يُمْكِنُ إنكارُها، أبرزها: الجانب المادي، إذ لا تُوفَّر مِهْنَة التَّعليم عائداً ماليًا يكفي لِتلبيةِ الاحتياجات الأساسية مثل؛ الزَّواج وإعالة الأسرة، إضافةً إلى ذلك، يختار بعض الذُّكور الالتحاق بالقطاع العَسْكَري بدلاً من قِطاع التَّعليم، بحثًا عن مزايا مِهْنِيَّة واقتصاديَّة أفضل.

السؤال الثاني: يتعلق بالرتبة الوظيفية:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
معلم	36	60%
معلم رئيس	12	20%
معلم مكوّن	12	20%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (16): الرتبة الوظيفية للمعلمين¹



الشكل رقم (09): دائرة نسببة توضح الرتبة الوظيفية للمعلمين

قراءة وتحليل:

من خلال النتائج الواردة في الجدول، يتضح أنّ غالبية المعلمين في العينة ينتمون إلى الرتبة القاعدية "معلم"، حيث بلغت نسبتهم ستين بالمئة (60%)، بينما شكّل المعلمون الرئيسيون والمعلمون المكوّنون نسبةً متساوية قدرها عشرون بالمئة (20%) لكل فئة.

وبناءً على هذه النتائج، يمكن استخلاص النقاط الرئيسة الآتية:

- تُشير نسبة المعلمين ذوي "الرتبة القاعدية" إلى وجود تدفق حديث لخريجي الجامعات إلى مهنة التعليم، كما قد تعكس هذه النسبة الغالبة خللاً في برامج التدريب والترقية، ممّا يؤدي إلى بقاء المعلمين في رتبته القاعدية لفترة طويلة.

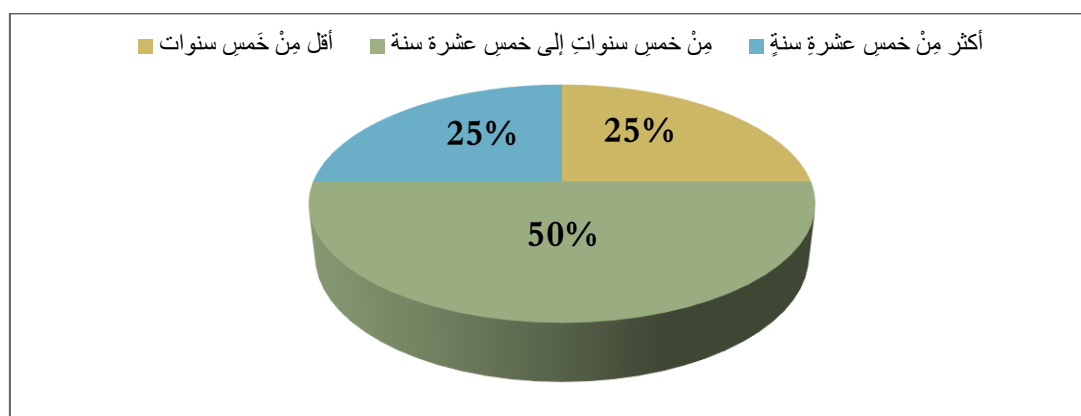
¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS.V.22)

- تُعبّر نسبة المعلمين الرئيسيين عن قلة عدد المعلمين الذين حصلوا على ترقية إلى رتبة أعلى نتيجة الخبرة والكفاءة والأداء، وقد يعود ذلك إلى المعايير الصارمة الموضوعة في نظام الترقية.
- تتساوى نسبة المعلمين المكونين مع نسبة المعلمين الرئيسيين، مما يشير إلى أن عدد المعلمين المتمرسين في التعليم والتكوين لا يزال محدودًا.

السؤال الثالث: يتعلق بالخبرة:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	15	25%
من خمس سنوات إلى خمس عشرة سنة	30	50%
أكثر من خمس عشرة سنة	15	25%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (17): توزيع المعلمين حسب الخبرة¹



الشكل رقم (10): دائرة نسبية تمثل توزيع المعلمين حسب الخبرة

قراءة وتحليل:

استنادًا إلى النتائج المبيّنة أعلاه، يتضح أن النسبة الأكبر من المعلمين هم الذين تراوحت خبرتهم (من خمس إلى خمس عشرة سنة)، حيث قدّرت بخمسين بالمئة (50%)، في حين بلغت نسبة المعلمين الذين يملكون خبرة (أقل من خمس سنوات) خمسًا وعشرين بالمئة (25%)، وهي النسبة نفسها التي

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS.V.22)

تخص المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من خمس عشرة سنة). ولتفسير هذه النتائج وتحليلها، يجب أخذ بعض النقاط التالية بعين الاعتبار:

- تشكل نسبة المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة (من خمس إلى خمس عشرة سنة) النسبة الأكبر، مما يشير إلى أن معظم معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لشعبة الآداب والفلسفة هم في منتصف مسيرتهم المهنية، ويمتلك هؤلاء المعلمون توازنًا بين الخبرة والمعرفة المستجدة، كما أنهم أكثر قدرة على التكيف مع التغييرات في المناهج والطرائق التعليمية الحديثة.

- تشير نسبة المعلمين ذوي الخبرة التي (تقل عن خمس سنوات) إلى أن هؤلاء هم المعلمون الجدد الذين دخلوا المجال التعليمي مؤخرًا عن طريق مسابقة التوظيف، ولدى هؤلاء جانب إيجابي يتمثل في معرفتهم بأحدث المناهج والأساليب التعليمية، في حين يتمثل الجانب السلبي في قلة خبرتهم العملية، مما قد يؤثر على قدرتهم على التعامل مع بعض التحديات التعليمية وغيرها من المواقف التي تتطلب خبرة أوسع.

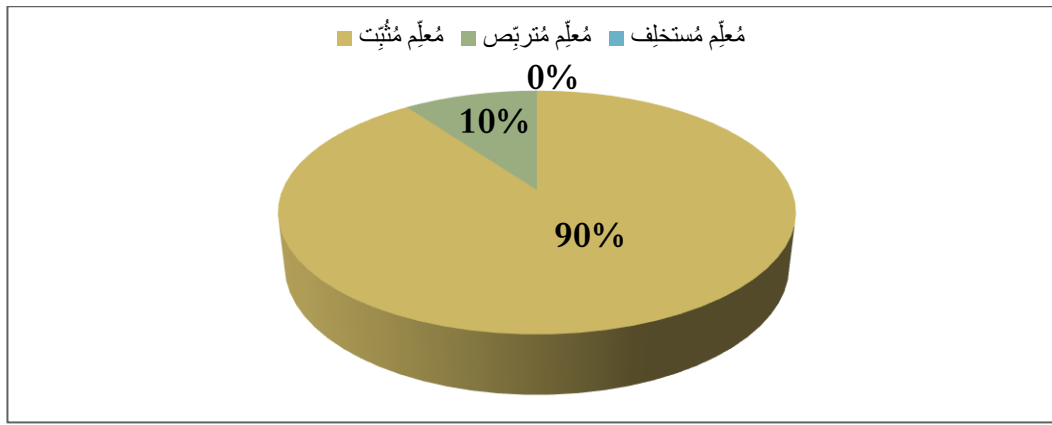
- تعكس نسبة المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من خمس عشرة سنة)، وجود معلمين مخضرمين يمتلكون أقدمية كبيرة في سلك التعليم، مما يجعلهم مصدرًا قيمًا للمعرفة والتوجيه لبقية الفريق، كما أنهم يعتمدون على طرائق تدريسية تقليدية وفعالة، ومع ذلك، قد يواجهون تحديات في التكيف مع الأساليب الحديثة والتكنولوجيا التعليمية.

السؤال الرابع: يتعلق بالصفة أو الوضعية:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
معلم مستخلف	0	0%
معلم متربص	06	10%
معلم مثبت	54	90%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (18): توزيع المعلمين حسب الصفة أو الوضعية¹

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS.V.22)



الشكل رقم (11): دائرة نسبتيّة تمثّل توزيع المُعلِّمين حسب الصّفة أو الوضعية

قراءة وتحليل:

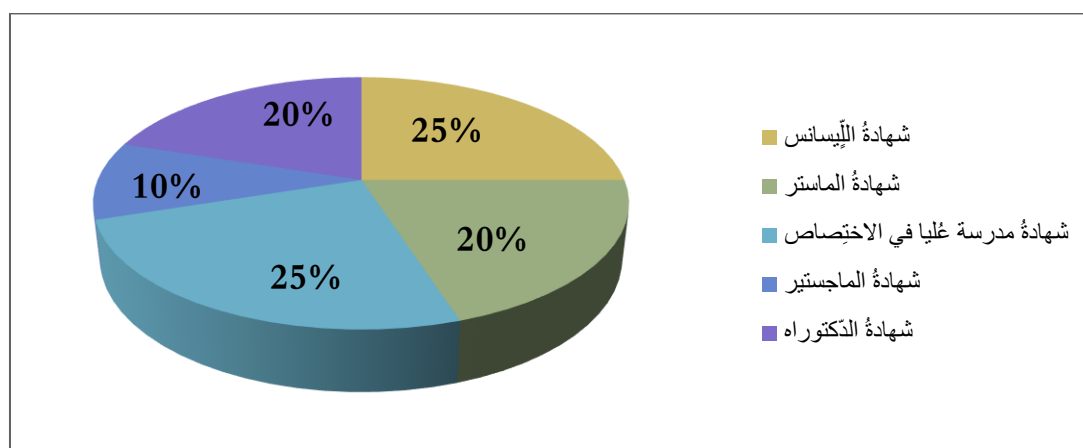
يَتَضَحُّ من خلال الجدول أعلاه أَنَّ عددَ المُعلِّمين المُتَّبَعِينَ قُدِّرَ بِنسبةٍ كبيرةٍ بلغتِ تسعينَ بالمئة (90%)، وهُم من ذوي الخبرة والأقدميّة في التّعليم، إضافةً إلى تخصّصهم في تعليم اللّغة العربيّة. في المقابل، بلغت نسبة المُعلِّمين المُتَرَبِّصِينَ عشرة بالمئة (10%)، بينما كانت فئة المُعلِّمين المُسْتَخْلِفِينَ مُنْعَدِمَةً تمامًا (0%). وعليه، تكتشفُ نتائج الجدول ما يلي:

- تَتَمَتَّعُ المؤسّسة التّعليميّة بِقُدْرٍ كبيرٍ من الاستقرار والكفاءة في تعليم أنشطة اللّغة العربيّة للسّنة الثالثة ثانوي، شعبة الآداب والفلسفة.
- يُسَهِّمُ وجود نسبة كبيرة من المُعلِّمين المُتَّبَعِينَ ذوي الخبرة والأقدميّة الطّويلة، مِمَّن يَمْلِكُونَ فَهْمًا أعمقَ لمتطلبات المناهج الدّراسيّة، في تقديم تعليمٍ عالي الجودة للمُتعلّمين.
- يَعمَلُ وجود نسبة من المُعلِّمين المُتَرَبِّصِينَ استمرار التّطوير المهني وتدريب الكوادر الجديدة، ممّا يُسَهِّمُ في تحديث وتطوير طرائق التّدريس.
- يدلُّ عدم وجود المُعلِّمين المُسْتَخْلِفِينَ على أَنَّ المؤسّسة لا تَعْتَمِدُ على تعاقّبات قصيرة المدى ولا تُحتاج إلى مُعلِّمين بَدلاء، بل تكتفي فقط بالمُعلِّمين المُتَّبَعِينَ والمُتَرَبِّصِينَ.

السؤال الخامس: يتعلّق بالمؤهل العلمي:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
شهادة الليسانس	15	25%
شهادة الماستر	12	20%
شهادة مدرسة عليا في الاختصاص	15	25%
شهادة الماجستير	06	10%
شهادة الدكتوراه	12	20%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (19): توزيع المعلمين حسب مؤهلهم العلمي¹



الشكل رقم (12): دائرة نسبتيّة تمثّل توزيع المعلمين حسب مؤهلهم العلمي

قراءة وتحليل:

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ نسبة معلّمي اللغة العربية وآدابها الحاصلين على شهادة الليسانس تُقدّر بحمّس وعشرين بالمئة (25%)، وهي النسبة نفسها التي نجدها لدى المعلمين الحاصلين على شهادة المدرسة العليا للتعليم الثانوي في الاختصاص. أمّا الحائزون على شهادة الماستر وفق النظام الجديد، فيُمثّلون عشرين بالمئة (20%)، وهي النسبة ذاتها التي تنطبق على المعلمين الحاصلين على شهادة الدكتوراه. وفيما يُخصّ فئة المعلمين الحاصلين على شهادة الماجستير، فهم الأقل عدداً، حيث بلغت نسبتهم بعشرة بالمئة (10%). وعليه، يُمكن تقديم التحليل الآتي:

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS.V.22)

- يشهد التعليم الثانوي في الجزائر تنوعاً وتطوراً في مؤهلات مُعلّمي اللغة العربية وآدابها.
- يتمثل التنوع الأكاديمي للمُعَلِّمين في التعليم الثانوي في الجزائر في حصول نصفهم على شهادة الليسانس أو شهادة المدرسة العليا في الاختصاص، مما يعكس انتشار هاتين المؤهلتين في هذه المرحلة، ويُفسّر انتشار شهادة الليسانس في النظام الكلاسيكي بعدها شرطاً أساساً للمشاركة في التدريس، في حين تعكس نسبة خريجي المدرسة العليا حضورهم المتزايد كمصدر دعم قوي للثانويات، أمّا نسبة المُعلِّمين الحاصلين على شهادة الماستر أو الدكتوراه، التي تبلغ أربعين بالمئة (40%)، فتشير إلى حرصهم على تطوير مستواهم الأكاديمي والمهني، مما يُعزّز جودة التعليم.
- تُمثّل نسبة الحاصلين على شهادة الماجستير التقليدي الأقلية بين المُعلِّمين، وقد يرجع هذا إلى التغييرات التي طرأت على نظام التعليم الجزائري.

2.2. النتائج المتعلقة بالقسم الثاني "مُعَوّقات استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة":

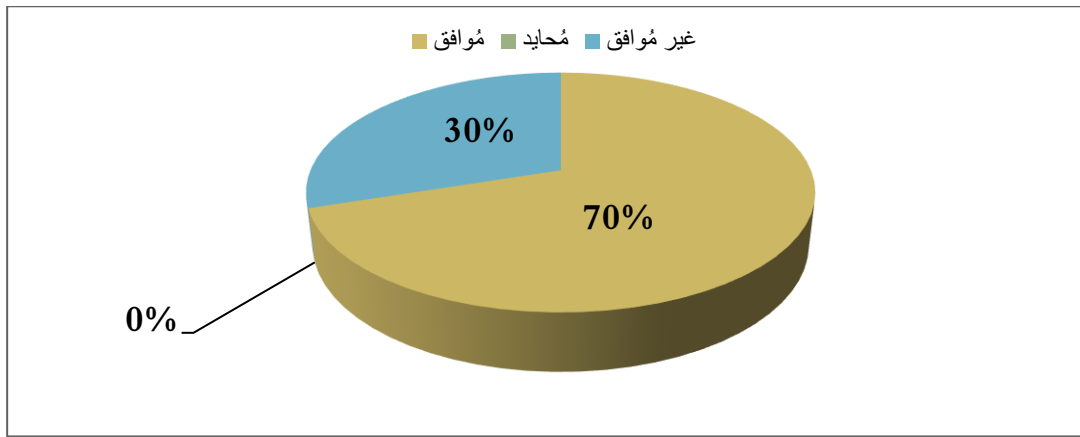
المحور الأول: مُعَوّقات مُتعلّقة بالمُعَلِّم

السؤال الأول: عدم وضوح مفهوم الوسائط الإلكترونية لدى المُعلِّمين

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
موافق	42	70%
محايد	0	0%
غير موافق	18	30%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (20): عدم وضوح مفهوم الوسائط الإلكترونية لدى المُعلِّمين¹

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مُخرجات برنامج (SPSS.V.22)



الشكل رقم (13): دائرة نسبية مؤشّر عدم وضوح مفهوم الوسائط الإلكترونية لدى المعلمين

قراءة وتحليل:

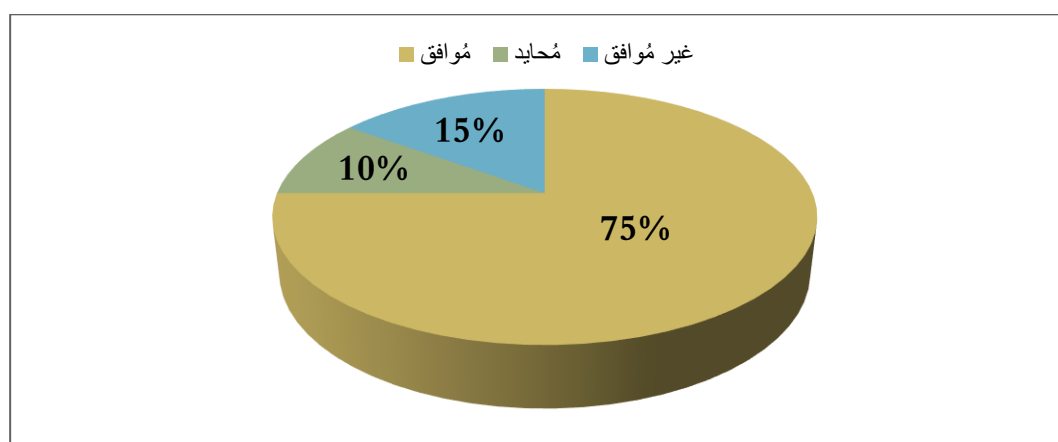
على الرغم من أنّ الوسائط الإلكترونية تشمّل مجموعة متنوعة من البرامج التي تُسهم في تقديم المحتوى التعليمي بطرائق تفاعلية وجذابة، ممّا يُعزّز عملية التعليم والتّعلم، فإنّ النتائج الموضّحة في الجدول أعلاه تكشف أنّ نسبة كبيرة من المعلمين، بلغت (70%)، يوافقون على عدم وضوح مفهوم الوسائط الإلكترونية، وهذا يشير إلى أنّ الغالبية العظمى من المعلمين يشعرون بعدم الفهم الكامل لهذه الوسائط، ربّما نتيجة نقص التّدريب والتّكوين المناسب أو عدم توفّر الموارد التّقنيّة اللاّزمة التي تشرح كيفية توظيفها بشكلٍ فعّال. علاوة على ذلك، فإنّ التسارع المستمر في تطوّر التكنولوجيا يجعل من الصّعب على المعلمين مواكبة كلّ ما هو جديد، ممّا يزيد من حالة عدم الوضوح. أمّا بخصوص الحياء، فلم يُبد أيّ من المعلمين موقفاً محايداً، حيثُ بلغت النسبة (0%)، ممّا يعني أنّ جميعهم لديهم رأي محدّد في هذه القضية. وفي المقابل، بلغت نسبة المعلمين الذين لم يوافقوا (30%)، ممّا يدل على أنّهم يمتلكون فهماً جيداً للوسائط الإلكترونية وكيفية استخدامها، وقد يكون ذلك نتيجة حُصولهم على التّدريب الكافي أو خبرتهم السابقة في هذا المجال.

وعليه، يُسلّط هذا التّباين في الآراء الضّوء على ضرورة توفير برامج تدريبيّة شاملة ومُستمرّة لجميع المعلمين، بهدف تعزيز معرفتهم وزيادة كفاءتهم في استخدام الوسائط الإلكترونية بفعاليّة في العمليّة التعليميّة.

السؤال الثاني: ضعف جاهزية المعلمين لاستخدام الوسائط الإلكترونية الحديثة

الاختبارات	التكرار	النسبة المئوية
موافق	45	75%
محايد	06	10%
غير موافق	09	15%
المجموع	60	%100

الجدول رقم (21): ضعف جاهزية المعلمين لاستخدام الوسائط الإلكترونية الحديثة¹



الشكل رقم (14): دائرة نسبية مؤشّر ضعف جاهزية المعلمين لاستخدام الوسائط الإلكترونية الحديثة

قراءة وتحليل:

يُعدُّ استخدام الوسائط الإلكترونية الحديثة في التّعليم عاملاً رئيساً في تعزيز فعالية التّدريس، ومع ذلك، تكشفُ البيانات الواردة في الجدول السابق أنّ مُعلّمي اللّغة العربيّة في السّنة الثالثة ثانويّ بشعبة الآداب والفلسفة يُواجهون صعوبات في جاهزيتهم لاستخدام هذه الوسائط، فقد أظهرت النتائج أنّ (75%) من المُعلّمين يتفقون على أنّ ضعف جاهزيتهم يُشكّل عائقاً أمام استخدامها، وهي نسبة كبيرة تعكس القلق السائد بينهم بشأن كفاءتهم في التّعامل مع التكنولوجيا التّعليميّة، وهو ما قد يعود إلى: نقص التّدريب والتّكوين العملي في هذا المجال. في المقابل، كان (10%) من المُعلّمين مُحايدين، ممّا يُشير إلى تردّدهم أو عدم وضوح موقفهم حيال هذا الموضوع. بينما أبدى (15%) عدم موافقتهم، ممّا يدلّ

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مُخرجات برنامج (SPSS.V.22)

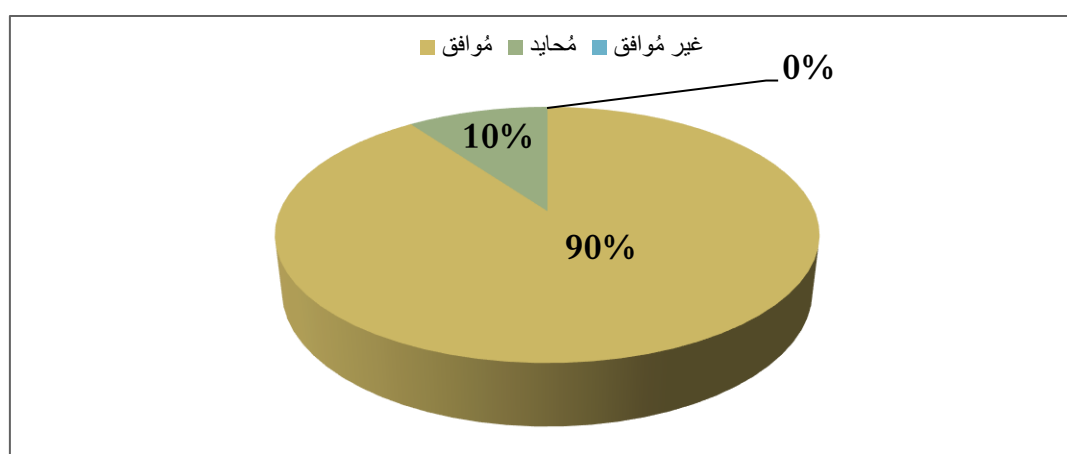
على أنهم ربما يمتلكون الثقة في قدراتهم التقنية أو يتمتعون بخبرة كافية تمكنهم من استخدام الوسائط الإلكترونية بفعالية.

بناءً على هذه النتائج، يتضح وجود تفاوت في مستويات الجاهزية بين المعلمين، مما يستلزم توفير برامج تكوينية مكثفة تهدف إلى تعزيز مهاراتهم وضمان جاهزيتهم لاستخدام الوسائط الإلكترونية بفعالية في العملية التعليمية.

السؤال الثالث: قلة تكوين المعلمين فيما يخص استخدام الوسائط الإلكترونية

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
موافق	54	90%
محايد	06	10%
غير موافق	0	0%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (22): قلة تكوين المعلمين فيما يخص استخدام الوسائط الإلكترونية¹



الشكل رقم (15): دائرة نسبية لمؤشر قلة تكوين المعلمين فيما يخص استخدام الوسائط الإلكترونية قراءة وتحليل:

يعد تكوين المعلمين عملية ضرورية تهدف إلى تزويدهم بالمعارف والمهارات النظرية والتطبيقية اللازمة لتحسين أدائهم التعليمي وتحقيق الأهداف المنشودة، ومع ذلك، تكشف نتائج الجدول أعلاه أن الغالبية العظمى من المعلمين، بنسبة (90%)، يرون أن قلة التكوين تشكل عائقاً أمام استخدام

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS.V.22)

الوسائط الإلكترونية، ويُمكنُ تفسير ذلك بعدة عوامل، منها: نقص الدورات التدريبية المتخصصة لمُعلمي اللغة العربية، إذ تُركّز أغلب البرامج المتاحة على الجوانب العلمية والتقنية، مع إغفال تدريبهم بشكل كافٍ على الوسائط الإلكترونية، كما أنّ عدم توفير الوزارة لمدرّسين مُتخصّصين في هذا المجال أدّى إلى تقليل الفرص التدريبية المتاحة، إضافةً إلى ذلك، يُعاني المعلّمون من ضيق الوقت، حيثُ يُواجهون ضغوطاً كبيرة بين التدريس والمهام الأخرى، ممّا يجعلُ حضور الدورات التكوينية، حتّى إنّ توقّرت، أمراً صعباً.

في المقابل، أبدى (10%) من المعلّمين موقفاً محايداً، ورُبّما يعودُ ذلك إلى اعتمادهم على التّكوين الذاتي أو ثِقَتهم بِقُدْرَتهم على تعلُّم واستخدام الوسائط الإلكترونية بأنفسهم. أمّا الّلافت في النتائج فهو عدم تسجيل أي مُعلّم لموقف معارض (0%)، ممّا يعكسُ إجماعاً واضحاً على الحاجة الملحة إلى التّكوين في هذا المجال.

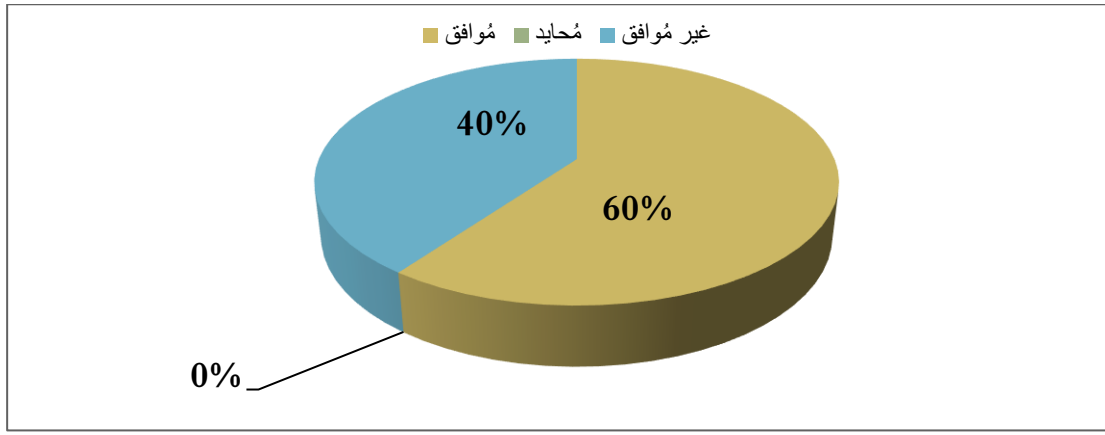
تكشِفُ النتائج عن الحاجة الملحة إلى تكوين المعلّمين في استخدام الوسائط الإلكترونية، ممّا يستوجب توفير برامج تدريبية مُتخصّصة ومُتاحة لجميع التّخصّصات، مع إعادة النّظر في جداول المعلّمين لضمان تخصيص وقت كافٍ للتدريب دون التأثير على مهامهم التعليمية.

السؤال الرابع: اعتقادُ المعلّمين بأنّ استخدام الوسائط الإلكترونية يزيدُ من الأعباء عليهم

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
مُوافق	36	60%
مُحايد	0	0%
غير مُوافق	24	40%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (23): اعتقادُ المعلّمين بأنّ استخدام الوسائط الإلكترونية يزيدُ من الأعباء عليهم¹

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مُخرجات برنامج (SPSS.V.22)



الشكل رقم (16): دائرة نسببة لمؤشر اعتقاد المعلمين بأن استخدام الوسائط الإلكترونية يزيد من الأعباء عليهم

قراءة وتحليل:

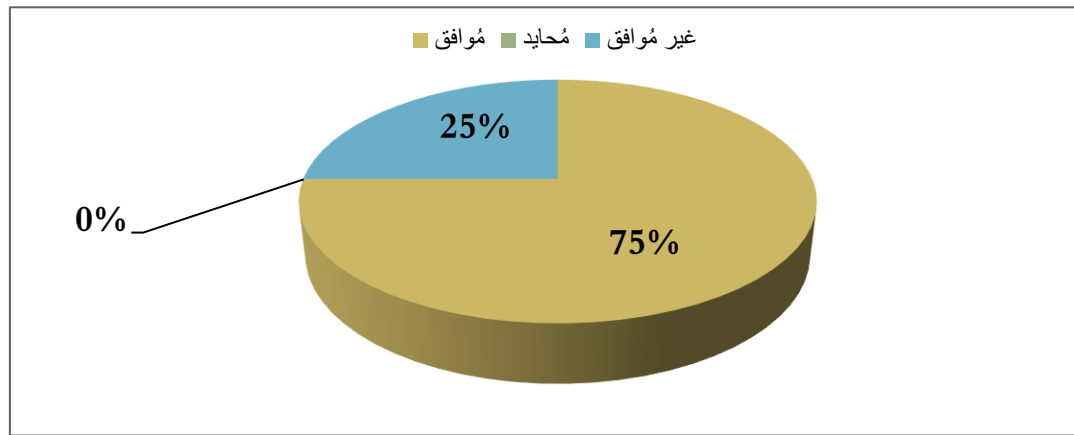
تُسهّم الوسائط الإلكترونية في العديد من الجوانب التعليمية، لكن تأثيرها يختلف من فرد إلى آخر، ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه، يمكن ملاحظة أن (60%) من المعلمين يوافقون على أن استخدامها يُضيف أعباء إضافية عليهم، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الوسائط قد تزيد من تعقيد العملية التعليمية بدلاً من تبسيطها، فضلاً عن حاجتها إلى وقت وجهد إضافيين يتعارضان مع مهامهم الحالية، مثل؛ تحضير الدروس. كما يظهر غياب الآراء المحايدة (0%) أن المعلمين لديهم تجارب واضحة مع هذه الوسائط، سواء كانت إيجابية أو سلبية، مما يدفعهم إلى تبني مواقف محددة. وفي المقابل، فإن (40%) من المعلمين لا يوافقون على أن الوسائط الإلكترونية تزيد من الأعباء عليهم، وهو ما قد يعكس امتلاكهم مهارات أعلى في استخدامها أو إدراكهم لدورها في تسهيل العملية التعليمية.

بناءً على هذه النتائج، من الضروري تقديم المزيد من الدعم والتدريب المستمر للمعلمين لتحسين كفاءتهم في استخدام الوسائط الإلكترونية وتقليل الأعباء المرتبطة بها.

السؤال الخامس: إصرار المعلمين على استخدام الأساليب التقليدية وذلك لقناعتهم بجدواها

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
مُوافق	45	75%
مُحايد	0	0%
غير مُوافق	15	25%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (24): إصرار المعلمين على استخدام الأساليب التقليدية وذلك لقناعتهم بجدواها¹



الشكل رقم (17): دائرة نسبية لمؤشر إصرار المعلمين على استخدام الأساليب التقليدية وذلك لقناعتهم بجدواها

قراءة وتحليل:

تُعَدُّ الوسائط الإلكترونية عنصراً أساساً في تعزيز العملية التعليمية، حيث تجعلها أكثر تفاعلاً وجاذبية. ومع ذلك، تُظهر نتائج الجدول أن (75%) من مُعلّمي اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي بشعبة الآداب والفلسفة يُفضّلون استخدام الأساليب التقليدية في تدريس أنشطة اللغة العربية، نظراً لفعاليتها وملاءمتها للمواد الأدبية التي تتطلب شرحاً وتحليلاً مُعمّقا. في المقابل، لم يُبدِ أي مُعلّم موقفاً مُحايداً، (0%) ممّا يُشير إلى أن جميع المشاركين إمّا مُؤيدون أو مُعارضون لهذه الأساليب. أمّا النسبة المتبقية، والتي تُقدّر بـ (25%) فقد رفضوا الاعتماد على الأساليب التقليدية، مُعبّرين عن رغبتهم في التجديد وتوظيف التكنولوجيا لتحسين جودة التعليم وجعل العملية التعليمية أكثر تشويقاً وتحفيزاً للمُتعلّمين.

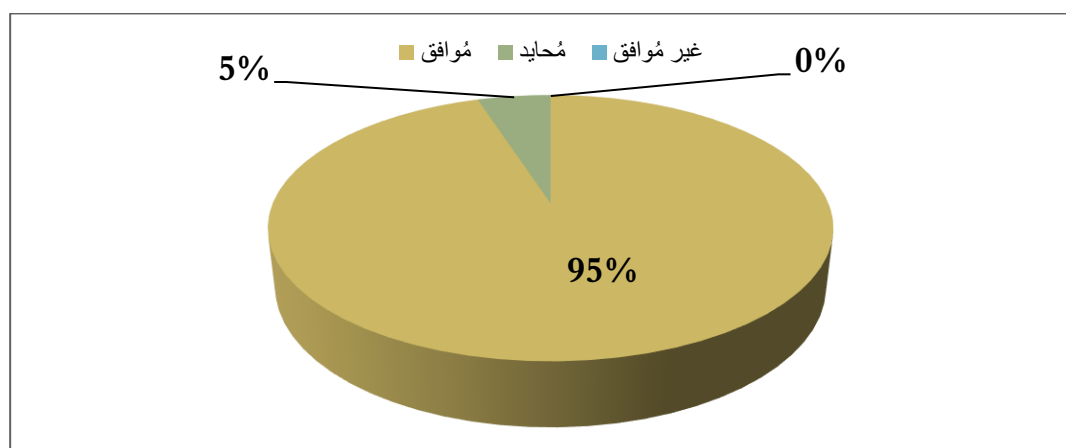
¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مُخرجات برنامج (SPSS.V.22)

وعليه، ينبغي على المؤسسات التعليمية إدراك أهمية دمج الوسائط الإلكترونية الحديثة في العملية التعليمية وتوفير برامج تدريبية متخصصة للمعلمين لضمان استخدامها بفعالية، إضافة إلى ذلك، يُفضل تحقيق توازن بين الأساليب التقليدية والتقنيات الحديثة بهدف تحسين جودة التعليم، وتعزيز التفاعل، وتنشيط التواصل داخل الصف.

