2

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

العربية

مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد
بالشارقة بعنوان:
التعليم عن بُعد في تدريس اللغة العربية:
(الواقع، والمتطلبات، والآفاق)
تحت شعار
«بالعربية ... نُبدع»

أكتوبر - 2020 م
إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

2

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد بالشارقة بعنوان:

التعليم عن بُعد في تدريس اللغة العربية: (الواقع، والمتطلبات، والآفاق)

تحت شعار

«بالعربية ... نُبدع»

أكتـوبر - 2020م

© كافــة الحقــوق العلميــة والأدبية محفوظــة للمركز التربــوي للغــة العربية لــدول الخليج

اسم الكتاب: مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد بالشارقة / التعليم عن بُعد في تدريس اللغة العربية (الواقع، والمتطلبات، والآفاق).

الرقم الدولي: ISBN 978 - 9948 - 25 - 069 - 2
الطبعة الأولى: 1442هـ - 2020 م
نشر في دولة الإمارات العربية المتحدة

ح جميع الحقوق محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ويُمنَع استخدام أي من المواد التي يتضمنها الكتاب أو استنساخها أو نقلها كليًّا أو جزئيًّا في أي شكل وبأية وسيلة، سواء بطريقة إلكترونية أو آلية بما في ذلك الاستنساخ الفوتوغرافي أو التسجيل أو أي نظام من نظم تخزين المعلومات أو استرجاعها إلا بإذن خطّي من الناشر.

الناشر

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
ص.ب. (66656) - الشارقة - الإمارات العربية المتحدة
الهاتف: 4000 519 6 00971 - 98042 444 5 00971
البريد الإلكتروني: gecal@abegs.org
الموقع الإلكتروني: www.alecgs.ae

[سورة يوسف: الآية رقم - 2]

المحتويات

البحث	رقم الصفحة
المحـــــور الثاني جودة مناهج اللغة العربية المبتكَرة في ضوء متطلبات التعليم عن بُعد	
نظرياتُ تعلُّمِ القراءةِ والكتابةِ وملاءمتُها لبرامجِ التعليمِ عن بُعدٍ	331
معايير الجودة في تصميم دروس التعليم عن بُعدٍ.	343
جماليةُ اللُّغةِ العربيةِ والتعليمِ عن بُعْدٍ بين الترويجِ وجودةِ التطبيقِ (دراسةٌ سِيميائيَّةٌ)	355
التعلُّم عن بُعدٍ فلسفةٌ عربيَّةٌ ورؤيةٌ عصريَّةٌ	365
مناهج اللغة العربيّة والتعليم عن بُعد (رؤية جديدة)	375
تدريس العربية للناطقين بغيرها بالإمارات العربية المتحدة بين معايير التصنيف العالمية والمناهج المعتمدة	385
خصائصُ اللَّهجةِ البيضاءِ في التعليمِ عن بُعدٍ والإعلامِ الجديدِ وسُبُلُ الارتقاءِ بها	395
«تثمين المحتوى العربي على الويب: مبادرات نحو تفعيل التعليم الإلكتروني باللغة العربية»	407
تصميم وحدة تعليمية للناطقين بغيرها حول جائحة كورونا	425
متطلبات تعليم اللغة العربية عن بُعد (المغرب نموذجًا)	439
التعليم عن بُعد وتنمية مهارة الكتابة دراسة إحصائية مقارنة على مجموعتين من الطلاب الصينيين في ضوء نتائج الاختبار النهائي	445

البحث	رقم الصفحة
المحـــــور الثالث معلمو اللغة العربية ومتطلبات التعليم عن بُعد	
ما لا ينبغي أن يجهله مُعلِّم اللغة العربية في التعليم الإلكتروني	457
الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في التعليم الإلكتروني	467
معلمو اللغة العربية ومتطلبات التعليم عن بُعدٍ، تجربة أكاديمية منيسوتا لتعليم اللغات في تركيا أنموذجًا	487
تصورٌ مقترحٌ لإعدادِ مُعلم اللغةِ العربيةِ الافتراضي في ضوءِ التعليمِ عن بعدٍ	501
«متطلَّباتُ استخدامِ نظامِ التعليمِ عن بُعدٍ في إعدادِ وتدريبِ معلِّماتِ الطفولةِ المبكِّرةِ لتدريسِ مهارتَيِ القراءةِ والكتابةِ»	509
نموذجٌ مقترحٌ لتأهيلِ مُعَلِّمِي اللُّغةِ العربيةِ للتدريسِ الإلكترونيِّ	533
التدريب الإلكتروني لمعلم اللغة العربية في عصر الثورة المعلوماتية التكنولوجية.	539
تَمَكُّنُ مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ في مَراحِلِ التَّعليمِ العامِّ مِنْ مَهاراتِ القَرْنِ الحادي وَالعِشْرِينَ (دِرَاسَةٌ مَيْدَانِيَّةٌ)	549
تنشيطُ الكفايةِ اللغويَّةِ بين النمطيَّة والبيداغوجيا الرَّقْميَّة أدوار المدرِّس وإستراتيجيات التفعيل	573
«مهاراتُ المعلِّم في عصرِ الثورةِ المعلوماتيَّةِ التكنولوجيَّةِ»	587
تمكين مُعلِّمِي اللغةِ العربيةِ من مهاراتِ التعليمِ عن بُعدٍ	597

المحـــــور الثاني

جـودة مناهـج اللغـة العربيـة المبتكَـرة في ضـوء متطلبـات التعليـم عـن بُعـد

نظرياتُ تعلُّمِ القراءةِ والكتابةِ وملاءمتُها لبرامجِ التعليمِ عن بُعدٍ

د. ظافر بن علي المشهوري الشهري
الأستاذ المساعِد بمعهد اللُّغةِ العربيةِ للنَّاطِقينَ بغيرها
جامعة الملك عبد العزيز بجدة
dalmshhori@kau.edu.sa

ملخَّصٌ:

يهدف البحثُ إلى معرفة النظريات التي تناولت مهارتيَ القراءة والكتابة وقضاياهما التعليميَّة في مختلف اللغات الحية، حتى زادت المعرفةُ حولَ تلك المهارتينِ وتنوَّعَت واتَّفَقت وتناقَضت في بعض الحالات، ولكنَّها أضافت الكثيرَ المفيدَ في فَهْم نظرياتهما، وعمليات تعليمهما، وإن اختلفت نتائجهما من لغة إلى أخرى، وأصبحت هذه الممارَساتُ والأسسُ النظريةُ تصبُّ في ثلاث اتجاهات: فالأول يتبنَّى مدخلَ التركيز على المهارات والممارَسات المنبثِقة عنه. (Skill- Based Approach))، والثاني يتبنَّى النماذجَ والممارَسات المنبثقةَ عن مدخل التركيز على المعنى (Meaning- Based Approach) ، أمَّا الثالث فيتبنَّى التوفيقَ بين المنهجين؛ حيث إنَّ كل طُرُق وممارَسات تعليم القراءة والكتابة مهمة، ويجب التوفيق بينها في التعليم عن بُعدٍ. ومحاولة فَهْم الأسس التي تقوم عليها الاتجاهاتُ المعاصرة في نظريات تعليم القراءة والكتابة؛ من أجل النهوض بالمتعلمين، وتنمية مستوياتهم الأدائية والمعرفيَّة، التي أصبحت مطلبًا تعليميًّا عند بناء برامج التعليم عن بُعدٍ.

الكلمات المفتاحية:

الكفايات اللغويَّة – الخبرة اللغويَّة - التكامل الوظيفيّ- الموقف التعليميّ.

Abstract

(Theories of literacy and its relevance to distance education programs)

The research intends to know the theories that dealt with the skills of reading and writing and their educational issues in various living languages, so that knowledge about these two skills increased and varied, agreed, and contradicted in some cases, but it added a lot useful in understanding their theories and teaching processes, even if their results differed from one language to another, and this accompanied these Practices and theoretical foundations fall in three directions: The first adopts the approach to focus on the skills and practices emanating from it. Skill-Based Approach), and the second adopts the models and practices emanating from the Meaning-Based Approach, while the third adopts the reconciliation between the two curricula, as all methods and practices of teaching reading and writing are important and must be reconciled in distance education. And trying to understand the foundations of contemporary trends in the theories of reading and writing education to advance learners and develop their performance and cognitive levels that have become an educational requirement when building distance education programs.

المقدِّمة:

هناك تخوُّفٌ من تأثير التعليم عن بُعدٍ على مهارتيَ القراءة والكتابة نتيجةً لطريقة التعلُّم الجديد، الذي فرض واقعًا تعليميًّا على المؤسَّسات التربويَّة؛ إذْ أصبحت الأسرةَ هي المسؤول الأول عن نجاح هذا البرنامج؛ إذ إنَّ القراءة تغذِّي المحصولَ اللغويَّ للمُتعلِّمينَ؛ وبالتالي يجب علينا إعادة النظر في نظريات القراءة والكتابة، وقد أصبحت القراءةُ ضروريةً لكل متعلِّم مستنير بعد أن اخترع (جوتنبرج)[1] الألماني عملية الطباعة في القرن الخامس عشر، وأمكَن عن طريقها طبع مئات النسخ من المخطوط الواحد، يتداولها القراء في كل دول العالَم، وأصبح تقدُّم المجتمعات الحديثة

(1) تعلُّم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق. صلاح العربي، بيروت، مكتبة لبنان. (1981م)، ط 1، ص 99 – 100.

مرهونًا بما تمتلكه من تقانة متطورة ومتقدمة، وثروة بشرية متعلمة، قادرة على الإبداع والإنتاج والمنافَسة لتحقيق أفضل معدلات التنمية البشرية؛ لذا كان الجانب التربوي برُمَّتِه يشكِّل أحد الأعمدة الأساسية، وخصوصًا بعد جائحة مرض (كوفيد19-)، وفي الوقت نفسه أصبح من الضروري تطويرُه بما يكفُل ملاءمةَ المهارات للبرامج المقدَّمة إلى المُتعلِّمينَ وتطبيقاتها التربويَّة لتحقيق العلاقة التكاملية التبادلية في فصول التعليم عن بُعدٍ.

مشكلةُ الدراسةِ:

يحتاج الموقف التعليمِيّ التعلُّمِيّ في العمليَّة التعليميَّة عن بُعدٍ إلى حدوث تفاعُل بين المعلِّم والمتعلِّم؛ بهدف الارتقاء بمتعلِّم اللُّغة، وإكسابه مهاراتٍ لغويةً تمكِّنه من اللُّغة المتعلَّمة، ومن هنا ينبع الاهتمامُ بتقويم أداء المعلِّم باستخدام الأسس والأساليب لنظريات القراءة والكتابة، من خلال تنويع أساليب التفاعل وملاءمتها لمحصول المتعلِّم اللغوي في فصول التعليم عن بُعدٍ.