السؤال السادس: غياب التعاون بين معلّمي الحاسب الآلي ومُعَلِّمي اللغة العربية

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
مُوافق	57	95%
مُحايد	03	05%
غير مُوافق	0	0%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (25): غياب التعاون بين معلّمي الحاسب الآلي ومُعَلِّمي اللغة العربية¹



الشكل رقم (18): دائرة نسبية لمؤشر غياب التعاون بين معلّمي الحاسب الآلي ومُعَلِّمي اللغة العربية قراءة وتحليل:

تُشير النتائج الواردة في الجدول أعلاه إلى اتفاق واسع بين معلّمي اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة حول غياب التعاون مع معلّمي الحاسوب، حيث أبدى (95%) منهم موافقتهم على هذه المسألة، ويمكن تفسير ذلك بعدة أسباب، منها: ضيق الوقت بسبب كثافة البرنامج الدراسي لمادة اللغة العربية، وانشغال معلّمي الحاسوب بمادّتهم، إلى جانب اختلاف جداولهم الزمنية، ممّا يُعيق

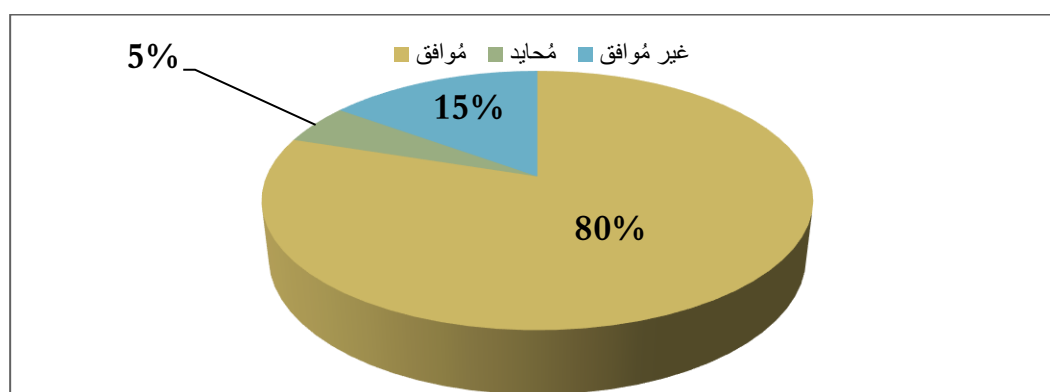
¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS.V.22)

تحقيق التواصل والتنسيق بينهم. وفي المقابل، أظهر (5%) موقفاً محايداً، ربما لاعتقادهم بعدم الحاجة إلى هذا التعاون نظراً لاعتمادهم على مهاراتهم التكنولوجية في التدريس. أما عدم تسجيل أي موقف معارض (0%)، فقد يعكس إجماع المعلمين على أهمية التعاون بين التخصصين وضرورة معالجته. استناداً إلى هذه النتائج، يُوصى بتوفير الدعم الإداري اللازم لتعزيز التواصل والتنسيق بين معلمي الحاسوب واللغة العربية، وذلك من خلال تعديل الجداول الزمنية وتخصيص مساحة مناسبة لعقد جلسات تنسيقية بين المعلمين.

السؤال السابع: عدم وجود دليل يُساعد المعلمين على الاستفادة من تقنيات تعليمية جديدة

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
موافق	48	80%
محايد	03	05%
غير موافق	09	15%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (26): عدم وجود دليل يُساعد المعلمين على الاستفادة من تقنيات تعليمية جديدة¹



الشكل رقم (19): دائرة نسبية لمؤشر عدم وجود دليل يُساعد المعلمين على الاستفادة من تقنيات تعليمية جديدة

قراءة وتحليل:

تشير النتائج إلى أنّ (80%) من المعلمين يؤكدون غياب دليل يُساعدهم على الاستفادة من التقنيات التعليمية الحديثة، مما يعكس قلقاً واسعاً بسبب نقص الدعم والإرشاد من الوزارة والإدارة

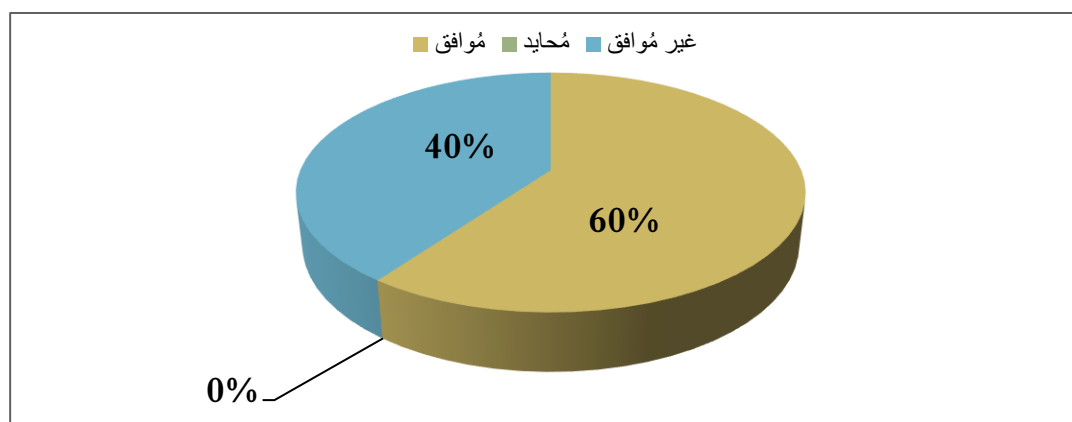
¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS.V.22)

وضُعف التدريب من المفتشين. في المقابل، أبدى (05%) موقفاً محايداً، رُبما لاعتمادهم على خبراتهم الشخصية، بينما عارض (15%) هذا الرأي، مما يُشير إلى حصولهم على توجيه من المفتشين أو من خلال جهودهم الذاتية، مما جعلهم أقل شعوراً بالحاجة إلى دليل رسمي من الوزارة. وعليه، تُسلط هذه النتائج الضوء على الحاجة الملحة إلى إعداد دليل إرشادي شامل من قبل الوزارة، لدعم المعلمين وتحسين جودة التعليم.

السؤال الثامن: شعور المعلمين بضعف السيطرة على الصف عند استخدام الوسائط الإلكترونية

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
موافق	36	60%
مُحايد	0	0%
غير موافق	24	40%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (27): شعور المعلمين بضعف السيطرة على الصف عند استخدام الوسائط الإلكترونية¹



الشكل رقم (20): دائرة نسبية لمؤشر شعور المعلمين بضعف السيطرة على الصف عند استخدام الوسائط الإلكترونية

قراءة وتحليل:

من خلال مراجعة الجدول، يتضح أنّ السيطرة على الصف تُشكل تحدياً رئيساً عند استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية، حيث عبّر (60%) من المعلمين عن موافقتهم على

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS.V.22)

هذه المسألة، ويُعزى ذلك إلى احتمال تأثير هذه الوسائط على انضباط المتعلمين وتركيزهم، مما قد يؤدي إلى خلق الفوضى داخل الصف والتأثير سلباً على سير العملية التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، قد يؤدي انشغال المعلمين بتركيب الأجهزة إلى إضاعة الوقت وفتح المجال للحديث الجاني بين المتعلمين، مما يزيد من صعوبة تقديم الدرس بفعالية. في المقابل، لم يوافق (40%) من المعلمين على هذا الرأي، حيث يرون أن الوسائط الإلكترونية لا تؤثر سلباً على ضبط الصف، وقد يعود ذلك إلى خبرتهم في استخدامها بفعالية دون الإخلال بالانضباط، أو إلى اعتقادهم بأن هذه الوسائط تُضفي عنصري المتعة والتشويق، مما يعزز تفاعل المتعلمين وتركيزهم. ومن اللافت أن (0%) من المعلمين اختاروا موقفاً محايداً، مما يعكس وضوح آرائهم حول هذه المسألة، سواء من حيث مواجهتهم صعوبة فعلية في ضبط الصف عند استخدام الوسائط الإلكترونية أو عدم قلقهم بهذا الشأن.

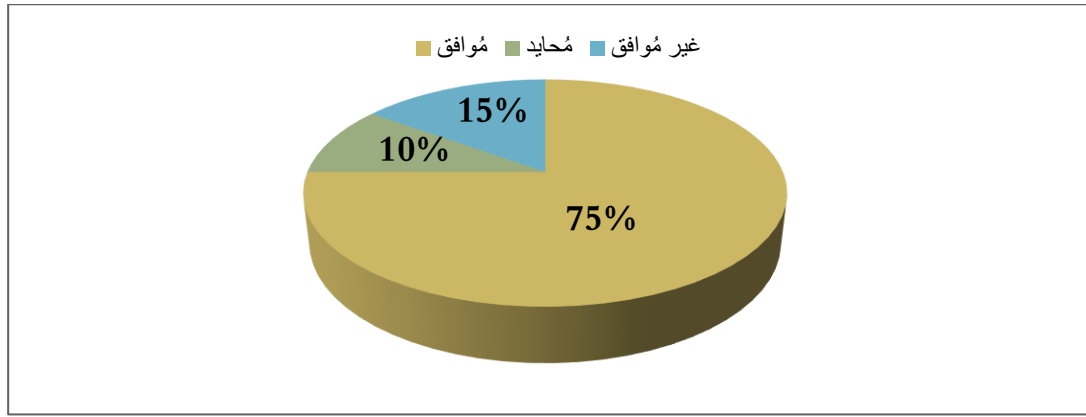
وفقاً للنتائج، يُوصى بتطوير برامج تدريبية تُمكن المعلمين من إدارة الصف بفعالية عند استخدام الوسائط الإلكترونية، للحد من الفوضى وتعزيز انضباط المتعلمين أثناء الدرس.

السؤال التاسع: الوقت المخصص للحصة لا يكفي لاستخدام الوسائط الإلكترونية

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
موافق	45	75%
محايد	06	10%
غير موافق	09	15%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (28): الوقت المخصص للحصة لا يكفي لاستخدام الوسائط الإلكترونية¹

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS.V.22)



الشكل رقم (21): دائرة نسبية لمؤشر الوقت المخصص للحصة لا يكفي لاستخدام الوسائط الإلكترونية

قراءة وتحليل:

رغم أن وزارة التربية الوطنية خصّصت سبع (07) ساعات أسبوعياً لتعليم أنشطة اللغة العربية، فإنّ نتائج الجدول السابق تكشف أنّ هذا الحجم الساعي يُشكّل عائقاً أمام استخدام الوسائط الإلكترونية، فقد أبدى (75%) من المعلّمين موافقتهم على أنّ الوقت المخصّص غير كافٍ ولا يتناسب مع متطلبات دمج الوسائط في الدّروس، ما يعكس اعتقادهم بأنّ استخدامها قد يستهلك وقتاً إضافياً في التّحضير وتركيب الأجهزة، ممّا يعيق تحقيق الأهداف التّعليمية المرجوة، وبالتالي قد يستدعي الأمر تخصيص وقت إضافي لضمان الاستخدام الفعّال للتّقنيات التّعليمية، وهو ما يتعارض مع التزام المعلّمين بالبرنامج الدّراسي والوقت المحدّد. من جهة أخرى، إنّخذ (10%) من المعلّمين موقفاً محايداً، وربّما يرجع ذلك إلى عدم تأثرهم بشكل كبير بهذا الواقع، أو إلى امتلاكهم خبرة كافية في إدارة الوقت بكفاءة، ممّا يجعلهم لا يشعرون بالضغط الناتج عن استخدام الوسائط الإلكترونية في الدّروس، أمّا (15%) المتبقّون، فقد عارضوا فكرة أنّ الوقت المخصّص غير كافٍ، حيث يرون أنّ الوسائط الإلكترونية قد تُسهم في اختصار الوقت، بشرط توفير الظروف المناسبة، مثل؛ التّوصيلات الكهربائيّة والأجهزة الجيدة، كما قد يعزى موقفهم إلى امتلاكهم استراتيجيات فعّالة لإدارة الوقت، ممّا يُمكنهم من دمج الوسائط الإلكترونيّة دون الحاجة إلى زيادة السّاعات التّدرسية.

في ضوء ما سبق، يُوصى بإعادة النّظر في الوقت المخصّص لتدريس أنشطة اللغة العربية وتعدّيله ليتناسب مع متطلبات دمج الوسائط الإلكترونيّة، بالإضافة إلى تدريب المعلّمين على استراتيجيات فعّالة لإدارة الوقت أثناء استخدامها، لضمان تحقيق الأهداف التّعليمية بكفاءة.

نستخلص من هذا المحور المتعلق بمُعَوَّقات تُواجهُ المعلِّم ما يلي:

- يتفق جميع مُعلِّمي اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، شعبة الآداب والفلسفة الذين شملتهم الاستبانة على أنَّ المعَوَّقات التسعة المذكورة سابقًا تُشكِّل عائقًا كبيرًا أمام استخدام الوسائط الإلكترونية، إذ إنها تعكس بدقة الصُّعوبات التي تُواجههم في واقعهم العملي.
- تبرز قلة المعلِّمين على استخدام الوسائط الإلكترونية كأحد أبرز المعَوَّقات، حيث وافق عليها (95%) من المعلِّمين، تليها مسألة غياب التعاون بين مُعلِّمي الحاسب الآلي ومُعلِّمي اللغة العربية بنسبة (90%)، ثم غياب دليل يُساعد المعلِّمين على الاستفادة من التَّقنيَّات التَّعليمية الجديدة بنسبة (80%). وتعكس هذه المعَوَّقات الثلاث فجوات كبيرة في التَّدريب والتَّنسيق والدَّعم الإرشادي، ممَّا يُعيق الاستخدام الفعَّال للوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية، لذا يُوصى بالتركيز على تحسُّين مُستوى التَّدريب، وتعزيز التعاون بين المعلِّمين، وتوفير أدلة توجيحية شاملة لدَّعم تكامل هذه الوسائط في العملية التَّعليمية.

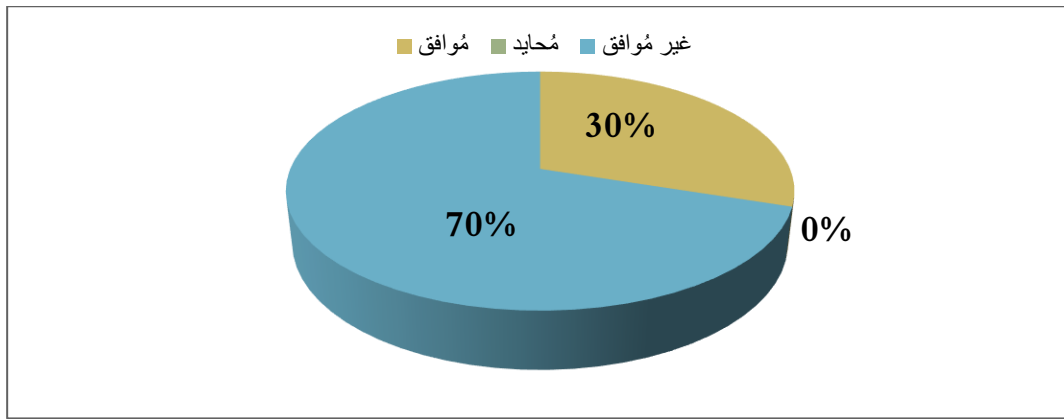
المحور الثاني: مُعَوَّقات مُتعلِّقة بالمتعلِّمين

السؤال الأول: عدم وجود رغبة لدى المتعلِّمين لتعلُّم باستخدام الوسائط الإلكترونية

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
مُوافق	18	30%
مُحايد	0	0%
غير مُوافق	42	70%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (29): عدم وجود رغبة لدى المتعلِّمين لتعلُّم باستخدام الوسائط الإلكترونية¹

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مُخرجات برنامج (SPSS.V.22)



الشكل رقم (22): دائرة نسبية مؤشّر عدم وجود رغبة لدى المتعلّمين للتعلّم باستخدام الوسائط الإلكترونية قراءة وتحليل:

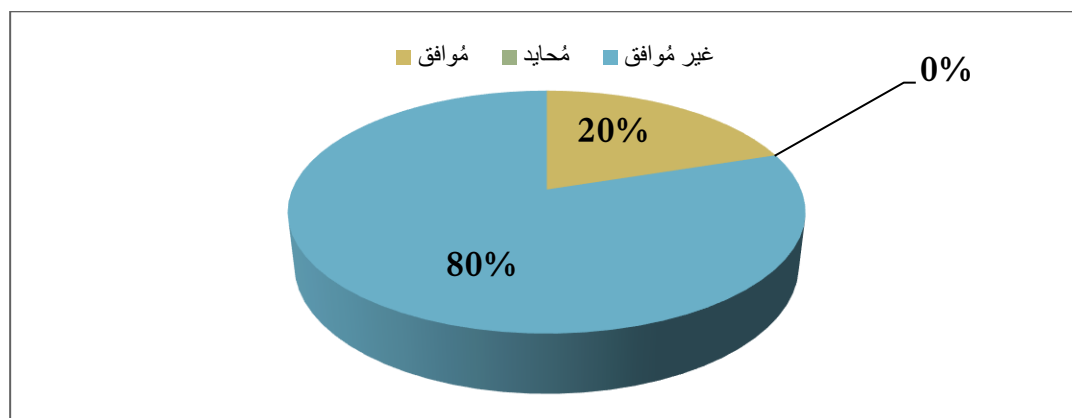
تعدّ الرغبة من المهارات الشخصية التي تعكس الشغف والدافع الذي يُحقّق المتعلّم على اكتساب المعرفة، ومن خلال المعطيات الواردة في الجدول (29)، يظهر تبائن واضح في آراء المتعلّمين حول رغبة المتعلّمين في التعلّم باستخدام الوسائط الإلكترونية، فقد أبدى (70%) من المتعلّمين عدم موافقتهم على غياب هذه الرغبة، ممّا يُشير إلى أنّهم لاحظوا تفاعلاً إيجابياً من قِبَل المتعلّمين واهتماماً واضحاً عند استخدام الوسائط الإلكترونية، وربّما يعود ذلك إلى كون هذه الوسائط تُخاطب حواسهم وتجعل الدرس أكثر مُتعة وتشويقاً. في المقابل، يرى (30%) من المتعلّمين أنّ المتعلّمين لا يُبدون رغبة حقيقية في التعلّم باستخدام الوسائط الإلكترونية، وهو ما قد يعكس صعوبات في تحفيزهم نتيجة تفضيلهم للأساليب التقليدية أو مُواجهتهم تحديات في التعامل مع هذه الوسائط، بالإضافة إلى انخفاض مستوى التفاعل أثناء استخدامها. وعلاوة على ذلك، فإنّ عدم وجود مُعلّمين مُحايدين (0%) يدلّ على اتفاق واضح بينهم حول هذه المسألة، سواء بالموافقة أو الرّفص.

يعكس هذا التباين في الآراء وجود تحديات في تحفيز المتعلّمين على استخدام الوسائط الإلكترونية بفعالية، ممّا يستدعي توفير تدريب مُستمر لهم لتعزيز رغبتهم في توظيف هذه الوسائط، وزيادة تفاعلهم وتواصلهم داخل البيئة التعليمية الإلكترونية، بهدف تحقيق تجربة تعليمية مُثمرة وناجحة.

السؤال الثاني: تعود المتعلمين على التعليم التقليدي والخوف من التغيير

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
موافق	12	20%
محايد	0	0%
غير موافق	48	80%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (30): تعود المتعلمين على التعليم التقليدي والخوف من التغيير¹



الشكل رقم (23): دائرة نسبية لمؤشر تعود المتعلمين على التعليم التقليدي والخوف من التغيير

قراءة وتحليل:

ووفقاً للبيانات الواردة في الجدول (30)، يظهر تباين واضح في آراء المعلمين حول تأثير تعود المتعلمين على التعليم التقليدي وخوفهم من التغيير، فقد أعرب (80%) من المعلمين عن عدم موافقتهم على هذه الفكرة، مما قد يعكس ثقتهم بقدرة المتعلمين على التكيف مع الوسائط الإلكترونية والتقنيات الحديثة، أو استنادهم إلى تجارب ناجحة في هذا المجال تجعلهم يرون أن الخوف من التغيير لا يمثل عائقاً كبيراً. في المقابل، وافق (20%) من المعلمين على هذه المسألة، مما يشير إلى مخاوفهم من الصعوبات التي قد يواجهها المتعلمون في التكيف مع الأساليب الحديثة، واعتقادهم بأن الطرائق التقليدية توفر بيئة تعليمية أكثر استقراراً مقارنة بالحديثة التي قد تبدو لهم غير مألوفة أو معقدة، وتجدر الإشارة إلى أن أيًا من المعلمين لم يتخذ موقفاً محايداً (0%)، مما يعكس وضوح آرائهم تجاه هذه المسألة.

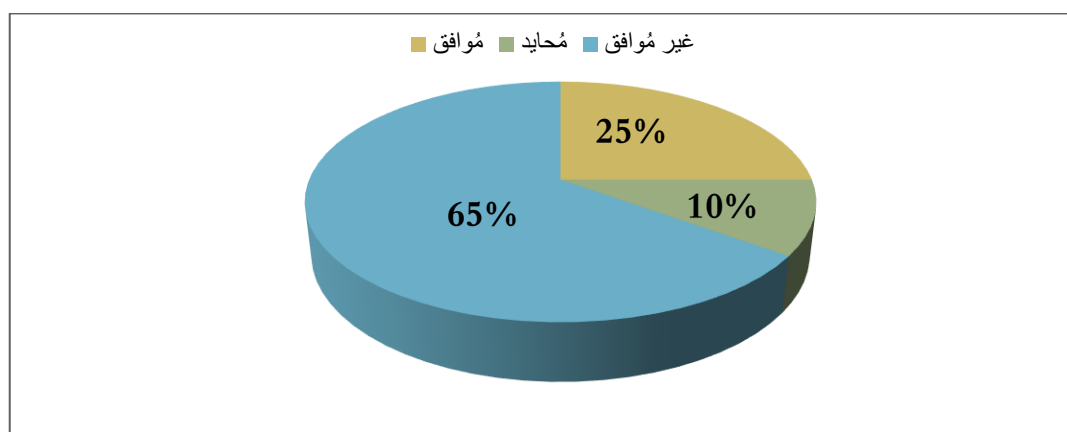
¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS.V.22)

تُشير هذه النتائج إلى اتفاقٍ واسعٍ بين المعلمين على أنّ تعود المتعلمين على التعليم التقليدي والخوف من التغيير لا يُشكّلان عائقاً كبيراً أمام استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية، ومع ذلك، يُوصى بتعزيز التكيف التدريجي للمتعلمين مع هذه الوسائط، والتخفيف من المخاوف المرتبطة بهذا التغيير.

السؤال الثالث: قصور مشاركة المتعلمين في الدرس بسبب استخدام الوسائط الإلكترونية

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
مُوافق	15	25%
مُحايد	06	10%
غير مُوافق	39	65%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (31): قصور مشاركة المتعلمين في الدرس بسبب استخدام الوسائط الإلكترونية¹



الشكل رقم (24): دائرة نسبية لمؤشر قصور مشاركة المتعلمين في الدرس بسبب استخدام الوسائط الإلكترونية قراءة وتحليل:

استناداً إلى تحليل جدول النتائج، تبين وجود تباين واضح في آراء المعلمين بشأن تأثير الوسائط الإلكترونية على مشاركة المتعلمين في الدروس، فقد أبدت الأغلبية الساحقة (65%) رفضهم لفكرة أنّ استخدام الوسائط الإلكترونية يؤدي إلى قصور في مشاركة المتعلمين، ممّا يعكس تجاربهم الإيجابية مع هذا النوع من التعليم، حيث يرون أنّ الوسائط الإلكترونية، مثل؛ الفيديوهات والصّور المتحرّكة، تُسهّم في

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS.V.22)

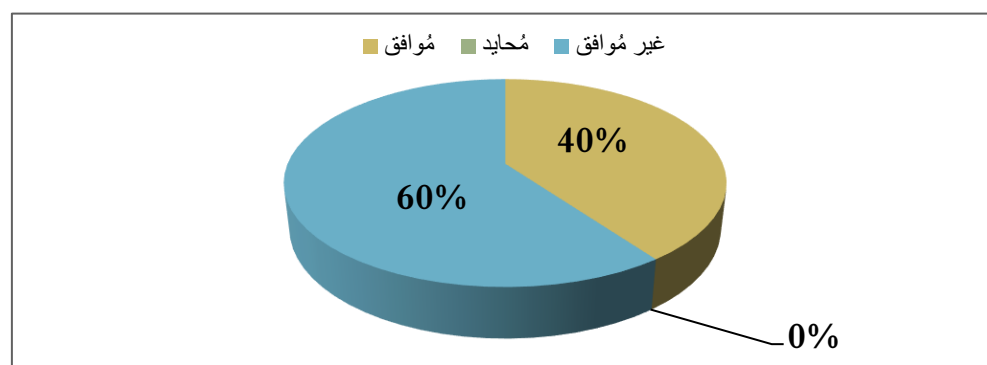
زيادة تفاعل المتعلمين وتُضفي على الدرس مزيداً من التشويق. في المقابل، عبّر (25%) من المتعلمين موافقتهم على هذه الفكرة، ويُعزى ذلك إلى عدّة عوامل، منها: ضعف التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم بسبب الاعتماد على الوسائط الإلكترونية، أو التشتت الناتج عن استخدامها، أو تفضيل المتعلمين للأساليب التقليدية نحو: الكتاب المدرسي أو الكتابة على السبورة. أمّا النسبة المتبقية (10%)، فقد اتخذت موقفاً محايداً، وهو ما قد يعود إلى قلة خبرتهم في التدريس باستخدام الوسائط الإلكترونية، ممّا يجعلهم غير قادرين على تبني موقف واضح.

وعليه، يُنصح بتقديم تدريب بسيط للمتعلمين حول كيفية استخدام الوسائط الإلكترونية بفعالية لتعزيز مشاركتهم في الدروس.

السؤال الرابع: تشتت ذهن المتعلمين وغياب تركيزهم عند استخدام الوسائط الإلكترونية

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
موافق	24	40%
محايد	0	0%
غير موافق	36	60%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (32): تشتت ذهن المتعلمين وغياب تركيزهم عند استخدام الوسائط الإلكترونية¹



الشكل رقم (25): دائرة نسبية مؤشر تشتت ذهن المتعلمين وغياب تركيزهم عند استخدام الوسائط الإلكترونية

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS.V.22)

قراءة وتحليل:

تكشف الإحصاءات الواردة في الجدول أعلاه عن انقسام واضح بين المعلمين حول مدى تأثير تشتت ذهن المتعلمين وغياب تركيزهم عند استخدام الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية. فقد أفاد (60%) من المعلمين بعدم موافقتهم على عد هذه المشكلة عائقاً رئيساً، إذ يرون أن الوسائط الإلكترونية تسهم في تعزيز انتباه المتعلمين وتفاعليهم، نظراً لقدرتها على تحفيز الحواس وجعل المعلومات أكثر رسوخاً. في المقابل، يرى (40%) من المعلمين أن تشتت ذهن المتعلمين وفقدان تركيزهم يشكل عائقاً حقيقياً، مستندين إلى تجارب سلبية شهدها في الفصول الدراسية، حيث أدى استخدام الوسائط الإلكترونية إلى فقدان التركيز وإحداث القوضى، أو حتى التأثير سلباً على صحة المتعلمين، مثل؛ مشاكل الرؤية. ومن اللافت عدم وجود آراء محايدة (0%)، مما يعكس وضوح موقف جميع المعلمين، سواء بالتأييد أو المعارضة.

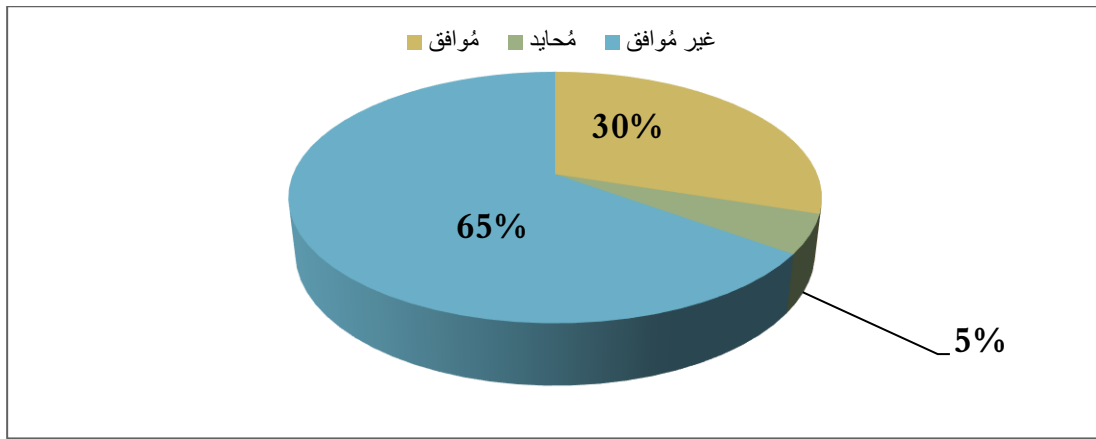
تعكس هذه الفجوة في الآراء الحاجة الملحة إلى تطوير استراتيجيات فعالة لاستخدام الوسائط الإلكترونية، بحيث تسهم في تعزيز التركيز وتقليل التشتت خلال الدروس.

السؤال الخامس: تراجع مستوى المتعلمين في أنشطة اللغة العربية نتيجة تطبيق الوسائط الإلكترونية

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
موافق	18	30%
محايد	03	05%
غير موافق	39	65%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (33): تراجع مستوى المتعلمين في أنشطة اللغة العربية نتيجة تطبيق الوسائط الإلكترونية¹

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS.V.22)



الشكل رقم (26): دائرة نسبية لمؤشر تراجع مستوى المتعلمين في أنشطة اللغة العربية نتيجة تطبيق الوسائط الإلكترونية

قراءة وتحليل:

استناداً إلى تحليل البيانات الواردة في الجدول، يتضح أن غالبية المعلمين، بنسبة (65%)، لا يوافقون على أن تراجع مستوى المتعلمين في أنشطة اللغة العربية يعود إلى استخدام الوسائط الإلكترونية، ويعزى ذلك إلى اعتقادهم بأن هذه الوسائط تسهم في تحسين جودة تعليم اللغة العربية وتعزيز مستوى المتعلمين، حيث يرون، على سبيل المثال، أن استخدام الخرائط الذهنية الرقمية يسهل استيعاب الدروس النحوية مقارنة بالأساليب التقليدية، مما ينعكس إيجاباً على الأداء الأكاديمي. كما يعتقدون أن الوسائط الإلكترونية تتيح وصولاً أسرع إلى مصادر تعليمية متنوعة، مما يعزز التفاعل ويحفز الابتكار في أساليب التدريس، إلى جانب توفير الوقت والجهد. في المقابل، أيد (30%) من المعلمين فكرة أن الوسائط الإلكترونية تؤدي إلى تراجع مستوى المتعلمين في أنشطة اللغة العربية، إذ يرون أنها قد تسبب في تشتيت انتباه المتعلمين وتقليل تفاعلهم المباشر مع المعلم، مما ينعكس سلباً على تحصيلهم الأكاديمي، كما يعتقد بعضهم أن المتعلمين قد لا يركزون بالشكل الكافي أثناء الدروس المقدمة عبر المنصات الإلكترونية مثل؛ اليوتيوب والواتساب، لانشغالهم بأنشطة أخرى، كالدردشة على مواقع التواصل الاجتماعي. أما النسبة المتبقية، وهي (5%)، فقد تبنت موقفاً محايداً، ويحتمل أن ذلك يعود إلى قلة خبرتهم أو تجاربهم الشخصية بشأن تأثير الوسائط الإلكترونية على مستوى المتعلمين.

بناءً على هذه النتائج، من الضروري أن يحرص المعلمون على متابعة تفاعل المتعلمين أثناء استخدام الوسائط الإلكترونية في أنشطة اللغة العربية، لضمان تحقيق الاستفادة المرجوة وتفادي أي تراجع في مستوى أدائهم.

ما يمكن استخلاصه من هذا المحور، الذي يتناول معوقات تتعلق بالمتعلمين، هو أن أغلبية المعلمين يرونها غير عائق جوهري أمام استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية، فقد أعرب معظم هؤلاء المعلمين عن عدم موافقتهم على أن المعلمين يفتقرون إلى الرغبة في التعلم باستخدام هذه الوسائط أو أن تمسكهم بالأساليب التقليدية والخوف من التغيير يحول دون استفادتهم من التكنولوجيا. علاوة على ذلك، فإن القلق بشأن تشتت ذهن المتعلمين أو ضعف مشاركتهم في الدروس نتيجة استخدام الوسائط الإلكترونية لم يكن له تأثير كبير في آرائهم، وهذا يعكس رؤية المعلمين بأن المتعلمين قادرين على التكيف مع هذه الوسائط دون أن تكون تلك التحديات عائقاً كبيراً.