أسئلةُ البحثِ:

يتحدَّد السؤال الرئيس للبحث في: هل أتاحت تلك النظرياتُ الحديثةُ للقراءة والكتابة المرونةَ في استعمال أساليب مختلفة ومتنوعة في تقويم أداءات المُتعلِّمينَ بفصول التعليم عن بُعدٍ؟

ويتفرَّع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلةُ التاليةُ:

1. ما أهمُّ نواحي القوة التي يمكن الاستفادةُ منها لتطوير نظريات القراءة والكتابة في فصول التعليم عن بُعدٍ؟
2. كيف يمكن تنميةُ مهارتيَ القراءة والكتابة من أجل النهوض بالمتعلمين وتنمية مستوياتهم الأدائية والمعرفيَّة بفصول التعليم عن بُعدٍ؟

أهميةُ الدراسةِ:

يعتمد نجاح الموقف التعليمِيّ عن بُعدٍ على التخطيط للتعليم والتعلُّم، والاختيار المناسب للأنشطة والطرائق التي تنظمها، وتنفيذ الأنشطة وفقَ الإمكانات المتاحة، والأساليب الفاعلة والتقويم المستمر، والاستفادة من التغذية الراجعة؛ للارتقاء بالعملية التعليميَّة. وما دامت القراءة والكتابة مهارتين جزئيتين في عملية أكبر وأشمل في تعليم اللُّغة، فلابدَّ أن يكون جميع ما يجري في الفصل الافتراضي من تطبيقات، وتنظيم للتعليم والتعلُّم، واقعًا يعكس الفصلَ الدراسيَّ الحضوريَّ؛ بحيث يكون كلُّه في إطار العمليَّة التربويَّة؛ أي أنَّه يجب أن يكون هادفًا يُسهِم في بناء شخصيات المُتعلِّمينَ المتكاملة، وإكسابهم المهارة المطلوبة، بالإضافة إلى كفاءة المعلِّم التي تقاس بامتلاكه لكفايات أدائية ومهنية متنوعة، وصفات خاصة تؤهله للمهمة الصعبة التي يقوم بها، ومن أكثر المهارات التي يحتاجها المعلِّمُ هي مهارة الاتصال، التي تُعَدّ من المهارات الصعبة التي تواجه المعلِّمَ في التعليم عن بُعدٍ، سواء أكان معلمًا جديدًا أو معلمًا صاحب خبرة، وأحيانًا يحدُث عدمُ فَهْم المُتعلِّمينَ لمعلمهم أو العكس، ويُعَدّ إتقان المعلِّم لمهارات التواصُل والتفاعل الصفيّ من أهم كفاياته اللازمة للنجاح في تطبيق نظريات القراءة والكتابة في التعليم عن بُعدٍ.

المدخل الأول: مفهوم القراءة

القراءة عملية ميكانيكية تستلزِم عملياتٍ عقليةً متعددةً من الفرد، كما تستلزِم حضورَ القارئ بكل جوارحه، فالقراءة ليست مجرَّدَ نطق للأحرف والكلمات كما كان شائعًا في السابق؛ ولكنَّها عملية نطق وتعرُّف وفَهْم ونقد وتحليل وتفسير واستنتاج وحل للمشكلات التي يواجهها الفردُ، وهو المفهوم الشمولي للقراءة[1].

إذن كان مفهوم القراءة محصورًا في دائرة ضيقة، دورُها الإدراكُ البصريُّ للرموز المكتوبة، والتعرُّف إليها، والنطق بها، وكان القارئ الجيد هو السليم في الأداء، وقد تغيَّر هذا المفهومُ نتيجةَ البحوث التربويَّة فصارت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم؛ أي ترجمة هذه الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار، ثم تطوَّر هذا المفهومُ بأن أضيف إليه عنصرٌ آخرُ؛ هو تفاعُل القارئ مع النص المقروء تفاعلًا يجعله يرضى أو يسخط أو يعجب، أو يُسَرّ، أو نحو ذلك ممَّا يكوِّن نقدَ المقروء والتفاعل معه.

(1) صعوبات القراءة والكتابة. أحمد عواد وآخرون. الرياض، دار الناشر الدولي، (2011م)، ط1 ص 18.

طرقُ تعليمِ القراءةِ:

تُقسَّم معظم طرق تدريس القراءة -إن لم تكن كلها- إلى مجموعتين كبيرتين، على أساس العمليات السيكولوجية المتضمَّنة فيها وهي[1]:

«الطُّرُق التركيبية» و«الطُّرُق التحليلية»، وكثيرًا ما تضاف ثالثة؛ وهي: «الطُّرُق التحليلية التركيبية»، التي تجمع بين عناصر المجموعتين السابقتين.

وكثيرٌ من هذه الاختلافات هي اختلافاتٌ في المصطلحات، ترجع -جزئيًّا- إلى الاهتمام بجانب محدَّد من جوانب القراءة؛ فكِلْتا الطريقتين «تركيبي»، و«تحليلي»، تشير إلى العمليات المتضمَّنة في بعض خطوات القراءة، كما أنَّ مصطلحات «أبجدي» و «صوتي» و«كلمة» و«جملة» تشير إلى وحدة الكلام، ووحدة اللُّغة التي نجعل منها نقطةَ الانطلاق في تعليم الناس القراءة.

أمَّا مصطلحات «الكلية» و«السمعية البصرية»، فهما يختصانِ بالطريقة التي يستقبل بها العقلُ الأفكارَ ويتعلَّم بها إدراكَ الكلمات. وأخيرًا مصطلحات «سمعيّ» و«بصريّ» و«حسيّ حركيّ»، تدلُّ على إحدى قنوات الحواسِّ التي تحظى بأكبر توكيد عند تعليم إدراك المفردات[2].

الطُّرُق المتخصِّصة لتعليم القراءة:

أ. **الطُّرُق القديمة:**

1. الطُّرُق التي تهتم من البداية بعناصر الكلمات ومنطوقاتها:
   - الطريقة الأبجدية.
   - الطريقة الصوتية.
   - الطريقة المقطعية.
2. الطُّرُق التي تهتم بالمعنى منذ البداية:
   - طريقة الكلمات.
   - طريقة التراكيب.
   - طريقة الجُمَل.
   - طريقة القصص.

أ. **الطُّرُق الحديثة:**

- الاتجاهات الحديثة في طرق تدريس القراءة((3)):

2. الاتجاه الانتقائي.
3. الاتجاه التمركز حول المتعلِّم:

ب. **مادة مقروءة يُعِدُّها المؤلفُ.**

ج. **مادة مقروءة يُعِدُّها المتعلِّمُ والمدرِّسُ.**

د. **المادة التعليميَّة المتكاملة.**

وسوف يركز الباحثُ في هذا المبحث على النظريات المفسِّرة للقراءة في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

(1))تعليم القراءة والكتابة. وليم س. جراي. ترجمة: محمود خاطر وآخرين. دار المعرفة، (1981م)، ص 114.
(2) المرجع السابق ص 118.
(3) تعليم القراءة والكتابة. وليم س. جراي. ترجمة: محمود خاطر وآخرين. دار المعرفة، (1981م)، ص -120 150.

الاتجاهات المعاصرة في نظريات القراءة

من أهم الأسس التي تقوم عليها الاتجاهات المعاصرة في نظريات القراءة:

أولًا: تبنِّي نموذج أو أكثر من نماذج تفسير القراءة:

هناك عدة نماذج قُدِّمت في تفسير القراءة، وقد انعكس كل واحد منها على برامج تعليم القراءة ابتداءً من أهدافها وانتهاءً بتقويمها، ويُقصَد بالنماذج التصورات التي وضَعَها العلماء؛ كتفسير عملية القراءة، وكيفية وصول القارئ لمعنى النص.

وأهم هذه النماذج ما يلي[1]:

1. نموذج روث (Ruth) تصوُّرات المعلِّمين حول القراءة:

يرى أصحاب هذا النموذج، أن القراءة وفَهْم المقروء، تتوقَّف على تصورات وفَهْم المعلِّم للمادة المقروءة؛ فإذا رأى المعلِّمُ أنَّ القراءة لا تتعدَّى فكَّ الرموز المقروءة، فإنَّ الأطفال سوف يسعون في قراءتهم لتحقيق هذا الهدف فقط، وإهمال ما سواه، ولو رأى المدرِّسُ أنَّ القراءة فَهْم عميق فإنَّ الطالب سوف يسعى لتحقيق هذا الهدف؛ حيث إنَّ تصوُّرات المعلِّمين هي التي تحدِّد القراءة وإجراءاتها وأهدافها لدى المُتعلِّمينَ، وهذا يجعل برامجَ القراءة قائمةً -أساسًا- بجميع مكوناتها لنقل هذه التصورات من المعلِّمين للطلاب.

2. نموذج النص /المعنى:

يقوم هذا النموذج على تفسير عملية القراءة وفقَ خطوات متتابِعة، تبدأ من النص وتنتهي عند المعنى؛ وذلك وفقَ الخطوات التالية: الإدراك البصري للحروف - معرفة الحروف - معرفة الأصوات المرتبطة بالحروف - معرفة الكلمات - معرفة الجُمَل - إدراك العَلاقات بين الكلمات والجُمَل - إدراك المعنى التامّ.

ويتميز هذا النموذج بتوضيحه للكثير من المهارات اللازمة للقراءة، ويعاب عليه أنَّه أهمَل شخصيةَ القارئ، وخاصةً الكبارَ والماهرين الذين يمكن أن يدركوا معنى المقروء دون الالتفات لهذه الأمور، وهذا يجعل برامج القراءة قائمةً على ترجمة هذه الخطوات في جميع مكوناتها، خاصةً المحتوى وطريقة التدريس.

3. نموذج المعنى / النص:

ويرى هذا النموذج أن المعنى يبدأ من القارئ وليس النص، خلالَ قيام القارئ بوضع تصوُّرات عن المعاني والأفكار التي يقدمها النصُّ المقروءُ، ثم يَتثبَّت القارئُ من صحة هذه التصورات؛ من خلال قراءته وتفاعله مع النص، ويستعين القارئُ في وضع هذه التصورات بخبراته السابقة، ومن هنا فالوصول إلى المعنى يتم وفقَ الخطوات التالية: الخبرات السابقة - وضع التصورات حول مضمون النص- قراءة الرموز والكلمات والجُمَل - الوصول لمعنى النص - التثبُّت من صحة التصوُّرات ومدى اتفاقها مع مضمون النص؛ ممَّا يجعل برامج القراءة معتمدةً في تقديمها على المُتعلِّمينَ والانتقال ممَّا لديهم من خبرات إلى الخبرات الجديدة المقدَّمة في البرنامج، وهذا يجعل المتعلِّمَ نشطًا ومشارِكًا في التعلُّم.

4. النموذج التفاعلي:

وتعتمد فيه القراءةُ وفَهْمُ المقروء على تفاعُل القارئ مع النص وانغماسه فيه؛ من خلال حوارات داخلية للقارئ مع نفسه، وهي تعكس تصوراته وإحساساته نحو المادة المطبوعة التي يقرؤها، وهذا التفاعل عملية عقلية فردية، وقد يكون التفاعل مع النص ومع الآخَرين ممن يحيطون بالقارئ من زملاء الفصل وعناصر البيئة المحيطة، ويتوقَّف التفاعل على عوامل كثيرة لدى القارئ؛ مثل قِيَمه وتقاليده وعاداته وخبراته السابقة، وحالته المزاجية، وهذا التصور ينعكس على جميع مُكوِّنات البرنامج من أهدافه إلى التقويم.

وفي الحقيقة يمكن القول: إنَّ الأخذ بنموذج واحد من هذه النماذج وتَرْك الباقي أمرٌ يُجانِبه الكثيرُ من الصواب، فنجاحُ أيِّ نموذج منها يتوقَّف على أمور كثيرة؛ منها: (عمر المتعلِّم - طبيعة النص - إمكانيات المعلِّم - عدد الطلاب).

(1) الاتجاهات المعاصرة في نظريات القراءة، الدكتور: وجيه المرسي، (2011م)، بحثٌ منشورٌ على الشابكة. تاريخ الاستطلاع: (2019/4/10). 20:30 (GMT+3) رابط البحث : http://wessam.allgoo.us/t14851-topic

ثانيًا: تبنِّي مدخل من مداخل تعليم اللُّغة:

يوجد العديدُ من مداخل تعليم اللُّغة يعتمد كلُّ واحدٍ منها على نظرية لغوية أو نفسية أو هما معًا، وينعكس ذلك في بناء البرامج التعليميَّة بجميع مُكوِّناتها.

وأهمُّ هذه المداخل ما يلي[1]:

1. **مدخل القراءة والكتابة التكامل الوظيفيّ Literacy Approach:**

أسَّس لهذا المدخل العديدُ من العلماء (فيجوتسكى، ولنجرن، وفريز)، إضافةً إلي جهود عملاء الأنثروبولوجيا الذين وضَّحوا أهميةَ اللُّغة في تحقيق الاستقرار والتواصل بين أفراد الجماعات والمجتمعات، وجهود علماء علم اللُّغة النفسي، وما قدموه من نظريات بُنِيَ عليها المدخل الوظيفيّ التكاملي، وخاصة النظرية المعرفية لبياجيه، ولهذا المدخل تعريفات عدة، فقد عرَّفَه فينسكي (Venesky) بأنَّه: «سلسة من المهارات اللغويَّة المتصلة التي يتعلَّمها المتعلِّم بقصد استخدامها وتوظيفها داخلَ المدرسة وخارجها». ويعرِّفه ويلز (Wells) بأنَّه: «قدرة الفرد على القراءة والكتابة، والتي تتَّسِم بفك الرموز المكتوبة، وتحويلها إلى كلام منطوق، واكتساب المعلومات، وإدراك دلالتها لتوظيفها فعليًّا في الحياة». وتعرِّفه باتريشا (Patricia) بأنَّه: «امتلاكُ الفرد لمهارات القراءة والكتابة والمعارف بالمستوى الذي يمكِّنه من التفاعل مع مجتمعه من خلالها».

وبصفةٍ عامَّةٍ: فإنَّ هذا المدخل يقوم على جانبين، الأول: التكامل بين القراءة والكتابة، والثاني: ربطهما بمواقف الحياة. فلا معنى للُّغة إذا تحوَّلت إلى مهارات منفصلة غير مستخدَمة. ويُعنى هذا المدخلُ بتعليم القراءة؛ من خلال تكامُلِها مع الكتابة، فنحن نقرأ ما نكتب، ونكتب ما نقرأ؛ فالارتباط بينهما أمرٌ ضروريٌّ، مع الاعتماد في تعليمهما على موضوعات ومواقف وخبرات وظيفية وحياتية مرتبطة بالمتعلِّمين.

2. **مدخل القصة Story Approach :**

وتعرَّف القصة بأنَّها: «عمل أدبي يصوِّر حادثةً أو عدةَ حوادث مع الارتباط الزماني والمكاني ووجود تفاعُل حادث بين أبطالها، مصوِّرًا ما بها من صراع مادي ونفسي، متسلسلًا في عرض الأفكار بطريقة مشوِّقة؛ للوصول إلى نهاية وتحقيق غاية. ويقوم هذا المدخل على استخدام القصة بعناصرها المختلفة في تعليم القراءة معتمِدًا على النظرية التصورية العقلية (Mentality Theory) كأساس لهذا المدخل، وهي نظرية معرفية تفسِّر تعلمَ اللُّغة على أنَّه مهارة معرفية معقَّدَة، تتضمَّن استخدام أساليب متنوعة للتعامل مع المعلومات، مع اهتمامها بالعمليات الداخلية المنظَّمة، والعمليات المعرفية؛ فهي توضِّح العلاقةَ الوثيقةَ بين اللُّغة والتفكير.

وترى هذه النظريةُ أن المعرفة شبكاتٌ تلخِّص البِنَى والتركيبات العقلية لما يشاهده الفردُ في بيئته، وترى أنَّ الفردَ يتعلم الجديد من خلال ما يلي:

أولًا: الربط، ويتم عندما يتعلم الفردُ المعلوماتِ الجديدةَ وفقَ الشبكة العقلية الموجودة لديه بالفعل.

ثانيًا: التوظيف، عندما تكون الشبكة المعرفية لديهم غير قادرة على التعامُل مع المعلومات الجديدة فيقومون بتعديلها وتوليفها مع المعلومات الجديدة.

ثالثًا: إعادة البناء؛ حيث يقومون بإعادة بناء شبكة المعارف الخاصة بهم، عندما لا يكون هناك اتساقٌ بين المعلومات القديمة والجديدة لديهم، وهذا يجعل القصةَ مِحورًا لبرنامج القراءة بكل مُكوِّناته، ويتعلم الطلاب وفقَ هذا المدخل عن طريق سماعهم القصةَ من المعلِّم أو الأقران، أو من خلال مواد سمعية، ثم يقوم الطلاب بقراءتها.

3. **المدخل اللغوي الكلي Language Approach Entrance :**

يقوم هذا المدخلُ على النظر إلى اللُّغة نظرةً كليةً شاملةً، يتم تعلُّمُها في مواقف اجتماعية مختلفة؛ وبالتالي يتم تعليم القراءة من خلال ارتباطها بأمرين: الأول: مهارات اللُّغة وخاصة الكتابة. والثاني: مواقف ذات طابع اجتماعيّ، تُستخدَم فيها اللُّغةُ بواقعية؛ ولتحقيق هذين الأمرين، يتعاون فريقٌ من المُتعلِّمينَ، لتحقيق التعلُّم بصورةٍ جماعيةٍ تعتمد على التواصُل اللغوي.

كما يقوم هذا المدخل على الفكر (الجشتالطي)، الذي يرى أن التعلُّم يتم في صورة كلية، ثم يتم إدراكُ جزئياته مع الاستعانة في تحقيق ذاك بقوانين التعلُّم المختلفة، التي تناولتها النظريةُ؛ كالتشابِه والتكميل، وغير ذلك من جوانب

(1) تطوير تعلم مهارتي القراءة والكتابة في السنوات الأولى. Lesley Mandel Morrow. ترجمة: سناء حرب. الإمارات، العين دار الكتاب الجامعي (2011م). ط2، ص ص 53 107- بتصرُّف.

تساعد على الربط بين العناصر المختلفة لموضوع التعلُّم، كما أنَّ الدراسات التي أُجريت في مجال الذاكرة والتذكُّر في مجال علم النفس المعرفيّ أثبتَت أنَّه كلما أدرَك المتعلِّمُ علاقاتِ المادة المتعلَّمة ساعَد ذلك على تذكُّرها بصورة أفضل؛ لأن التعلُّم هو التخزين الجيد للمعلومات، والأداء الماهر للمهام التي تتعلق بهذه المعلومات من ناحية أخرى. ولذلك فالنظرية التفاعلية (Interaction Theory) هي النظرية التي يقوم عليها هذا المدخلُ؛ والتي ترى أن الجانب البيئي -وخاصةً الاجتماعيّ- هو الأساس في تعلُّم اللُّغة، مع التكامل بين مهارات اللُّغة والمهارات الكلية للقراءة في التعليم.

4. **مدخل الكفاياتCompetencies Approach :**

ينطلق هذا المدخل في تعليم القراءة -بصفةٍ خاصةٍ واللغة بصفةٍ عامَّةٍ- من الكفايات اللغويَّة؛ حيث يتم تحديدُ كفايات القراءة اللازمة للمتعلمين، ثم توزَّع وفقَ أسس نفسية ولغوية على الصفوف الدراسيَّة، ثم تُبنَى برامج القراءة لجميع المراحل الدراسيَّة في ضوء هذه الكفايات كما يلي: (تحديد الكفايات الخاصة بالقراءة - تحديد احتياجات المُتعلِّمينَ في ضوء الكفايات - بناء البرنامج وتقديمه للمُتعلِّمينَ -التقويم).

مدخل الخبرة اللغويَّة Language Experience Approach :

يعتمد هذا المدخل على خبرات المُتعلِّمينَ اللغويَّة السابقة في بناء برامج القراءة وتفسيرها؛ بقصد تنمية لغتهم من ناحية، وتفكيرهم من ناحية أخرى، فينطلق ممَّا يَعرِفه المتعلمون، وهو مدخلٌ يمكن استخدامُه في تعليم مهارات اللُّغة المختلفة، فتركِّز البرامجُ على المُتعلِّمينَ والعمل على الإفادة من خبراتهم السابقة في تعليمهم مهارات وموضوعات القراءة المختلفة؛ نظرًا للارتباط الوثيق بين الخبرة واللغة.

ويتَّسِم هذا المدخلُ بالتنوع والثراء والابتكارية، ومراعاة ميول المُتعلِّمينَ وتلبية حاجاتهم، كما تتَّسِم البرامجُ التي تُبنَى في ضوء هذا المدخل بالمرونة والتنوع والثراء والتطور، مع الاعتماد في ذلك على الخبرات المشتركة بين الطلاب بصورة أكبر، فيتمُّ تعليم القراءة من خلال المواد الدراسيَّة المختلفة، وهذا يساعِد على نموِّ التفكير وتحقيق قراءة هادفة وتحقيق التكامل.

المدخل الثاني: مفهوم الكتابة

يرى (الناقة وطعيمة) أنَّ الكتابة ليست مهارةً بسيطةً تتركَّز في القدرة على رسم الحروف والكلمات رسمًا صحيحًا فحسبُ، بل إنَّ مفهوم الكتابة أوسعُ من هذا وأشملُ؛ فالكتابة تشير إلى مجموعة من الأنشطة، تبدأ بتحويل الصوت المسموع في اللُّغة إلى شكلٍ مرئيٍّ مُتَّفَق عليه، وهذه العمليَّة تتضمَّن أكثرَ من ربط الرموز الصوتية بالرموز المرئية؛ أي كتابة الأصوات بالحروف الدالة عليها، يتلو ذلك كتابةُ وحدات لها معنى الكلمة، وكتابة الجُمَل، يتم التركيز فيها على الرسم الكتابي لرموز اللُّغة، وترتيب هذه الرموز في تتابُع كتابيّ؛ كتتابُعِها الصوتيّ، وهذه العمليَّة كلها تسمَّى الهجاءَ والخطَّ، ونستطيع أن نُطلِق على هذا الجانب من النشاط في الكتابة «الجانبَ الحركيَّ»، أو «المهارةَ الحركيةَ في الكتابة»[1].

النظريات والاتجاهات المُفسِّرة لتعليم الكتابة وصعوباتها:

يرى الأكثرية من علماء اللُّغة النفسي أن الكتابة أسهل من القراءة، وأنَّه من الممكن تطوير الكتابة بسهولة أكبر من القراءة، وفي مراحل عمرية مبكرة، مقارنةً بالقراءة؛ حيث إنَّ عملية الكتابة تتطلَّب انعكاسًا ذاتيًّا من الشخص نفسه، بالمقارنة مع القراءة؛ وذلك لأن معنى الكلام الذي يكتبه الشخصُ يولَد داخله، أي هو الذي يقوم بتأليفه، كما أنَّه يعبِّر عن مدى تقدُّم الشخص في الكتابة، وعلى العكس من ذلك فإن عملية القراءة تتطلَّب أن يكون الشخص قادرًا على تفسير أفكار شخص آخر، وكذلك تتطلَّب القدرة على استعمال اللُّغة، وهذا ما يُعتَبرَ مهمةً صعبةً بالنسبة لشخص مبتدئ بالقراءة مقارنةً بالكتابة. وقد نادت النظرياتُ الحديثةُ في تدريس الكتابة بالانتقال من التركيز على الإنتاج الكتابي إلى التركيز على عملية الكتابة نفسها؛ حيث تركِّز الطُّرُقُ التقليديَّةُ في تدريس الكتابة على المادة المكتوبة، والتي أَلِفَها الطالبُ، بينما تركِّز الطُّرُق الحديثة على مجموع العمليات التي يستعملها الطالبُ في كتابة نصٍّ ما.

(1) الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. طعيمة، رشدي أحمد، ومحمود الناقة، ط (1983م)، المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية. ص 47.

إن عملية الكتابة عبارة عن مهارات مُتعلَّمة يمكن تدريسها بالمدرسة من خلال أنشطة تعلُّم التفكير، مع التركيز على عملية الكتابة، وتتطلَّب عمليةُ الكتابة -مثلَ أي عملية معرفية- تفكيرًا في السابق واللاحق؛ وبالتالي فإن الكُتَّاب الجيدين يتقدَّمون في عملية الكتابة وفقَ عدة مراحل، وهذه المراحل هي: (التحضير للكتابة- كتابة المسودة- المراجَعة- المشارَكة مع المستمع).