وعليه، يُقترح الاستمرار في دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية مع توفير الدعم اللازم للمتعلمين لضمان تحقيق أفضل النتائج الأكاديمية.

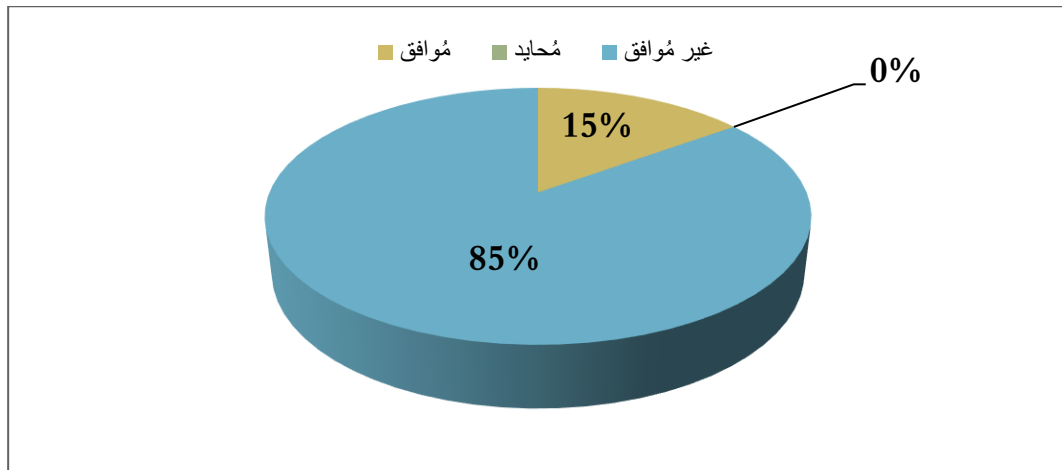
المحور الثالث: معوقات متعلقة بالبيئة الصفية

السؤال الأول: عدم اقتناع الإدارة بجدوى استخدام الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
موافق	09	15%
محايد	0	0%
غير موافق	51	85%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (34): عدم اقتناع الإدارة بجدوى استخدام الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية¹

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS.V.22)



الشّكل رقم (27): دائرة نسبّية لمؤشّر عدم اقتناع الإدارة بجدوى استخدام الوسائط الإلكترونيّة في العمليّة التعليميّة

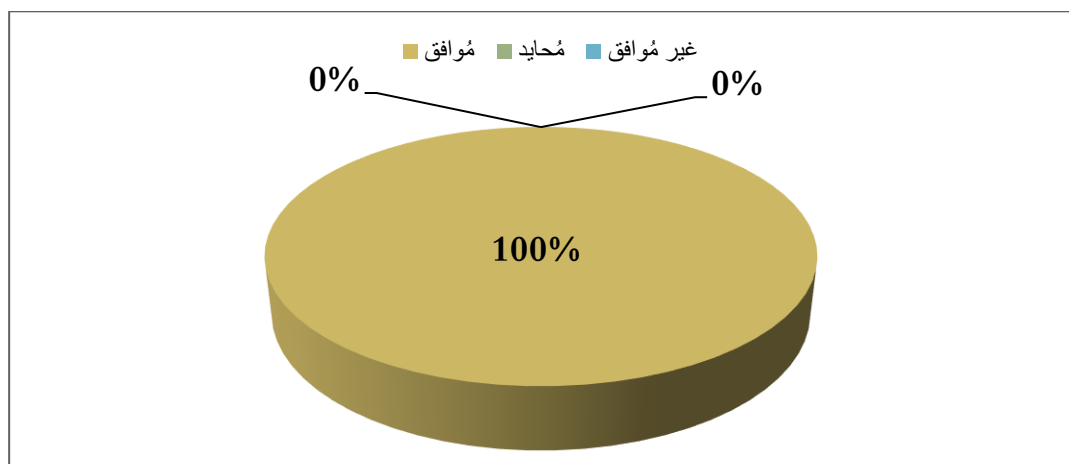
قراءة وتحليل:

تُشيرُ النتائجُ إلى تباين واضح في مواقف المعلّمين تجاه مدى تأثير عدم اقتناع الإدارة بجدوى استخدام الوسائط الإلكترونيّة في العمليّة التعليميّة، فقد أظهرت البيانات أنّ (15%) من المعلّمين يرون أنّ عدم اقتناع الإدارة يُمثّلُ عائقًا، وهو ما قد يعودُ إلى اعتقادهم بأنّ الإدارة تنظر إلى الوسائط الإلكترونيّة على أنّها أكثرُ مُلاءمةً للمجالات العلميّة مقارنةً بالمجالات الأدبيّة، إضافةً إلى ذلك، قد يكونُ سببُ هذا الموقف عدم إدراك الإدارة للفوائد المحتملة لهذه الوسائط في تحسين جودة التّعليم، ممّا يُؤدّي إلى غياب الدّعم والتّشجيع الكافي لتبنيها. من جهةٍ أخرى، لم يسجّل أي من المعلّمين موقفًا محايدًا (0%)، ممّا يعكسُ وضوح الرّؤى والمواقف تجاه هذه القضية. في المقابل، نجدُ أنّ (85%) من المعلّمين لا يرون أنّ عدم اقتناع الإدارة بجدوى الوسائط الإلكترونيّة يُشكّلُ عائقًا، وربّما يعودُ ذلك إلى إدراكهم بأنّ الوزارة الوصيّة والإدارة تُشجّعان بالفعل على استخدام هذه التّقنيات، أو إلى اعتقادهم بأنّ التّحدّيات الرئيسيّة التي تعترضُ توظيفها ترتبطُ بعوامل أخرى مثل؛ نقص التّدريب أو محدوديّة الإمكانيّات التّقنيّة المتاحة. وعليه، يُفضّلُ تعزيز التّواصل بين المعلّمين والإدارة لتوضيح فوائد استخدام الوسائط الإلكترونيّة، إضافةً إلى تنظيم ورش عمل توعويّة تهدفُ إلى دمج هذه الوسائط بفعاليّة في التّعليم الأدبي.

السؤال الثاني: نقص التمويل وضعف الدعم المالي

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
موافق	60	%100
مُحايد	0	%0
غير موافق	0	%0
المجموع	60	%100

الجدول رقم (35): نقص التمويل وضعف الدعم المالي¹



الشكل رقم (28): دائرة نسبية مؤشّر نقص التمويل وضعف الدعم المالي

قراءة وتحليل:

من خلال الجدول (35)، يتّضح أنّ المعلّمين أجمعوا بنسبة (100%) على أنّ نقص التمويل وضعف الدعم المالي يُشكّلان عائقًا رئيسًا أمام استخدام الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية، ويمكن تفسير هذا الإجماع بعدة عوامل، منها: أنّ التمويل المخصّص للتعليم يُنفق غالبًا على الجوانب التقليدية مثل؛ شراء السبورات والكراسي والطاولات، بدلًا من توجيهه نحو التكنولوجيا الحديثة، وهذا يُشير إلى أنّ الميزات المتاحة لا تُلبّي احتياجات المعلّمين في اقتناء الأجهزة والوسائط الإلكترونية الضرورية لتطوير العملية التعليمية. إضافة إلى ذلك، فإنّ ضعف الدعم المالي يحدّ من القدرة على تحديث البرامج والأجهزة الحالية، ممّا يعيق تحقيق تجربة تعليمية رقمية متكاملة.

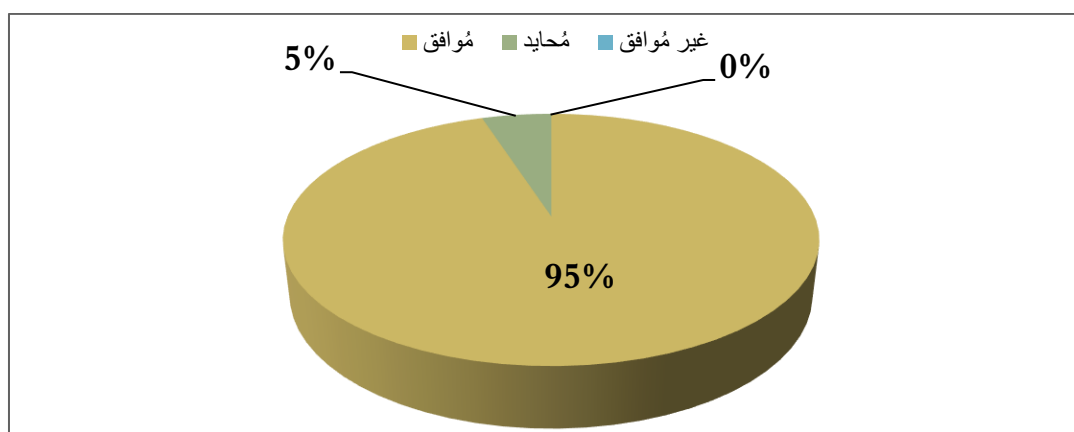
¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS.V.22)

وعليه، يُستحسن إعادة النظر في آليات تخصيص الموارد المالية من قبل الإدارات التعليمية، مع ضرورة توجيه جزء منها لدعم المتطلبات التكنولوجية وتعزيز استخدام الوسائط الإلكترونية بفعالية في العملية التعليمية.

السؤال الثالث: قلة أجهزة الحواسيب

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
موافق	57	95%
محايد	03	05%
غير موافق	0	0%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (36): قلة أجهزة الحواسيب¹



الشكل رقم (29): دائرة نسبية لمؤشر قلة أجهزة الحواسيب

قراءة وتحليل:

تُظهر البيانات الواردة في الجدول أعلاه، أن النسبة السّاحقة من معلّمي اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة، والتي تصل إلى (95%)، تُوافق على أن قلة أجهزة الحواسيب تُعَدُّ عائقاً رئيساً في العملية التعليمية، وقد يُعزى هذا الرأي إلى أن هذه الأجهزة تُستخدم بشكل رئيس في الأقسام العلمية والتقنية، مما يترك الأقسام الأدبية دون موارد كافية. بالإضافة إلى ذلك، قد تكون المؤسسات التعليمية غير قادرة على توفير العدد الكافي من الأجهزة بسبب ارتفاع تكاليفها أو نقص التمويل

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS.V.22)

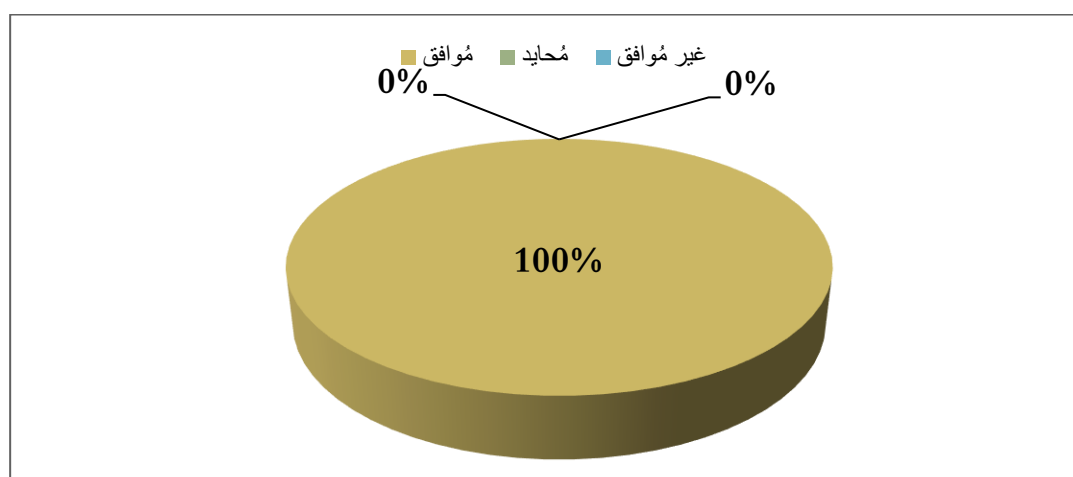
المخصص لهذا الغرض. ومن ناحية أخرى، أبدى (5%) من المعلمين موقفًا محايدًا، مما يشير إلى أنهم لا يعدّون نقص أجهزة الحواسيب مشكلة ملحة في تدريسهم، ربما لاعتمادهم على طرائق تدريسية تقليدية. في حين لم يُبد أي مُعلّم موقفًا معارضًا (0%)، وهو ما قد يعكس إجماعًا واضحًا على وجود هذا العائق.

وعليه، من الضروري تحسين توفير أجهزة الحواسيب في المؤسسات التعليمية وزيادة التمويل المخصص لتلبية الاحتياجات التكنولوجية اللازمة لجميع الأقسام الدراسية.

السؤال الرابع: ضعف خدمات الإنترنت

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
موافق	60	100%
محايد	0	0%
غير موافق	0	0%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (37): ضعف خدمات الإنترنت¹



الشكل رقم (30): دائرة نسبتي مؤشر ضعف خدمات الإنترنت

قراءة وتحليل:

تُشير البيانات الواردة في الجدول إلى أن جميع مُعلّمي اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي بشعبة الآداب والفلسفة، قد أجمعوا على أن ضعف خدمات الإنترنت يُمثّل عائقًا كبيرًا أمام استخدام الوسائط

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS.V.22)

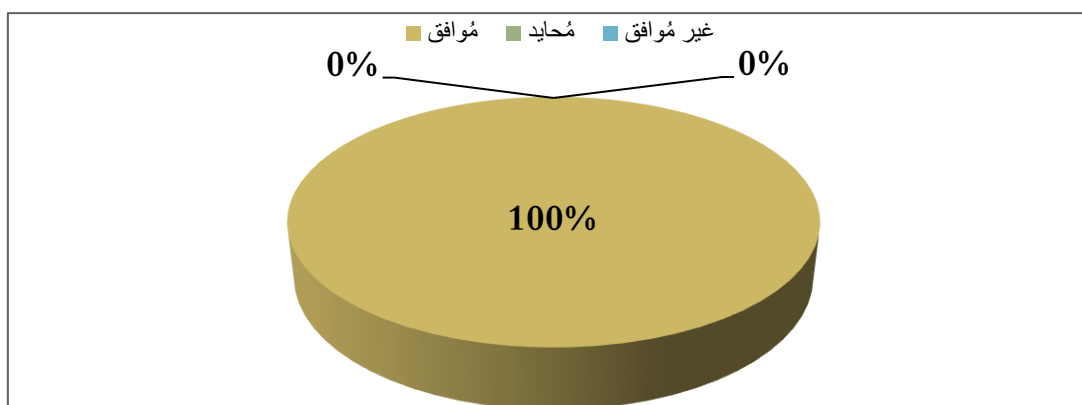
الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية، حيث بلغت نسبة الموافقة (100%)، وبالعكس هذا الاتفاق الكلي حجم التحديات التي يواجهها المعلمون عند محاولة توظيف الوسائط الإلكترونية في التعليم، ويعود ذلك إلى عدة عوامل، منها: بطء سرعة الإنترنت أو تكرار انقطاع الخدمة، مما يؤثر سلباً على قدرة المعلمين على الوصول إلى هذه الوسائط بفعالية. بالإضافة إلى ذلك، قد يعزى هذا الإجماع أيضاً إلى سياسات الإدارة التي تحدد من وصول المعلمين إلى الشبكة، واقتصارها على أقسام محددة، كما تؤثر البنية التحتية الضعيفة، خاصة في المناطق النائية، على إمكانية الاستفادة من هذه الوسائط.

وعليه، فإن تحسين جودة خدمات الإنترنت في المؤسسات التعليمية وتوفيرها بشكل فعال للمعلمين، إلى جانب توسيع نطاق الخدمة لتشمل كافة الأقسام الدراسية، يُعد ضرورة ملحة، إضافة إلى تطوير البنية التحتية في المناطق النائية لضمان وصول الإنترنت بشكل مستدام.

السؤال الخامس: قصور الصيانة الدورية للأجهزة والأدوات داخل الصفوف

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
موافق	60	100%
محايد	0	0%
غير موافق	0	0%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (38): قصور الصيانة الدورية للأجهزة والأدوات داخل الصفوف¹



الشكل رقم (31): دائرة نسبية لمؤشر قصور الصيانة الدورية للأجهزة والأدوات داخل الصفوف

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS.V.22)

قراءة وتحليل:

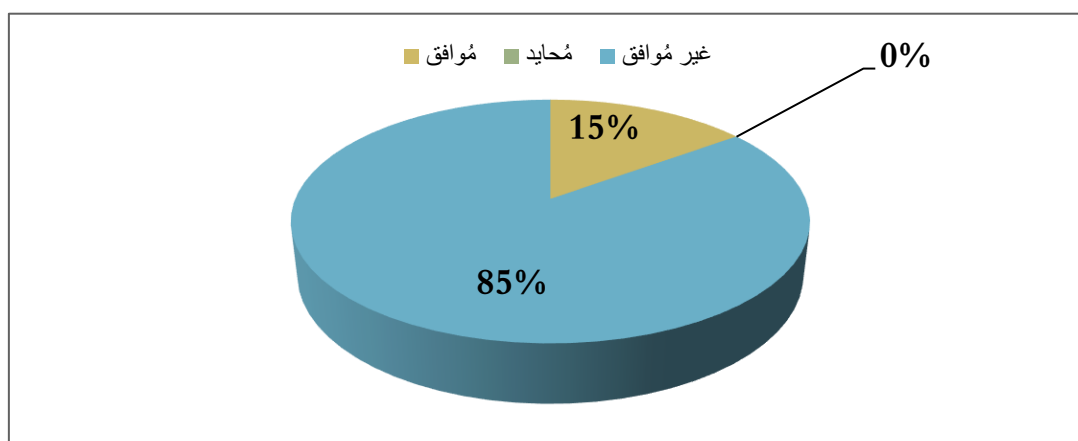
تُبرزُ النتائج إجماع جميع مُعلّمي اللغة العربية بنسبة (100%)، على وجود قُصور واضح في الصيانة الدورية للأجهزة والأدوات داخل الصُفوف، ممّا يعكسُ استياءهم من تأثير هذا القُصور على العملية التعليمية، فعدم الصيانة الدورية يُؤدّي إلى تعطل الأجهزة والمعدات الضرورية، الأمر الذي يُعيق سير الأنشطة التعليمية المعتمدة على الوسائط الإلكترونية. إضافة إلى ذلك، قد يُؤدّي هذا القُصور إلى تهاون الجهات المسؤولة في متابعة كفاءة الأجهزة.

وعليه، يتطلّب الأمر تنفيذ إجراءات صارمة لضمان الصيانة الدورية للأجهزة، مع تحميل المسؤولين المعيّنين مسؤولية الحفاظ على استمرارية العملية التعليمية بكفاءة.

السؤال السادس: انقطاع التيار الكهربائي أثناء تسيير الدرس

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
مُوافق	09	15%
مُحايد	0	0%
غير مُوافق	51	85%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (39): انقطاع التيار الكهربائي أثناء تسيير الدرس¹



الشكل رقم (32): دائرة نسبية لمؤشر انقطاع التيار الكهربائي أثناء تسيير الدرس

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مُخرجات برنامج (SPSS.V.22)

قراءة وتحليل:

تُفيدُ المعطيات الواردة في الجدول (39) بأنَّ الفئة غير الموافقة سجّلت أعلى نسبة، حيث بلغت (85%) من المعلمين الذين رأوا أنَّ انقطاع التيار الكهربائي أثناء الدّرس لا يُشكّل عائقًا جوهريًا في العملية التعليمية، وقد يُعزى هذا الرّأي إلى خبرتهم في التعامل مع هذه الظروف بشكلٍ مُتكرّرٍ، ورُبّما إلى اعتمادهم على أساليب تدريسية تقليدية لا تتطلّب الكهرباء بشكلٍ مُكثّفٍ. وفي المقابل، بلغت نسبة المعلمين الذين رأوا أنَّ انقطاع التيار الكهربائي يُشكّل عائقًا (15%)، وقد يرتبط هذا الرّأي بعوامل مثل؛ الظروف الجوية القاسية، كالعواصف والأمطار الغزيرة، التي تتسبّب في إنقطاعات مُتكرّرة خلال العام الدّراسي. بالإضافة إلى ذلك، قد يعود الأمر إلى أعمال الصيانة الكهربائية التي تُجرى أثناء ساعات الدّراسة، ممّا يُؤدّي إلى إنقطاعات غير مُتوقّعة تُؤثّر على سير العملية التعليمية. وأمّا الفئة المحايدة، فلم تُسجّل أي نسبة (0%)، ممّا يُشير إلى أنَّ آراء المعلمين كانت إمّا مُتأثّرة بشكلٍ مُباشر أو غير مُتأثّرة تمامًا، دون وجود موقف وسطي.

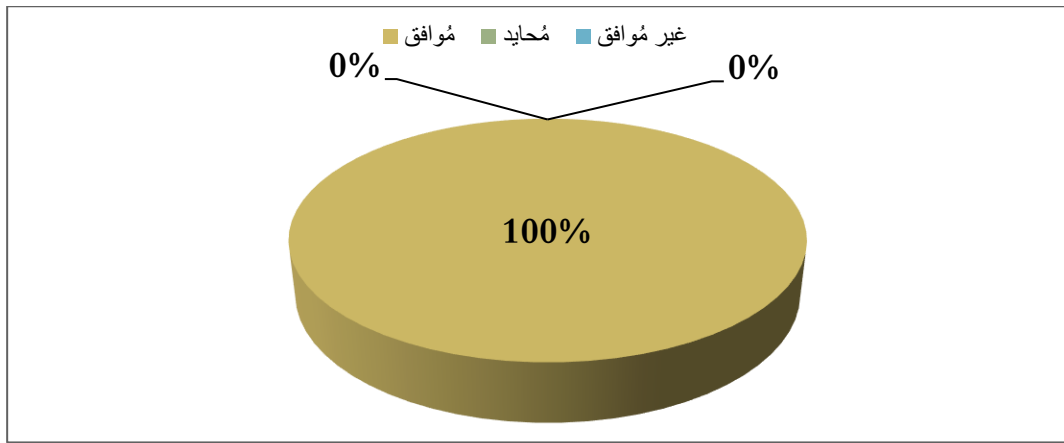
في ضوء هذه النتائج، يُستحسن العمل على تحسين البنية التحتية الكهربائية في المؤسسات التعليمية لضمان استمرارية الدّروس دون انقطاع.

السؤال السابع: اكتظاظ الصّف يُعرقّل استخدام الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
مُوافق	60	100%
مُحايد	0	0%
غير مُوافق	0	0%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (40): اكتظاظ الصّف يُعرقّل استخدام الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية¹

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مُخرجات برنامج (SPSS.V.22)



الشكل رقم (33): دائرة نسبية لمؤشر اكتظاظ الصف يُعرقّل استخدام الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية قراءة وتحليل:

نُشيرُ البيانات الواردة في الجدول (40) إلى إجماع تامّ بنسبة (100%) بين أفراد عينة البحث على أنّ اكتظاظ الصفوف يُشكّل عائقاً أمام استخدام الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية، ويُمكن تفسير هذا الاتفاق بعدّة عوامل، أبرزها: أنّ الاكتظاظ يجعل من الصعب على المعلمين إدارة الوقت والموارد بكفاءة، إذ تتطلّب الوسائط الإلكترونية، مثل؛ البرمجيات التعليمية والخرائط الذهنية الرقمية، تفاعلاً وتركيزاً من المتعلمين، وهو ما يُصبح تحدياً في الصفوف المكتظة. إضافة إلى ذلك، يؤدي ارتفاع عدد المتعلمين إلى تقليل فرصهم في المشاركة الفعّالة في الأنشطة التفاعلية التي تُوفّرها الوسائط الإلكترونية، ممّا يُحدّ من الاستفادة الكاملة منها ويُقلّل من تأثيرها الإيجابي على العملية التعليمية.

بناءً على هذه المعطيات، من الضروري إعادة النظر في توزيع المتعلمين على الفصول وتقليل أعدادهم، بما يُتيح دمج الوسائط الإلكترونية بفعّالية في العملية التعليمية، ممّا يُسهم في تحسين جودة التعليم والتعلّم.

نستنتج من هذا المحور المتعلّق بمعوقات تواجده البيئة الصفية ما يلي:

- يُجمع غالبية المعلمين الذين شاركوا في الاستبانة على أنّ هذه المعوقات تُمثّل حاجزاً كبيراً أمام استخدام الوسائط الإلكترونية، لأنّها تعكس بوضوح التحديات العملية التي يواجهونها في الميدان.

- تُشير النتائج إلى أنّ من أبرز المعوقات التي حظيت بموافقة تامة من المعلمين بنسبة (100%) هي: نقص التمويل وضعف الدعم المالي، وضعف خدمات الإنترنت، وقصور الصيانة الدورية للأجهزة والأدوات داخل الصفوف، والاكتظاظ الشديد في الفصول الدراسية، وتعكس هذه المعوقات تحديات

كبيرة في البنية التحتية والدعم التقني، مما يستدعي اهتماماً عاجلاً من الجهات المعنية. لذا، لا بُدَّ من تطوير إستراتيجية شاملة تهدف إلى تحسين التمويل والدعم المالي، وتعزيز خدمات الإنترنت، وضمان الصيانة الدورية للأجهزة، إلى جانب تقليل أعداد المعلمين في الفصول الدراسية لتهيئة بيئة تعليمية أكثر ملاءمة لاستخدام الوسائط الإلكترونية.

السؤال الثامن: معوقات أخرى (أذكرها):

المعوقات	التكرار	النسبة المئوية
- الاعتقاد السائد بأن لا جدوى من استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية.	03	5%
- غلبة نمط التفكير القديم على عملية التعليم.	08	13.33%
- صعوبة ترجمة الدروس بالحاسوب.	04	6.66%
- كثافة البرنامج لا يسمح باستخدام الوسائط الإلكترونية.	31	51.66%
- وجود أجهزة وتقنيات قديمة.	05	8.33%
- عدم توفر مساحة تسمح للتعليم بالوسائط الإلكترونية.	07	11.66%
- محدودية استخدام الإنترنت في المنازل (التعليم عن بعد)	02	3.33%
المجموع	60	100%

الجدول رقم (41): معوقات أخرى¹

قراءة وتحليل:

استناداً إلى البيانات الواردة في الجدول (41)، يتضح أنّ المعلمين أشاروا إلى مجموعة من المعوقات الإضافية التي تعترض استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية، ويمكن تصنيف هذه المعوقات ضمن عدة فئات رئيسية:

- **معوقات تتعلق بالبيئة الصفية:** تتمثل في عدم توفر مساحة مخصصة لاستخدام الوسائط الإلكترونية بنسبة (11.66%)، مما يعكس افتقار العديد من الصفوف الدراسية إلى البنية التحتية المناسبة التي تتيح دمج هذه الوسائط بفعالية في العملية التعليمية.

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS.V.22)

- **مُعَوَّاتٌ تَتَعَلَّقُ بِالْمَنْهَجِ:** تَتَمَثَّلُ فِي كَثَافَةِ الْبَرَامِجِ الدَّرَاسِي، الَّتِي تُعَيِّقُ اسْتِخْدَامَ الْوَسَائِطِ الْإِلِكْتَرُونِيَّةِ بِنِسْبَةِ (51.66%)، مِمَّا يَعْكِسُ الضَّغْطَ الَّذِي يَشْعُرُ بِهِ الْمُعَلِّمُونَ نَتِيجَةً لَضَيْقِ الْوَقْتِ وَعَدَمِ تَوْفَرِ فُرْصَةٍ كَافِيَةٍ لِدَمْجِ هَذِهِ الْوَسَائِطِ بِفَعَالِيَّةٍ. بِالإِضَافَةِ إِلَى ذَلِكَ، يَغْلِبُ نَمَطُ التَّفْكِيرِ التَّقْلِيدِيِّ عَلَى الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ بِنِسْبَةِ (13.33%)، مِمَّا يُشِيرُ إِلَى تَمَسُّكِ بَعْضِ الْمُعَلِّمِينَ بِأَسَالِيبِ تَدْرِيسٍ تَقْلِيدِيَّةٍ وَعَدَمِ اقْتِنَاعِهِمْ بِضُرُورَةِ تَبَنِّي الْوَسَائِطِ الْإِلِكْتَرُونِيَّةِ فِي التَّعْلِيمِ.

- **مُعَوَّاتٌ تَتَعَلَّقُ بِالتَّجْهِيزَاتِ:** تَتَمَثَّلُ فِي وُجُودِ أَجْهَزةٍ وَتَقْنِيَّاتٍ قَدِيمَةٍ بِنِسْبَةِ (08.33%)، مِمَّا يُشِيرُ إِلَى أَنَّ بَعْضَ الْمَدَارِسِ تَقْتَفِرُ إِلَى الْحَوَاسِبِ وَأَجْهَزةٍ عَرَضَ الْبَيَّانَاتِ الْحَدِيثَةِ اللَّازِمَةِ لِدَعْمِ الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ. بِالإِضَافَةِ إِلَى ذَلِكَ، تَبْلُغُ نِسْبَةُ صُعُوبَةِ تَرْجُمَةِ الدُّرُوسِ بِاسْتِخْدَامِ الْحَاسُوبِ (06.66%)، مِمَّا يَعْكِسُ التَّحْدِي الَّذِي يُوَاجِهُهُ الْمُعَلِّمُونَ فِي تَحْوِيلِ الْمَحْتَوَى التَّعْلِيمِيِّ التَّقْلِيدِيِّ إِلَى مَحْتَوَى إِلِكْتَرُونِيٍّ.

- **مُعَوَّاتٌ تَتَعَلَّقُ بِالْمَفَاهِيمِ الْخَاطِئَةِ:** تَتَمَثَّلُ فِي الْإِعْتِقَادِ السَّائِدِ بِعَدَمِ جَدْوَى اسْتِخْدَامِ الْوَسَائِطِ الْإِلِكْتَرُونِيَّةِ فِي تَعْلِيمِ أَنْشِطَةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، وَذَلِكَ بِنِسْبَةِ (05%)، مِمَّا يُشِيرُ إِلَى وُجُودِ شُكُوكٍ حَوْلَ فَعَالِيَّتِهَا فِي تَحْسِينِ جُودَةِ التَّعْلِيمِ.

- **مُعَوَّاتٌ تَتَعَلَّقُ بِظُرُوفٍ خَارِجِيَّةٍ:** تَظْهَرُ فِي مَحْدُودِيَّةِ اسْتِخْدَامِ الْإِنْتَرْنِتِ فِي الْمَنَازِلِ بِنِسْبَةِ (03.33%)، مِمَّا يُشَكِّلُ تَحْدِيًّا إِضَافِيًّا يَتَمَثَّلُ فِي عَدَمِ قُدْرَةِ الْمُتَعَلِّمِينَ عَلَى مُتَابَعَةِ التَّعْلِيمِ الْإِلِكْتَرُونِيِّ بِشَكْلِ فَعَالٍ خَارِجِ الْمَوْسَسَةِ، وَيُؤَدِّي ذَلِكَ إِلَى الْحَدِّ مِنْ فُرْصِ التَّعَلُّمِ عَنْ بُعْدِ.

بِنَاءً عَلَى ذَلِكَ، يُمَكِّنُ اقْتِرَاحَ تَطْوِيرِ الْبِيئَةِ الصِّقِّيَّةِ وَالْمَنَاحِجِ التَّعْلِيمِيَّةِ مِنْ خِلَالِ تَوْفِيرِ التَّجْهِيزَاتِ الْحَدِيثَةِ، وَتَدْرِيبِ الْمُعَلِّمِينَ عَلَى اسْتِخْدَامِهَا بِفَعَالِيَّةٍ، بِالإِضَافَةِ إِلَى تَحْدِيثِ الْبَرَامِجِ التَّعْلِيمِيَّةِ لِتَكُونُ أَكْثَرَ تَوَافُقًا مَعَ التَّقْنِيَّاتِ الْحَدِيثَةِ.

السؤال التاسع: ماذا تقترح كحلول للمعوقات التي تواجه استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي بشعبة الآداب والفلسفة:

النسبة المئوية	التكرار	حلول المعوقات
28.33%	17	- تكثيف الدورات والتكوينات للمعلمين في مجال استخدام الوسائط الإلكترونية مع إجبارية المشاركة.
1.66%	01	- ضرورة توعية المعلمين بأهمية استخدام الوسائط الإلكترونية ومواكبة العصر.
1.66%	01	- التنسيق بين معلمي اللغة العربية ومعلمي الإعلام الآلي.
1.66%	01	- تحسيس المتعلمين وتوعية الأولياء حول أهمية استخدام الوسائط الإلكترونية.
3.33%	02	- تكثيف البرنامج التعليمي وفق الوسائل الحديثة.
16.66%	10	- تخفيف حجم البرنامج التعليمي.
15%	09	- تقليل عدد المتعلمين داخل القسم.
10%	06	- توفير أجهزة الحاسوب بالمؤسسات التعليمية.
3.33%	02	- الصيانة الدورية للأجهزة المتوفرة.
10%	06	- توفير شبكة إنترنت مفتوحة ودائمة.
6.66%	04	- تخصيص وتكييف قاعات لتعليم المادة وفق متطلبات الوسائل التكنولوجية.
1.66%	01	- إصدار برامج وتطبيقات تتضمن دروس اللغة العربية.
100%	60	المجموع

الجدول رقم (42): اقتراح حلول للمعوقات التي تواجه استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي بشعبة الآداب والفلسفة¹

¹: المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS.V.22)

قراءة وتحليل:

يُظهر الجدول أبرز المقترحات التي قدمها المعلمون لمواجهة المعوقات المرتبطة باستخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي بشعبة الآداب والفلسفة، ويمكن تحليل هذه المقترحات وتوزيعها على الفئات الآتية:

- الحلول المتعلقة بالمعلمين: والتي تتجلى في:

- تكثيف الدورات والتكوينات في استخدام الوسائط الإلكترونية مع إجبارية المشاركة بنسبة (28.33%)؛ وهو الاقتراح الذي حصل على أعلى نسبة.
- ضرورة توعية المعلمين بأهمية استخدام الوسائط الإلكترونية ومواكبة العصر بنسبة (01.66%).