ونلاحِظ أن مجال صعوبات التعلُّم الكتابي قد اختلفت فيه التعريفات؛ لذلك كثُرَت النظرياتُ المفسِّرةُ لمشكلة تعليم الكتابة. وسنعرضها بشكل موجَز[1]:

1. **الاتجاه النمائي:** يقوم الاتجاه النمائيّ على أنَّ كل فترة من فترات النمو لها مطالِبُها، وهذا النمو محكومٌ بقوانين، وأنَّ أي مهارة يمكن أن يتعلَّمها أو يقوم بها الفردُ هي محكومة بثوابت السُّلَّم النَّمائيّ، وأنَّ أي تخلُّف في النمو أو بطء فيه سينعكس سلبًا على اكتساب المهارات. والافتراضات التي يقوم عليها هذا الاتجاه هي:
2. هناك أنماط نمائية طبيعية محدِّدة للنمو العاديّ.
3. النمو ليس عشوائيًّا أو عفويًا، إنما محكومٌ بقوانين التتابع والانتظام؛ بالتالي فإنَّ النموَّ الطبيعيَّ يقود إلى إمكانات معينة عند الفرد.
4. أنَّ أيَّ انحراف أو تباعُد أو اضطراب في النمو يقود الفردَ إلى سلوك غير عاديّ أو غير طبيعيّ.
5. في حال وجود مشكلات سلوكية أو صعوبات، فإنَّ فحصَ خط النمو يمكن أن يؤدِّي إلى تحديد موقع الانحراف.

ووفقًا لهذا الاتجاه يتَّصف الكثيرُ من ذوي صعوبات التعلُّم الكتابي بأنهم أصغرُ من أعمارهم الزمنية في تطوُّرهم الكتابي، وتفسَّر هذه الظاهرةُ بتخلُّف بعض مجالات التطوُّر لديهم بفعل طبيعة النظام الذي يتطوَّر به الجهازُ العصبيُّ في صيرورته نحوَ النضج. وبذلك يكون ذوو صعوبات التعلُّم الكتابي -بوجهٍ عامٍّ وَفْقًا لهذه النظرية- دونَ المستوى المطلوب اللازم للعمل المدرسي، فيظهر عليهم سلوكٌ شبيهٌ بسلوك مَنْ يصغرونهم سِنًّا؛ لذلك فإنَّ إعطاء المهلة الزمنية والمساعَدة المُناسِبة كفيلٌ بتحسُّن الكثير منهم في التحصيل الدراسي؛ وبالتالي فالتخلف في النضج الكتابي مسألةُ وقتٍ، وليست مسألةَ قدراتٍ.

6. **الاتجاه السلوكي:** يَنظر هذا الاتجاه إلى صعوبات التعلُّم الكتابي من حيث هي أعراضٌ سلوكيةٌ محددةٌ قابلةٌ للقياس؛ بمعنى أنَّ هناك سلوكًا معيارًا، هو السلوك الطبيعي الاعتيادي في عملية التعلُّم الفعَّال، وأنَّه يجب النظرُ إلى الشكل السلوكي المضطرب دون النظر للأسباب؛ وذلك في ضوء السلوك الكتابي للمتعلِّم؛ لذلك يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الأسباب الشائعة لعدم القدرة على التعلُّم الكتابي الصحيح هي موجودة في عيوب الإدراك، وعدم التميُّز السمعيّ والبصريّ، ومدى الذاكرة السمعية والبصرية، وعدم القدرة على التعرُّف والإدراك.

ويقوم الاتجاه السلوكي على مجموعة من المبادئ:

1. أنَّ النظرَ والتوجُّهَ إلى السلوك الظاهر الذي تنطوي عليه الصعوبة أكثر أهميةً من البحث في الأسباب، هناك محكَّاتٌ سلوكيةٌ معياريةٌ طبيعيةٌ قابلةٌ للتحديد، فإذا ما فَشِلَ المتعلِّمُ أو واجَه صعوبةً في مهارة الكتابة فإنَّ المهمةَ الرئيسيَّةَ هي العودة بالمتعلم للمحكِّ الرئيسيِّ.
2. إنَّ تحديد أسباب الصعوبات يساعِد -فقط- في منع حدوث الصعوبات المستقبليَّة، وليس في التخطيط أو العلاج.
3. تنشأ صعوباتُ الكتابة نتيجةَ تكرار الفشل في اكتساب المهارات الكتابية الأساسية؛ ممَّا يولِّد لدى المتعلِّم شعورًا بالإخفاق؛ اعتقادًا بأنَّه يفتقر إلى القدرة على النجاح.
4. **الاتجاه النفسي العصبي:** هذا الاتجاه هو أكثر الاتجاهات انتشارًا؛ لأنَّ مجال صعوبات التعلُّم -بوجهٍ عامٍّ- استمدَّ موضوعَه من أولئك الأشخاص الذين يَبدُون على طبيعتهم من ناحية الذكاء، ولكنهم يعانون من صعوبة في تعلُّم مهارة أو عملية نفسية ما؛ كمهارة الكتابة، والمنطلق الأساسي عند أصحاب هذا الاتجاه هو أنَّ حدوث الخلل في بعض مواقع الجهاز العصبي المركزي سوف يؤدِّي إلى الخلل في نمو الوظائف المعرفية والإدراكية أو اللغويَّة أو الأكاديمية أو المهارات الحركية.

(1) النظريات المفسرة لتعليم الكتابة وصعوبتها. د. عواطف الشديفات، (2012م)، بحثٌ منشورٌ على الشابكة، تاريخ الاستطلاع: (2019/04/10م) الساعة (20:30 (GMT+3، رابط الموقع : https://uqu.edu.sa/page/ar/

وتصنَّف صعوبات الكتابة حسب هذا الاتجاه إلى:

1. صعوبات ناجمة عن شروط إعاقة أولية: يكون فيها الخلل المخي واضحًا. وتضم الصعوبات التالية أيضًا: (صعوبة القراءة – صعوبة الكتابة – صعوبة الرياضيات – صعوبة الانتباه).
2. صعوبات ناجمة عن شروط إعاقة ثانوية: لا يكون الاضطراب العصبي فيها واضحًا مباشرةً.
3. **الاتجاه المعرفي:** إنَّ العمليات العقلية -التي منها عملية الإحساس والإدراك والانتباه والذاكرة- يمكن النظرُ إليها على أنَّها متصلٌ من النشاط المعرفيّ الذي يمارسه الأفراد في مواقف الحياة المختلفة، وأنَّه من الصعب فصل هذه العمليات عن بعضها البعض؛ لأنَّها متبادِلة التأثير. ويشبِّه هذا الاتجاهُ المخَّ الإنسانيَّ بالحاسب الآلي الذي يقوم بمجموعة من العمليات، فهو يستقبل ويعالج ويحلل وينظِّم ثم يُنتج المعلومات، وبناءً على ذلك فإنَّ صعوبات التعلُّم الكتابي تنشأ من خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي تظهر في الاستقبال أو التنظيم أو التحليل أو تصنيف المعلومات. ويركز هذا الاتجاه على النقاط التالية:
4. تختلف خصائص البناء المعرفيّ لذوي صعوبات التعلُّم الكتابي كمًّا وكيفًا عنها لدى أقرانهم العاديين الذين يماثلونهم في العمر الزمني، والتي يعاني منها متعلِّمُ الكتابة، وتتصل بالأساليب أو الإستراتيجيات التي يتِمُّ استخدامُها لا بالقدرات أو الإمكانات العقلية لديهم.
5. يمكن ملاحظة الفُرُوق الفرديَّة بين ذوي صعوبات التعلُّم في الكتابة والعاديين في الأنشطة العقلية والمعرفيَّة وأساليب التجهيز والمعالَجة للبِنَى المعرفية الفارقة بينهم.
6. تنشأ صعوباتُ التعلُّم الكتابي من الفشل في الاحتفاظ بالمعلومات أو معالَجتها أو تخزينها أو توظيفها أو استخدامها أثناء الشروع بالكتابة.

المدخل الثالث: تطبيق الأُسُس العلميَّة والإجرائية لنظريات القراءة والكتابة

إنَّ العصر الحديث الذي نعيشه -من خلال استخدام التقنية الحديثة؛ من أجهزة ذكية... وغيرها- له فوائدُ متنوعةٌ لعمليتَي القراءة والكتابة، وهي جديرةٌ بالدراسة لمعرفة النتائج، وخصوصًا عمليتَي القراءة والكتابة باللُّغةِ العربيةِ، يقول: (ماك ليفي)[1]: هناك طريقة أخرى أسهَم بها الحاسبُ الآليُّ في تحسين الكتابة، وهي تشمل التواصُل؛ من مثل كتابة البريد الإلكترونيّ والدردشة، فالتواصل عبر الحاسب الآلي يقدِّم للمُتعلِّمينَ نماذجَ للدخل اللغوي (Input)، لتطوير الكتابة، أمَّا فيما يتعلَّق باستخدام البريد الإلكترونيّ فوجد (فوتوز،2000 Fotos) أنَّ المُتعلِّمينَ الذين يتبادلون الرسائلَ الإلكترونيَّةَ مع مُعلِّميهم اكتسبوا مزيدًا من الكفاءة اللغويَّة التي قيست باستخدام أجزاء القراءة والمفردات في اختبار (التوفل TOEFL).

ورأينا كيف أنَّ تلك التوجُّهات الحديثة في تعليم القراءة والكتابة كانت تستنِد إلى نظرية الذكاءات المتعددة(2)، وأهميتها في ضرورة الاهتمام بأُسُس التقويم الأصيل في تعليم القراءة والكتابة؛ إذ يعتمد قياس الذكاءات المتعددة والقدرات المرتبطة بها، على اختبارات خاصة لقياس القدرات في الذكاءات السبعة الأساسية: «اللغويَّة، والمنطقية، والحركية، والمكانية، والموسيقية، والاجتماعيَّة، والشخصية»، بحيث يتمُّ الحكمُ على درجة ومستوى امتلاك المتعلِّم للذكاء؛ من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها، بعدَ إتمامه الاختبارَ المرتبطَ بالذكاء.

فمقياس الذكاءات المتعددة يعتمد على رغبات المُتعلِّمينَ المرتبطة بتلك القدرات، ولا تحدَّد درجة امتلاك المتعلِّم للذكاء، فقد يفضِّل مثلًا أن يقرأ أو يكتب، ولكنَّ مهاراته في القراءة أو الكتابة وقدراته اللغويَّة ليست بالمستوى الهدف؛ لذا نجد بعضَ البرامج التعليميَّة -عند تعليم القراءة والكتابة- لا تُراعِي مستوى التفضيل ومستوى القدرة، وتضعهما في مستوى واحد، ولذلك فإنَّها تفتقر إلى الموضوعيَّة والصدق، إذا حكَمَت على مستوى الذكاء عن طريق مقياس التفضيل، فهذه الرغباتُ يمكن أن تُنبِئ بوجود قدرات، أو أن تُعَدّ مؤشِّرات على إمكانية امتلاك المتعلّم لمثل هذه

(1) أبعاد تعلُّم اللغة بمساعَدة الحاسب الآلي. ماك ليفي وجيلين كويل. ترجمة: محمد الزهراني. الرياض، جامعة الملك سعود، النشر العلمي، (2010م)، ص (309).

(2) -Thomas Armstrong (2000): op. cit, Pp1316- . Joyce A. McClellan (2006): Development of An Indicator to Identify Multiple Intelligences Preferences of Adult Learners, Doctor of Education, University of Oklahoma

القـدرات، ولكـن ليـس بالـضرورة أن تكـون متوّفـرةً لديـه.

وقـد أتاحـت تلـك النظريـات الحديثـة المرونـةَ في اسـتعمال أسـاليب مختلفـة ومتنوعـة في تقويـم أداءات المُتعلِّمـينَ، عـلى اختـلاف قدراتهـم وثقافاتهـم وأسـاليب تعلُّمِهـم، وعـدم الاكتفاء بأسـاليب التقويـم التقليديَّة والاختبـارات المقنَّنـة، التي ترتبط بالقيـاس وبالجانـب الكمـي أكـثرَ مـن الجانـب الكيفـي في أداء المتعلّـم. يقـول الدكتـور رشـدي طعيمـة((1)): «والتقويـم -كعنـصر مـن عنـاصر المنهـج- ينبغـي أن يخضـع لعمليـات التطويـر بشـكلٍ مسـتمرٍّ حتـى يُواكِـبَ مسـتحدَثات التقويـم في مختلـف مجالاتـه، تقويمًـا للمعلِّم أو للمحتـوى، أو للطالـب... أو غـير ذلـك مـن مجـالات العمليَّـة التعليميَّـة.