- التنسيق بين معلمي اللغة العربية ومعلمي الإعلام الآلي بنسبة (01.66%)

- الحلول المتعلقة بالبيئة الصفية: والتي تظهر في:

- تقليل عدد المتعلمين داخل القسم بنسبة (15%)؛ وهو الاقتراح الذي جاء في المرتبة الثالثة.
- توفير أجهزة الحاسوب بالمؤسسات التعليمية بنسبة (10%).
- الصيانة الدورية للأجهزة المتوفرة بنسبة (03.33%).
- توفير شبكة إنترنت مفتوحة ودائمة بنسبة (10%).
- تخصيص وتكييف قاعات لتعليم المادة وفق متطلبات الوسائل التكنولوجية بنسبة (06.66%).

- الحلول المتعلقة بالمتعلمين والأولياء: والتي تتمثل في:

- تحسيس المتعلمين وتوعية الأولياء حول أهمية استخدام الوسائط الإلكترونية بنسبة (01.66%).

- الحلول المتعلقة بالمنهج: والتي تتجلى في:

- تخفيف حجم البرنامج التعليمي بنسبة (16.66%)؛ وهو الاقتراح الذي جاء في المرتبة الثانية.
- تكييف البرنامج التعليمي وفق الوسائل الحديثة بنسبة (03.33%).

• إصدار برامج وتطبيقات تتضمّن دروس اللغة العربية بنسبة (01.66%).

وعليه، فإنّ هذه النتائج تُشير إلى أنّ الخلل الأكثر إلحاحًا هي التي تتعلّق بتأهيل المعلّمين وتوفير البيئة التعليميّة المناسبة، بالإضافة إلى إعادة النّظر في المنهج والبرنامج الدّراسي وجعله أكثر مُلاءمة لاستخدام الوسائط الإلكترونيّة.

ثانيًا: مُقترحات تطبيقيّة لاستثمار الوسائط الإلكترونيّة في الأنشطة التعليميّة

بيّن المبحث السّابق مُعوقات استخدام الوسائط الإلكترونيّة في تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة، حيثُ تناول المُعوقات المرتبطة بالبيئة الصّفيّة، والمعلّم، والمتعلّم، مُوضّحًا أنّ أبرز هذه المُعوقات تتعلّق بالبيئة الصّفيّة والمعلّم، ممّا يُشكّل تحدّيًا حقيقيًا أمام استثمار الوسائط الإلكترونيّة في العمليّة التعليميّة.

وانطلاقًا من الخلل التي قدّمها المعلّمون عبر الاستبانة لمُعالجة هذه المُعوقات، تمّ وضع مُقترحات تطبيقيّة تهدف إلى تعزيز استثمار هذه الوسائط، بما يُسهم في تحسّين جودة تعليم أنشطة اللغة العربية وتطوير واقعها في هذه المرحلة، وفيما يلي عرض لهذه المُقترحات.

1. نموذج مُقترح لاستثمار الفيديو الرّقميّ التعليمي في تعليم نشاط النّص الأدبي (لالّة فاطمة نُسومر: المرأة الصّقر):

أ. عرض مُذكّرة الدّرس:

المُسوّى: سنة ثالثة ثانوي	الموضوع:	الوحدة التعليميّة الثّانية
	لالّة فاطمة نُسومر - المرأة الصّقر - ص 254. (نصّ المسرحيّة، مُلحق رقم 05).	عشرة: الأدب المسرحي في الجزائر
الشّعبة: أفل		النّشاط: نصّ أدبيّ أوّل
التّوقيت: 03 ساعات		

الوسائل والمُعينات/ الوسائط الإلكترونيّة:

- الوسائل: الحاسوب، وجهاز عرض البيانات، ومكبر الصّوت.
- الوسائط الإلكترونيّة: الفيديو الرّقميّ التعليمي (فُرج بين الصّور الرّقميّة المُرسومة بالحاسوب والتّسجيلات الصّوتية).

الهدف التعليمي:

- يَسْتَنْتِجُ بعض خصائص المسرح الجراؤي.
- يَكْبِتُ بعض مُمَيَّزات الأدب المسرحي الجراؤي.
- يَسْتَنْبِطُ صورة المجتمع الجراؤي إبان الثورة.
- يُصَنِّفُ النص حسب نمطه.

الوسيلة والوسيط الإلكتروني	الطريقة المتبعة	تسيير الدرس	وَضَعِيَّاتُ التَّعَلُّمِ	الكفاءة المُقَيَّسة
		المضامين		
		التمهيد: (أَعْرِفُ على صاحب النص) يُعَبِّرُ كلُّ كاتبٍ عَن قُضِيَّةِ بلادهِ وَيُبدِعُ، فَمِنْهُمْ مَنْ يَلجأُ لِلشَّعْرِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَلجأُ لِلقِصَّةِ وَالْمَسْرُحِ وَغَيرِها مِنْ الفُنُونِ الأدبيَّةِ الأُخرى. وَالْمَسْرُحُ الجَزائِرِيُّ هُوَ بِدَوْرِهِ حَاولَ التَّعْبِيرَ عَن قُضِيَّةِ بلادهِ وَذلكَ مِنْ خِلالِ تَحْسيدهِ لِصُورةِ المِجْتَمَعِ الجَزائِرِيِّ إِبْانَ الثَّوْرةِ التَّحْريْريَّةِ. وَقَدْ عَرَفَ هَذا اللونُ الأدبي العَديدَ مِنَ الكُتَّابِ الَّذينَ لَمَعَتِ أَسْماءُهم. س1: أَذكرُ بَعْضَ كُتَّابِ المَسْرَحيَّةِ الحَديثَةِ في الجَزائِرِ؟ ج1: مِنْ أَهمِّ كُتَّابِ المَسْرَحيَّةِ الحَديثَةِ في الجَزائِرِ، نَذْكرُ: أَبُو العَيدِ دُوْدُو، وَأَحْمَدُ بُوْدْشَيْشِشَة، وإدْرِيسَ فَرْقُوةَ. س2: عَرِّفْ بِالمؤَلَّفِ إدْرِيسَ فَرْقُوةَ؟ ج2: إدْرِيسَ فَرْقُوةَ كاتِبٌ مَسْرُحِيّ جَزائِرِيّ، وُلِدَ في "نَسالة" وِلايَةِ سِيدِي بِلْعَاسَ في 1967م، كانَ كَثيرُ الِاهْتِمامِ بِالمَسْرَحِ، واصلَ دِراسَتَهُ إلى أَنْ تَحْصَلَ على	وَضَعِيَّةُ الانطلاق	وَضَعُ المتعلِّمِ في جَوِّ المَوْضُوعِ

		شهادة الدكتوراه، ألفت عدة مسرحيات خاصة حول الشخصيات الوطنية التاريخية مثل: فارس الجزائر "الأمير عبد القادر"، والملوك الشاعر "يوعرطة"، والمرأة الصقر "لالة فاطمة نسومر".		
المعرفة: معرفة المعطيات الخاصة	إلقاءة	<u>تقديم النص:</u> للمجتمع الريفي الجزائري عادات وتقاليد وأسس وثوابت يحكمها الخلق والدين والأصالة، وللمرأة نصيب في بناء المجتمع وتطوره، وفي هذا النص موقوف عظيم لامرأة حفظت لها ذاكرة الأجيال هذا الموقوف هي "لالة فاطمة نسومر". <u>قراءة النص:</u> <u>قراءة نموذجية:</u> تقوم المعلمة بتنفيذ القراءة النموذجية باستخدام جهاز الحاسوب، وجهاز عرض البيانات، ومكبر الصوت، لتقديم القراءة عبر توظيف الفيديو الرقمي التعليمي. حيث يتيح هذا الوسيط عرض أحداث المسرحية في شكل صور ثابتة متزامنة مع النص المكتوب والتسجيل الصوتي، لتعزيز تفاعل المتعلمين مع المحتوى التعليمي. <u>قراءة فردية:</u> تتيح للمتعلمين فرصة قراءة النص بأنفسهم، مع تلقي التصحيح الفوري لأخطائهم، ويمكن للمتعلمين اختيار قراءة النص مباشرة من الكتاب المدرسي أو الفيديو المعروض أمامهم، مما يوفر تنوعا في مصادر القراءة ويعزز تفاعلهم مع المحتوى.		
		<u>أثر رصيدي اللغوي:</u> س1: اشرح المفردات الآتية: تهكم، وتنقيته، والوخل، والسليط، وآل.		

		ج1: تَهَكُّمٌ: استهزاء/ وتنفُّيئة: تَرمينَ به وتُلقينَ به مِنْ فَمِكَ/ الوَحْلُ: الطَّيْنُ الَّذِي يَتَلَطَّحُ بِهِ/ والسَّليطُ: الطَّويلُ/ وآلُ: آلَ الرَّجُلِ أَهْلُهُ، وَلَا يَسْتَعْمَلُ إِلَّا مَا فِيهِ شَرَفٌ. س2: تَتَضَمَّنُ الألفاظ الآتية: "لالة فاطمة، وسي، وآل، والقبيلة" قِيمًا رمزية في المجتمع الجزائري، تحت أي مجال تندرج؟ ج2: تندرج هذه الألفاظ تحت مجال القيم الاجتماعية. س3: استعن بالقاموس لإبراز الفروق الدلالية بين الألفاظ الآتية: السَّليط، وسُلطان، وسلطنة، وسلطة، ومُتسلِّط. ج3: السَّليطُ: الشَّدِيدُ، وطويلُ اللِّسان، والفَصِيحُ، وحديدُ اللِّسان/ السُّلطانُ: الحِجَّةُ والبُرْهانُ/ السَّلطَنَةُ: مَلِكٌ، ومَمْلَكَةٌ/ سُلْطَةٌ: القُدْرَةُ، والمَمْلَكَةُ، والسَّيْطَرَةُ/ مُتَسَلِّطٌ: قَاهِرٌ ومُسْتَعِلٌ. س4: مَنْ يَكُونُ المَرباطَةُ، وسُومر، ولالة فاطمة نسومر؟ ج4: المَرباطَةُ: المَراذُ بِها "المَرباطُون" وَهُم سُلالةٌ مِنَ البَربر حَكَمَتِ إفريقيا الشَّمالِيَّة، واشتَهَرَ بَيْنَ مُلوَكِها "يُوسُفُ بْنُ تاشفين" / سُومر: قرية في مَنطَقة جُرجرة بالجزائر/ لالة فاطمة نُسومر: امرأة جزائريَّة مُكافِحة، ثارت ضِدَّ المُستَعمِر الفرنسي، تُنسَبُ إلى مَسْقَط رَأْسِها فيُقالُ لها: "نسومر".	إفائية	
		<u>أكتشف معطيات النص:</u> س1: ما موضوع هذا المقطع المسرحي؟		

		ج1: موضوعه مُتعلّق بمواقف المرأة الجزائرية إبان الثورة، وهي مواقف مُتعلّقة بجوانب اجتماعية من حيث كونها أمًا وأختًا وخالةً وكَنَّةً، ومرتبطةً بجوانب سياسية من حيث مُساندة الثّوار في مُهمّتهم وهي في الحالتين كِلْتبِهِمَا رمز للتّضحية. س2: علام أقدمت أمينة بحضرة زوجها سي الطاهر؟ ج2: أقدمت أمينة بحضرة زوجها سي الطاهر على إهانة أخته فاطمة. س3: ماذا اعتبر سي الطاهر هذا التصرف؟ ج3: اعتبر هذا التصرف استهزاء. س4: كيف أدب زوجته أمينة؟ ج4: أدب زوجته أمينة بصفعها على خدّها. س5: ما كان رد فعل لالة فاطمة نسومر إزاء هذا الوضع؟ ج5: كان رد فعل لالة فاطمة نسومر إزاء هذا الوضع بأن عاتبتهما على تشاجرهما وقضت على سبب الخلاف. س6: ما الموقف الذي آلت إليه أمينة في آخر المطاف؟ ج6: الموقف الذي آلت إليه أمينة في آخر المطاف هو ندمها وطلبها من فاطمة البقاء في بيت أخيها.	الفهم: يُعبّر يُمثّل يُعيد يُستخرج يُعدّد يُفسّر
		أناقشُ مُعطيات النص: س1: ما الشّعور الذي أبدته تجاه لالة فاطمة؟ وما سببه؟ ج1: هو الحسد، وسببه أن لالة فاطمة احتلت مكانة اجتماعية مرموقة إذ صار يُفصّدها الناس ويسعى	حوارية

التحليل: البحث عن العناصر والعلاقات يُحلّل يُقارن يُلاحظ يستنتج	لديها الرّكبان حتّى استحققت لقب "لالة فاطمة نسومر". س2: كيف كان موقف سي الطاهر؟ وكيف تصرف؟ وإلى أي مدى بلغ؟ ج2: كان موقف سي الطاهر صارماً، إذ بعد أن تبين نيّة زوجته أمينة فيما تُكِنُّه في صدرها لأختها، قام بصفّعها وبلغ به الأمر إلى تهديدها بالطلاق. س3: أبرز ملامح كلّ شخصيّة من شخصيّات هذا المقطع المسرحي بمختلف أبعادها. ج3: أ- سي الطاهر: سيّد القوم، ومُقدّم القبيلة، ومرابط، وغيور على أهله، وذو صرامة، وسريع الانفعال، ومُرهف الحسّ. ب- لالة فاطمة: سيّدة في قومها، وصبورة، وذات حلم، ومُتزنّة، ومُتسامحة، وراجحة العقل، ومُتينة، وعفيفة طاهرة، ومُصلحة اجتماعيّة، ومُجاهدة. ت- أمينة: ربّة بيت، واعتراها الحسد، وعنيدة، وجريئة، وقليلة الصّبر، وصريحة، وتعتزّ بأخطائها. س4: بم تباينت شخصيّة لالة فاطمة عن شخصيّة أمينة؟ ج4: أنّ لالة فاطمة شديدة الصّبر، وقويّة الإيمان، ورزينة. س5: ما رأيك في الموقف النهائي لأمينة؟ ج5: هو موقف يستحقّ الإشارة إذ ليس من السّهل على النّفس الاعتراف بخطئها وخصوصاً في موقف أمينة.	حواريّة	

التركيب: يُستخرجُ يُصنّفُ يُفسّرُ يُحدّدُ	أُحدّد بناء النص: س1: ما السياقات الدالة على مفهوم عمل الخير، والتسامح، والتكافل الاجتماعي في النص؟ ج2: تختلف السياقات: - الدالة على عمل الخير: مطالبة لالة فاطمة أخاها بعدم إيذاء زوجته. - الدالة على التسامح: طلب أمينة من لالة فاطمة السماح كما في آخر النص. - الدالة على التكافل الاجتماعي: تصريح لالة فاطمة بضرورة مساعدة المجاهدين. س2: ماذا يمثل موقف لالة فاطمة بالنسبة لجيل اليوم؟ ج2: تعدّ لالة فاطمة قدوة لجيل اليوم ومثال يُحتذى به كونها رمز المثل العليا. س3: ما القرائن اللفظية الدالة على نمط النص؟ ج3: القرائن اللفظية الدالة على نمط النص: الأفعال بمختلف صيغها، وأدوات الاستفهام، والضمائر، والحوار بمختلف الصيغة. س4: هل يمكن تصنيفها تصنيفاً دلاليًا؟ ج4: نعم، يمكن تصنيفها دلاليًا: - ما يدلّ على الوصف. - ما يدلّ على السرد. - ما يدلّ على الحجاج والتفسير. س5: حدّد العقدة في هذا المقطع؟ ج5: حين تمسك لالة فاطمة بقم أخيه سي الطاهر وكان قد همّ بتطليق زوجته. س6: كيف تمّ انفراجها؟	حوارية	

		ج6: حين استطاعت لالة فاطمة إقناع أخيها بضروة رجيلها بعد أن أخذت منه ميثاقاً بأن يتصالح مع زوجته.	
	حوارية	<u>أنفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص:</u> س1: بم استهل الكاتب في هذا المقطع المسرحي؟ ج1: بتحديد المكان الذي تجرى فيه الأحداث. س2: علام تدل كثرة القسم في النص؟ ج2: تدل على الجانب الروحي الذي طبع به الكاتب شخصياته. س3: حدد الأدلة الدالة عليه؟ ج3: الألفاظ الدالة على القسم هي: "والله" و"بربك". س4: ساد النص جو ارتبط بالعقيدة. ج4: ساد النص جو ارتبط بالعقيدة، والمصطلحات الدالة عليه كثيرة، نحو: "والله، والمجد، وإكرام، وبربك، ولي الله، وسُلطان، ورب العالمين، ويؤمنك الله". س5: في أي حقل دلالي يمكن تصنيفها؟ ج5: حقلها الدلالي هو: الدين "الإسلام". س6: ما مردد عدم اهتمام الكاتب بالصور إلا ما جاء منها تلقائياً؟ ج6: مردد اهتمام الكاتب بالمعنى على حساب اللفظ. س7: استخرج تشبيهاً بليغاً مبرراً دلالتة وأثره في سياق النص؟ ج7: التشبيه البليغ "الوَحْلُ هو أَنْتِ"، دلالتة وأثره في سياق الكلام: أنه أفاد التسوية، فقد سوى المتكلم بين	<u>التقييم:</u> يُنقَدُ يَحْكَمُ يَتَحَقَّقُ

		طُرِي التشبيه لِشِدَّةِ ما اعتراه من العَضْبِ في ذلك الموقف من المسرحية. س8: هَلْ وُفِّقَ الكَاتِبُ في إعطاءِ شَخْصِيَّاتِهِ حركةَ طَبِيعِيَّةٍ، ما دَلِيلُكَ؟ ج8: نَعَمْ، وُفِّقَ الكَاتِبُ في إعطاءِ شَخْصِيَّاتِهِ حركةَ طَبِيعِيَّةٍ والدَّلِيلُ على ذلك كَامِنٌ في مُخْتَلَفِ التَّصَرُّفَاتِ الَّتِي نَسَبَهَا الكَاتِبُ لِهَذِهِ الشَّخْصِيَّاتِ مِنْ خِلَالِ مُخْتَلَفِ السِّيَاقَاتِ الَّتِي سَبَقَ تَوْضِيحُهَا كَعَمَلِ الْخَيْرِ وَالتَّسَامُحِ، وَالتَّعَاوُنِ الْاجْتِمَاعِيِّ، وَأَضِيفَ إِلَى ذَلِكَ خَصَائِصُ الْحِوَارِ الَّذِي نَسَبَهُ الكَاتِبُ إِلَى كُلِّ شَخْصِيَّةٍ فِي النَّصِّ.		
	حوارية	<u>أَجْمَلُ الْقَوْلِ فِي تَقْدِيرِ النَّصِّ:</u> النَّصُّ مُنَوِّذٌ مِنَ الْأَدَبِ الْمَسْرُوحِيِّ الْجَزَائِرِيِّ الْمَعَاوِرِ يَعْكِسُ صُورَةَ اجْتِمَاعِيَّةٍ مِنْ صُورِ الْمَجْتَمَعِ الْجَزَائِرِيِّ أَثْنَاءَ الْمَقَاوِمَةِ، وَقَدْ قَدَّمَ الكَاتِبُ شَخْصِيَّاتَهُ مُتَنَامِيَةً وَمُتَفَاعِلَةً فِيمَا بَيْنَهَا فِي بَسَاطَةٍ لَمْ تُقَلِّلْ مِنْ قِيَمَتِهَا الْفَنِّيَّةِ، وَأَخِيرًا هَذِهِ الشَّخْصِيَّاتُ عَكَّسَتْ بِصِدْقٍ مَقُومَاتِ الْمَجْتَمَعِ الْجَزَائِرِيِّ الَّذِي يَفُودُهُ الْوَاوِزُ الدِّينِيَّةُ.		

في النَّمُودَجِ التَّطْبِيقِيِّ الْمَقْتَرَحِ لِتَعْلِيمِ نَشَاطِ النَّصِّ الْأَدَبِيِّ "لَاَلَةُ فَاطِمَةُ نُسُومِر: الْمَرْأَةُ الصَّقَر" الْمَقْدَّمِ أَعْلَاهُ، تَمَّ اخْتِيَارُ الْوَسِيطِ الْإِلِكْتُرُونِيِّ السَّمْعِيِّ الْبَصَرِيِّ الْمُمَثِّلِ فِي الْفِيدِيوِ الرَّقْمِيِّ التَّعْلِيمِيِّ، كَبَدِيلٍ عَنِ الْوَسِيلَةِ التَّعْلِيمِيَّةِ التَّقْلِيدِيَّةِ الْمُمَثِّلَةِ فِي الْكِتَابِ الْمَدْرَسِيِّ، وَقَدْ رَكَّزَ هَذَا النَّمُودَجُ عَلَى جُزْئِيَّةِ قِرَاءَةِ النَّصِّ، سِوَاهُ فِي الْقِرَاءَةِ النَّمُودَجِيَّةِ أَوْ الْفَرْدِيَّةِ، وَقَدْ أَسْهَمَ الْفِيدِيوُ فِي تَحْوِيلِ أَحْدَاثِ الْمَسْرُوحِيَّةِ مِنْ نَصِّ مَكْتُوبٍ إِلَى وَسَائِطِ إِلِكْتُرُونِيَّةٍ مُتَعَدِّدَةٍ، كَانَ أْبْرَزُهَا: الصُّورُ الرَّقْمِيَّةُ الْمَرْسُومَةُ بِالْحَاسُوبِ، وَالَّتِي صُمِّمَتْ بِاسْتِخْدَامِ تَقْنِيَّةِ الذِّكَا الْإِصْطِنَاعِيِّ لِتَجْسِيدِ شَخْصِيَّاتِ الْمَسْرُوحِيَّةِ، مِثْلُ: لَاَلَةُ فَاطِمَةُ نُسُومِر، وَسَيِ الطَّاهِرِ، وَأَمِينَةُ، وَالرَّأَوِي، بِدِقَّةٍ وَوَاقِعِيَّةٍ عَالِيَتَيْنِ، كَمَا تَمَّ الْاهْتِمَامُ بِالتَّفَاصِيلِ الدَّقِيقَةِ، نَحْوِ: الْأَزْيَاءِ الَّتِي عَكَّسَتْ الْبِيئَةَ

الثّقافيّة الأمازيغيّة في قرية "آيت إيراثين"، حيثُ دارت أحداث المسرحيّة. إضافة إلى ذلك، رُوِيَ الإطار الزّمني المتزامن مع فترة الثّورة التّحريريّة الجزائريّة، ممّا أضفى على الفيديو طابعاً تعليميّاً وتاريخيّاً غنيّاً، كما تمّ اعتماد تسجيلات صوتيّة لأشخاص حقيقيّين لتجسيد أصوات الشّخصيّات، حيثُ دُمجت هذه التّسجيلات مع النّصّ المكتوب بشكلٍ مُتزامنٍ مع الصّور الرّقميّة، ما أسهم في نقل الأحداث بوضوح وإحياء أجواء المسرحيّة بطريقة مؤثّرة. ولتعزيز الفهم والتّفاعل، أُدرج النّصّ المكتوب كعنصرٍ مرئيٍّ إلى جانب التّسجيل الصّوتيّ والصّور الرّقميّة، ممّا أتاح تكاملاً بين العناصر المكتوبة، والصّوتيّة، والمرئيّة. وقد أسهم هذا التّداخل بين الوسائط الثّلاثة في خلق بيئة تعليميّة جذّابة ومُحفّزة، إذ استشارت هذه الوسائط فضول المتعلّمين ورفّعت من مُستوى تفاعلهم مع النّصّ الأدبيّ، ممّا عزّز قدرتهم على استيعابه وفهم أحداثه، وكان له دور فعّال في ترسيخ المعلومات.

وعليه، يتّضح أنّ استخدام الوسائط الإلكترونيّة في هذا النّمودج لم يقتصر على تحويل النّصّ إلى أداة تعليميّة فعّالة فحسب، بل أضاف بُعداً تربويّاً وثقافيّاً يعكس عمق البيئة الجزائريّة خلال فترة الثّورة.



صورة رقم (01): مشهدٌ مُلتقطة من فيديو "لالّة فاطمة نسّوم: المرأة الصّقر"

ورابطُ الفيديو كالآتي:

https://drive.google.com/file/d/1yV52dyuaqmMQf_yLESbfRe3RCe96rH1J/view?usp=drivesdk

ب. بطاقة تقنية واصفة للنموذج المقترح:

* إسم النموذج المقترح: استثمار الفيديو الرقميّ التعليمي في قراءة نصّ (لالة فاطمة نسومر: المرأة الصقر)

* الهدف من النموذج المقترح:

- يُوقّر جودة عالية للصّور المرئية التي تُحاكي الواقع، على عكس الكتاب المدرسيّ الذي يعرض أحداث المسرحية في النصّ المكتوب.
- يُسهّم في إثارة حواس المتعلّم من خلال الوسائط الإلكترونية المتنوّعة مثل؛ الصّور الرقمية، والصّوت، والنصّ، ممّا يُساعد في تثبيت المعلومات وترسيخها في أذهان المتعلّمين.
- يُحسّن جودة العملية التعليمية بفضل مرونته في الاستخدام حيث يُمكن للمعلّم استثماره في أيّ زمان ومكان.
- يُوقّر للمتعلّمين إمكانية تحميل الفيديو على أقراص مُدمجة للاطلاع عليه في أيّ وقت يُناسبهم.
- يُسهّم في تبسيط النصّ المسرحيّ من خلال تقديمه في شكل: صوّر، وصوّر، ونصّ، وألوان، ممّا يُسهّل فهمه ويُعزّز القدرة على التركيز.
- يزيّد من رغبة المتعلّم في الدّراسة من خلال إضافة عناصر التّشويق والمتعة، ممّا يُقلّل من الشّعور بالملل.
- يُعزّز التّفاعل الإيجابي بين المعلّم والفيديو، ممّا يُسهّم في تنشيط التّواصل الفعّال داخل الفصل الدّراسي.

* الوسائل المستخدمة:

- تمّ إعداد الفيديو الرقميّ باستخدام برنامج "CapCut" وعرضه من خلال جهاز عرض البيانات، مع الاستعانة بالحاسوب أو الهاتف الذكيّ أو التّابليت، كما تمّ توفير مكبّر صوت لِضمان وضوح الصّوت وسماعه من قبل جميع المتعلّمين.

* الفئة المستخدمة:

- تشمل المعلم الذي يمكنه استخدامه في جزء قراءة النص النموذجية، بالإضافة إلى المتعلمين الذين يمكنهم استخدامه في قراءتهم الفردية بدلاً من القراءة من الكتاب المدرسي، كما يمكن استخدام الفيديو كأداة للتعليم الذاتي.

* طريقة عمل النموذج المقترح:

- يعمل الفيديو الرقمي التعليمي على تجسيد أحداث المسرحية من خلال الصوت، والصورة، والنص، والألوان، بطريقة سهلة وبسيطة، حيث يبدأ المعلم بتحميل الفيديو على جهاز الحاسوب أو الهاتف الذكي أو التابلت، ثم يقوم بتوصيله بجهاز عرض البيانات ومكبر الصوت لضمان وضوح الصوت لجميع المتعلمين. وعند بدء القراءة النموذجية، يقوم المعلم بنشر الفيديو للمتعلمين ويطلب منهم الاستماع بعناية والتركيز على التفاصيل، بدلاً من قراءة النص المسرحي من الكتاب المدرسي، ويترك المعلم دور القراءة للفيديو الذي يعرض النص والأحداث بشكل مرئي وصوتي. وبالتالي، يمكن للمعلم التحكم في عرض الفيديو، مثل؛ الإرجاع أو التوقف أو إعادة العرض حسب احتياجات المتعلمين. وبعد الانتهاء من القراءة النموذجية، ينتقل المعلم إلى مرحلة القراءة الفردية، حيث يمكن للمتعلمين، الذين لم يحضروا الكتاب المدرسي، قراءة النص المسرحي من الفيديو. وبما أن الفيديو يحتوي على الصور، والصوت، والنص، يصبح من السهل على المتعلمين فهم النص وتطوير مهارات القراءة، كما يمكن للمعلم إيقاف الصوت ليتيح للمتعلمين المجال للقراءة بأنفسهم. وبهذه الطريقة، يعزز الفيديو قدرة المتعلمين على تحسين مهارات القراءة النموذجية ويدعم تعلمهم الذاتي.

* توجيهات عامة:

- قبل عرض الفيديو، يجب على المعلم أن يهيئ الجو الملائم داخل الحجرة الصفية من خلال توفير الأدوات والمعدات اللازمة، مثل؛ جهاز الحاسوب وجهاز عرض البيانات، بالإضافة إلى التأكد من وجود تجهيزات آمنة تساهم في عرض الفيديو بشكل فعال.

- يَنْبَغِي على المُعَلِّم أن يكونَ حاضِرًا في الوقتِ المناسبِ للتَّحكُّم في سيرِ البثِّ، مثل؛ تحديد مُدَّة عَرْض الفيديو، والتَّحكُّم في الإعادة، والإرجاع، والتَّوقُّف، لِضمانِ استِفادة المُتعلِّمين من المحتوى المعروض بالشَّكل الأمثل.

* استخداماتٌ أخرى للفيديو:

- يُمكنُ للمُعَلِّم استِثمار الفيديو الرّقميّ التّعليميّ في تقديم الدّرس بِشكلٍ كاملٍ، مِنْ بدايته إلى نهايته. فعلى سبيلِ المثال، يُمكنُهُ إعداد الفيديو في المنزل باستخدام شَخْصِيَّة افتراضية تَمَّ إنشاؤها بِواسطة الذّكاء الاصطناعي، ثُمَّ يَقومُ بِدمجِ صَوْتِهِ مع هذه الشَّخْصِيَّة الافتراضية لِشرحِ الدّرس كاملاً. وبعدَ إعداد الفيديو، يَقومُ بِبَثِّهِ للمُتعلِّمين بدلاً مِنْ أن يُقدِّم الشّرح بِشكلٍ مُباشِرٍ في الفصل. وبهذه الطّريقة، يَسْتَطِيع المُتعلِّمون الاستِفادة من الدّرس الَّذي يحتوي على الصّوت والصّورة، بينما يكونُ المُعَلِّم في مكتبه، مع القُدرة على التَّحكُّم في العَرْض وتحديد كَيْفِيَّة تَقْدِيمِهِ بما يَناسِبُ مع إحتياجات المُتعلِّمين.

2. مُودَجٌ مُقترح لاستِثمار الخَريطة الدّهنية الرّقمية في تعليم رافد القواعد (معاني الأحرف المُشبّهة بالفعل):

أ. عَرْضُ مُذَكِّرة الدّرس:

المُسْتَوَى: سنة ثالثة ثانويّ	المَوْضُوع: معاني الأحرف المُشبّهة بالفعل ص 210 و 211. (نُسخة الرّافد، مُلحق رقم 6).	الوَحدة التّعليميّة العاشرة: القِصَّة القصيرة في الجزائر الرّافد: قواعدُ اللّغة
الشّعبة: أفل		
التّوقيت: 01 سا		

الوسائل والمُعِينات / الوسائط الإلكترونيّة:

- الوسائل: الحاسوب، وجهاز عرض البيانات.
- الوسائط الإلكترونيّة: الخَريطة الدّهنية الرّقمية.

الهدف التعليمي:

- يَتَعَرَّفُ على معاني الأحرف المشبهة بالفعل.
- يَكْتَشِفُ ويُوَظِّفُ الجُمْلَ المنسوخة بـ "إِنَّ وأخواتها".