وعمليـة التقويـم تمثِّـل عمليـةً مسـتمرةً لإصـدار حُكْـم ووصـف كَمِّـيّ وكيفـيّ، تهـدف إلى تحديـد مـدى أثـر البرنامـج ومناهـج وطرائـق التدريـس، ودور كلٍّ مـن المُتعلِّمـينَ والمعلِّـم، والوسـائل التعليميَّـة المسـتخدَمَة في تحقيـق الأهـداف التربويَّـة، وتحديـد نقـاط الضَّعْـف فيهـا ومعالجتهـا((2)).

كـما أنَّ تلـك النظريـات الحديثـة تهتـمُّ بالميـول((3)) نحـوَ القـراءة والكتابـة في اكتسـاب مهاراتهـما؛ ومـن هنـا يجـب مراعـاة الميـول في البرنامـج التعليمِـيّ والسـعي إلى تنميتهـا لـدى المُتعلِّمـينَ باسـتخدام أنشـطة متنوعـة تراعـي اهتماماتهـم، وتوافـق ميولهـم ورغباتهـم، وهـذا مـا يمكـن أن تحقِّقَـه التشـكيلةُ الواسـعةُ لإسـتراتيجيات التدريـس؛ اسـتنادًا إلى الـذكاءات والقـدرات المتعـددة لديهـم، والوقـوف عـلى مسـتوى ميـول المُتعلِّمـينَ نحـو القـراءة والكتابـة قبـل تطبيـق البرنامـج التعليمِـيّ، ويتطلَّـب ذلـك بنـاءَ مقيـاس لهـذه الميـول؛ ليكـون مناسـبًا للمرحلـة العمريـة المسـتهدَفَة في البرنامـج؛ ويتحـدَّد هـدفُ هـذا المقيـاس بتعـرُّف ميـول المُتعلِّمـينَ نحـوَ القـراءة والكتابـة، كموضـوعٍ عـامٍّ؛ بِغَـضِّ النظـرِ عـن ارتباطهـا بمحتـوى أو مـادة دراسـية، ودون التطـرُّق للتفضيـلات المرتبطـة بالقـراءة والكتابـة، أو مـا يُسـمَّى «بالميـول القرائيَّـة والكتابيـة».

ومِـنْ هنـا علينـا التنبُّـهُ عنـدَ تقديـم تلـك البرامـج التعليميَّـة الموجَّهـة نحـو تعليـم القـراءة والكتابـة أنْ تتناسَـبَ مـع أهداف النظريـات التعليميَّـة ورغبـات المُتعلِّمـينَ والمهـارات المسـتهدَفَة؛ حتـى تكـون مُخرَجـات النظريـات صحيحـةً، وقابلـةً للتطبيـق العمـلي، مـن خـلال تطبيـق أسـلوب التقويـم الصحيـح عـلى النحـو التـالي((4)):

أولًا- التقويم القَبْلِيّ:

يجـب معرفـة مسـتويات المُتعلِّمـينَ في القـراءة والكتابـة، قبـل البـدء بتدريـس البرنامـج، وتشـخيص نقـاط القـوة والضَّعْـف في المهـارات التـي يمتلكهـا المتعلِّـمُ في القـراءة والكتابـة، بالإضافـة لتوظيـف إسـتراتيجيات الـذكاءات المتعـددة، ومراعـاة التـوازن والميـول عنـد المُتعلِّمـينَ في عـرض التطبيقـات المرتبطـة بهـا، والـوزن النسـبيّ لـكلٍّ منهـا، مـع تحديـد المهـارات القرائيَّـة والكتابيـة المسـتهدَفَة أولًا، ثـم تقويمهـا والوقـوف عـلى مسـتوى المُتعلِّمـينَ فيهـا، وكذلـك تحديـد رغبـات المُتعلِّمـينَ المرتبطـة بأنـواع الـذكاء، وتعـرُّف ميولهـم نحـو القـراءة والكتابـة.

ثانيًا- التقويم البِنائيّ:

ويصاحـب تدريـسَ موضوعـات البرنامـج التعليمِـيّ، في مراحلـه المختلفـة، لتقويـم تعلُّـم المُتعلِّمـينَ في القـراءة والكتابـة ومـدى تقدُّمهـم في مهاراتهـما، وتقديـم التغذيـة الراجعـة للتلاميـذ، ويتـمُّ بصـورةٍ شـفويةٍ أو كتابيـةٍ؛ كتسـجيل أداء المُتعلِّمـينَ في القـراءة الجهريَّـة، عـلى شرائـط تسـجيل صـوتيّ أو بـصريّ لُملاحَظـة جوانـب الأداء، وكذلـك اسـتخدام بطاقـات التقويـم، في كلِّ درسٍ مـن الـدروس لقيـاس مـدى اكتسـابهم للمهـارة الخاصـة بالـدرس، واسـتخدام (الحافظـة) أو ملفـات الإنجـاز؛ لجَمْـع الأعـمال الكتابيـة، التـي قـام بهـا المتعلمـون عـبر دروس البرنامـج، وتقويـم تقدُّمهـم في مهـارات الكتابـة بصـورة شـاملة، إضافـةً إلى اسـتخدام الصُّـوَرِ الفوتوغرافيـة؛ لتوثيـق بعـض المهـام التـي كانـت تُمـارَس داخـلَ الصـف وخارِجَـه.

ثالثًا- التقويم النهائي:

يرتبـط التقويـم النهـائي بـأيِّ مهمـةٍ يتـم إنجازُهـا في التعلُّـم عـلى المـدى القريـب والبعيـد، فهـذه المرحلـة مـن التقويـم تتـم عقـبَ الانتهـاء مـن تطبيـق البرنامـج التعليمِـيّ كتقويـم نهـائيّ لفاعليـة البرنامـج، ومـدى نمـو المهـارات العامَّـة والخاصة المسـتهدَفَة منـه، وتتـمُّ كذلـك عقـبَ الانتهـاء مـن تنفيـذ مهـمات القـراءة والكتابـة التـي يكلَّـف بهـا المُتعلِّمـونَ، كـما أنَّهـا تتـم عقـبَ كلِّ درس يتـم تنفيـذه صفيًّـا، للوقـوف عـلى مـدى تحقُّـقِ الأهـداف والمهـارات الإجرائيـة التـي يسـعى الـدرس إلى

(1) نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية. رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة (٢٠٠٠م)، ص ٢.
(2) طرائق التدريس (منهج، أسلوب، وسيلة). ردينة عثمان، وحذام عثمان يوسف، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن (٢٠٠٥م)، ص191.
(3) فاعليـة برنامـج مقـترح لتنميـة الميـل إلى القـراءة لـدى طـلاب المرحلـة الثانويـة بالمملكـة العربيـة السـعودية. عبـد الله عقيـل محمـد عقيـل، رسـالة ماجسـتير (غـير منشـورة)، كليـة التربيـة، جامعـة طنطـا (١٩٩٧م). ص43.
(4) كفايات الأداء التدريسيّ. علي راشد، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، (٢٠٠٥م)، ص (١٨٥-233) بتصرُّف.

تحقيقها، ومن أساليب التقويم التي يمكن استخدامها في دروس البرنامج، كتقويم نهائي لمهارات الدرس «بطاقات التقويم»، التي يقوم المُتعلِّمونَ بالإجابة عنها فرديًّا أو جماعيًّا بعدَ الانتهاء من الدرس؛ بحيث تقيس مدى تحقُّق الأهداف التي تمَّت معالجتُها في الدرس. إضافةً إلى أساليب أخرى ترتبط بالأنشطة، وتقويم تنفيذ المتعلِّم لها، وللأداء المُصاحِب.

وعلى مستوى التعليم عن بُعدٍ وتطبيق التقويمينِ السابقينِ تظهر الصعوباتُ اللغويَّةُ (Language difficulties) بصورةٍ أكبرَ وخاصةً المرتبطة منها بالقراءة الجهريَّة في المراحل التعليميَّة على اختلافها، وخصوصًا في المراحل الأولى من التعلُّم؛ بالإضافة لذوي صعوبات التعلُّم؛ كونها تمثِّل نقطةَ انطلاق المتعلِّم في اكتساب مهارات اللُّغة الأساسية؛ إذ تُعَدّ القراءةُ أكثرَها أهميةً، فهي بوابة اكتسابها للمعارف والعلوم المختلفة؛ لذا كان لزامًا إدخال الألعاب اللغويَّة في تعليم وتقويم مهارتيَ القراءة والكتابة على اختلاف مستويات المُتعلِّمينَ، وتدريب المتعلِّم على تتبُّع الاتجاهات المكتوبة والتهجِّي باستخدام التقنية المرئية؛ كالفيديو والكاميرا المثبَّتة على الجهاز، ومن أهم دعائم نجاح المتابَعة والتقويم لمهارتيَ القراءة والكتابة هو تقليل عدد الطلاب في فصل التعليم عن بُعدٍ، بحث يكون العدد بين (8-12) متعلِّمًا، كحدٍّ أقصى في المراحل الأولى من التعلُّم؛ لضمان إكساب المهارات الأساسية للمتعلِّم، والتأكد من إتقانه لها، كما أنَّ دور الأسرة محوريٌّ في هذا الموضوع؛ إذ إنَّ بعض مهارات الكتابة تقع على عاتق الأسرة بشكلٍ أكبرَ، ونظرًا لاعتماد مهارتيَ القراءة والكتابة على المحاكاة والتلقين المباشِر؛ لذا فضَّلَتْ كثيرٌ من الدول في نظامها التعليميّ أن تكون دراستُهم مباشِرةً في القاعات الدراسيَّة؛ إذ يصعُب تعليمُهم القراءةَ والكتابةَ في فصل التعليم عن بُعدٍ؛ لكثرة عدد المُتعلِّمينَ وقلة الكادر التعليميّ الذي يمكن توفيرُه لأعداد قليلة من المُتعلِّمينَ عن بُعدٍ؛ لتحقيق أفضل نتيجة ممكنة، بالإضافة لمشاكل التقنية لدى المُتعلِّمينَ.

الخاتمة

نجد أنَّ النظريات والاتجاهات الحديثة وجَدَت طريقَها إلى التعليم والتعلُّم؛ من أجل النهوض بالمتعلمين وتنمية مستوياتهم الأدائية والمعرفيَّة، وكذلك الوجدانية النفسية، كما حاولت هذه النظريات استنهاض قدرات المُتعلِّمينَ على اختلافها، وبما بينهم من فروق فيها، فالمتعلِّمون ليسوا على مستوى واحد من التفكير، ولا يمتلكون القدراتِ ذاتَها، وعند هذا الجانب التقت معظمُ تلك النظريات لتحديد هذه القدرات.

وسَعَت تلك النظرياتُ إلى تطوير تعليم اللُّغة عمومًا، على ضوء النظريات الحديثة في التعلُّم واقتراح برامج علمية لتنمية مهاراتها، لكنها لم تنصَّ على مراعاتها للتعلُّم عن بُعدٍ؛ إمَّا لأنَّها لا ترى أن هناك فارقًا بين التعليم المباشِر أو التعليم عن بُعدٍ، أو أنَّها لم تضعها في الحسبان عندَ تطبيقها في التعليم، بالإضافة إلى أنَّ واقع تعليمها في التعليم المباشِر يُظهر ضَعْفًا عامًّا لدى معظم المُتعلِّمينَ في المهارات اللغويَّة، وحتى في الميول والاتجاهات نحوها، كما يُظهِر بُعْدًا عن الاتجاهات المعاصرة في تعليم هذه المهارات وتقويمها، ومن هنا كان لِزامًا الالتزامُ بمقاييس التقويم في كل برنامج تعليمي؛ لبيان صحة النظرية، وقياس مدى إمكانية تطبيقها عمليًّا في التعليم عن بُعدٍ.