الوسيلة والوسيط الإلكتروني	الطريقة المتبعة	تسيير الدّرس	وضعيّات التّعلّم	الكفاءة المقيسة
		المضامين		
	حواريّة	<u>أَسْتَمِرُّ مَوَارِدَ النَّصِّ وَأُوَظِّفُهَا:</u> إقرأ العبارة الآتية: "وتعرّفتُ على بَائِسَةٍ مِثْلَهَا لَكِنَّهَا أَشَدُّ مِنْهَا هَذِيانًا وَضَحِيحًا..." س1: على مَنْ تَعَرَّفْتَ يَاسْمِينَةَ؟ ج1: تَعَرَّفْتُ يَاسْمِينَةَ على بَائِسَةٍ مِثْلَهَا. س2: فِيمَا تُشَبِّهُهَا؟ وَفِيمَا تَخْتَلِفُ عَنْهَا؟ ج2: تُشَبِّهُهَا فِي الْبُؤْسِ، وَتَخْتَلِفُ عَنْهَا فِي كَوْنِهَا أَشَدَّ مِنْهَا هَذِيانًا وَضَحِيحًا. س3: كَيْفَ نَعَرِبُ لَكِنَّ؟ ج3: نَعَرِبُهَا: حَرَفُ اسْتِدْرَاكٍ وَنَصَبٍ. س4: تَعَلَّمْتَ أَنَّ الْأَحْرُفَ الْمِشْبَهَةَ بِالْفِعْلِ نَاسِخَةٌ لِلجُمْلَةِ الْإِسْمِيَّةِ، لِمَاذَا سُمِّيَتْ بِهَذَا الْإِسْمِ؟ ج4: لِأَنَّهَا تُشَبِّهُ الْفِعْلَ فِي كَوْنِهَا تَتَكَوَّنُ مِنْ ثَلَاثَةِ أَحْرَفٍ أَوْ أَرْبَعَةٍ، وَتُرْفَعُ وَتُنْصَبُ، وَتَدْخُلُ نُونُ الْوَقَايَةِ عَلَيْهَا. س5: مَا هِيَ الْأَحْرُفُ الْمِشْبَهَةُ بِالْفِعْلِ؟ وَمَا عَمَلُهَا؟	وَضْعُ الْمُتَعَلِّمِ فِي جَوِّ الْمَوْضُوعِ وَضْعِيَّةُ الْإِنْطِلَاقِ	

		ج5: الأحرف المشبهة بالفعل هي: إنَّ، وأنَّ، وكأنَّ، وليتَّ، ولعلَّ، ولكنَّ. وهي تدخل على المبتدأ فتتَّصُّبُه اسمًا لها وتدخل على الخبر فتَرْفَعُه خبرًا لها.		
<u>الوسائل:</u> (الحاسوب، جهاز عرض البيانات) <u>الوسائط</u> <u>الإلكترونية:</u> الخريطة الذهنية الرقمية.	حوارية	س1: ما معنى كل حرف من هذه الأحرف؟ ج1: معاني الحروف المشبهة بالفعل هي:  صورة رقم (02): خريطة ذهنية رقمية توضح "معاني الأحرف المشبهة بالفعل" ورابط الفيديو كآتي: https://drive.google.com/file/d/1-hUIC5hb66GEbqfu5yfHjFmM-BRdaGcE/view?usp=drivesdk	مرحلة بناء التعلّيمات	
	حوارية	استخرج مما يأتي الأحرف المشبهة بالفعل، وبين معنى كل حرف: - قال الله تعالى: "والعصر إنَّ الإنسانَ لَفِي خُسْرٍ". - "لعلَّ الله يُحدِثُ بَعْدَ ذَلِكَ أَمْرًا". - "قال يا ليتَ قومي يَعْلَمُونَ بما عَفَر لي ربي". - "ليسَ عَلَيْكَ هُدَاهُمْ وَلَكِنَّ اللهَ يَهْدِي مَنْ يَشَاء". - "كأنَّهم حممٌ مُسْتَنْفِرَةٌ فَرَّتْ مِنْ قَسْوَةٍ".	مرحلة استثمار المكتسبات	

في النموذج التطبيقي المقترح لتعليم زائد القواعد، والمتمثل في "معاني الأحرف المشبهة بالفعل"، وقَعَ اختيارنا على الرسوم الخيطية الرقمية التعليمية، التي تُجسِّدُها الخريطة الذهنية الرقمية، وقد استُثِّرت هذه الخريطة في مرحلة بناء التعلُّمات بِعَدِّها الوَسيلة الأنسب لِجَمْعِ القاعدة في شَكْلٍ مُختَصِرٍ، بدلاً مِنْ تَشْيِيتها في أوراق مُتعدِّدة، حيثُ قَدَّمت الخريطة معاني الأحرف المشبهة بالفعل بِطريقة واضحة وسهلة لِلحِفْظِ والمذاكرة، وَقَدْ تَمَّ تصميم هذه الخريطة وفق أُسُس ومعايير مدروسة لِضمانِ فعاليتها في تحقِيق الأهداف التعليمية، ممَّا جعلها وسيلة تعليمية مُبتكرة تَجْمَعُ بَيْنَ الدِّقَّةِ والجاذبية في آنٍ واحدٍ. حيثُ جاءت هذه الأسُس والمعايير على النحو الآتي:

- تَمَّ وضع العنوان الرئيس "معاني الأحرف المشبهة بالفعل" في مَرَكزِ الخريطة بِحِجْمٍ واضحٍ وجذابٍ، مع تَوْظِيفِ صورةٍ دِماغيةٍ تُعبِّرُ عَنِ انسِجامِ الفِكرة مع التصميم، حيثُ إِنَّ المعاني تَتَشَكَّلُ في الدِّماغِ، ممَّا يَعْكِسُ توازناً بَيْنَ الشَّكْلِ والمضمون.

- صُمِّمَت التفرِيعات وفق مَبْدَأِ التدرُّج من الأفرع الرئيسة إلى الثانوية، بدءاً مِنْ أَعلى اليمين وباتِّجاهِ عَقاربِ السَّاعةِ، مع تَقْلِيلِ سُمْكِ الخِطِ تدرِجياً عِنْدَ الانتقال إلى الخارج، كما تَمَّ تَرْتِيبُ الأحرف المشبهة بِشَكْلِ دائريٍّ من اليمين إلى اليسار، وفقاً لِلتَّسْلُسِلِ (إِنَّ، وَأَنَّ، وَكَأَنَّ، وَلَيْتَ، وَلَعَلَّ، وَلَكِنَّ).

- تَمَّ استخدام ألوانٍ مُتناسِقةٍ وجذابةٍ لِكُلِّ تفرِيعَةٍ، مع تدرُّجها مِنْ الأعمق إلى الأفْتَحِ، فعلى سبيلِ المثال؛ اسْتُخْدِمَ اللون الأزرق مع "إِنَّ"، والأصفر مع "أَنَّ"، والأخضر الداكن مع "كَأَنَّ"، والبُيَّ مع "لَيْتَ"، والأخضر الفاتح مع "لَعَلَّ"، وأخيراً البنفسجي مع "لَكِنَّ"، وَقَدْ أُسْهِمَت هذه الألوان في تَنْشِيطِ ذاكرةِ المتعلِّمين وزيادة تفاعلهم.

- أُرْفِقت كُلُّ تفرِيعَةٍ بِمثالٍ يُوضِّحُ معناها وصورة ذات دلالة مُعَبِّرة، مثل؛ وَضَعِ صورة كأسٍ بِجانبِ المثال المرتبط بـ "لَعَلَّ" للدلالة على الطُمُوحِ، فهذه الصُّور أسْهِمَت في تَقْدِيمِ جُرعةٍ من التَّسْلِيةِ أثناء التعلُّمِ وساعدت على تَثْبِيتِ المعلومات.

- تَمَّ اعْتِمادُ خَلْفِيَّةٍ بيضاء خالية من التَّفاصِيلِ الزائدة لِضمانِ وُضُوحِ الخريطة والتَّركِيزِ عليها، وَلِتَجَنُّبِ تَشْيِيتِ انتباهِ المتعلِّمين.

وبصفة عامة، تُسهم هذه الخريطة الذهنية الرقمية في تمكين المعلم من عرض الرسومات بطريقة مبسطة، مما يقلل من اعتماد النصوص المطولة في الدرس، ويُعزز تركيز المتعلمين، إلى جانب توفير الجهد والوقت.

ب. بطاقة تقنية واصفة للنموذج المقترح:

* إسم النموذج المقترح: استثمار الخريطة الذهنية الرقمية في تعليم (معاني الأحرف المشبهة بالفعل).

* الهدف من النموذج المقترح:

- تعمل الخريطة الذهنية الرقمية على تبسيط فهم القاعدة النحوية، المتمثلة في معاني الأحرف المشبهة بالفعل، مما يجعل حفظها وتطبيقها أكثر سهولة وسلاسة.
- تُسهم في إشراك حواس المتعلم، مما يؤدي إلى ترسيخ المعلومات وتعميق التعلم.
- تُقلل من الوقت والجهد المبذولين في شرح الدرس داخل الحجرة الصفية، مع ضمان الفهم الفعال.
- تُثير انتباه المتعلمين وتُشوقهم للدرس، نظراً لكونها وسيلة غير تقليدية ومبتكرة.
- تُلخص معاني الأحرف المشبهة بالفعل بكلمات وصور قليلة، مما يؤدي إلى زيادة تركيز المتعلم، وتقوية ذاكرته، وتخفيفه.
- تُساعد المتعلم على استرجاع الدرس ومراجعته بسهولة، خاصة خلال فترات الاختبارات.
- تُسهم في خلق بيئة تعليمية ديناميكية وفعالة تُعزز التفاعل بين المعلم والمتعلم.

* الوسائل المستخدمة:

- تم إعداد الخريطة الذهنية الرقمية باستخدام برنامج Edraw Mind، وعُرِضت بواسطة جهاز عرض البيانات مع الحاسوب، لضمان وضوحها لجميع المتعلمين.

* الفئة المستخدمة:

- يُمكن للمُعَلِّم استخدام الخريطة الذهنية الرقمية في مرحلة بناء أحكام قاعدة معاني الأحرف المشبهة بالفعل، لأنها تُعد الأنسب لتبسيط القاعدة مقارنة بالطريقة التقليدية التي تعتمد على عدّة سُطورٍ يَضَعُ على المتعلِّمين فهمها، وحتى إن فهموها، فإنها تظلّ في أذهانهم لفترة قصيرة فقط. على العكس، تُساعد الخريطة الذهنية في ترسيخ المعلومات في أذهانهم لفترة أطول، كما يُمكن للمتعلِّمين استخدامها في التعلُّم الذاتي.

* طريقة عمل النموذج:

- تُستخدم الخريطة الذهنية الرقمية لتبسيط واختصار القاعدة النحوية المتعلّقة بمعاني الأحرف المشبهة بالفعل بطريقة واضحة وسهلة، حيث يُعدّها المُعلِّم مُسبقاً ثم يحفظها في ملفّ خاص على جهاز التخزين. وعند البدء في شرح القاعدة، يُعرض المُعلِّم الخريطة الذهنية باستخدام جهاز عرض البيانات ليتمكن المتعلِّمون من رؤيتها بوضوح. وتبدأ القراءة من المنتصف، حيث يتمّ عرض الموضوع الرئيس "معاني الأحرف المشبهة بالفعل"، ثم ينتقل المُعلِّم لقراءة الأفرع الرئيسة والفرعية بطريقة دائرية من أعلى اليمين باتجاه عقارب الساعة. وبعد شرح الخريطة، يطلب من بعض المتعلِّمين قراءتها وشرحها بأنفسهم.

* توجيهات عامة:

- على المُعلِّم أن يوفّر الظروف الملائمة لتقديم الخريطة الذهنية الرقمية، مثل؛ الحاسوب وجهاز عرض البيانات.

- يجب على المُعلِّم تصميم الخريطة الذهنية الرقمية بطريقة سهلة وواضحة، بحيث تكون خالية من أيّ غموض، مع مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلِّمين.

- من الضروري أن يُصمّم المُعلِّم الخريطة الذهنية الرقمية باستخدام برنامج واضح ومجاني، بما يضمن فعالية وسهولة الاستخدام.

* استخدامات أخرى للخريطة الذهنية الرقمية:

- يُمكنُ للمُتعلِّم استخدام الخريطة الذهنية الرقمية الخاصة بمعاني الأحرف المشبهة بالفعل في التعلُّم الذاتي، مثل؛ مراجعة الدُّروس إسهامًا لاجتياز إختبارات اللغة العربية، حيثُ تُسهِّم في تبسيط واختصار قواعد نحوية أخرى.
- يَسْتَطِيعُ المُعلِّم توظيف الخريطة الذهنية الرقمية في تقديم محتوى تعليمي آخر، كتعليم البلاغة على سبيل المثال.

3. نموذجٌ مقترح لاستثمار فيلم الرسوم المتحركة في تعليم رافد العروض (بحر الرجز في الشعر الحر): أ. عرضٌ لمذكرة الدرس:

المستوى: سنة ثالثة ثانوي	الموضوع: بحر الرجز في الشعر الحر ص 99 و 100. (نسخة الرافد، ملحق رقم 7).	الوحدة التعليمية الخامسة: فلسطين في الشعر العربي المعاصر.
الشعبة: أفل		الرافد: العروض
التوقيت: 01 سا		

الوسائل والمعينات/ الوسائط الإلكترونية:

- الوسائل: الحاسوب، وجهاز عرض البيانات.
- الوسائط الإلكترونية: فيلم الرسوم المتحركة.

الهدف التعليمي:

- يُجَلِّلُ عروضًا الرجز في الشعر الحر، ويُميِّزُ خصوصيته الموسيقية.

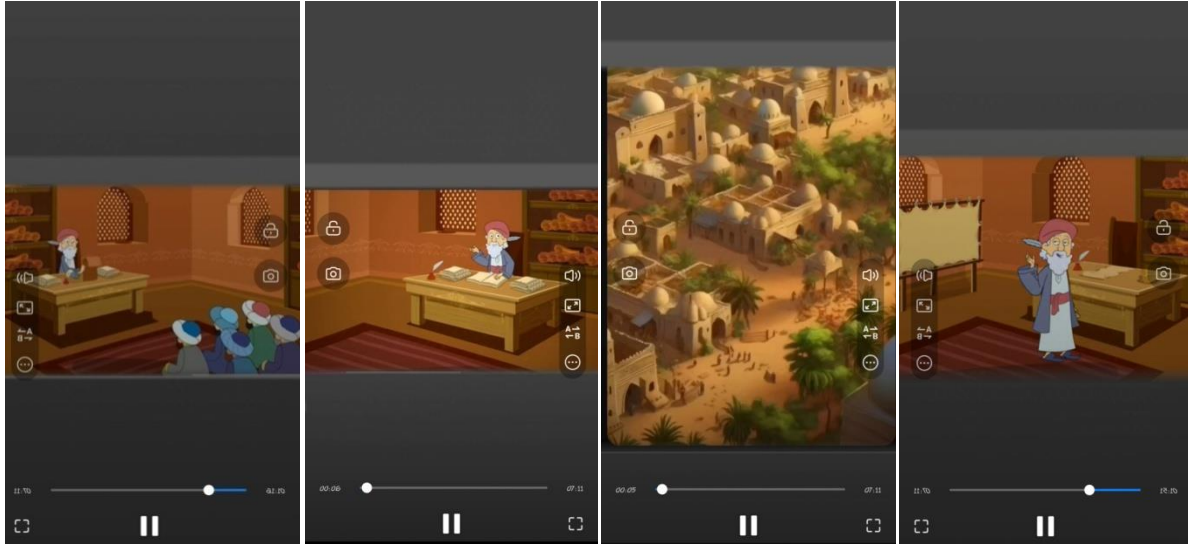
الوسيلة والوسيط الإلكتروني	الطريقة المتبعة	تسيير الدرس	وضعيّات التعلّم	الكفاءة المقيسة
		المضامين		
الوسائل: (الحاسوب، جهاز عرض البيانات) الوسائط الإلكترونية: فيلم الرسوم المتحركة	إلقاءية وحوارية	<u>تمهيد:</u> في الحصّة الماضية، تعرّفتم على مفهوم الشعر الحرّ، الذي يُعرّف أيضاً بِشعر التفعيلة وهو نمطٌ شعريّ يَتميّزُ بِعدم التزامه بالشّطرين التقليديّين، حيثُ يَعتمدُ على تكرار تفعيلة واحدة بِنسبٍ متفاوتةٍ داخل البيت، مع ندرة الاعتماد على أكثر من تفعيلة. س1: أذكر أنواع بحور الشعر المدروسة سابقاً؟ ج1: بحر البسيط، و بحر الرجز، و بحر السريع. س2: قَطِّع السّطرين للمقطع الرّابع مِنْ قصيدة نزار قبّاني، لِتبيّن وزن القصيدة والتّفعيلات. ج2: يَا آلَ إِسْرَائِيلَ .. لَا يَأْخُذْكُمْ الْعُرُورُ يَا أُلَّ إِسْرَائِيلَ لَا يَأْخُذْكُمْ الْعُرُورُ /0//0//0/0/0//0/0/0//0/0/ مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مُتَفَعٍ عَقَارِبُ السَّاعَةِ إِنْ تَوَقَّعْتَ، لَا بُدَّ أَنْ تَدُورَ عَقَارِبُ سَّاعَةٍ إِنْ تَوَقَّعْتَ لَا بُدَّ أَنْ تَدُورَ /0//0//0/0/0//0//0//0/0//0// مُتَفَعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مُتَفَعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مُتَفَعٍ البحر: الرّجز، وتفعيلته: مُسْتَفْعِلُنْ. (في هذه الخطوة "التمهيد" يَسْتَتِمُّ المعلم الوسيط الإلكتروني السّمعِيّ البصريّ والمتمثّل في فيلم الرسوم	وَضْعُ الْمُتَعَلِّمِ فِي جَوِّ المَوْضُوعِ	

		المتحركة وذلك بمساعدة الحاسوب وجهاز عرض البيانات).		
الوسائل: (الحاسوب، جهاز عرض البيانات) الوسائط الإلكترونية: فيلم الرسوم المتحركة	حوارية إقائية	س1: أذكر مفتاح الرجز؟ ج1: مفتاح بحر الرجز هو: في أبحر الأرجاز بحر يسهل... مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ س2: هل ترى نزار قباني راعى عدد تكرار تفعيلة مُسْتَفْعِلُنْ على منوال المفتاح؟ ج2: لا، بل نجد التكرار مختلفاً وهو إنعكاس للحالة النفسية للشاعر. س3: ما التغيير الطارئ على التفعيلة؟ ج3: مُسْتَفْعِلُنْ: مُتَفَعِّلُنْ، مُسْتَعِلُنْ، مُتَفَعِّلُنْ الخلاصة: يُعدُّ بحر الرجز أحد بحور الشعر الخليلية، وأكثرها سهولة وبساطة، ويتميز بمرونته العالية، حيث يتعرّض للتغيرات المتعددة التي تُقربُه من النثر. ولذلك، أطلق عليه لقب حمار الشعراء. - تفعيلاته: مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ - مفتاحه: في أبحر الأرجاز بحر يسهل... مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ (في هذه المرحلة "مرحلة بناء التعلّمات" يواصل المعلّم تقديم الأسئلة والخلاصة باستخدام فيلم الرسوم المتحركة).	مرحلة بناء التعلّمات	

	حوارية	<u>إنجاز التمرين المقترح:</u> قَطِّع الأبيات الآتية واستخرج بحرّها والتَّعْييرات الَّتِي تَطَّرُّ على التَّفْعِيلات: - قَالَ الشَّاعِرُ: أَيْنَ طَرِيقَ السَّيِّدَةِ؟ أَيْمَنَ قَلِيلًا، ثُمَّ أَيْسَرَ يَا بُنَيَّ قَالَ لَمْ يَنْظُرْ إِلَى وَسِرْتُ يَا لَيْلَ الْمَدِينَةِ أُرْفِقُ آلَاهَ الْحَزِينَةِ	مَرَحَلَةُ إِسْتِثْمَار الْمُكْتَسَبَات	

في النموذج المقترح لتعليم رافد العروض، وبالتحديد "بحر الرجز في الشعر الحر"، وقع اختيارنا على الوسيط الإلكتروني السَمْعِيّ البَصَرِيّ المُمَثِّل في "فيلم الرسوم المتحركة"، حيث تمّ توظيفه في مرحلتين أساسيتين: وَضْعِيَّة الانطلاق وَوَضْعِيَّة بناء التعلّيمات، ويُعدُّ هذا الوسيط الأنسب لتبسيط الدرس وتعزيز استيعابه، نظرًا لما يُقدِّمه من تجربة تعليمية متكاملة تُشبع حواس المتعلِّم عبر الجمع بين الصورة المتحركة لشخصيات مثل؛ المعلم والمتعلِّمين، والتسجيلات الصوتية الاحترافية. ففي بداية الفيديو، تمّ تقديم مشهد تصويري متكامل يعكس البيئة العربية البدائية التي نشأ فيها الشعر العربي، مع إضافة موسيقى شعرية هادئة تتناغم مع أجواء تلك الحقب، ممّا يُضفي على المتعلِّم إحساسًا عميقًا وكأنّه يعيش في ذلك الزمن الغني بالشعر والحضارة، كما تضمّنت المشاهد تفاصيل ثقافية دقيقة، مثل؛ أدوات الكتابة التقليدية المتمثلة في الريشة، بالإضافة إلى تصوير المتعلِّمين وهم يجلسون على الأرض بالطريقة التقليدية، بينما يقف المعلم أمامهم، ما يعكس بدقة طابع المجالس العلمية القديمة. وقد برزت الهوية الثقافية من خلال تصميم أزياء الشخصيات بعناية، حيث ارتدى المعلم زيًا عربيًا أصيلًا يتكوّن من القميص والغطاء التقليدي للرأس. أمّا في نهاية الفيديو، فقد أُضيف تسجيل صوتي بإيقاع بحر الرجز ونقراته، ممّا أسهم في توضيح البناء الموسيقي للبحر الشعري بشكل عملي، وجعل المتعلِّم يتفاعل معه ليس فقط عبر القواعد النظرية، بل أيضًا عبر الإحساس بالإيقاع والنغمة، ممّا يُعزّز ترسيخ الفهم.

وعليه، يُعني هذا الوسيط التفاعلي، الذي يجمع بين الصوت والصورة المتحركة، عن الوسائل التقليدية، مثل؛ الكتاب المدرسي والسبورة، كما يبدد الشعور بالملل الذي يعاني منه المتعلمون عند دراسة رافد العروض. وقد أظهرت دراستنا الميدانية أن معظم المتعلمين يرون هذا الرافد صعباً ومُعقداً، ويجدون صعوبة في متابعتها بالطرائق التقليدية. لذا، أدرج فيلم الرسوم المتحركة لتعزيز عنصر التشويق والمتعة، مما يجعل الدرس أكثر جذباً وفعالية.



صورة رقم (03): مشاهد مُلتقطة من فيلم الرسوم المتحركة المُستَهِم في تعليم بحر الرجز

ورابط الفيديو كالاتي:

<https://drive.google.com/file/d/1y8-QVdwYrZWxEI1TG6DCj6ER51Ku3cJA/view?usp=drivesdk>

ب. بطاقة تقنية واصفة للنموذج المقترح:

* اسم النموذج المقترح: استثمار فيلم الرسوم المتحركة في تعليم "بحر الرجز في الشعر الحر".

* الهدف من النموذج المقترح:

- يجذب فيلم الرسوم المتحركة انتباه المتعلمين بفضل استخدام الألوان البهيجة، التي تترك أثراً قوياً لا يُنسى في أذهانهم.
- يُبسّط المفاهيم المتعلقة بحر الرجز ويوضحها، حيث يتم تقديم هذه المفاهيم في شكل صور رقمية متحركة مصحوبة بتسجيلات صوتية وألوان متناسقة، مما يُسهّل على المتعلمين عملية الفهم والاستيعاب.

- يُساعد المتعلمين في تعلم بحر الرجز بشكل أسرع وأسهل، من خلال تبسيط تفاعلاته والتغيرات الطارئة عليه، كما يُعزز من قدرتهم على الاحتفاظ بهذه المفاهيم لفترة أطول.
- يُسهل في زيادة تحصيل المتعلمين وتحفيزهم نحو رافد العروض، حيث يُساعدهم على تطوير اتجاهات إيجابية تجاه هذا الرافد الذي يُعدونه في العادة مُعقداً وصعباً.
- يُضفي على الدرس عنصري المتعة والتشويق، مما يُسهل في القضاء على الملل وزيادة الحافزية لدى المتعلمين.
- يجعل المتعلم ناشطاً ويزيد من تفاعله الفعّال مع الدرس، حيث يُصبح أكثر اندماجاً ومشاركة في العملية التعليمية، مما يُعزز من جودة التعلم بشكل عام.

* الوسائل المستخدمة:

- تم إعداد فيلم الرسوم المتحركة باستخدام "Adobe-Animate" و "CapCut"، حيث استُفيد من مزايا كل برنامج في إنتاج محتوى مرئي مُبتكر وجذاب، وعُرض الفيلم عبر جهاز عرض البيانات المتصل بحاسوب أو هاتف ذكي، مع توظيف مُكبر الصوت لضمان وضوح الصوت وارتفاعه بالمستوى المناسب، مما عزز تجربة التعلم وجذب انتباه المتعلمين بشكل أكبر.

* الفئة المستخدمة:

- يُمكن للمعلم استخدام فيلم الرسوم المتحركة في جزئيتين وضعيتين الانطلاق ووضعيتين بناء التعلّيمات، كما يُمكنه الاكتفاء باستخدامه في إحدى الوضعيتين حسب الحاجة.
- يُمكن للمتعلمين أيضاً الاستفادة من فيلم الرسوم المتحركة في التعلم الذاتي، مما يُعزز من قدرتهم على استيعاب المفاهيم بشكل مُستقل ومرن.

* طريقة عمل النموذج المقترح:

- يُستخدم فيلم الرسوم المتحركة في النموذج المقترح بطريقة سلسة، حيث تتحوّل المفاهيم المعرفية الخاصة ببحر الرجز إلى رسوم متحركة جذابة، تتضمّن شخصيات تُمثّل المعلم والمتعلمين، إلى جانب عناصر بصرية وصوتية تُعزز التفاعل. ولتنفيذ هذا النموذج، يبدأ المعلم بتحميل الفيلم على الحاسوب أو الهاتف الذكي، ثم يُوصّله بجهاز عرض البيانات ومُكبر الصوت. ومع انطلاق

الدّرس، يُقدّم تمهيداً حول الشّعر الحرّ في وَضعية الانطلاق، ثُمَّ يَنْتَقِلُ إلى مرحلة بناء التّعلمات. وخلال ذلك، يعرضُ الفيلم المتعلّق بِبحر الرّجز، مُتوقِّفاً عند نقاط مُحدّدة لطرح الأسئلة، ممّا يُساعد في ترسيخ المفاهيم عبر مراحل مُتعدّدة تشمّل: البناء، والتّبسيط، واستثمار القاعدة. وفي كلّ مرّة يُوقَفُ المعلّم الفيلم، لِيَحْتَبِرَ مدى انتباه المتعلّمين وتفاعلهم مع مُحتواه. ثُمَّ يُعيدُ تشغيله لِيُتيحَ لَهُمُ فرصة تصحيح أخطائهم بأنفسهم، ممّا يُعزّزُ التعلّم الذاتي. وبهذه الآلية، يَتِمَكَّنُ المتعلّمون من التّعرّف على أخطائهم وتحسين فهمهم للمُحتوى. كما يُسهّم فيلم الرسوم المتحرّكة في تقديم بحر الرّجز بأسلوبٍ مُمتّع، ممّا يَزيدُ من تركيز المتعلّمين ويجعل المادّة أكثر جاذبيّة، ويَظَلُّ التّفاعل بين المعلّم والفيلم جوهريّاً في العمليّة التعليميّة، حيثُ يَتَدخّلُ المعلّم عند الحاجة لإيقاف العرض أو إعادته، ما يُتيحُ للمتعلّمين فرصة تصحيح الأخطاء وتعزيز استيعابهم.

* توجيهاتُ عامّة:

- يجبُ على المعلّم قبلَ عرض الفيلم تهيئة الظروف المناسبة داخل الحجرة الصّفيّة، وذلك من خلال إعداد الأدوات والتّجهيزات المُساعدة، مثل؛ جهاز عرض البيانات والحاسوب، إضافة إلى حجب التّوافد بالسّتائر لِضمانِ بيئة مُلائمة لِعرض الفيلم.
- يَنْبَغِي على المعلّم أثناءَ عرض الفيلم التّدخّل في الوقت المناسب، مثل؛ ضبط مُدّة العرض وتعديل سرّعه وفقاً لاحتياجات المتعلّمين لِضمانِ استيعاب أفضل للمُحتوى.
- يجبُ على المعلّم إيقاف الفيلم عند كلّ سؤال يطرحه على المتعلّمين، ممّا يُتيحُ لَهُ فرصة اختبار تفاعلهم مع الأسئلة. وبعدَ ذلك، يُعيدُ تشغيل الفيلم لِيَسْتَمَعَ المتعلّمون إلى إجابات الشّخصيّات الافتراضيّة في الفيلم، ممّا يُعزّزُ عمليّة التعلّم والتّفاعل.

* استخداماتُ أخرى للفيلم:

- يُمكن للمعلّم استثمار فيلم الرسوم المتحرّكة في درس بحر الرّجز كاملاً أو الاكتفاء باستخدامه في إحدى المرحلتين، مثل؛ وَضعية الانطلاق أو بناء التّعلمات. كما يُمكنُ توظيفه في تعليم بُحور شعريّة أخرى، ممّا يُثري أساليب عرض المُحتوى ويُسهّلُ على المتعلّمين استيعابه.

4. نموذج مقترح لاستثمار برنامج العروض التقديمية في تعليم نشاط المشروع (إنتاج تفصيلية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين): أ. عرض لمذكرة الدرس:

<u>المستوى:</u> سنة ثالثة ثانوي	<u>الموضوع:</u> إنتاج تفصيلية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين ص 160. (نشاط المشروع، ملحق رقم 8).	<u>الوحدة التعليمية السابعة:</u> الإحساس بالجزن والألم الحاد عند الشعراء.
<u>الشعبة:</u> أفل		<u>النشاط:</u> المشروع
<u>التوقيت:</u> 01 سا		

- الوسائل والمعينات / الوسائط الإلكترونية:
- الوسائل: الحاسوب، وجهاز عرض البيانات.
 - الوسائط الإلكترونية: برنامج العروض التقديمية "Microsoft power point".

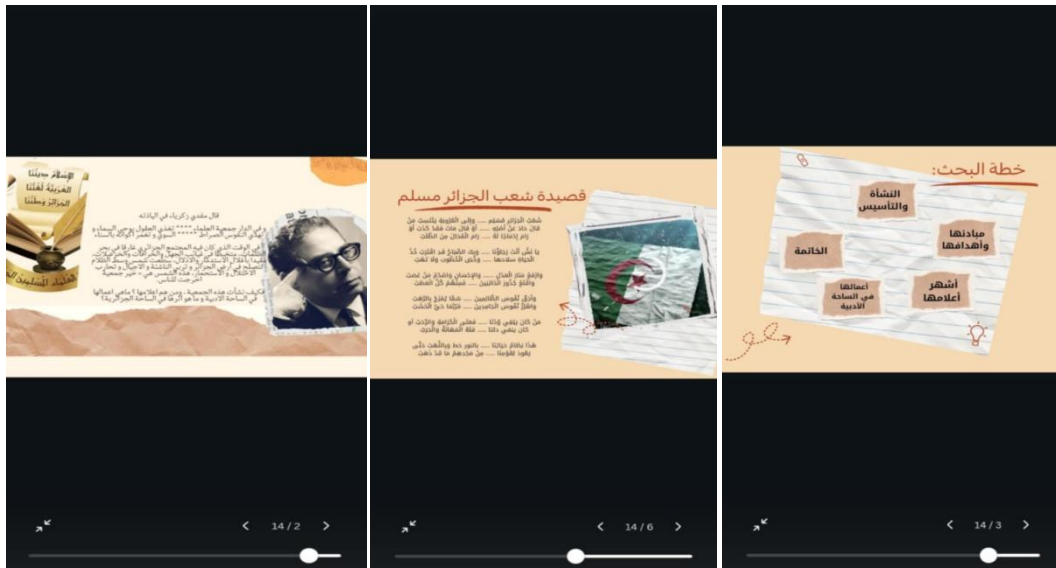
الهدف التعليمي:

- تنمية روح العمل الجماعي.
- غرس روح البحث والتربية عليه.
- استثمار المعارف التلويحية والأدبية.
- توظيف المعارف المكتسبة.

الوسيلة والوسيط الإلكتروني	الطريقة المتبعة	تسيير الدرس	وَضَعِيَّاتُ التَّعَلُّمِ	الكفاءة المُقَيَّسة
		المضامين		
<u>الوسائل:</u> (الحاسوب، وجهاز عرض البيانات) <u>الوسائط</u> <u>الإلكترونية:</u> موقع الويب	حوارية	س1: ماذا تعرف عن جمعية العلماء المسلمين الجزائريين؟ ج2: جمعية العلماء المسلمين الجزائريين لها جهود ضخمة في نشر العلم، والدين، والوعي السياسي، فهذه الجمعية شبيهة بالجدار القولاذي الحامي، حمل أعباء التجربة النضالية من أجل الحفاظ على هوية الأمة وعقيدتها والدفاع عن الشخصية الجزائرية أثناء مرحلة الاستعمار الفرنسي، والتصدي للخرافات والبدع التي شوّهت الإسلام وثقافة المجتمع العريقة.	وضعية الانطلاق	وضع المتعلم في جو الموضوع
		<u>* موضوع المشروع:</u> تحضير تفصيلة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين وبيان تاريخ تأسيسها، وأهم نشاطاتها، ودورها في النهضة مع الحرص على إثبات صور أهم أعضائها. <u>* مناقشة الموضوع:</u> س1: متى تأسست جمعية العلماء المسلمين الجزائريين؟ ج1: تأسست جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في 5 ماي 1931م، بنادي الترقى في الجزائر العاصمة. س2: أذكر أهم نشاطاتها. ج2: نشر اللغة العربية على نطاق واسع، وإحياء الثقافة العربية الإسلامية في الجزائر، وبعث التاريخ العربي الإسلامي. س3: أذكر أشهر أعضائها؟	"مرحلة بناء التعلم"	فهم المطلوب

		ج3: عبد الحميد بن باديس، ومحمد البشير الإبراهيمي، والطبيب العثقي، ومبارك الميلي. س4: ما هي أعمالها في الساحة الأدبية؟ ج4: قامت الجمعية بإنشاء عدد من الصحف لنشر مبادئها كصحيفة الشهاب والبصائر. - تقسيم المتعلمين إلى أفواج. - توزيع المهام على أعضاء الفوج الواحد. - تحديد طريقة إنتاج التقصية وكيفية عرضها. - الإحالة إلى المراجع.	<u>مرحلة الإعداد</u>	
	حوارية	- صياغة نص يُعرف بالجمعية (تاريخ تأسيسها، ونشاطاتها، وأعضاؤها، وأعمالها في الساحة الأدبية). - جمع الصور الممثلة لأهم أعضائها وتذييلها بتبذير قصيرة عن حياتهم. - تنسيق العمل استعدادًا لعرضه. - إحكام الصياغة النهائية.	<u>مرحلة الإنجاز</u>	التحكم في فنيات الإنجاز
<u>الوسائل:</u> (الحاسوب، وجهاز عرض البيانات) <u>الوسائط الإلكترونية:</u> Microsoft Power Point	إلقاءة	* مرحلة العرض النهائي والتقييم: - عرض العمل من قبل مندوب الفوج (هنا يستثمر المتعلم برنامج العروض التقديمية في إنتاج تقصية للجمعية). - مناقشة أعمال كل فوج. - تعقيب أولي. - التقييم. - انتقاء أفضل عمل لعرضه في يوم مناسبة عيد العلم أو لتزويد المكتبة به.	<u>مرحلة العرض والتقييم</u>	التقييم

يَعْتَمَدُ النُّمُودَجُ المقترح في تعليم نشاط المشروع حول "إنتاج تقصّية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريّين" على الوسيط الإلكترونيّ البصريّ، مُمثلاً في برنامج العروض التقديميّة Microsoft Power Point، ليستخدم في مرحلتيّ العرض والتّقييم بدلاً من المطويّة التقليديّة. ويُقدّم المتعلّم المشروع عبر هذا البرنامج باستخدام الحاسوب وجهاز عرض البيانات، حيث يتضمّن العرض صوراً لأعضاء الجمعية ومخطّطاً لحظّة المشروع، مع توظيف الحركة والتنسيق البصريّ لجذب انتباه المتعلّمين والتّقليل من الشعور بالملل. كما يتميّز العرض باستخدام الألوان، والحركة، والصّور بشكلٍ مُتوازن، مع إبراز الكلمات المهمّة بلون مُميّز، ممّا يُسهّم في توضيح الفكرة وتسريع فهم المحتوى لدى المتعلّقين.



صورة رقم (04): مشاهد مُلتقطة من مشروع "إنتاج تقصّية عن جمعية العلماء المسلمين الجزائريّين"، المُقدّم

باستخدام برنامج العروض التقديميّة

ورابط الفيديو كآتي:

https://drive.google.com/file/d/1-ilFjSxl_nSXD5P9GWqaJeBGDONJCr3r/view?usp=drivesdk

ب. بطاقة تقنية واصفة للنموذج المقترح:

* إسم النموذج المقترح: استثمار برنامج العروض التقديمية في إنجاز مشروع "إنتاج تقصية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين".

* الهدف من النموذج المقترح:

- إثارة انتباه المتعلمين وتحفيزهم على التفاعل مع المحتوى.
- تبسيط المعلومات المتعلقة بمشروع إنتاج تقصية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين، وعرضها بأسلوب ممتع يجذب انتباه المتعلمين.
- توفير أدوات صوتية ومرئية متنوعة، مثل؛ صور أعضاء الجمعية ومخططات المشروع، مما يعزز فهم الموضوع ويقوي قدرة المتعلمين على التذكر.
- إضفاء عنصر المتعة والتشويق على النشاط التعليمي، مما يزيد من فعاليته ويشجع على التعلم.
- تعزيز ثقة المتعلم بنفسه، حيث يتطلب تقديم الموضوع أمام زملائه جهداً وشجاعة ومُستوى مُعيّناً من الثقة بالنفس.
- توفير الوقت من خلال عرض المشروع باستخدام الحاسوب بدلاً من الطرائق التقليدية المعتادة.
- دعم الدراسة التفاعلية بين المعلم والمتعلم، مما يزيد من قدرة المتعلمين على الاستيعاب والتعلم الفعال.
- تشجيع النقاشات حول المشروع داخل الفصل الدراسي، لإثراء العملية التعليمية وتعزيز الفهم المشترك.

* الوسائل المستخدمة:

- تم إعداد المشروع باستخدام برنامج Microsoft Power Point وتقديمه عبر الحاسوب وجهاز عرض البيانات، مع إمكانية استخدام مكبر الصوت في حال احتوى العرض على عناصر صوتية.

* الفئة المستخدمة:

- يُمكن للمُتعلِّمين استخدام برنامج Microsoft Power Point لعرض مشاريعهم على المُعلِّم والزُّملاء داخل الفصل الدِّراسي، كما يُمكن للمُعلِّم توظيفه في شرح خطوات إعداد المشروع وتبسيطها، بدءًا من مرحلة التخطيط والإعداد، مرورًا بالتنفيذ، وانتهاءً بالعرض والتقييم.

* طريقة عمل النموذج المقترح:

- يُعدُّ برنامج Microsoft Power Point من الوسائل السهلة والفعّالة في إعداد العروض التّقديميّة، حيث يُتيح للمُتعلِّمين إنشاء عروض مُتنوّعة، كما هو الحال في المشروع المعروض حول تقصيّة لجمعيّة العلماء المسلمين الجزائريّين. وقد تمّ تصميم هذا العرض بإتباع خطوات واضحة، شملت؛ جمع المعلومات اللاّزمة من بيانات وصُور، وتحديد الهيكل العام للمشروع، وإنشاء الشرائح بتصميم جذاب وسهل القراءة يهدف جذب انتباه المشاهدين. وبعد إعداد العرض، يقوم المُتعلِّم بحفظه في ملف خاصّ به، ثمّ يعرضه على زملائه ومُعلِّمه باستخدام الحاسوب وجهاز عرض البيانات، مع إمكانيّة التّحكم في العرض من خلال الإرجاع أو الإيقاف أو الإعادة. وعند انتهاء العرض، يُتاح المجال للنقاش، حيث يُوجّه المُعلِّم والزُّملاء ملاحظاتهم وأسئلتهم للمُتعلِّم، الذي بدوره يُجيب عنها.

* توجيهات عامّة:

- ينبغي على المُتعلِّم توفير الظروف الملائمة لعرض المشروع، مثل؛ التّأكد من وجود الكهرباء، وحجب الضّوء باستخدام ستائر الفصل، وتجهيز جهاز عرض البيانات والحاسوب.

- قبل تقديم العرض، على المُتعلِّم مُراجعة مُحتوى النُصوص، والصُور، والرُّسوم التّوضيحيّة، مع تجنّب النُصوص الطّويلة، واستخدام ألوان مُتناسقة وتصميم بسيط يسهل قراءته، كما يجب عليه التّدرب على العرض بشكل مُتكرّر ومُراجعتَه لِضمان حُلُوّه من الأخطاء الإملائيّة والتّقنيّة.

- أثناء العرض، يُفضّل أن يتدخل المتعلّم في الوقت المناسب لشرح النقاط المهمّة، مع التّحكّم الجيّد في العرض باستخدام خيارات الإعادة أو التّوقّف أو الإرجاع.

* استخدامات أخرى للبرنامج:

- يُمكن للمعلّم استثمار البرنامج في عرض حُطّة المشروع وتوضيحها أمام المتعلّمين، كما يُمكن للمتعلّمين استخدامُه في عمليّة التّعلّم الذاتيّ من خلال إعداد وتقديم مشاريعهم بشكلٍ مُستقلّ. بالإضافة إلى ذلك، يستطيع المعلّم توظيف البرنامج في مواقف تعليميّة أخرى، مثل؛ تقديم المحاضرات أو شرح الدُّروس بطريقةٍ مُنظمةٍ وجذّابةٍ تُساعد في تعزيز الفهم وتحفيز التّفاعل داخل الفصل الدّراسيّ.

في ضوء ما تمّ عرضه من مقترحات تطبيقية لاستثمار الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة، والتي شملت؛ نشاط النّص الأدبيّ بإفديّه النّحو والعروض، إضافة إلى نشاط المشروع، يجدر التّأكيد على أنّ هذه المقترحات تمثّل أفكاراً فرديةً يُمكن من خلالها توظيف الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة أخرى.

ونظراً لضيق المقام، اقتصرنا على تقديم أربعة مقترحات رئيسية، وهي: الخريطة الذهنيّة الرّقمية، والفيديو الرّقميّ التّعليميّ، وفيلم الرُّسوم المتحرّكة، وبرنامج العروض التّقديميّة. ومع ذلك، تظّل هناك العديد من الوسائط الأخرى القابلة للاستثمار، نحو؛ استخدام البريد الإلكترونيّ لإرسال دُرّوس النّقد الأدبيّ، أو توظيف مواقع التّواصل الاجتماعيّ، كـ "تويتر"، في تصحيح التّعبير الكتابيّ، وغيرها من الأفكار التي تُسهّم في تطوير العمليّة التّعليميّة.

خلاصة الفصل:

يُمكن تلخيص أبرز نتائج هذا الفصل في النّقاط الآتية:

- يُواجه استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، شعبة آداب وفلسفة، عدّة مُعوقات تتعلّق بالمعلّمين، مثل؛ نقص التّكوين، وبالمُتعلّمين، كتشتت الدّهن وضعف التّركيز، إضافة إلى مُشكلات البيئة الصّفيّة، نحو؛ ضعف خدمات الإنترنت.

- اقترح مُعلِّمو اللغة العربية مجموعة من الحلول للتغلب على هذه المعوقات، من بينها: تخفيف حجم البرنامج الدراسي، وتكثيف الدورات التكوينية للمُعَلِّمين في مجال استخدام الوسائط الإلكترونية.

- يجب توفير وسائط إلكترونية تعليمية فعّالة لتحسين العملية التعليمية، ومن بين المقترحات التطبيقية: تحويل النصوص الأدبية إلى فيديوهات تعليمية، واستخدام الخرائط الذهنية الرقمية لتسهيل فهم القواعد النحوية.

خاتمة

بعد تناولنا لموضوع البحث الموسوم بـ "إستثمار الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية السّنة الثالثة من التّعليم الثانويّ، شعبة آداب وفلسفة أمودجاً -دراسة وصفية تحليلية-"، والذي يهدف إلى الكشف عن واقع استثمار هذه الوسائط وتحليل مكانتها في المنهاج التربويّ، والتّعرّف على المعوّقات التي تحول دون استخدامها، بالإضافة إلى تقديم حلولٍ ومقترحاتٍ تطبيقيةٍ لتحسين هذا الواقع، خلّصنا إلى مجموعة من التّائج، أهمّها:

- تُهيمنُ الوسائل التّقليدية التّلقينية على أنشطة اللغة العربية للسّنة الثالثة ثانويّ شعبة آداب وفلسفة، حيث تعتمد بشكلٍ رئيسٍ على الكتاب المدرسيّ والسّبورة، ممّا يحدّ من تنوّع الأدوات التّعليمية، ويؤثّر سلباً في جودة التّعليم وفعاليّته، وبالتالي لا يُسهم في تحسين نتائج التّعلّم.
- تنعدمُ الوسائط الإلكترونية في المؤسّسات التّعليمية (الثانويّات)، ويُعاني التّعليم من نقصٍ حادٍّ في الوسائل التّعليمية الحديثة، خاصّة الحواسيب التي تُعدّ من الأدوات مُتعدّدة الوظائف، القادرة على تعويض العديد من الوسائل السّمعية والبصريّة الأخرى.
- يَعمدُ المعلّم في عَرْضِ الدُّروسِ على الطّرائق التّقليدية، مُستخدِماً الطّريقة الاستقرائية، ممّا يجعلُ دور المتعلّم سلبياً أثناء الدُّروس، حيثُ يقتصرُ على الاستماع والتّلقّي دون التّفاعل أو المشاركة الفعّالة.
- تَحْتَلِفُ فعالية إدارة الوقت الزّمنيّ في تقديم الأنشطة، حيثُ قد تنجح أحياناً بِفضلِ تَنظِيمِ المعلّم للبيئة التّعليمية وتوفيرِ الطّروف المساعدة، مثل: الإضاءة والتهوية، وقد تُخفق أحياناً أخرى نَتيجةَ عدم الموازنة بين الشّرح والتّطبيق العمليّ.
- كَانَ حُضورُ المقاربة النّصّية في توجيهِ الدُّروسِ منطقيّاً وسليماً، لكنّه لم يُعزّز باستخدام الوسائط الإلكترونية الحديثة، ممّا أفقَدَ الدُّروس التّفاعلية جاذبيّتها، وبالتالي قلَّل من تفاعل المتعلّمين.
- تَتَطَلَّبُ أنشطة اللغة العربية للسّنة الثالثة ثانويّ، شعبة آداب وفلسفة، تَعْدِيلَاتٍ وتَحْدِيثَاتٍ مُستمرّة لِتُؤَكِّبَ إهتمامات المتعلّمين وواقعهم اللّغويّ والجماليّ والثّقافيّ، كما أنّ تَحْقِيقَ الأهداف التّعليمية المحدّدة في المنهاج يَسْتَلْزِمُ تَخْصِيسَ وَقْتٍ كافٍ ومُنظَّمٍ لهذه الأنشطة، ولتَحْقِيقِ هذه الغايات، يَحْبُ تضافرُ عدّة عواملٍ أساسيّة، منها: خبرة المعلّمين، واختيار الوسائل التّعليمية الفعّالة، بالإضافة إلى توفيرِ بيئاتٍ تعليميةٍ مُستدامةٍ.

- يَعرَضُ استخدام الوسائط الإلكترونية في التَّعليمِ مجموعة من المعوّقات التي تتعلّق بالمعلِّمين والبيئة الصّفيّة، وتشمل؛ نقص التّدريب، وقلة التّعاون، وضعف البنية التّحتيّة التّقنيّة.
- يُبدي المتعلِّمون استعداداً ورغبةً في التّعلُّم باستخدام الوسائط الإلكترونية، ممّا يعكس اهتمامهم بتّحسين مهاراتهم اللّغويّة وتعزيز تجربتهم التّعليميّة. ورغم ذلك، تظلّ التّحدّيات قائمة في توفير بيئة تعليميّة ملائمة وتدريب المعلِّمين على الاستخدام الفعّال لهذه الوسائط.
- تتقاربُ رؤى السّادة المُفكّشين والمعلِّمين بشأن أهميّة دمج الوسائط الإلكترونيّة مع الوسائل التّقليديّة بشكلٍ واعيٍّ ومسؤولٍ لتحقيق نتائج تعليميّة أفضل وأكثر شموليّة.
- يُعاني المعلِّمون من ضعف التّكوين في مجال استخدام الوسائط الإلكترونية، حيثُ يظهر أنّ التّكوين المُقدّم لهم لا يرقى إلى المستوى المطلوب، ممّا يؤثّر سلباً على قدراتهم في دمج هذه الوسائط بشكلٍ فعّالٍ في العمليّة التّعليميّة.
- يُمكن تحويل أنشطة اللّغة العربيّة في جميع المستويات التّعليميّة، بما في ذلك التّعليم الثّانوي، إلى برمجيات إلكترونيّة تُسهّم في تسريع العمليّة التّعليميّة وتعزيز التّفاعل بين المتعلِّمين من خلال أدواتٍ مثل: الخرائط الذهنيّة الرّقميّة، والفيديوهات التّعليميّة، وأفلام الرّسوم المتحرّكة، وغيرها.
- تتعدّد استخدامات الوسائط الإلكترونية في الأنشطة التّعليميّة، حيثُ لا يفتصّر استخدامها على نشاطٍ مُعيّن. فمثلاً، يُمكنُ توظيف الخرائط الذهنيّة الرّقميّة في دروس القواعد والبلاغة على حدّ سواء، واستخدام أفلام الرّسوم المتحرّكة في تقديم دروس العروض أو تحليل النّصوص الأدبيّة، ممّا يُعزّز التّفاعل ويُحقّق نتائج تعليميّة مُتميّزة.
- تُسهّم الوسائط الإلكترونية في تحسين إدارة الوقت الفعليّ للدّرس، إذ تُتيح للمعلِّم تقديم المحتوى بطريقةٍ مُنظّمةٍ وسريعةٍ، ممّا ينعكس إيجاباً على سير العمليّة التّعليميّة ويُقلّل من الهدر الرّمّي.
- والنتيجة العامّة التي يُمكنُ الخروج بها من هذا البحث هي أنّ الاستفادة الفعّالة من الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانويٍّ، شعبة آداب وفلسفة، تُعدّ خطوةً جوهريّةً نحو تحسين جودة التّعليم وتخليصه من الأساليب التّقليديّة التّلقينيّة، كما تُسهّم في تعزيز قدرة اللّغة العربيّة على مواكبة التّطوّرات التّكنولوجيّة الحديثة، ممّا يضمن الحفاظ عليها وترسيخ مكانتها بين اللّغات العالميّة.

التوصيات والمقترحات:

- بناءً على ما تمّ التوصل إليه في هذا البحث، يُمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:
- ضرورة إجراء مراجعة شاملة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ثانويّ شعبة آداب وفلسفة، تشمل؛ تعديل المحتويات وتنظيم الحجم الساعي للأنشطة التعليمية بما يتناسب مع التّحديات الحالية، كما يتعيّن تحسين البرامج التعليمية لثوابك الوسائل الحديثة مع توفير صيانة دورية للأجهزة لضمان استمرار كفاءتها وتعزيز استخدام الوسائط الإلكترونية بشكل فعّال.
 - ضرورة توفير تكوين مُتخصّص للمُعَلِّمين في استخدام الوسائط الإلكترونية، حيث يتعيّن على الوزارة تنظيم برامج تدريبية تُركّز على كِيفِيَّة توظيف هذه الوسائط الإلكترونية بشكل فعّال داخل الفصول الدراسية، كما يجب أن تُمكن هذه التدريبات المُعَلِّمين من الاستفادة من التقنيّات الحديثة لتعزيز التفاعل مع المُعَلِّمين وتحسين جودة الأنشطة التعليمية. علاوةً على ذلك، ينبغي للوزارة توفير هذه الوسائط بشكل دوريّ عبر أقراص مُدجّة أو منصّات رقمية، وذلك لتمكين المُعَلِّمين من استخدامها بكفاءة في العملية التعليمية.
 - إعداد وتصميم كتاب إلكترونيّ تفاعليّ يتضمّن جميع أنشطة اللغة العربية المقرّرة في منهاج السنة الثالثة ثانويّ شعبة آداب وفلسفة، وينبغي أن يتمّتع هذا الكتاب بالقدرة على تقديم الأنشطة عبر وسائط إلكترونية، مثل: الخرائط الذهنية الرقمية، وأفلام الرسوم المتحركة، وبرامج العروض التقديمية، ممّا يسهم في تعزيز التفاعل داخل الحجرة الصفية، كذلك يُمكن استخدامه كأداة لدعم التعليم الذاتي لدى المُعَلِّمين، لتطوير مهاراتهم بشكل مُستمرّ.
 - إمكانية إجراء دراسة مُماثلة للدراسة الحالية في مرحلة تعليمية أخرى بهدف دراسة تأثير الوسائط الإلكترونية على تعليم أنشطة اللغة العربية، وتحديد مدى فعاليتها في تحفيز التفاعل بين المُعَلِّمين ومدى تناسبها مع احتياجاتهم في تلك المرحلة.
 - وفي الأخير، نرجو أن نكون قد وفّقنا في معالجة هذا الموضوع بما يخدم تطوير تعليم أنشطة اللغة العربية عبر استثمار الوسائط الإلكترونية، ساعين من خلال هذا البحث إلى تسليط الضوء على أبرز

الإشكالات والحلول الممكنة. فإن أصبنا فذلك توفيق من الله، وإن أخطأنا فحسبنا الاجتهاد، ويبقى المجال مفتوحاً لمزيد من الدراسات التي تُثري هذا الموضوع وتُعزِّز نتائجه.

ملاحقہ



مُلحقُ رقم 01: نُسخةٌ من تصرّيحِ إذن بالدُّخولِ للثّانويات


 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
 République Algérienne Démocratique et Populaire
 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
 Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
 جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف
 Université Chadli Bendjedid - El tarf
 كلية الآداب واللغات
 Faculté des Lettres Et des Langues
 قسم اللغة والأدب العربي

المرجع رقم: 177

الطارف في 24/11/2029

السيد/ مدير المؤسسة

السيدة/ رئيس قسم اللغة والأدب العربي

الموضوع: طلب إذن بدخول المؤسسة لإنجاز بحث علمي ميداني

نحن رئيس قسم اللغة والأدب العربي بجامعة الطارف نطلب منكم السماح للطلبة الآتية أسماؤهم:

سلاف جديد

بدخول مؤسستكم مع الالتزام بنظامها الداخلي، وإجرائاتها التطبيقية والقانونية قصد إجراء بحث ميداني لمذكرة التخرج (ماستر أديشفي) **دكتوراه لسيانبات طبيقية**

تحت عنوان: **واقع استثمار الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية**

دراسة ميداني بمؤسسة: **للجنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب وفلسفة**

وذلك لفترة من إلى على أن لا تتحمل المؤسسة المستقبلة أي تابعات مالية.

وأخيرا نلتزم منكم في هذا الإطار تسهيل مهامهم ذات الصلة بالبحث العلمي.

تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام

توقيع الطلبة

رأي وتوقيع المؤسسة المستقبلة

/.. رئيس قسم اللغة والأدب العربي

جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف
كلية الآداب واللغات
رئيسة قسم اللغة والأدب العربي
الدكتورة: شبيبة

- تسلم نسخة إلى المؤسسة المستقبلة

- تحفظ الطالب(ة) بنسخة ثانية

مُلحقُ رقم 02: المقابلة

جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف -

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

نصُ تقديم المقابلة مع مُفتّشي اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي:

التاريخ: الساعة:

اليوم: المكان:

تحية طيبة وبعد....

يُشرفني منحي جزءاً من وقتكم لإجراء مقابلة علمية بيداغوجية حول "مكانة الوسائط الإلكترونية في المنهاج التربوي، لاستثمارها في إنجاز أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ "استثمار الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة أمودجاً -دراسة وصفية تحليلية-"

وأحيطكم علماً، بأنّ نتائج البحث متوقّفة في جزء منها بما تُوافوني به من معلومات، كما أتعهّد لكم بأنّ الإجابات ستكون في سرية تامّة، ولا تُستعمل إلا لأغراض علمية بحثية.

مُحطّطُ المقابلة:

القسم الأول: البيانات الأولية

الاسم واللقب: الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الوظيفة: الولاية: المقاطعة:

الخبرة العامة: ،الخبرة كمُعَلِّم : ،الخبرة في سلك التفتيش:

السّن:

مكانُ التخرّج: المدرسة العليا للأساتذة أو المعهد: ☐ الجامعة: ☐

التخصّص العلمي:

القِسْمُ الثَّانِي: مَكَانَةُ الْوَسَائِلِ الْإِلِكْتَرُونِيَّةِ فِي الْمِنْهَاجِ التَّرْبَوِيِّ

1. سَتَكَلِّمُ قَلِيلاً عَنْ مِنْهَاجِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِلْسَّنَةِ الثَّالِثَةِ ثَانَوِي -شُعْبَةِ آدَابِ وَفَلَسَفَةِ-:

1.1. ما تَقْيِيْمُكُمْ لِمِنْهَاجِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ الْمُعْتَمَدِ فِي هَذِهِ الْمَرْحَلَةِ وَالشُّعْبَةِ مِنْ حَيْثُ الْمَرْدُودُ؟ وَهَلْ يَتَلَاءَمُ مَعَ الْوَقَاعِ التَّرْبَوِيِّ وَالتَّعْلِيمِيِّ؟

1.2. ما رَأْيُكُمْ فِي الْمِنْهَاجِ بِصِفَةِ عَامَّةٍ أَهْوَ بِحَاجَةٍ إِلَى تَعْدِيلَاتٍ مُحَدَّدَةٍ أَمْ أَنَّهُ فِي غَيِّ عَنِّهَا؟

1.3. حَسَبَ خِبْرَتِكُمْ، هَلْ تَرَوْنَ أَنَّ الْمِنْهَاجَ الْمُعْتَمَدَ بِإِمْكَانِهِ تَحْقِيقَ الْأَثَرِ النَّافِعِ الْمَطْلُوبِ لِلْمُتَعَلِّمِ؟

1.4. ما الْمُقْتَرَحَاتُ الَّتِي تَعْتَقِدُونَ أَنَّهَا مُنَاسِبَةٌ وَفَعَّالَةٌ لِتَطْوِيرِ الْمِنْهَاجِ التَّرْبَوِيِّ؟

2. سَنَنْتَقِلُ الْآنَ إِلَى الْحَدِيثِ عَلَى أَنْشِطَةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ:

2.1. ما رَأْيُكُمْ فِي أَنْشِطَةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ الْمُعْتَمَدَةِ فِي السَّنَةِ الثَّالِثَةِ ثَانَوِي، شُعْبَةِ آدَابِ وَفَلَسَفَةِ، أَهِيَ كَافِيَةٌ، أَمْ تَقْتَرِحُونَ إِضَافَةَ أَنْشِطَةٍ أُخْرَى أَوْ إِسْتِبْدَالَهَا؟

2.2. هل الْحَجْمُ السَّاعِي لِتَعْلِيمِ هَذِهِ النُّصُوصِ، وَالْمُحَدَّدِ بِسَبْعِ (07) سَاعَاتٍ أُسْبُوعِيًّا، كَافٍ لِإِكْمَالِ الْبَرْنَامِجِ وَتَحْقِيقِ الْأَهْدَافِ الْمُسَطَّرَةِ؟

2.3. ما مَدَى تَنْفِيذِ الْمُعَلِّمِ لِمُخَطَّطَاتِ سَيْرِ تَعْلُمَاتِ أَنْشِطَةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ عَلَى أَرْضِ الْوَقَاعِ؟

2.4. إِلَى أَيِّ مَدَى حَقَّقَتْ هَذِهِ الْأَنْشِطَةُ الْغَايَاتِ الْمُحَدَّدَةَ فِي الْمِنْهَاجِ؟

3. تُوَاْفِقُونَ أَنَّ نَتَكَلَّمُ الْآنَ عَنِ الْوَسَائِلِ الْإِلِكْتَرُونِيَّةِ الَّتِي تُسْتَعْمَلُ فِي تَعْلِيمِ هَذِهِ الْأَنْشِطَةِ:

3.1. ما مَدَى عِنَايَةِ مِنْهَاجِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِالْوَسَائِلِ الْإِلِكْتَرُونِيَّةِ فِي الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ؟

3.2. هل يَتِمُّ تَكْوِينُ الْمُعَلِّمِينَ وَتَدْرِيبُهُمْ عَلَى كَيْفِيَّةِ اسْتِخْدَامِ الْوَسَائِلِ الْإِلِكْتَرُونِيَّةِ فِي تَعْلِيمِ أَنْشِطَةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ؟

3.3. حَسَبَ خِبْرَتِكُمْ، أَيُّ الْوَسَائِلِ كَفِيلَةٌ بِتَحْقِيقِ مُخْرَجَاتِ الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ وَالْإِرْتِقَاءِ بِهَا، هَلْ اسْتِخْدَامُ الْوَسَائِلِ التَّقْلِيدِيَّةِ أَمْ اسْتِخْدَامُ تِكْنُولُوجِيَا التَّعْلِيمِ وَبِالضَّبْطِ الْوَسَائِلِ الْإِلِكْتَرُونِيَّةِ؟

3.4. ما الْخُلُولُ الْمُقْتَرَحَةُ الَّتِي تَرَوْنَهَا تُسَهِّمُ فِي تَفْعِيلِ اسْتِخْدَامِ الْوَسَائِلِ الْإِلِكْتَرُونِيَّةِ فِي تَعْلِيمِ أَنْشِطَةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ؟

مُلْحَقُ رَقْم 03: الاستبانة

جامعة الشاذلي بن جديد - الطّارف -

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

إستبانة مُوجَّهة إلى مُعلِّمي اللغة العربيّة للسّنة الثالثة ثانوي -شعبة آداب وفلسفة-

سيّدي المحترم/سيّدي المحترمة...

يَسْرُّني أَنْ أضعَ بينَ أيديكم هذه الإستبانة للوقوفِ عند مُعَوّقات استخدام الوسائط الإلكترونيّة في تعليم أنشطة اللغة العربيّة للسّنة الثالثة ثانوي -شعبة آداب وفلسفة- في إطارِ تحضيرِ أطروحةِ الدكتوراه الموسومة بـ "إستثمار الوسائط الإلكترونيّة في تعليمِ أنشطة اللغة العربيّة السّنة الثالثة من التّعليم الثّانوي شعبة آداب وفلسفة أُمُودَجًا -دراسةٌ وصفيّةٌ تحليليّةٌ-"

ونَظَرًا لأهميّة رأيكم في هذا الموضوع آملُ منكم التّكرّم بالإجابة عن أسئلة الإستبانة بدقّة، وأُحيطُكم علماً بأنّ جميعَ إجاباتكم لَن تُستخدم إلّا لِعَرضِ البَحثِ العِلَميّ.

وأَتَقَدّمُ مُسَبِّقًا إلى سيادَتكم الموقرة بِجَزيلِ الشُّكر والعِرفانِ، وفائقِ الإحترام لتعاونكم الصّادق في خدمةِ البَحثِ العِلَميّ.

المُشرف: أ.د زكرياء مخلوفي

الطّالبة: سلاف جديد

2023م-2024م

مُحَطَّطُ الاسْتِبانَة:

الرَّجَاءُ وَضْعُ العَلَامَةِ (X) أَمَامَ الإِجابَةِ المُناسِبَةِ، وَالتَّعْلِيلُ إِذَا تَطَلَّبَ الأَمْرُ، مَعَ ضَرُورَةِ الإِجابَةِ عَنِ الاسْئَلَةِ المَفْتُوحَةِ.

القِسْمُ الأوَّلُ: البَياناتُ الأوَّلِيَّةُ

المُؤَسَّسَةُ التَّربَوِيَّةُ:

الوَلَايَةُ: البَلَدِيَّةُ:

الْجِنْسُ: ☐ ذَكَر ☐ أُنْثَىالمُؤَهَّلُ العِلْمِي: لِيَسَانَس ☐ مَاسْتَر ☐ مَدْرَسَةٌ عُلْيَا فِي الاِخْتِصَاصِ ☐مَاجِسْتِير ☐ دُكْتُوراه ☐الرُّتْبَةُ الوَظِيفِيَّةُ: مُعَلِّم ☐ مُعَلِّمٌ رَئِيس ☐ مُعَلِّمٌ مُكَوَّن ☐الصِّفَةُ: مُسْتَخْلِف ☐ مُتَرَبِّص ☐ مُتَبَّت ☐الخِبْرَةُ: أَقَلَّ مِنْ 05 سَنَوَاتٍ ☐ مِنْ 05 سَنَوَاتٍ إِلَى 15 سَنَةٍ ☐ أَكْثَرَ مِنْ 15 سَنَةٍ ☐

القِسْمُ الثَّانِي: "مُعَوَّقاتُ اسْتِخْدامِ الوَسائِلِ الإِلِكْترونيَّةِ فِي تَعْلِيمِ أنْشِطَةِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لِلسَّنَةِ الثَّالِثَةِ

ثانَوِي، شُعْبَةُ آدَابٍ وَفَلَسَفَةٍ.

المِحْورُ الأوَّلُ: مُعَوَّقاتُ مُتَعَلِّقَةٌ بِالمُعَلِّمِ

الرَّقْمُ	العِبَاراتُ	الاِخْتِياراتُ		
		مُوافِق	مُحايد	غَير مُوافِق
1	عَدَمُ وُضُوحِ مَفْهُومِ الوَسائِلِ الإِلِكْترونيَّةِ لَدَى المُعَلِّمِ			
2	ضَعْفُ جَاهِزِيَّةِ المُعَلِّمِ لاسْتِخْدامِ الوَسائِلِ الإِلِكْترونيَّةِ الحَدِيثَةِ			
3	قِلَّةُ تَكْوِينِ المُعَلِّمِ فِيمَا يَخْصُ اسْتِخْدامِ الوَسائِلِ الإِلِكْترونيَّةِ			
4	اعْتِقَادُ المُعَلِّمِ بَأَنَّ اسْتِخْدامِ الوَسائِلِ الإِلِكْترونيَّةِ يَزِيدُ مِنَ الأَعْبَاءِ عَلَيْهِمُ			
5	إِصْرارُ المُعَلِّمِ عَلَى اسْتِخْدامِ الأساليبِ التَّقْلِيدِيَّةِ وَذلِكَ لِقِناعَتِهِمْ بِجَدواها			

6	غياب التعاون بين مُعلِّمي الحاسب الآلي ومُعلِّمي اللغة العربية		
7	عدم وجود دليل يُساعد المُعلِّمين على الاستفادة من تقنيات تعليمية جديدة		
8	شعور المُعلِّمين بِضعف السيطرة على الصف عند استخدام الوسائط الإلكترونية		
9	الوقت المخصَّص للحصة لا يكفي لاستخدام الوسائط الإلكترونية		

المحور الثاني: مُعوقات مُتعلِّقة بالمُتعلِّمين

الرَّقم	العبارات	الاختيارات		
		مُوافق	مُحايد	غير مُوافق
1	عدم وجود رغبة لدى المُتعلِّمين للتعلم باستخدام الوسائط الإلكترونية			
2	تعوُّد المُتعلِّمين على التعليم التقليدي والخوف من التغيير			
3	قصور مشاركة المُتعلِّمين في الدرس بسبب استخدام الوسائط الإلكترونية			
4	تشتت ذهن المُتعلِّمين وغياب تركيزهم عند استخدام الوسائط الإلكترونية			
5	تراجع مستوى المُتعلِّمين في أنشطة اللغة العربية نتيجة تطبيق الوسائط الإلكترونية			

المحور الثالث: مُعوقات مُتعلِّقة بالبيئة الصفية

الرَّقم	العبارات	الاختيارات		
		مُوافق	مُحايد	غير مُوافق
1	عدم اقتناع الإدارة بِجدوى استخدام الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية			
2	نقص التمويل وضعف الدعم المالي			
3	قلة أجهزة الحواسيب			
4	ضعف خدمات الإنترنت			
5	قصور الصيانة الدورية للأجهزة والأدوات داخل الصفوف			
6	انقطاع التيار الكهربائي أثناء تسير الدرس			

7	اكتظاظ الصف يُعَرِّقُ استخدام الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية		
8	مُعَوَّقاتُ أُخْرَى (أذكرها)		
9	ماذا تَقْتَرِحُ كَحُلُولٍ لِلْمُعَوَّقاتِ الَّتِي تُواجِهُ استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية للسَّنة الثالثة ثانوي، بشُعْبة الآداب والفلسفة؟		

نشكر لكم تعاونكم معنا

مُلحق رقم 04: نسخة من تصريح إذن للقيام بدراسة ميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرة التربية
إلى
السيدات والمادة
مديري الثانويات

مديرية التربية لولاية الطارف
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
الرقم: 2024/0.5.1/206
Sfi3600@gmail.com

الموضوع: الترخيص بإنجاز دراسة ميدانية

المرجع: مراسلة جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف - كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

تحت رقم: 177 / الواردة إلينا بتاريخ: 2024/05/12

بناء على المرجع المشار إليه أعلاه،

يشرفني إعلامكم بموافقتي والسماح للطالبة: (جديد سلاف)

بإنجاز دراسة ميدانية بالمؤسسة التي تشرفون عليها

وذلك ابتداء من 2024-05-13 إلى غاية نهاية المهمة.