لذا ينبغي تقديم رؤية جديدة لتطبيق مثل تلك النظريات في مناهج تعليم القراءة والكتابة عن بُعدٍ؛ استنادًا إلى أحدث نظريات الذكاء وأشهرها، وهي رؤية شاملة تتناول تحديد مهارات القراءة والكتابة وطرائق تعليمها وتقويمها، كما تضع بين يَدَيْ مُعِدّ المناهج والمعلِّم تشكيلةً واسعةً من الطرائق التي يمكن أن يوظِّفَها في تعليم وتقويم مهارتيَ القراءة والكتابة بصورةٍ فاعلةٍ.

ويوصي الباحثُ بعقد دورات تدريبية للمعلِّمَينَ والمُتعلِّمينَ؛ للاستفادة القصوى من برامج الفصول الافتراضية، وكيفية استخدام أدوات التفاعل وتوظيفها خلال الفصل الافتراضي بالإضافة.

ويقترح الباحثُ إجراءَ دراسة تطبيقية عن مدى استفادة متعلِّم اللُّغة من فصول التعليم عن بُعدٍ، وتطوُّر المعجم اللغوي لديه، بالإضافة لقياس المهارات اللغويَّة لدى متعلِّم اللُّغة عن بُعدٍ.

هذا وأسأل الله لي ولكم التوفيق، وَصَلَّى اللهُ على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

المَراجِع

المراجع العربية:

1. أبعاد تعلم اللُّغة بمساعدة الحاسب الآلي. ماك ليفي، وجيلين كويل. ترجمة: محمد الزهراني. الرياض، جامعة الملك سعود، النشر العلمي، (2010م).
2. الكتاب الأساسي لتعليم اللُّغةِ العربيةِ للناطِقِينَ بِلُغاتٍ أخرى. طعيمة، رشدي أحمد، ومحمود الناقة، المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة، جامعة أُمّ القرى، معهد اللُّغة العربية. ط (1983م).
3. تطوير تعلُّم مهارتيَ القراءة والكتابة في السنوات الأولى. Lesley Mandel Morrow. ترجمة: سناء حرب، الإمارات، العين، دار الكتاب الجامعي، ط2، (2011م).
4. تعلُّم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق. صلاح العربي، بيروت، مكتبة لبنان ط 1، (1981م).
5. تعليم القراءة والكتابة. وليم س. جراي. ترجمة: محمود خاطر وآخرين. دار المعرفة (1981م).
6. صعوبات القراءة والكتابة. أحمد عواد وآخرون. الرياض، دار الناشر الدولي، ط 1، (2011م).
7. طرائق التدريس (منهج، أسلوب، وسيلة). رديمة عثمان، وحذام عثمان يوسف ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن (٢٠٠٥م).
8. كفايات الأداء التدريسي، علي راشد، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، (٢٠٠٥م).
9. نماذج من الاختبارات الموضوعيَّة في اللُّغة العربية للمرحلة الثانوية. رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة (٢٠٠٠م).

البحوث والمقالات العلميَّة:

1. الاتجاهات المعاصرة في نظريات القراءة. الدكتور: وجيه المرسي، (2011م)، بحثٌ منشورٌ على الشابكة. تاريخ الاستطلاع 20:30 (GMT+3) .(م10/04/2019)رابط البحث: http://wessam.allgoo.us/t14851-topic
1. النظريات المفسِّرة لصعوبة الكتابة. د. عواطف الشديفات، (2012م)، بحثٌ منشورٌ على الشابكة، تاريخ الاستطلاع (2019/04/10م)، الساعة. 20:30 (GMT+3)، رابط الموقع : https://uqu.edu.sa/page/ar/
1. فاعلية برنامج مُقْتَرَح لتنمية الميل إلى القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، عبد الله عقيل محمد عقيل، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا (1997م).

المراجع الأجنبية:

1. Thomas Armstrong (2000): op. cit, Pp1316- . Joyce A. McClellan (2006): Development of An Indicator to Identify Multiple Intelligences Preferences of Adult Learners, Doctor of Education, University of Oklahoma

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد بالشارقة

معايير الجودة في تصميم دروس التعليم عن بُعدٍ.

د. أمل محمد عبدالله البدو
أستاذ مساعد- جامعة العلوم الإبداعية
amal_bado@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية لمعرفة معايير الجودة في تصميم دروس التعليم عن بُعدٍ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة على عينة قوامها 100 معلم ومعلمة في قصبة عمان الأولى، وكانت نتائج الدراسة أن المحتوى المعرفي للمقررات المدرسية يحقق ميولَ الطالب ورغباته بدرجة متوسطة، وأن المناهج تحوي معرفة علمية متطورة ذات جودة عالية تواكب متطلبات التنمية الشاملة والتعليم والمهارات المتقدمة خاصة بنسبة متوسطة، وأن أكثر التقنيات المستخدمة في تصميم دروس التعليم عن بُعدٍ هي الفيديوهات المسجلة، ثم منصة زووم أيضًا عرض لأهم معايير الجودة في تصميم دروس التعليم عن بُعدٍ.

الكلمات المفتاحية: معايير الجودة، التعليم عن بُعدٍ.

Quality standards in designing lessons of distance education

Summary:

The current study aimed to find out the quality standards in designing distance education lessons. The study followed the descriptive analytical method, and used the questionnaire as a sample study tool. The sample consisted of 100 male and female teachers in the first Amman kasbah. The results of the study showed that the content of school curricula fulfills the student's inclinations and desires with an average degree. It also showed that the curricula contains an advanced scientific knowledge of high quality that matches the requirements of comprehensive development, education and advanced skills at an average rate. Moreover, the most used techniques in designing distance education lessons are the recorded videos. In addition to Zoom platform that also presented to be the most important quality standard in designing distance education lessons

Keywords : Quality standards , distance education

المقدمة:

تزايد الاهتمام بالتعليم في السنوات الأخيرة؛ نظرًا لدوره الكبير في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية؛ حيث أصبح في الوقت الحاضر من أهم العوامل المؤثرة في تغير المجتمعات وتطورها، فمؤسسات التعليم تسهم بشكل فاعل في تطوير المعرفة، كما أن لها دورًا بارزًا في تنمية الانتماء الوطني والقومي وإعداد الكوادر البشرية المأهلة والمدربة، وقد جاء التعليم كمطلب أساسي لتحقق هذه المؤسسات رسالتها بما يتفق مع القوانين والأنظمة.

لقد نالت قضية جودة التعليم اهتمامَ المعنيين بالتعليم على المستويين الإقليمي والعالمي، ونظرًا لمواكبة التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي في جميع المجالات، وما صاحب ذلك من تحديات، كان لابد من رفع جودة ونوعية التعليم، وتحسين مخرجاته؛ لتلائم عصر العولمة؛ لذلك تحرص الدول جاهدة على تطوير نظمها التعليمية؛ من أجل الوصول إلى مستويات عُليَا في جودة المخرجات التعليمية؛ لذا بدأ مدخل المعايير يغزو الساحة التربوية عالميًّا وعربيًّا في إطار انتشار التنافس المعياري العالمي، إن متطلبات سوق العمل وآثار المعطيات العلمية والتكنولوجية على التعليم تضع النظم التربوية أمام رفع التحدي للجودة وإظهار التميز من خلال المخرجات المؤهلة القادرة على الإبداع، التفوق، وتقديم الأفضل لمجتمعها.

يعرف أرمان فيجنبارم (Armand Feigen baum) الجودة بأنها: هدف متحول نحو الأفضل؛ أي إيجاد أفضل الظروف لمتلقي الخدمة في (كيلادا، 2005م)، أما المعهد الأمريكي للمعايير والتكنولوجيا (ANSI) فيعرفها بأنها:

الخصائص الكلية للخدمة، والتي تجعلها قادرة على تلبية الاحتياجات في (عبدالمحسن، 2005م). ولتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم لا بد من تطبيق ما يعرف بإدارة الجودة الشاملة في التعليم، والتي تشمل على مدى ملائمة مخرجات العملية التعليمية للتطبيق، امتياز العملية التعليمية، القيمة المضافة للعملية التعليمية، التوافق بين مخرجات التعليم وأهدافه ومواصفاته ومتطلباته، تجنب حدوث خلل في العملية التعليمية (Mukhopachyay,2001م). وإدارة الجودة الشاملة في التعليم تتعلق بالمجال التعليمي وتعني بإظهار جودة النتائج أو المخرجات (الرشيد، 1995م).

ونظرًا لأن ميدان التعليم يعنى بالطاقات البشرية وتأهيلها، فإنه يتطلب من القائمين عليها امتلاك قدرات خاصة يكتسبها الأفراد من خلال برامج تدريبية خاصة، وعليهم العمل على تصويرها بشكل مستمر يلبي الاحتياجات المتعاظمة والمتزايدة للتعليم، ولتوفير الطاقات البشرية المنتجة في جميع مجالات الحياة بشكل يستوعب التغيير، فهذا يقتضي إدخال نظم إدارية ذات فعالية عالية، حتى تتمكن من رفع الكفاية الإنتاجية للمؤسسة، وضبط جودة المخرجات، ولهذا السبب احتل موضوع إعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة مكانًا هادفًا في الأدب التربوي العالمي(Fink،2001م).

ولكل مهنة معاييرها، ويتم استخلاص هذه المعايير في العادة من طبيعة نشاطاتها وأهدافها، وأخلاق المهنة مجموعة من المبادئ والمعايير والمواجهات والقيم التي تحدد السلوك الذي يجب أن يلتزم بهم ممارسو المهنة.

وفي هذا الصدد دار نقاش حول طريقة نقل هذه المعلومات والمعارف والخبرات بين التربويين، فالمعلم (حسب المنهج التقليدي) مصدر هذه المعلومات، ويستطيع إيصالها عن طريق التلقين المباشر للطالب الذي يفترض فيه السكوت والسلبية، في حين أصبح دور المعلم في ظل تكنولوجيا التعليم التي تتبنى منهج النظم طريقًا لها، مُوجهًا ومُبرمجًا ومُخططًا للتعليم، والمتعلم مشارك نشط في العملية التعليمية التعلمية، وترتب على ذلك ظهور نظرية التفاعلات الصفية، فالمعلم الجيِّد هو الذي يوجه تلاميذه، ويزيد من فاعليتهم، ويطور شخصياتهم، ويزيد من حيويتهم ونشاطهم، ويحاول التقليل من سلبياتهم، لذلك على المدرس الناجح أن يخطط لدرسه بحيث يختار أفضل الطرق والأدوات، والألفاظ والإيماءات، وغيرها حتى يصل إلى تدريس أفضل وأسهل، ويحقق الأهداف التي يريد، ويعتبر علم تصميم التدريس واحدًا من العلوم التعليمية التي حاولت أن تربط الجانب النظري

(وهو المتعلق بنظريات علم النفس عامة ونظريات التعلم بشكل خاص)، والجانب العملي التطبيقي (وهو المتعلق بوصف البرامج التعليمية وإستراتيجيات التعليم، وتحديد التقنيات التعليمية الأساسية للتعليم).

مشكلة الدراسة:

تبرز الحاجة الملحّة للاهتمام بالتقدّم العلمي إلى جانب التقدّم التكنولوجي، ولا سيّما في الوقت الذي يواجه العالم فيه منع التجمّعات وما نتج عنه من حظر ذهاب الطلبة إلى المدارس في العام 2020م بسبب جائحة «كوفيد 19»، وبالتالي أصبح اعتماد المؤسسات والنظم التعليمية بالكليّة على التعلم الرقمي، ممّا يتطلّب الاحتفاظ بجودة التعليم وعدم التنازل عن نوعيّته وكميّته، وهو ما يستلزم متابعة ومراقبة مدى تحقيق التوأمة بين نموّ الطالب الفكري، وبين العمق المعرفي في استخدام تكنولوجيا التعليم في المناهج الدراسيّة، وتشكل طريقة التدريس نظامًا متكاملًا في الإجراءات والعمليات المترابطة والمتكاملة والمنظمة في خطوات محددة، فلكل طريقة إجراءاتها وأنشطتها وتسلسل فقراتها، وهي ترتبط في الأهداف والمحتوى؛ إذ إن التدريسي لا يدرس بمادته، بل بطريقته التي تجعل التعليم أيسر وأسهل، فالطريقة تمثل مجموعة الأنشطة والإجراءات المترابطة والمتسلسلة التي يخطط لها، وينفذها التدريسي داخل قاعة المحاضرة أو خارجها؛ من أجل تحقيق هدف أو مجموعة أهداف.