مع التزام المعني(ة) باحترام النظام الداخلي للمؤسسة.

حرر بالطارف في: 12 ماي 2024

مكتبة محمد خير بقرية
ولاية الطارف
فراح بوداوي

نسخة إلى السيد(ة):

- رئيس(ة) قسم اللغة والأدب العربي بكلية الآداب واللغات

بجامعة الشاذلي بن جديد الطارف (للإعلام).

السيد بومعجار

مُلحَقُ رقم 05: نصُّ مَسْرُحِيَّةِ لَالةِ فاطمة نُسومر "المرأة الصَّقر"

«لالة فاطمة نسومر» المرأة الصقر

إدريس قرقوة

أتعرف على صاحب النص



ادريس قرقوة كاتب مسرحي جزائري، ولد في «تسالة» ولاية سيدي بلعباس في 16 ماي 1967م، كانت لديه اهتمامات بالمسرح منذ فترة دراسته، حصل على شهادة الدكتوراه من جامعة سيدي بلعباس التي صار أستاذا بها في موضوع «التراث في المسرح الجزائري: الأشكال والمضامين»، وشارك في إنشاء عدة فرق مسرحية محلية بعدد من المناطق، وكتب عدة مسرحيات حول الشخصيات التاريخية الوطنية، ومن تلك المسرحيات: فارس الجزائر «الأمير عبد القادر»، و«تينهينان» ملكة الطاسيلي، و«يوغرطة» الملك الثائر، و«لالة فاطمة نسومر» المرأة الصقر.

تقديم النص

لمجتمع الريف في الجزائر عادات وأعراف، وله أسس وثوابت يحكمها الخلق والدين والأصالة. وللمرأة في هذا نصيب بل أثر في كتابة التاريخ وفي بناء صرح الأمة الجزائرية بما قدمته من نضال وتضحية حتى صارت قدوة ومثلا يضرب، وفي هذا النص موقف من المواقف العظيمة لامرأة حفظت لها ذاكرة الأجيال هذا الموقف بل هذه السمعة الطيبة.

النص

«قرية آيت ابرائن بدار سي الطاهر، سي الطاهر وزوجته أمينة»

أمينة: والله، لقد وصلت أختك فاطمة مكانا لم تصله نساء نسومر كلها، بل ونساء الأرض جميعا، إذ أصبحت تشد إليها الرحال ويقصدها الناس، ويسعى لديها الركبان، حتى لقبوها بلالة فاطمة نسومر.

سي الطاهر: أثناء هذا أم تهكم واستهزاء يا أمينة؟ ! وأنت تعلمين أنه لا تُشد الرحال إلا إلى ثلاث: المسجد الحرام والمسجد النبوي والمسجد الأقصى.

elbassair.net

المعراج

254

لالة فاطمة: لماذا لم تقولي ذلك عند مجيئي، لِمَ أخفيت عني كل هذا؟

أمينة: أتدريين لماذا؟

سي الطاهر: كفي يا امرأة، كفي سمومك.

لالة فاطمة: دعها، دعها يا سي الطاهر، دعها تقول ما في نفسها.

أمينة: الطلاق ليس نصيبي بل أنت التي ينبغي أن تطلق هذا البيت، أظهرت لك الإحسان ابتداءً، شفقة عليك واحتراما لمشاعر أخيك وحفاظا على المودة التي جمعتني مع زوجي سي الطاهر، لكن الأمر طال.

لالة فاطمة: إذا كان كذلك فابقي مع زوجك، أرجوك سي الطاهر لا تؤذينيها بشيء فالله لو سمعت أنك أذيتها أو لمتها حرمت نفسي من رؤيتك إلى يوم القيامة، فزوجتك حرة في قولها واعتقادها ولا أحد يجبرها على غير رأيها، فهي وفية لك، ولبيتها، ولو لا ذلك لما كان منها هذا، أحمد الله أن رزقك بامرأة تسعى لصالحك وتبذل جهدها في نصحك.

سي الطاهر: ما هذا يا فاطمة أبعد أن شتمتك وأهانتك أمام عيني تشكرينها بل توصيني بها خيرا؟

لالة فاطمة: أنا مخطئة أن تركت بيت والدي وفرضت نفسي عليكم، وكان أولى بالضيف ألاّ يثقل ضيافته، فيمل، ولا يكثر الكلام فيرغم على الرحيل، سأحمل أمتعتي، ففي «سومر» منزلنا.

سي الطاهر: لا لن أتركك ترحلين على هذا النحو، والله لَتَرْحَلَنَّ هي، نعم أمينة هي التي سترحل.

فاطمة: لا والله لن يكون ذلك، كيف وهؤلاء الصبية مَنْ لهم، وأنت من لك وهي مَنْ لها في دنيا لا ترحم؟

سي الطاهر: لي الله وأهلي، وأنت منهم يا فاطمة، إن الذي ليس فيه خير في أهله ليس فيه خير في الناس.

لالة فاطمة: لا تراجعني أرجوك، فمن هناك أشارك المجاهدين قتالهم للفرنسيين... وأنت تعرف أن لا أحد له سلطان علي إلا رب العالمين وابق أنت مع زوجتك ...

(تحمل لالة فاطمة أمتعتها وتخرج من البيت، وأمينة تنظر إلى فاطمة، لم تتوقع أبدا منها كل هذا وهي التي كانت تظنها مغتررة بنفسها وشبابها، متحرقة للشهرة وذياع الصيت ولا يهتمها من الناس شيء، تابعتها بذهول كبير، كانت كلمات لالة فاطمة طرقا عنيفا يضرب جنبات قلبها، لتفيق من غفوتها وترفع الغشاوة عن نفسها، استدار إليها زوجها قائلاً):

سي الطاهر: أرايت ماذا فعلت بحماقتك يا امرأة !

(لم تسمع شيئاً من كلام زوجها ولم تعره اهتماماً، بل أسرعت وفتحت الباب وحملها الدهول والإعجاب بفاطمة أن نادتها بأعلى صوتها)

أمينة: فاطمة، فاطمة.

« تلتفت فاطمة وقد ابتعدت عن الباب بعدة خطوات، أسرعت نحوها أمينة وعانقتها طويلاً، وبكت كثيراً، حتى نزلت دموعها على كتف فاطمة، ثم قالت »

أمينة: أرجوك سامحيني، سامحيني يا فاطمة، سامحيني يا أختي.

لالة فاطمة: بل سامحيني أنت، لقد كدت أن أهدم المودة التي جمعتكما.

أمينة: ابقني معنا يا فاطمة.

فاطمة: لا لن أستطيع ذلك فقد بعث نفسي لله، ولن أرجع عن بيعي والجهاد سبيلي إلى رضائه ورحمته.

أمينة: إذا كانت هذه إرادتك، فليعنيك الله يا فاطمة.

« وتعانقتا »

(خرج سي الطاهر يتابع المنظر المؤثر وقد اغرورقت عيناه بالدموع)

من مسرحية لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر

أنري رصيدي اللغوي

في معاني الألفاظ:

تهكم: استهزاء، تنفثينه: ترمين به وتلقين به من فمك، الوحل: الطين يتلطخ به،

السليط: الطويل، آل: آل الرجل أهله، ولا يستعمل إلا في ما فيه شرف.

مُلحقُ رقم 06: رافِد "معاني الأحرف المُشَبَّهة بالفعل"

استمر موارد النص وأوظفها

1 - في قواعد اللغة

معاني الأحرف المشبهة بالفعل

- عد إلى النص واقرأ العبارة الآتية: «وتعرّفتُ على بائسة مثلها، لكنها أشدُّ منها هديانًا وضجيجًا...»
- تعلمت أن الأحرف المشبهة بالفعل ناسخة للجملة الاسمية، فهل تعرف لماذا سميت بهذا الاسم؟
- بِتَمَعْنِكَ في طبيعتها تدرك أنها تسمى الأحرف المشبهة بالفعل لأنها تشبه الفعل من عدة جهات.
- فيم تشبه الفعل؟
- إنها تتكون من ثلاثة أحرف أو أربعة أحرف، وترفع وتنصب، وتدخل نون الوقاية عليها.
- ما هي الأحرف المشبهة بالفعل؟ وما عملها؟
- الأحرف المشبهة بالفعل هي: إِنَّ، أَنْ، لَكِنْ، كَأَنَّ، لَيْتَ، لَعَلَّ، وهي تدخل على المبتدئ فتنصبه اسما له، وتدخل على الخبر فترفعه خبرا لها.
- ما معاني كل حرف من هذه الأحرف؟
- إِنَّ وَأَنْ : تأتيان لتوكيد النسبة، ويكون بهما رَفْعُ الشَّكِّ والرَّدُّ على المُنْكَرِ. مثل: إن أحمدَ حاضرٌ، أكدت له هذه النسبة، أي توكيد نسبة الخبر للاسم، فمثلا يكون المخاطب شاكا بحضور أحمد، وَيَعْلَمُ أن عنده شيئا من التقصير فلو قلت له: أحمد حاضر، سيقول: لا، أما لو قلت له: إن أحمد حاضر، سأدفع عنه الإنكار بمثل هذا الأسلوب.
- لَكِنْ : للاستدراك، أي أن يُعَقَّبَ على الكلام السابق بما يرفع ما يُتَوَهَّمُ بُتَوُّهُ أو نَفْيُهُ مثل: أحمد ذكيٌّ لكنه كسول، الغرض من الإتيان بها الاستدراك، لأنه من المعروف إذا كان ذكيا لابد أن تكون الصفة التي بعده محمودة.
- كَأَنَّ : تدلّ على التشبيه: كأنك شمسٌ.
- لَيْتَ : تدلّ على التمني، وهو طلب أمر فيه صعوبة أو عسر مثل: ليت الشباب عائدٌ .

لعل: تدلّ على التَّوَقُّع، فإذا كان المتوقع محبوباً سُمِّيَ «الترجي»، وإذا كان المتوقع مكروهاً سُمِّيَ «الإشفاق»، مثل: لعل الامتحان سهل، هنا تدخل في باب الرجاء، لأننا نتوقع أمراً محبوباً، أما في قولك: «لعلك مجازف بمستقبلك»، فإنها للمكروه.

2 - في مجال البلاغة

التفريق

- تأمل هذا المقتطف المتصرف فيه ولاحظ:
"وتعرفت ياسمينة على بائسة مثلها، ولكنها أشد منها هديانا وضجيجاً ... فهي مقعدة لا تغادر مكانها قط، ولا تسكت عن أحداث الجلبة كلما سنحت الفرصة".
- وقع في هذا المقتطف اتفاق شخصيتين في صفة معينة، ثم وقع تفريق بينهما، وضح ذلك.

- اذكر مثالا آخر مشابها ينطبق عليه هذا الحكم.

- تأمل المثال الآتي:

من قاس جدواك بالغمام فما أنصف في الحكم بين شكلين

أنت إذا جدت ضاحك أبداً وهو إذا جاد دامع العين

لقد قارن الشاعر في هذين البيتين بين أمرين من نوع واحد، ما هما؟

- لماذا رفض الشاعر هذه المقايضة؟

- أين وجه الشبه بين الممدوح وبين الغمام؟ وأين وجه الاختلاف؟

- ماذا تستنتج؟

التفريق في اصطلاح البلاغيين هو إيقاع تباين بين أمرين من نوع واحد في المدح أو غيره. فالشاعر في البيتين السابقين يشير إلى شيئين من نوع واحد هو جود الممدوح وجود الغمام، أي عطاؤهما.

وقد أوقع الشاعر تبايناً بينهما بفرق يفيد زيادة أو رجحاناً لكفة عطاء الممدوح، فهو يعطي ضاحكاً فرحاً بالعطاء، على حين يعطي الغمام دامع العين كان هناك قوة تدفعه إلى العطاء على غير إرادة منه.

مُلحق رقم 07: رافد "بحر الرَّجَز"

- الملف موجودٌ فوق الطاولة.

فالخير (موجودٌ) حُذِف ودَلَّت عليه شبه الجملة.

2 - خبرُ الأحرفِ المشبهةِ بالفعل والأفعالِ الناقصة يكون أيضاً مفرداً وجملة وشبه جملة، مع النسخ الذي يحدثُ عليه رَفْعاً أو نَصْباً.

2 - في مجال العروض :

الرجز في الشعر الحر.

عَرَفْتُ أن الشعرَ الحرَّ، أو شعر التفعيلة هو الذي يَتَشَكَّلُ من الأبيات الخطية أي غير المشطورة. وعَرَفْتُ أيضاً أنه يعتمد على التفعيلة الواحدة متكررة بنسبٍ متفاوتة في كُلِّ بيت، ونادراً ما يعتمد على تَفْعِيلَتَيْن.

- تأمل هذا المقطع من قصيدة نزار قباني :

"لَنْ تَجْعَلُوا مِنْ شَعْبِنَا

شَعْبَ هُنُودٍ حُمْرٍ

فَنَحْنُ بَاقُونَ هُنَا

في هذه الأرض التي تَلْبَسُ في مِعْصِمِهَا

إِسْوَارَةً مِنْ زَهْرٍ"

- إذا كتبت هذه الأبيات الخطية كتابة عروضية، ووضعت الرموز تحصّلت على ما يأتي :

لَنْ تَجْعَلُوا مِنْ شَعْبِنَا
0 // 0 / 0 /

مُسْتَفْعِلُنْ
شَعْبَ هُنُوْ
0 0 / 0 /

(قَطَعَ وَتَدَّهَا)

مُسْتَفْعِلُنْ
فَنَحْنُ بَا
0 // 0 / 0 /

مُسْتَفْعِلُنْ
فِي هَازِئِلْ
0 // 0 / 0 /

مِعْصِمِهَا
تَلْبَسُ فِي
0 // 0 / 0 /

أَرْضُ لَلَّتِي
0 // 0 / 0 /

مُسْتَفْعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ	مُسْتَفْعِلُنْ
إِسْوَارَتُنْ	مِنْ زَهْرُ		
0 / 0 / 0 /	00 / 0 /		

مستفعلن مستفعلن (قُطِعَ وَتَدُّهَا)
- تُلَاحِظُ أَنَّ الأبيات الخطئية كُلُّهَا بُنِيَتْ عَلَى تَفْعِيلَةِ الرَّجَزِ "مُسْتَفْعِلُنْ" بتغييراتها
المعروفة:

مُسْتَفْعِلٌ ← مُفْتَعِلٌ
مُسْتَفْعِلٌ ← مُتَفَعِّلٌ

- وتُلاحِظُ أَيْضًا أَنَّ الشَّاعِرَ تَصَرَّفَ فِي بَعْضِ التَّفْعِيلَاتِ الْأَخِيرَةِ الَّتِي جَاءَتْ
عَلَى هَذَا الشَّكْلِ: 00/0

ههنا دَخَلَتْ عِلَّةٌ على التفعيلة وتمثلت في قَطْع الِوَتْدِ المجموع ليصير على هذا النحو:

$$0 \longleftarrow 0$$

والعلة في الشعر الحرّ - كما في الشعر العمودي - من الأمور الطارئة عليه، لكنها غير لازمة في كل القصيدة. فقد نجدُها في بيت ولا نجدُها في آخر، عكس الشعر العمودي الذي تلزمُ العلة فيه إن وجدت أبيات القصيدة كلها

مُلحق رقم 08: نشاطُ المشروع "إنتاجُ تقصّية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين"

موضوع المشروع:

إنتاج تقصّية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين ببيان أهمّ نشاطاتها، مع الحرص على إثبات صور أهمّ أعضائها.

مراحل الإنجاز	المقام	الموارد المساعدة
مرحلة الإعداد	- شرح المطلوب والغاية من اختيار الموضوع - تفويج التلاميذ - توزيع المهام على أعضاء الفوج الواحد .. - الإحالة إلى المراجع.	- الموارد المعرفية: - التحكم في إنتاج تقصّية. - تنمية روح العمل الجماعي. - توظيف المكتسبات التاريخية. - استعمال آلات التكنولوجيا الحديثة في إخراج الصور.
مرحلة الإنجاز	- صياغة نص يُعرّف بالجمعية (تاريخ تأسيسها ... نشاطاتها، أعضاؤها ... دورها في النهضة..) - جمع الصور الممثلة لأهمّ أعضائها وتذييلها بنبذة قصيرة عن حياتهم - تنسيق العمل استعداداً لعرضه.	- الوسائل المادية: - أوراق . - صور . - مراجع: كتب، مجلات، أقراص مضغوطة - جهاز إعلام آلي وملحقاته...
مرحلة العرض والتقييم	- عرض العمل من قِبَل مندوب الفوج. - التعليق على الصور المختارة. - تعقيب أولي. - التقييم. - اختبار أفضل عمل لعرضه في المجلة الحائطية أو يوم بمناسبة يوم العلم.	



قائمة المصطلحات

المُقابل الأجنبي	المصطلح
Didactic	التَّعليمية
General Didactic	التَّعليمية العامة
Special Didactic	التَّعليمية الخاصة
Language Didactic	تعليمية اللغة
Didactic process	العملية التعليمية
Learner	المتعلِّم
Teacher	المُعَلِّم
Educational Content	المادَّة التعليمية
Didactic Triangle	المثلث التعليمي
Didactic Contract	العقد الديداكتيكي
Representations	التَّمثُّلات
Didactic transposition	النَّقل الديداكتيكي
Didactic Tools	الوسيلة التعليمية
Educational Technology	تكنولوجيا التعليم
E-learning	التَّعليم الإلكتروني
Synchronous e-learning	التَّعليم الإلكتروني المتزامن
Asynchronous e-learning	التَّعليم الإلكتروني غير المتزامن
MultiMedia	الوسائط الإلكترونية
Text	النَّص
Sound	الصَّوت
Still Images	الصُّور الثَّابتة
Animation	الرُّسوم المتحرِّكة
Video	الفيديو
Computer	الحاسوب
Smart phone	الهاتف الذَّكي
Tablet	التَّابلت

Scanner	الماسح الضوئي
Digital Still Camera	كاميرا تصوير الصور الثابتة الرقمية
Digital Video Camera	كاميرا فيديو رقمية
Storage Unites	وحدات التخزين
Microphone	الميكروفون
Internet	الإنترنت
Data Show	جهاز عرض البيانات
Speaker	مُكَبِّر الصوت
Synchronous Lectures	المحاضرات الإلكترونية المباشرة/ المتزامنة
Asynchronous Lectures and Audio Recordings	المحاضرات والتسجيلات الصوتية غير المتزامنة
Audio Conferencing	المؤتمرات السمعية
Skype	برنامج سكايب
E-Books	الكتب الإلكترونية
E- journals	المجلات الإلكترونية
Email	البريد الإلكتروني
Digital Photographs	الصور الفوتوغرافية الرقمية
Computer–Generated Drawings	الصور الرقمية المرسومة بالحاسوب
Scanned Pictures	الصور الممسوحة
Diagrams	الرُسُوم التخطيطية
Charts	لوحات المصوّرات
Digital Mind Maps	الخرائط الذهنية الرقمية
Instructional Digital Video	الفيديو الرقمي التعليمي
Internet video	فيديو الإنترنت
World Wide Web	الشبكة العنكبوتية العالمية
Educational Blogs	المُدَوَّنات التعليمية
Social Networking Sites	مواقع الشبكات الاجتماعية
Facebook	فيسبوك

Twitter	تويتر
Instagram	إنستجرام
Secondary Education	التَّعليم الثَّانوي
Educational Activity	النَّشاط التَّعليمي
Arabic Language Activities	أنشطة اللُّغة العربيَّة

م



قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم (المصحف العثماني الشريف برواية ورش عن نافع).

أولاً: المراجع باللغة العربية:

- 1- إبراهيم بن محمد عُسيري، عبد الله بن يحيى المحيا، التَّعلُّم الإلكتروني (المفهوم والتَّطبيق) للإدارة المدرسيَّة والمعلِّمين والطلَّاب، مكتب التَّربية العربيِّ لدول الخليج، الرياض، السَّعودية، د.ط، 2011م.
- 2- إبراهيم محمد يونس حسن، الأُسُس النَّظريَّة لِتصميم الخرائط الذَّهنيَّة الإلكترونيَّة لطلَّاب تكنولوجيا التَّعليم، مجلَّة دراسات تربويَّة واجتماعيَّة، جامعة حلوان، القاهرة، مصر، مج 25، ع 1.1، 2019م.
- 3- أبو غولة، سامي عطا الله محمد، استخدامات ذوي الإعاقة البصريَّة لتطبيقات التَّواصل الاجتماعيِّ في الهواتف الذكيَّة والإشباع المتحقَّقة: دراسة ميدانيَّة في محافظات غزَّة، رسالة مُقدِّمة لنيل شهادة الماجستير، الجامعة الإسلاميَّة، (قطاع غزَّة)، فلسطين، 2017م.
- 4- أحنَّادو سيَّسي، إصلاح التَّعليم الثَّانويِّ في ضوِّ إستراتيجيَّة اليونسكو للتَّعليم والتَّدريب التَّقنيِّ والمهنيِّ، مجلَّة العلوم النَّفسيَّة والتَّربويَّة، جامعة الشَّهيد حمَّة لخضر، الوادي، الجزائر، مج 2، ع 4، 2016م.
- 5- أحمد حساني، دراسات في اللسانيَّات التَّطبيقيَّة حقل تعليميَّة اللغات، دار المطبوعات الجامعيَّة، بن عكنون، الجزائر، ط 2، 2009م.
- 6- أحمد شاهين، تويتر Twitter واستخداماته في التَّعليم، (2022م)، والموقع الإلكتروني: <https://www.id4arab.com>، تاريخ ووقت الدَّخول للموقع هو: 28 أفريل 2023م، سا 19:42.
- 7- أحمد صومان، أساليب تدريس اللُّغة العربيَّة، دار زهران للنشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط 1، 2010م.
- 8- أحمد الفاسي، الدَّيداكتيك مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السَّعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، المغرب، د.ط، د.ت.
- 9- أحمد مُصطفى حليلة، جودة العمليَّة التَّعليميَّة آفاق جديدة لِتعليم مُعاصر، دار مجدلاوي للنشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط 1، 2014م - 2015م.

- 10- الإدارة العامة للتدريب والابتعاث، خصائص النمو وتطبيقاتها التربوية، وزارة التربية والتعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية، د.ط، 1435هـ.
- 11- إسراء الكندري، استخدام الإنستجرام في التعليم، (2013م)، والموقع الإلكتروني: <https://esraaalk.blogspot.com>، تاريخ ووقت الدخول للموقع: 28 أبريل 2023، سا 23:10.
- 12- إسماعيل عمر حسونة، سليمان أحمد حرب، تكنولوجيا الحاسوب والاتصالات في التعليم دليل المعلم غير الأخصائي، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين، د.ط، 2018م.
- 13- إسماعيل يحيوي، واقع الإصلاح التربوي في التعليم الثانوي، مجلة دراسات، جامعة طاهري محمد، بشار، الجزائر، مج6، ع2، 2017م.
- 14- أسيل القواسمي، الدليل الشامل عن مكبرات الصوت، (2021م)، والموقع الإلكتروني هو: <https://read.Opensooq.com>، تاريخ ووقت الدخول هو: 02 أبريل 2023م، سا 23:10.
- 15- أكرم فتحي مصطفى، الوسائط المتعددة التفاعلية: رؤية تعليمية في التعليم عبر برمجيات الوسائط المتعددة التفاعلية، عالم الكتب (نشر، توزيع، طباعة)، القاهرة، مصر، ط1، 2008م.
- 16- آلاء سميح محمد شاهين، فعالية برنامج بالوسائط المتعددة قائم على منحى النظم في تنمية مهارات توصيل التمديدات الكهربائية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، رسالة مكملة لنيل شهادة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، تكنولوجيا التعليم، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، 2008م.
- 17- أمل حياتي محمد فتحي، إمكانية الاستفادة من برنامج التواصل الإلكتروني سكايب في تعليم العزف على آلة البيانو، مجلة علوم وفنون الموسيقى، جامعة حلوان، القاهرة، مصر، مج30، ع2، 2018م.
- 18- آمنة سعدي محيي الدين الصلاحات، درجة وعي المعلمين في الأردن بالخرائط الذهنية الإلكترونية، مجلة الأندلس، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، مج7، ع27، 2021م.
- 19- إيمان محمد سحتوت، زينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2014م.

- 20- إيهاب شعبان عطية ماهر، دور التصميم الجرافيكي والوسائط المتعددة في تطوير الكتب التعليمية الإلكترونية للصف الخامس الأساسي بمادة الرياضيات، رسالة مُكمّلة لنيل شهادة ماجستير في التصميم الجرافيكي، جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن، 2018م.
- 21- ابن منظور (أبو الفضل محمد بن مكرم)، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ط1، 2016م.
- 22- التهامي حمداش وآخرون، الدليل البيداغوجي في التعليم الابتدائي، المفتشية العامة للتربية والتكوين، المغرب، د.ط، د.ت.
- 23- حاتم حسن البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات مُتعددة للتدريس والتّقييم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، د.ط، 2011م.
- 24- حارث عبود، الحاسوب في التعليم، دار وائل للنشر، عمّان، الأردن، ط1، 2007م.
- 25- حذيفة مازن عبد المجيد، مزهّر شعبان العاني، التعليم الإلكتروني التفاعلي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمّان، الأردن، ط1، 2015م.
- 26- حسام محمد مازن، تكنولوجيا المعلومات ووسائطها الإلكترونية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، مصر، ط1، 2009م.
- 27- حسن حسيني جامع، دور تكنولوجيا الوسائط المتعددة في التعامل مع أنماط التعليم، ورقة مقدّمة في مؤتمر "تكنولوجيا التربية في مجتمع المعرفة"، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، الإسكندرية، مصر، 2005م.
- 28- حسين حسن موسى، استخدام الوسائط المتعددة في البحث العلمي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، 2008م.
- 29- حكيمة نيس، الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي والرّضا عن الدّراسة لدى تلاميذ السّنة الأولى من التعليم الثانوي، مُذكرة مقدّمة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر2-، الجزائر، 2010م - 2011م.

- 30- درّاجي سَعِيدِي وآخرون، اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الثالثة من التّعليم الثّانويّ للشّعبتين: آداب وفلسفة/لغات أجنبيّة، الدّيون الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة (O.N.P.S)، الجزائر، 2012م-2013م.
- 31- راضية دَرَبُوش، مُكوّنات المثلث (الفعل) الدّيداكتيكيّ ودوره في العمليّة التّعليميّة، مجلّة الحكمة للدراسات الفلسفيّة، مركز الحكمة للبحوث والدراسات، الجزائر، مج7، ع01، 2019م.
- 32- رانية عبد الله محمّد عبد المنعم، فاعليّة توظيف التّعلم التّجوال عبر الهواتف الذكيّة في تنمية مهارات التّعلّم الدّاتيّ ومهارة التّواصل الإلكترونيّ لدى طّلاب كليّة التّربية في جامعة الأقصى بفلسطين، مجلّة الزّرقاء للبحوث والدراسات الإنسانيّة، جامعة الزّرقاء، محافظة الزّرقاء، الأردن، مج17، ع1، 2017م.
- 33- رحيمة الطّيب عيساني، الوسائط التّقنية الحديثة وأثرها على الإعلام المرئيّ والمسموع، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنيّة أثناء النّشر، الرياض، السّعودية، 2010م.
- 34- رشيد فلكاويّ، تعليميّة اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، مجلّة الآداب، جامعة الإخوة منتوري -قسنطينة1-، الجزائر، ع14، 2014م.
- 35- رشدي أحمد طُعيمة، الأنشطة اللّغويّة: أنواعها، معاييرها، استخداماتها، دار الكتاب الجامعيّ، العين، الإمارات العربيّة المتّحدة، ط1، 2005م.
- 36- رِماح الدّلّقمويّ، ما الفرقُ بين الإنترنت والويب؟، (2014م)، والموقع الإلكترونيّ: <https://www.aljazeera.net>، تاريخ ووقت الدّخول للموقع: 28 أفريل 2023م، سا 14:52.
- 37- رياض الجواديّ، مدخل إلى علم تدريس الموادّ "ديداكتيك- تدريسيّة- تعلّميّة- تعليميّة"، دار التّجديد للطّباعة والنّشر والتّوزيع والترجمة، تونس، ط2، 2020م.
- 38- زاهر إسماعيل الغريب، التّعليم الإلكترونيّ من التّطبيق إلى الاحتراف والجودة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2009م.

- 39- الزّحشري (أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد)، أساس البلاغة، ج1، تح: باسل السّود، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، د.ط، 2007م.
- 40- الزّهرة الأسود، قراءة في مفهوم التّعليميّة، مجلّة السّاورة للدراسات الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة طاهري محمّد، بشّار، الجزائر، مج6، ع2، 2020م.
- 41- زُويد مَعْيُوض الزّايديّ، توظيف التّقنيّة الحديثة والإعلام الجديد في العمليّة التّعليميّة، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، ط1، 2015م.
- 42- سالم عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التّدرّيس، دار جرير للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2013م.
- 43- سعد عليّ زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2014م.
- 44- سعد عليّ زاير، سماء تركي داخل، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، الدّار المنهجية للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2015م.
- 45- سُمَيّة بنت محمّد لطفي بن صالح أبو داود، فاعليّة برمجية تعليميّة مُقترحة لتنمية مهارات إعداد الوسائط المتعدّدة التّعليميّة لطالبات الدّبلوم العام في التّربية، رسالة مُقدّمة لنيل شهادة ماجستير في الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض، السّعوديّة، 2010م.
- 46- سمير جُلُوب، الوسائل التّعليميّة، دار من المحيط إلى الخليج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2017م.
- 47- سهيلة مُحسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التّدرّيس، دار الشّروق، عمّان، الأردن، رام الله، فلسطين، ط1، 2010م.
- 48- شوقي حساني محمّد، تقنيّات وتكنولوجيا التّعليم: معايير توظيف المستحدثات التّكنولوجيّة وتطوير المنهاج، المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر، القاهرة، مصر، ط2، 2014م.

- 49- شيرين البحيري، تأثير التّأبليت في تنمية المهارات التّعليميّة والتّربويّة لطلّاب التّعليم الأساسي (دراسة تطبيقية على طّلاب الصّقّين الرّابع والخامس الابتدائيّين)، مجلة البحوث الإعلاميّة، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، مج48، ع2، 2017م.
- 50- صوريّة فرج الله، نور الدّين زمام، تقويم مردود إصلاح المنظومة التّربويّة في مرحلة التّعليم الثّانوي، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، مج7، ع19، 2015م.
- 51- طارق عبد الرّؤوف، التّعليم الإلكترونيّ والتّعليم الافتراضيّ (اتّجاهات عالميّة معاصرة)، المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر، القاهرة، مصر، ط1، 2014م.
- 52- عابد توفيق الهاشمي، طرائق تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها للمراحل الدّراسيّة، مؤسّسة الرّسالة للنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2006م.
- 53- عادل حميديّ صالح المالكيّ، استخدام الخرائط الذهنيّة الإلكترونيّة الفائقّة في تنمية مهارات التّفكير التحليليّ لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، مجلة كليّة التّربية بنها، جامعة بنها، بنها، مصر، مج28، ع110، 2017م.
- 54- عادل المحجوب الصّباع، بيداكتيك، دار ركاز للنّشر والتّوزيع، أريد، الأردن، د.ط، 2021م.
- 55- عاطف أبو حميد الشّرمان، تكنولوجيا التّعليم المعاصرة وتطوير المنهاج، دار وائل للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2013م.
- 56- عبّاس ناجي حسن، الوسائط المتعدّدة في الإعلام الإلكترونيّ، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2016م.
- 57- عبد الجبّار حسين الظّفريّ، الشّامل في الوسائط المتعدّدة، «مقرّر تصميم وإنتاج وسائط متعدّدة»، تمهيديّ ماجستير، جامعة إبّ، الجمهوريّة اليمنيّة، 2021م - 2022م.
- 58- عبد الحفيظ تحريشي، الأنشطة المستخدمة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ودورها في تحقيق الأهداف التّربويّة، الأنشطة اللّغويّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ أنموذجاً، مجلة الممارسات اللّغويّة، جامعة مولود معمريّ، تيزي وزو، الجزائر، مج4، ع1، 2013م.