ومن خبرة الباحثة بالتدريس ومعايشتها للواقع في جائحة «كورونا» رصدت عددًا من الأخطاء التي وقع فيها المعلمون والمعلمات بشكل عام في إيصال المادة التعليمية إلى الطلبة وتدريسهم في فترة الجائحة، وذلك بسبب عدم اتباعهم طرق تصميم الدروس التعليمية بطريقة ممنهجة وعلمية صحيحة تعتمد على نظريات التعلم وأسلوب التصميم الصحيح، مما نتج عنه خلل في العملية التعليمية.

وتلخص الباحثة مشكلة الدراسة بالتساؤل الرئيس التالي: ما هي معايير الجودة في تصميم دروس التعليم عن بُعدٍ؟

أهمية الدراسة:

1. أن تتم الاستفادة من هذه الدراسة في التركيز على موضوع الجودة في التعليم والذي يعد من الموضوعات الحديثة نسبيًّا على المستوى العالمي وعلى المستوى العربي أيضًا ولمواكبة نظام الجودة الذي يؤثر بصورة إيجابية على كفاءة الطلبة وتأهيلهم لمواكبة التنافس العالمي في ظل التطور والتقدم العلمي.

2. مـن تطبيـق رسـالة الـوزارة في تمكـين مؤسسـات التعليـم مـن التركيـز عـلى مهماتهـا ومسـؤولياتها الأساسـية مـن خـلال دعمهـا ومتابعـة تنفيذهـا لسياسـات وإسـتراتيجيات التعليـم المبنيـة عـلى التوجيـه نحـو التنافسـية في إرسـاء معايـير النزاهـة وآليـات تعزيـز مبـادئ المسـاءلة والعدالـة والشـفافية في تقديـم الدعـم والخدمـات المميـزة للطلبـة.

أهداف الدراسة: تكمن أهداف الدراسة بالإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل يحقق المحتوى المعرفي للمقررات المدرسية ميول الطالب ورغباته؟
2. هل المناهج تحوي معرفة علمية متطورة ذات جودة عالية تواكب متطلبات التنمية الشاملة والتعليم والمهارات المتقدمة خاصة؟
3. ما هي التقنيات المستخدمة في تصميم دروس التعليم عن بُعدٍ؟
4. ما هي معايير الجودة في تصميم دروس التعليم عن بُعدٍ؟

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

الجـودة في التعليـم: هـي عبـارة عـن فلسـفة إداريّـة حديثـة تقـوم عـلى أسـاس إحـداث تغيـيرات إيجابيّـة شـاملة لكافـة جوانـب المؤسسـة التعليميّـة؛ بحيـث يتـمّ اسـتبدال الصـورة النمطيـة القديمـة للتعليـم والقائمـة عـلى الحفـظ والتلقـين بصـورة أخـرى تقـوم عـلى الإبـداع والتفكـير والتحليـل وتطويـر قـدرات الطالـب بمـا يتناسـب مـع احتياجـات المجتمـع والسـوق المحـلي، وفي هـذا المقـال سـنتحدّث عـن مفهـوم الجـودة في التعليـم بشـكلٍ مفصّـل(الموسـوي، 2003م).

يعـرّف (علاونـة،2004م) الجـودة في التعليـم بأنهـا: «التحسـين المسـتمر في المنتـج التعليمـي باسـتخدام مجموعـة مـن المعايـير والتدابـير والإجـراءات، مـع تحسـين المواصفـات المتوقعـة والوصـول من خلالهـا إلى النتائـج الإيجابيـة والمرضية، وهـي مرتبطـة عضويًّـا بعمليتـي التعلـم والتعليـم إلى جانـب الإدارة. لتسـهل تلبيـة التعليـم لحاجـات المجتمـع وتلبيتـه لاهتماماتـه».

علـم تصميـم التعليـم مـن العلـوم الحديثـة التـي ظهـرت في السـنوات الأخـيرة مـن القـرن العشريـن (15-20سـنة) في مجـال التعليـم. ويعـد فرعـا مـن فـروع علـم التقنيـات التربويـة وهـو يتعلـق بشـكل رئيـس بتحليـل البيئـة التعليميـة وتنظيمهـا (عـارف ومحمد1423هـ).

وهـو علـم يصـف الإجـراءات التـي تتعلـق باختيـار المـادة التعليميـة (الأدوات، والمـواد، والبرامج، والمناهـج) المـراد تصميمها، وتحليلهـا، وتنظيمهـا، وتطويرهـا، وتقويمهـا، وذلـك مـن أجـل تصميـم مناهـج تعليميـة تسـاعد عـلى التعلـم بطريقـة أفضـل وأسرع وتسـاعد المعلـم عـلى اتبـاع أفضـل الطـرق التعليميـة في أقـل وقـت وجهـد ممكنـين (غـزاوي1996م).

تعريـف علـم التصميـم: تتكـون عبـارة «تصميـم» مـن ثـلاث كلـمات هـي: عمليـة، وتصميـم، وتعليـم، وللتوصـل للمفهـوم العـام لهـا لابـد مـن تحليـل كل كلمـة عـلى حـدة (زيتـون،1999م).

- عملية process: تعني الترتيب المنظم لمجموعة من الخطوات أو الإجراءات لإنجاز مهمة معينة.
- تصميـم (desing): هـي كلمـة لفـظ مسـتعارة مـن مجـال الهندسـة، فالمهنـدس المعـماري قبـل أن يـشرع في بنـاء منـزل مـا، فإنـه يُعِـدُّ تصميـمًا (مخططًـا هندسـيًّا) عـلى الـورق لهـذا المنـزل يتـم عـلى أساسـه تنفيـذ (بنـاء) وتقويم هـذا المنزل فيـما بعـد، بحيـث يحقـق هـذا المخطـط أهدافًـا معينـةً، ومـن ثـم فـإن أحـد المعـاني الشـائعة لعمليـة التصميـم هـي اعتبارهـا عمليـة تخطيطيـة ينتـج عنهـا مخطـط أو خطـة منظمـة تعمـل عـلى تحقيـق أهـداف معينـة (زيتـون،1999م)، وبذلـك فـإن أبـرز خصائـص عمليـة التصميـم أنهـا:

1. عملية موجهة بالأهداف.
2. منطقية وإبداعية في نفس الوقت.
3. لحل المشكلات، أي أنها عادة ما تتبع نفس منهجية حل المشكلات وصولًا إلى حل المشكلة.
4. تتأثـر بالكثـير مـن العوامـل منهـا: الخلفيـة المعرفيـة والمهاريـة والوجدانيـة للمصممـين وخبراتهـم السـابقة، وطبيعـة الموضـوع والقيـود والمحـددات المحيطـة بالمصممـين، وموضـوع التصميـم، والإمكانـات الماديـة اللازمـة.
5. ذات طابع إنساني واجتماعي: أي أن ذات المصمم لا ينفصل عما يصممه.

التعليـم عـن بُعـدٍ: تعـرّف اليونسـكو التعليـم عـن بُعـدٍ بأنّـه «الاسـتخدام المنتظـم للوسـائط المطبوعـة وغيرهـا، وهـذه الوسـائط يجـب أن تكـون مُعـدّة إعـدادًا جيـدًا مـن أجـل تيسـير الاتصـال بين المتعلّمـين والمعلّمـين، وتوفـير الدعـم للمتعلّمين في دراسـتهم» (حمـدان، 2012م).

ويركّـز معجـم المصطلحـات التربويّـة في المناهـج وطـرق التدريـس في تعريـف التعليـم عـن بُعـدٍ عـلى فئـات المتعلّمـين،

فيعرفه على أنّه «مصطلح يُطلق على نوع من التعليم يقوم على أساس توصيل العمليّة التعليميّة إلى المتعلّمين المقيمين في مناطق نائية أو معزولة جغرافيًّا، وتقدّم إلى الذين لا تسمح لهم ظروفهم الخاصة بالعمل والانتقال إلى الصفوف الدراسيّة النظاميّة، ومن أشكالها التطبيقيّة التعليم بالمراسلة والتعليم بالإذاعة والتلفزيون وغيرها» (لكيلاني، 2009م).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على معايير الجودة في تصميم دروس التعليم عن بُعدٍ.

الحدود المكانية: عينة من معلمين ومعلمات قصبة عمان.

الحدود الزمانية: 2020/2019م.

الأدب النظري والدراسات السابقة: أهم المبادئ التي تحكم هذا الاتساق هي:

1. سؤال المتعلم عن معالجة أمثلة جديدة إذا كان المقصود تنمية الأداء التعليمي على مستوى الاكتشاف.
2. إذا كان المقصود تنمية الأداء التعليمي على مستوى التطبيق، فيمكن سؤال المتعلم تطبيق المعلومات المهمة التي تعلمها من خلال معالجته لأمثلة جديدة.
3. إذا كان المقصود تنمية الأداء على مستوى تذكر المعلومات العامة فيمكن أن يطلب منه ذكر تعريف للمفهوم بشكل حرفيٍّ أو غير حرفيٍّ.
4. إذا كان المقصود تنمية الأداء التعليمي على مستوى تذكر المعلومات الخاصة سؤاله مباشرة عن هذه الأسماء كتابةً أو لفظًا.

معايير نظرية التدريس الجيدة: هناك عدة معايير لإصدار حكم على جودة هذه النظرية، ومن هذه المعايير ما يلي:

1. درجة اشتمالها على جميع متغيرات التدريس وعملياته.
2. بُعدها عن الذاتية، وقربها من الموضوعية.
3. الدقة والاتساق الداخلي المؤديان إلى الثبات.
4. درجة مطابقتها للواقع، أي إجرائية وقابلة للتطبيق.
5. منظمة، أي تسير بشكل نظام منطقي مُقنع.
6. وضوحها وبعدها عن التعقيد (البساطة)، وسهولتها، واقتصاديتها، ومرونتها (قابليتها للتطور والتوليد).

خصائص تصميم التعليم:

- نظام عام يشتمل على: تعلم وتعليم وتدريب، فهو أعم من تصميم التدريس.
- يقوم على تعاون كل عناصر المجتمع.
- مرتبط بالمساقات التعليمية.
- أهدافه عامة مرتبطة بالمساقات التعليمية.
- اختيار المحتوى وتنظيمه يتم بشكل جماعي يشترك فيه: المعلم والمتعلم والخبراء وأولياء الأمور.
- تحدد طرق التعلم واختيار الوسائل بشكل عام، وتوضع في دليل المعلم.
- يخطط لنوع من التقويم العام بهدف التطوير التربوي العام، مثال: اختبارات الثانوية العامة.

خصائص نموذج التصميم التعليمي الجيد (قطامي، 2000م، خميس 2003م):

1. الاختزال والاقتصاد في عرض العلاقات والعمليات التعليمية قدر الإمكان.
2. القابلية للتطبيق تحقيق فائدة ونفع منها.
3. التمثيل الصادق للواقع.
4. البساطة في تمثيل الواقع وشرح العمليات ليسهل فهمها وتفسيرها.
5. عرض المكونات والعناصر بطريقة منظومية بارزة.
6. الاتساق بين جميع مكوناته وانسجامها معًا دون تناقض.
7. التركيز والتحديد الواضح (حدود واضحة).
8. استناده لأصول نظرية محددة من مجال التعليم والتعلم.

9. تعميم عمليات كل نموذج على مجالات أخرى.
10. التجريد، فبرغم أنه تمثيل للواقع إلا أنه يكون مجردًا، ويشتمل على مفاهيم ومبادئ نظرية ورموز مجردة.