- 59- عبد الرحيم البشير عlish، عبد السلام الخضر إبراهيم، أهمية استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية من وجهة نظر طلاب كليات التربية السودانية (بالطبيق على كلية التربية جامعة الخرطوم)، مجلة النيل للعلوم التربوية، جامعة وادي النيل، الخرطوم، السودان، مج4، ع1، 2022م.
- 60- عبد الرزاق محمد الدليمي، مدخل إلى وسائل الإعلام الجديد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012م.
- 61- عبد الشافي أحمد سيد رحاب وآخرون، استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تدريس اللغة العربية، مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، قنا، مصر، مج34، ع34، 2018م.
- 62- عبد القادر لورسي، المرجع في التعليم "الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس"، جُصور للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، طبعة سبتمبر، 2016م.
- 63- عبد الله بن حمد العباد، التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية رؤية نقدية (2013م)، والموقع الإلكتروني هو: <https://fac.ksu.edu.sa>، تاريخ ووقت الدخول للموقع هو: 2023/07/20م، على سا 17:58
- 64- عبد الله محمد العتيبي وآخرون، الدليل الإجرائي لخصائص النمو في المرحلتين المتوسطة والثانوية وتطبيقاتها التربوية، وزارة التعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1438هـ.
- 65- عبد الله الوزان، مناهج البحث في الإعلام الرقمي، دار العلاء للنشر والتوزيع، دبي، الإمارات، ط1، 2021م.
- 66- عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي، الوسائل التعليمية مفهوما وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية، ط1، 1414هـ.
- 67- عبد النعيم رضوان، المنصات التعليمية المقررات التعليمية المتاحة عبر الإنترنت، دار العلوم، القاهرة، مصر، ط1، 2016م.
- 68- عدنان مهدي، التعليم في الجزائر أصول وتحديات، المثقف للنشر والتوزيع، باتنة، الجزائر، ط1، 2018م.

- 69- عَفاف عُثمان عُثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دارُ الوفاء لِدُنْيا الطّباعة والنّشر، الإسكندريّة، مصر، ط1، 2014م.
- 70- علي أسعد وطفة، إشكاليات التعليم الإلكترونيّ وتحدياته في ضوء جائحة كورونا، قراءة سُوسِيولوجيّة في جدليّات التّفاعل والتّأثير، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربيّة، جامعة الكويت، الكويت، 2021م.
- 71- علي آيت أوشان: اللّسانيّات والتّربية (المقاربة بالكفايات والتّدريس بالمفاهيم)، منشورات دار أبي الرّقاق، المغرب، د.ط، 2014م.
- 72- علي بّراحل، إصلاح التّعليم الثّانوي ودوره في التّنمية الاجتماعيّة والاقتصاديّة -دراسة نظريّة ميدانيّة، رسالة مقدّمة لِنيل شهادة ماجستير في علوم التّربية، جامعة الجزائر، الجزائر، 2009م.
- 73- علي جواد الطّاهر، أصول تدريس اللّغة العربيّة، دار الرّائد العربيّ، بيروت، لبنان، ط2، 1984م.
- 74- علي ربيع حسين الهاشمي، الأنشطة الصّفّيّة والمفاهيم العلميّة، دار غيداء، عمّان، الأردن، ط1، 2013م.
- 75- عليّ عبد العظيم العوض، مدى استخدام الوسائط التّعليميّة الإلكترونيّة لتّنمية التّفكير الإبداعي لطلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، رسالة مُكمّلة لِنيل شهادة ماجستير في المناهج العامّة، جامعة آل البيت، الأردن، 2015م.
- 76- غالب عبد المعطي الفريجات، مدخل إلى تكنولوجيا التّعليم، دار كُنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 2014م.
- 77- فارس رشيد البيّاتي، الحاوي في مناهج البحث العلميّ، دار السّواقِي العلميّة، عمّان، الأردن، ط1، 2018م.
- 78- فاطمة عوض صابر، ميرفت عليّ حقّاجة، أسُس ومبادئ البحث العلميّ، مَكْتبة ومَطْبعة الإشعاع الفنّيّة، الإسكندريّة، مصر، ط1، 2002م.

- 79- فداء محمد مصطفى العقّاد، أثر استخدام المختبر الجاف والمدمّم بالحاسوب اللّوحيّ في تدريس العلوم على استيعاب الطّلبة للمفاهيم العلميّة ودافعيتهم نحو تعلّم العلوم، رسالة مُكمّلة لنيل شهادة ماجستير في المناهج والتّدرّيس، الجامعة الأردنيّة، عمّان، الأردن، 2015م.
- 80- فلاح صالح حسين الجبوريّ، طرائق تدريس اللّغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشّاملة، دار الرّضوان، عمّان، الأردن، ط1، 2015م.
- 81- فيصل مكّتي، واقع نشاط المطالعة الموجهة في منهاج اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة - نقد وتقييم-، مجلّة آفاق للعلوم، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، مج1، ع3، 2016م.
- 82- قُصيّ مُحمّد السّامرائيّ، رائد إدريس الحفّاجيّ، الاتجاهات الحديثة في طرائق التّدرّيس، دار دجلة، المملكة الأردنيّة الهاشميّة، عمّان، الأردن، ط1، 2014م.
- 83- كمال عبد الحميد زيتون، تكنولوجيا التّعليم في عصر المعلومات والاتّصالات، عالم الكتب (نشر- توزيع- طباعة)، الإسكندريّة، مصر، ط2، 2004م.
- 84- لُبنى مهدي، المجلّات الإلكترونيّة، (2020م)، الموقع الإلكترونيّ هو: <http://e3arabi.com> تاريخ ووقت الدّخول للموقع هو: 6 أفريل 2023م، سا 23:47.
- 85- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، الدّيون الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة (O. N. P. S)، الجزائر، طبعة 2016م، 2009م.
- 86- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج مادّة اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة الأولى من التّعليم الثّانويّ العام والتّكنولوجيا، الجزائر، د.ط، 2020م.
- 87- اللّجنة الوطنيّة للمناهج، منهاج مادّة اللّغة العربيّة وآدابها، السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ العام والتّكنولوجيا الشّعبتان: آداب وفلسفة/ لغات أجنبيّة، الجزائر، د.ط، 2007م.
- 88- لطيفة عليّ الكُميشي، التّعليم في زمن الوسائط الإلكترونيّة، دار حميثاء للنّشر، القاهرة، مصر، ط1، 2020م.
- 89- لُوي الرّعيّ، الوسائط المتعدّدة، منشورات الجامعة الافتراضيّة السّوريّة، الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، د.ط، 2020م.

- 90- ليلي سهل، واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة، مجلة المخبر "أبحاث في اللغة والأدب الجزائري"، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع10، 2014م.
- 91- ماهر إسماعيل صبري، من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم، ج1، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، جمهورية مصر العربية، د.ط، 2009م.
- 92- مجدي يونس هاشم، التعليم الإلكتروني، دار زهور المعرفة والبركة، الجيزة، مصر، ط1، 2017م.
- 93- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 2004م.
- 94- محمد بن سبعي، مرحلة التعليم الثانوي بين الواقع والطموح، مجلة الأسرة والمجتمع، جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر2-، الجزائر، مج3، ع2، 2015م.
- 95- محمد بن فلاح المطيري، القواعد العروضية وأحكام القافية العربية، مكتبة أهل الأثر، حولي، الكويت، ط1، 2004م.
- 96- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية - مدخل إلى علم التدريس-، قصر الكتاب، البلدة، الجزائر، د.ط، 2000م.
- 97- محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التربية، جامعة محمد الخامس، المغرب، ع47، مارس 2011م.
- 98- محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م.
- 99- محمد عطية خميس، الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة، المركز الأكاديمي العربي للنشر والتوزيع، جمهورية مصر العربية، ط2، 2021م.
- 100- محمد عطية خميس، مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد والوسائط، ج1، المركز الأكاديمي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2، 2021م.
- 101- محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1998م.
- 102- مصطفى أبو سعد، المراهقون المزعجون، دار الإبداع الفكري، حولي، الكويت، د.ط، 2010م.

- 103- مصطفى أحمد عبد الله أحمد، فكري عبد المنعم السعدني، التأبليت التعليمي: مدخلٌ للتحوّل نحو تطبيق المدرسة الإلكترونية بمصر في ضوء بعض النماذج العالمية، مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، محافظة دمياط، مصر، ع72، 2020م.
- 104- مصطفى بن محمد عيسى فلاتة، المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، ط1، 2001م.
- 105- مصطفى نمر دغمس، تكنولوجيا التعلّم وحوسبة التعليم، دار غيداء، عمان، الأردن، ط1، 2009م.
- 106- المفتشية العامة للبيداغوجيا، التكوين البيداغوجي التحضيري الأول لأساتذة التعليم الابتدائي، مقياس تعليمية المادة، الجزائر، 2016م.
- 107- المفتشية العامة للتربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، التدرّجات السنوية لمادة اللغة العربية وآدابها، للسنة الثالثة آداب وفلسفة/ السنة الثالثة لغات أجنبية، الجزائر، 2022م.
- 108- منال البلقاسي، تطبيقات الميديا الإلكترونية الحديثة (الإنترنت والوسائط المتعددة)، دار التعليم الجامعي، الإسكندرية، مصر، د.ط، 2020م.
- 109- مها حامد جنيدي، الشوشيال ميديا، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، مصر، ط1، 2018م.
- 110- مهتد يحيى التكريتي، الجديد في أساليب التدريس (حلّ المشكلات، تنمية التفكير الإبداعي)، دار حميثرا للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2022م.
- 111- موسى حريزي، علم التدريس (الديداكتيك)، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ع5، 2010م.
- 112- نبيل الألمعي، ما هي الصورة الرقمية؟، (2012م)، والموقع الإلكتروني هو: <http://nabeet.it> تاريخ ووقت الدخول للموقع هو: 9 أبريل 2023م، سا 18:20.
- 113- نبيل جاد عزمي، التصميم التعليمي للوسائط المتعددة، دار الهدى للنشر والتوزيع، المنبا، جمهورية مصر العربية، ط2، 2011م.

- 114- نبيل حميدة، تكنولوجيا التعليم والعملية التعليمية، مجلة شؤون اجتماعية، جمعية الاجتماعيين، الإمارات العربية المتحدة، ع129، 2016م.
- 115- نضال عواد شديفات، دور المجالات الإلكترونية في تثقيف الطفل، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر، مج5، ع1، 2018م.
- 116- هشام عبد الوافي، أنماط التعليم الجديدة في ظل الجائحة وما بعدها، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع، جامعة حسينة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، مج06، ع02، 2021م.
- 117- وليد سالم الحلفاوي، التعليم الإلكتروني تطبيقات مُستحدثة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2011م.
- 118- وليد سالم الحلفاوي، مَروى زكيّ توفيق، مُستحدثات تكنولوجيا التعليم 2.0 "نماذج لدعم التعليم المستدام"، دار فنون للطباعة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2020م.
- 119- ياسمين، ما الرّسم التّخطيطي؟ "Schematic Diagram"، (2019م)، والموقع الإلكتروني: <https://www.almrsal.com>، تاريخ ووقت الدّخول للموقع هو: 14 أبريل 2023م، سا 14:59.

ثانيًا: المراجعُ باللغة الأجنبية:

- 120- Kian-Sam Hong. Web Based Learning Environment: Observations from a Web Based Course in Malaysian Context. Australian Journal of Educational Technology: Vol .17; No.3; 2001.
- 121- Patricia Maire et al, Le Petit La rousse, Edition La Rousse, France, 2014.
- 122- Sally Wehmeier et al, Oxford Advanced Learner's Dictionary, 6th ed , Oxford University press, United kingdom, 2002.

الفهرس

أ. فهرسُ الجداول:

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	التنظيم المقترح للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي	103
02	التوزيع الزمني لنشاطات اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة	114
03	النصوص الأدبية والتواصلية المقررة في منهاج مادة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة	116
04	دروس البلاغة والعروض المقررة في منهاج مادة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة	119
05	توزيع العينة بحسب الثانويات، والسنوات، والأقسام	129
06	مخطط المقابلة	157
07	توزيع مفتشي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بحسب اليوم، والتاريخ، والساعة، والمكان	158
08	توزيع أفراد العينة تبعا للمتمعيرات الشخصية	159
09	أسماء الثانويات حسب البلدية، والولاية	176
10	نتائج اختبار مُعامل ثبات الاستبانة	178
11	بيانات المحكمين وفق الاسم، والمرتبة، والتخصص، ومكان العمل للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة	179
12	نتائج اختبار الصدق الداخلي وبعد "المعوقات المتعلقة بالمعلم"	180
13	نتائج اختبار الصدق الداخلي وبعد "المعوقات المتعلقة بالمتعلم"	181
14	نتائج اختبار الصدق الداخلي وبعد "المعوقات المتعلقة بالبيئة الصفية"	182
15	توزيع العينة حسب الجنس	184
16	الرتبة الوظيفية للمعلمين	186
17	توزيع المعلمين حسب الخبرة	187
18	توزيع المعلمين حسب الصف أو الوظيفة	188
19	توزيع المعلمين حسب مؤهلهم العلمي	190
20	عدم وضوح مفهوم الوسائط الإلكترونية لدى المعلمين	191
21	ضعف جاهزية المعلمين لاستخدام الوسائط الإلكترونية الحديثة	193
22	قلة تكوين المعلمين فيما يخص استخدام الوسائط الإلكترونية	194

195	إعتقاد المعلمين بأن استخدام الوسائط الإلكترونية يزيد من الأعباء عليهم	23
197	إصرار المعلمين على استخدام الأساليب التقليدية وذلك لقناعتهم بمجداها	24
198	غياب التعاون بين معلّمي الحاسب الآلي ومعلّمي اللغة العربية	25
199	عدم وجود دليل يساعد المعلمين على الاستفادة من تقنيات تعليمية جديدة	26
200	شعور المعلمين بضعف السيطرة على الصف عند استخدام الوسائط الإلكترونية	27
201	الوقت المخصص للحصة لا يكفي لاستخدام الوسائط الإلكترونية	28
203	عدم وجود رغبة لدى المتعلمين للتعلم باستخدام الوسائط الإلكترونية	29
205	تعود المتعلمين على التعليم التقليدي والخوف من التغيير	30
206	فُصُور مشاركة المتعلمين في الدرس بسبب استخدام الوسائط الإلكترونية	31
207	تشتت ذهن المتعلمين وغياب تركيزهم عند استخدام الوسائط الإلكترونية	32
208	تراجع مستوى المتعلمين في أنشطة اللغة العربية نتيجة تطبيق الوسائط الإلكترونية	33
210	عدم إقتناع الإدارة بجدوى استخدام الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية	34
212	نقص التمويل وضعف الدعم المالي	35
213	قلة أجهزة الحواسيب	36
214	ضعف خدمات الإنترنت	37
215	فُصُور الصيانة الدورية للأجهزة والأدوات داخل الصفوف	38
216	انقطاع التيار الكهربائي أثناء تسير الدرس	39
217	إكتظاظ الصف يعرقل استخدام الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية	40
219	معوّقات أخرى	41
221	إقتراح حلول للمعوّقات التي تواجه استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليمية أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي بشعبة الآداب والفلسفة	42

ب. فهرس الأشكال:

الصفحة	العنوان	رقم الشكل
13	ترجمات مصطلح "Didactic"	01
17	أنواع التعليمية	02
21	عناصر العملية التعليمية	03

23	طبيعة العلاقات التعليمية التفاعلية بين عناصر المثلث التعليمي	04
28	مخروط الخبرة لإدجارديل	05
32	مجالات تكنولوجيا التعليم	06
52	عناصر برامج الوسائط الإلكترونية	07
185	دائرة نسبية تمثل توزيع المعلمين حسب الجنس	08
186	دائرة نسبية توضح الرتبة الوظيفية للمعلمين	09
187	دائرة نسبية تمثل توزيع المعلمين حسب الخبرة	10
189	دائرة نسبية تمثل توزيع المعلمين حسب الصفة أو الوظيفة	11
190	دائرة نسبية تمثل توزيع المعلمين حسب مؤهلهم العلمي	12
192	دائرة نسبية لمؤشر عدم وضوح مفهوم الوسائط الإلكترونية لدى المعلمين	13
193	دائرة نسبية لمؤشر ضعف جاهزية المعلمين لاستخدام الوسائط الإلكترونية الحديثة	14
194	دائرة نسبية لمؤشر قلة تكوين المعلمين فيما يخص استخدام الوسائط الإلكترونية	15
196	دائرة نسبية لمؤشر اعتقاد المعلمين بأن استخدام الوسائط الإلكترونية يزيد من الأعباء عليهم	16
197	دائرة نسبية لمؤشر إصرار المعلمين على استخدام الأساليب التقليدية وذلك لقناعتهم بجدواها	17
198	دائرة نسبية لمؤشر غياب التعاون بين معلّمي الحاسب الآلي ومعلّمي اللغة العربية	18
199	دائرة نسبية لمؤشر عدم وجود دليل يساعد المعلمين على الاستفادة من تقنيات تعليمية جديدة	19
200	دائرة نسبية لمؤشر شعور المعلمين بضعف السيطرة على الصف عند استخدام الوسائط الإلكترونية	20
202	دائرة نسبية لمؤشر الوقت المخصص للحصة لا يكفي لاستخدام الوسائط الإلكترونية	21
204	دائرة نسبية لمؤشر عدم وجود رغبة لدى المتعلمين للتعلم باستخدام الوسائط الإلكترونية	22
205	دائرة نسبية لمؤشر تعود المتعلمين على التعليم التقليدي والخوف من التغيير	23
206	دائرة نسبية لمؤشر قصور مشاركة المتعلمين في الدرس بسبب استخدام الوسائط الإلكترونية	24

207	دائرة نسببة لمؤشر تشتت ذهن المتعلمين وغياب تركيزهم عند استخدام الوسائط الإلكترونية	25
209	دائرة نسببة لمؤشر تراجع مستوى المتعلمين في أنشطة اللغة العربية نتيجة تطبيق الوسائط الإلكترونية	26
211	دائرة نسببة لمؤشر عدم إقتناع الإدارة بجدوى استخدام الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية	27
212	دائرة نسببة لمؤشر نقص التمويل وضعف الدعم المالي	28
213	دائرة نسببة لمؤشر قلة أجهزة الحواسيب	29
214	دائرة نسببة لمؤشر ضعف خدمات الإنترنت	30
215	دائرة نسببة لمؤشر قصور الصيانة الدورية للأجهزة والأدوات داخل الصفوف	31
216	دائرة نسببة لمؤشر انقطاع التيار الكهربائي أثناء تسيير الدرس	32
218	دائرة نسببة لمؤشر إكتظاظ الصف يعرقل استخدام الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية	33

ت. فهرس الصور:

رقم الصورة	العنوان	الصفحة
01	مشاهد ملتقطة من فيديو "لاآة فاطمة نسومر: المرأة الصقر"	232
02	خريطة ذهنية رقمية توضح "معاني الأحرف المشبهة بالفعل"	237
03	مشاهد ملتقطة من فيلم الرسوم المتحركة المستثمر في تعليم بحر الرجز	245
04	مشاهد ملتقطة من مشروع "إنتاج تفصيلة عن جمعية العلماء المسلمين الجزائريين" المقدم باستخدام برنامج العروض التقديمية	251

الموضوع	الصفحة
إهداء	
شكر وعرفان	
قائمة الرموز والمختصرات	
مقدمة	أ - ح
المدخل: الإطار المفاهيمي للتعليمية ووسائلها	33-9
- توطئة	10
1. ماهية التعليمية وأنواعها	10
1.1. مفهوم التعليمية	10
1.1.1. لغة	10
1.1.2. اصطلاحا	12
1.2. أنواع التعليمية	16
2. تعليمية اللغة العربية	17
3. مكونات العملية التعليمية وعلاقتها بالمثلث التعليمي	19
3.1. مفهوم العملية التعليمية	20
3.2. عناصر العملية التعليمية	21
3.3. المثلث التعليمي	23
4. الوسيلة التعليمية	24
4.1. مفهوم الوسيلة التعليمية	24
4.2. معايير اختيار الوسيلة التعليمية واستخدامها	26
4.3. تصنيفات الوسائل التعليمية	27
4.4. أهمية الوسائل التعليمية في تحسين عمليتي التعليم والتعلم	31
5. تكنولوجيا التعليم	31
5.1. مفهوم تكنولوجيا التعليم	32
5.2. تكنولوجيا التعليم وعلاقتها بالوسائل التعليمية	33
الفصل الأول: الوسائط الإلكترونية ودورها في تعزيز تعليمية اللغة العربية	99-34
- توطئة	35
أولاً: التعليم الإلكتروني وأفاق المستقبلية في العملية التعليمية	35

36	1. أساسيات التّعليم الإلكتروني ومفاهيمه
36	1.1. تعريفات التّعليم الإلكتروني
37	1.2. أنواع التّعليم الإلكتروني
38	1.3. خصائص التّعليم الإلكتروني
41	1.4. أهداف التّعليم الإلكتروني
42	1.5. أهميّة التّعليم الإلكتروني
44	2. أُسس التّعليم الإلكتروني ومبادئه
44	2.1. أُسس التّعليم الإلكتروني
45	2.2. مبادئ التّعليم الإلكتروني
46	3. إيجابيّات التّعليم الإلكتروني وسلبيّاته
46	3.1. إيجابيّات التّعليم الإلكتروني
47	3.2. سلبيّات التّعليم الإلكتروني
48	ثانيًا: الوسائط الإلكترونيّة: مِنْ المفهوم إلى التّطبيق
48	1. ماهية الوسائط الإلكترونيّة
48	1.1. مفهوم الوسائط الإلكترونيّة
51	1.2. عناصر الوسائط الإلكترونيّة
57	1.3. خصائص الوسائط الإلكترونيّة
58	1.4. أهميّة الوسائط الإلكترونيّة
59	1.5. أهداف الوسائط الإلكترونيّة
60	2. تصميم برامج الوسائط الإلكترونيّة وإنتاجها
60	2.1. أُسس تصميم الوسائط الإلكترونيّة
64	2.2. إنتاج برامج الوسائط الإلكترونيّة
66	2.3. فريق إنتاج برامج الوسائط الإلكترونيّة
67	3. فوائد استخدام الوسائط الإلكترونيّة وسلبيّاتها
67	3.1. فوائد استخدام الوسائط الإلكترونيّة
68	3.2. سلبيّات استخدام الوسائط الإلكترونيّة
68	ثالثًا: الوسائط الإلكترونيّة في التّعليم: التّفرّعات والامتدادات العالميّة
69	1. مُتطلّبات إنتاج برمجيات الوسائط الإلكترونيّة

69	1. 1. الوسائل
69	1. 1. 1. الحاسوب
72	1. 1. 2. الهاتف الذكي
73	1. 1. 3. الجهاز اللّوحي
74	1. 2. الملحقات
76	2. تصنيفات الوسائط الإلكترونية
76	2. 1. الوسائط الإلكترونية التعليمية السمعية
76	2. 1. 1. المحاضرات الإلكترونية المباشرة/ المتزامنة
76	2. 1. 2. المحاضرات والتسجيلات الصوتية غير المتزامنة
77	2. 1. 3. المؤتمرات السمعية
78	2. 2. الوسائط الإلكترونية التعليمية المكتوبة
79	2. 2. 1. الكتب الإلكترونية
80	2. 2. 2. المجالات الإلكترونية
81	2. 2. 3. البريد الإلكتروني
82	2. 3. الصور الرقمية التعليمية الثابتة
84	2. 4. الرسوم الخطية التعليمية
84	2. 4. 1. الرسوم التخطيطية
85	2. 4. 2. لوحات المصوّرات
85	2. 4. 2. 1. الخرائط الذهنية الرقمية
87	2. 5. الوسائط الإلكترونية التعليمية متعددة أنماط الإثارة
88	2. 5. 1. الفيديو الرقمي التعليمي
88	2. 5. 1. 1. فيديو الإنترنت
89	2. 5. 2. الويب
90	2. 5. 2. 1. المدونات التعليمية
91	2. 5. 2. 2. مواقع الشبكات الاجتماعية
95	3. الوسائط الإلكترونية التعليمية في الثقافة الغربية وامتدادها على مستوى الثقافة العربية (نماذج مختارة من التجارب)
95	3. 1. الوسائط الإلكترونية التعليمية في الثقافة الغربية

95	3. 1. 1. تجربة بريطانيا
95	3. 1. 2. تجربة الهند
96	3. 1. 3. تجربة أمريكا
96	3. 2. الوسائط الإلكترونية التعليمية في الثقافة العربية
96	3. 2. 1. تجربة الإمارات العربية المتحدة
96	3. 2. 2. تجربة السعودية
97	3. 2. 3. تجربة جامعة فلسطين الدولية
97	- خلاصة الفصل
172-100	الفصل الثاني: واقع استثمار الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية في السنة الثالثة ثانوي -شعبة آداب وفلسفة-
101	- توطئة
101	أولاً: أنشطة اللغة العربية في التعليم الثانوي
102	1. التعليم الثانوي
102	1. 1. مفهوم التعليم الثانوي
103	1. 2. أهمية التعليم الثانوي
104	1. 3. أهداف التعليم الثانوي
105	1. 4. خصائص مُتعلِّم مرحلة التعليم الثانوي
107	1. 5. مراحل التعليم الثانوي في الجزائر
107	1. 5. 1. التعليم الثانوي ما قبل الاستعمار الفرنسي
107	1. 5. 2. التعليم الثانوي أثناء الاستعمار
107	1. 5. 3. التعليم الثانوي بعد الاستعمار
110	2. مفهوم أنشطة اللغة العربية
110	2. 1. تعريف النشاط التعليمي
111	2. 2. تعريف مُصطلح أنشطة اللغة العربية
113	2. 3. أنشطة اللغة العربية في السنة الثالثة ثانوي، شعبة الآداب والفلسفة: أنواعها وتظاهراتها
114	2. 3. 1. الأدب والنصوص
120	2. 3. 2. التعبير الكتابي
121	2. 3. 3. المشروع

122	2. 3. 4. المطالعة الموجّهة
123	2. 4. أهداف أنشطة اللّغة العربيّة التّعليميّة
127	ثانيًا: تعليم أنشطة اللّغة العربيّة في السّنة الثّالثة ثانوي - شعبة آداب وفلسفة-
127	1. إجراءات الدّراسة
127	1.1. منهج الدّراسة
128	1. 2. حدود الدّراسة
128	1. 3. عيّنة الدّراسة
129	1. 4. أداة الدّراسة
132	2. الحُضور الميداني في صُفوف الدّراسة
132	2. 1. الحُضور لِدِرس في نشاط النّص الأدبيّ "أنا" لإيليا أبو ماضي
139	2. 2. الحُضور لِدِرس في رافد النّقد الأدبيّ "الوحدة العضويّة والموضوعيّة"
142	2. 3. الحُضور لِدِرس في رافد قواعد النّحو "الجُمْل التي لها محلّ إعرابي"
146	2. 4. الحُضور لِدِرس في رافد البلاغة "بلاغة الكِناية"
150	2. 5. الحُضور لِدِرس في رافد العَروض "بحر الرّجز"
155	ثالثًا: مكانة الوسائط الإلكترونيّة في المنهاج التّربوي
155	1. إجراءات الدّراسة
155	1.1. منهج الدّراسة
155	1. 2. حدود الدّراسة
156	1. 3. عيّنة الدّراسة
156	1. 4. أداة الدّراسة
159	2. عَرض نتائج المقابلات وتحليلها
159	2. 1. النّتائج المتعلّقة بالبيانات الأوّليّة وتحليلها
161	2. 2. النّتائج المتعلّقة بمكانة الوسائط الإلكترونيّة في المنهاج التّربوي وتحليلها
171	- خلاصة الفصل
255-173	الفصل الثّالث: إستخدام الوسائط الإلكترونيّة في تعليم أنشطة اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانوي، شعبة الآداب والفلسفة: التّحدّيات والمُقتَرات
174	- توطئة

174	أولاً: مُعَوِّقاتُ استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللُّغة العربيّة للسَّنة الثالثة ثانوي، شُعبة الآداب والفلسفة
175	1. إجراءات الدِّراسة
175	1.1. منهج الدِّراسة
175	1.2. حُدود الدِّراسة
176	1.3. عَيِّنة الدِّراسة
176	1.4. أداة الدِّراسة
178	1.5. ثبات الأداة
178	1.6. صدق الأداة
183	1.7. إجراءات تَنفِيز الدِّراسة
183	1.8. مُتَغَيِّرات الدِّراسة
184	1.9. المعالجات الإحصائية
184	2. عَرَض نتائج الاستِبانات وتَحليلها
184	2.1. النَتائِج المُتعلِّقة بالقسم الأول "البيانات الأولى وتحليلها"
191	2.2. النَتائِج المُتعلِّقة بالقسم الثاني "مُعَوِّقات استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللُّغة العربيّة للسَّنة الثالثة ثانوي، شُعبة آداب وفلسفة
223	ثانياً: مُقترحات تطبيقية لاستثمار الوسائط الإلكترونية في الأنشطة التَّعليمية
223	1. نموذج مُقترح لاستثمار الفيديو الرِّقْمِي التَّعليمي في تعليم نشاط النِّص الأدبي (لالة فاطمة نسومر: المرأة الصَّقر)
235	2. نموذج مُقترح لاستثمار الخريطة الذهنية الرِّقْمِيّة في تعليم رافد قواعد التَّحو (معاني الأحرف المشَبَّهة بالفعل)
241	3. نموذج مُقترح لاستثمار فيلم الرُّسوم المتحرِّكة في تعليم رافد العَروض (بحر الرِّجز)
248	4. نموذج مُقترح لاستثمار برنامج العَروض التَّقديمية في تعليم نشاط المشروع (إنتاج تقصّيبية لجمعيّة العلماء المسلمين الجزائريين)
254	- خلاصة الفصل
257	خاتمة
261	ملاحق
278	قائمة المُصطلحات

282	قائمة المصادر والمراجع
305-295	الفهارس
296	فهرس الجداول والأشكال والصُّور
300	فهرس الموضوعات
307	ملخص الدراسة

مُلخَص:

وردت دراستنا موسومةً بـ "استثمار الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية السّنة الثالثة من التّعليم الثّانويّ شعبة آداب وفلسفة أنموذجاً -دراسة وصفية تحليلية-"، وهي تهدف إلى معرفة واقع استثمار الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية لهذه المرحلة والشّعبة، وإبراز مكانتها في المنهاج التّربويّ، كما تسعى إلى الكشف عن المعوّقات التي تحول دون الاستخدام الأمثل لهذه الوسائط، وتقديم حلول عمليّة وتطبيقية لها، قصد تعزيز فعاليتها في العملية التّعليمية.

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف، تمّ الاعتماد على المنهج الوصفيّ بعده الأنسب للموضوع، واستخدام ثلاث أدواتٍ بحثية: الملاحظة لتحليل واقع استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم أنشطة اللغة العربية، والمقابلة مع مُفتّشي اللغة العربية لمعرفة مكانة الوسائط في المنهاج التّربويّ، والاستبانة الموجهة إلى مُعلّمي اللغة العربية في التّعليم الثّانويّ للكشف عن المعوّقات التي تحدّ من استخدامها.

وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ واقع تعليم أنشطة اللغة العربية في السّنة الثالثة ثانويّ شعبة آداب وفلسفة يُفتقِر إلى استثمار الوسائط الإلكترونية الحديثة التي يُمكن أن تُسهم في تعزيز الفعل التّعليمي، وتنشيط التّواصل الصّفيّ، وإثراء أنشطة اللغة العربية. ويعود ذلك إلى مجموعة من المعوّقات، أبرزها؛ تلك المتعلّقة بالمعلّم والبيئة الصّفية. ولذا، توصي الدّراسة بتوفير تكوين مُتخصّص للمعلّمين في استخدام الوسائط الإلكترونية، بالإضافة إلى تأمين الأجهزة وصيانتها الدّورية لضمان استمرارية كفاءتها وتعزيز استخدامها بشكلٍ فعّالٍ.

الكلماتُ المفتاحية: الوسائط الإلكترونية، تعليمية اللغة، أنشطة اللغة العربية، التّعليم الثّانويّ، شعبة آداب وفلسفة.

Abstract:

Our study, titled «**Investing in Multimedia for Teaching Arabic Language Activities in Third-Year Secondary Education: The Arts and Philosophy Division as a Model – A Descriptive and Analytical Study**», aims to analyze the reality of utilizing Multimedia in teaching Arabic language activities at this educational level and specialization while examining its role in the curriculum. The study also seeks to identify the obstacles hindering the optimal use of Multimedia and propose practical, applicable solutions to overcome these challenges, ultimately enhancing the effectiveness of these media in the educational process.

To achieve these objectives, the descriptive approach was adopted as the most suitable methodology, utilizing three research tools: observation to analyze the actual use of Multimedia in teaching Arabic language activities, interviews with Arabic language inspectors to examine the role of media in the educational curriculum, and a questionnaire directed at secondary school Arabic teachers to identify the obstacles limiting its use.

The study found that the teaching of Arabic language activities in the third year of secondary education, Arts and Philosophy Division, lacks the effective integration of modern Multimedia, which could contribute to enhancing the educational process, stimulating classroom interaction, and enriching Arabic language activities. This deficiency is primarily attributed to several obstacles, most notably those related to teachers and the classroom environment. Therefore, the study recommends providing specialized training for teachers on the use of Multimedia, along with ensuring the availability and regular maintenance of the necessary equipment to sustain its efficiency and promote its effective utilization.

Keywords:

Multimedia - Language Didactic - Arabic language activities - Secondary education - Arts and Philosophy Division.