وبهدف تحقيق جودة التعليم، يجب علينا أن نكون أكثر شمولًا في منهجنا، فإذا ما اخترنا تعريف جودة التعليم وفقًا للمخرجات التعليمية، كما يتم قياسه في الاختبارات والتصنيفات العالمية، عندها سنكون قد اخترنا تعريفًا ضيقًا، والمشكلة في ذلك هي أنه قد يؤدي إلى أشكال مقيدة من تعلم السياسات والتي تقحم المداولات والتفكير في صياغة السياسات؛ حيث إن تعريفًا للجودة يعتمد على مخرجات التعلم قد يحد أيضًا من التفكير الإبداعي فيما يخص المشاكل والإمكانات الأساسية.

نحن بحاجة للتأكد من أن نهجنا المتعلق بجودة التعليم يجسد الطبيعة متعددة الأبعاد والمعقدة للتعليم والتعلم، وليس في الإمكان تمثيل ذلك بشكل كاف من خلال نهج ذي تأسيس محدد يعتمد على مخرجات التعلم، والاختبارات المعرفية، والتحليلات الإحصائية لا غير.

أهداف الجودة في التعليم: تتمثل الأهداف التي تسعى إليها جودة التعليم في التالي:

1. تحسين جودة الأداء المدرسي وظهوره بأعلى مستوى.
2. العمل على تطوير أساليب التعليم.
3. الحرص على بناء العلاقات الإنسانية والعمل على تعزيزها.
4. القيام باتباع أسلوب التحفيز في التميز والإبداع.
5. الارتقاء بمستوى العاملين.
6. تحسين بيئة العمل بشكل يتناسب مع التقدم العلمي الموجود في الوقت الحالي.
7. العمل على زيادة روح الولاء في العمل داخل المدرسة.
8. التشجيع على القيام والمشاركة في الأنشطة والفعاليات التي تقام في المدرسة.
9. تهيئة المناخ المناسب للعمل والثقافة التنظيمية والتعليمية في المدرسة.
10. التعليم والتدريب المستمر لكل الأفراد في داخل المؤسسات التعليمية.
11. العمل على تقليل الإجراءات الروتينية التي كانت موجودة سابقًا واختصارها في الوقت والتكلفة.
12. المشاركة بين جميع العاملين في المؤسسات في الجهد المبذول لتحقيق أحسن مستوى من الأداء.
13. العمل على تأسيس نظام معلومات دقيق يضمن إدارة الجودة الشاملة.
14. تقليل التكاليف لأن إنجاز العمل وفق معايير الجودة يحد من تكرار العمل مما يؤدي إلى اختصار الوقت والجهد (سعيد، 2018م).

محاور الجودة الشاملة بما يلي:- (المحياوي، 2007م).

1. جودة الطالب: ويعتبر من أهم المحاور في العملية التعليمية؛ حيث وجدت المنظمات لخدمته، ومن مؤشرات الجودة المتعلقة بهذا المحور انتقاء الطلبة، ويشترط أن يكون الطالب مؤهلًا صحيًا وعلميًا ونفسيًا، وتقاس قدرته من خلال الإبداع والتفوق والمشاركة الفعالة.
2. جودة عضو التدريس: ولا يقل أهمية عن المحور الأول، وهنا نؤكد على الكم والنوع لأعضاء هيئة التدريس.
3. جودة طرق التدريس والبرامج المقدمة: ويظهر هذا المحور من خلال المحتوى التعليمي ومرونته ومدى مواكبته للثورة المعرفية في عصر المعلومات.
4. المفردات الجامعية والخبرات العملية وتطوير الأداء الأكاديمي والعمل على خدمة المجتمع.
5. الإمكانات المادية: وتتمثل بتوفير المباني والمكتبات والمختبرات والسلامة الصحية وتمويل للحد من عوائق تطبيق إدارة الجودة.
6. جودة الإدارة العليا، وتتمثل بالتزام القيادة الجامعية بإدارة الجودة الشاملة ومواكبة التغيرات والتطورات المحيطة.
7. جودة تقييم الأداء، ويتمثل بإيجاد معايير التقييم العناصر والبناء عليها.
8. ولقد حدّد لويس وسميث (Lewis&smith,1997م) العناصر الأساسية التي تقوم عليها الجودة في التعليم بالتالي: الالتزام بإرضاء العميل، الالتزام بأن تكون البيانات المستخدمة حقيقية تشجيع العاملين على التعاون وبناء جسور الثقة

التحسين المستمر في مؤسسات التعليم.

آليات تحقيق الجودة في إصلاح التعليم.

- رافق التفكير في الجودة اقتراح مجموعة من الآليات والدعامات التي من شأنها تحسين وضع المنظومة التربوية، وتجاوز مختلف العوائق التي جعلت مستوى التعليم في بلداننا العربية متدنيًا، لذا فإن أي إصلاح يجب أن ينطلق من المداخل التالية:
- تغيير المناهج والبرامج التربوية: في هذا الصدد يجب العمل على اعتماد إستراتيجية جديدة في بناء المقررات تقوم على الكفايات عوض الأهداف، وعلى الكيف عوض الكم، وعلى التعدد والتنوع عوض الأحادية.
- تحسين العرض التربوي في المدن والقرى: عملا بمبدأ تكافؤ الفرص يجب توسيع العرض التربوي وتجويده في القرى كما في المدن؛ لإتاحة الفرصة للجميع من أجل إتمام الدراسة في أحسن الظروف، وهنا وجب الاهتمام أكثر بالبنية التحتية للمؤسسات التعليمية ومدها بكل الوسائل والإمكانيات؛ لتؤدي الأدوار المنوطة بها وتقدم خدمات ذات جودة معتبرة.
- العناية بالموارد البشرية: اعتبارًا للدور الطلائعي للمورد البشري في الارتقاء بمستوى المنظومة التربوية، فلابد من الاهتمام بالأُطر العاملة بالقطاع سواء على المستوى المادي وظروف العمل، أو على مستوى التكوين الأساسي والمستمر.
- الحكامة واللامركزية على مستوى التدبير والتسيير: وذلك عبر إرساء آليات الحكامة الجيدة وترسيخ سياسة اللامركزية واللا تركيز، والتي ترمي إلى تقاسم المهام واعتماد سياسة القرب، وتكييف التوجيهات، والسياسات التربوية مع خصوصيات كل منطقة.
- التمويل الكافي وترشيد النفقات: إن أي مشروع للإصلاح يروم التحسين والتطوير يحتاج إلى تمويل كافٍ لتحقيق المبتغى، لكن هذا لا يعني صرف أموال طائلة في أمور لا طائل منها؛ إذ إن الجودة لا تقاس بقيمة المبالغ والأموال المرصودة للمشروع، وإنما بما يمكن تحقيقه من نتائج على أرض الواقع بأقل التكاليف.
- الاستفادة من الخبرات الأجنبية: نظرًا لعالمية نظام الجودة بات لزامًا الاستعانة بالتجارب والخبرات الأجنبية، خصوصًا من الدول الرائدة والسباقة لتبني هذه المقاربة، مع الحرص على القيام بدراسات سوسيولوجية وتاريخية كافية قبل إدخال أي تعديلات على المنظومة التربوية؛ وذلك لضمان توافقها مع مبادئ نظام الجودة (المجالي، 2007م).

وتشير الجودة في المجال التعليمي إلى مجموعة من المعايير والإجراءات، يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتشير كذلك إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في هذا المنتج، وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات مع توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية.

وهذه بعض معايير الجودة في التعليم حسب بعض الدراسات الأكاديمية والبحوث العلمية المهتمة بالموضوع، جودة المناهج والمقررات الدراسية، وجودة البنية التحتية، وكفاءة الأطر التربوية والإدارية، وجودة التكوين الأساسي والمستمر، والتدبير الأمثل للموارد البشرية والمالية، والانطباع الإيجابي للمستفيدين من خدمات المدرسة، والتحسين المستمر، وتحليل نتائج التحصيل.

ويمكن القول بأن الجودة فلسفة ومقاربة في تدبير وقيادة وحدات التربية وأنظمتها، فلسفة تنبني على مجموعة من القيم والمبادئ التي توظف المقاربة النسقية والأدوات الإحصائية بهدف التحسين المستمر لقدرة منظومة معينة على الاستجابة لحاجات المستفيدين منها، الآنية والمستقبلية.

ويمثل مجال تكنولوجيا التعليم البوتقة التي ينصهر فيها كل ما هو جديد في العملية التعليمية من أجل تحقيق مجموعة من المعايير والإجراءات التي تهدف عند تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي بهدف الوصول للمواصفات التي تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج جيدة.

ومن أفضل الإستراتيجيات التي تساعد على تحقيق الجودة في التعليم الاهتمام تطوير نظام الجودة، والإطار الوطني للمؤهلات، والارتقاء بالهيئات التدريسية، والارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية، والشراكة المجتمعية، ويكون بتطبيق ما يلي:

- نظرًا لأهمية المعلم في العملية التربوية، واعتباره الأساس في تطوير التعليم المدرسي، لابد من الاهتمام بنوعية الطلبة الراغبين في العمل بمهنة التدريس، وآلية اختيارهم وبرنامج إعدادهم، والرغبة الصادقة بمهنة التعليم،

والالتـزام بأخلاقيـات المهنـة، والمهـارة في الحـوار والتواصـل، هـي أمثلـة عـلى الـشروط الواجـب توفرهـا في هـؤلاء الطلبـة.

- إن تدريـب المعلمـين أثنـاء الخدمـة لا يقـل أهميـة عـن مرحلـة الإعـداد قبـل الخدمـة ضرورة وضـع برنامـج لتدريـب المعلمـين وتطويـر قدراتهـم، عـلى أن يتـم مراجعـة وتطويـر البرنامـج بشـكل دوري، أثنـاء الخدمـة، ويُقـترح تشـكيل لجنة وطنيـة لمراجعـة برامـج التدريـب، وإعـداد الأسـس اللازمـة لإنشـاء مركـز متخصـص.
- هنـاك حاجـة لوضـع المعايـير اللازمـة لممارسـة مهنـة التعليـم، وتصنيـف المعلمـين مهنيـا، ووضـع نظـام لمزاولـة المهنـة ومنـح الترخيـص، لدفـع كافـة المعلمـين لإجـادة الأداء والنمـو المهنـي، وتعتـبر هـذه الإسـتراتيجة أن الترخيـص هـو الآليـة التـي يضمـن النظـام مـن خلالهـا امتـلاك المعلمـين للقـدر الأسـاسي مـن المعـارف والمهـارات الفنيـة المطلوبـة للتعيـين أو الاسـتمرار في الوظيفـة.
- تلعـب البرامـج الدراسـية دورًا مهـما في تكويـن معـارف الطالـب بتخصصـه، والتخصصـات ذات العلاقـة، كـما أن جـودة المناهـج وطـرق التدريـس الحديثـة تسـاعدان في الارتقـاء بالعمليـة التعليميـة التعلميـة، وتصميـم وتدريـس البرامـج الدراسـية التـي تركـز عـلى التخصـص وفي نفـس الوقـت تـزود الطالـب بالمعـارف الأساسـية في التخصصـات ذات العلاقـة، تسـهم في مسـاعدة الطالـب عـلى الإبـداع والابتـكار والريـادة.
- إن التقويـم التربـوي جـزء مهـم مـن العمليـة التعليميـة، وهـو مـن المهـارات التـي يجـب أن يمتلكهـا أعضـاء الهيئـة التدريسـية، ونظـرًا لأهميـة ودوره في تطويـر وتحسـين العمـل التربـوي، ظهـرت الحاجـة إلى تأسـيس مركـز وطنـي للتقويـم التربـوي والامتحانـات، لـه اسـتقلالية ماليـة وإداريـة.

وفي دراسـة (للخطيـب،2005م) بعنـوان: «نمـوذج مقـترح لإصـلاح التعليـم العـالي وتجويـده» هدفـت الدراسـة إلى تصميـم نمـوذج يتألـف مـن ثمانيـة وعشريـن عنـصرًا رئيسًـا يتفاعـل بسـوية لتطبيـق مبـدأ إدارة الجـودة بشـكلها الصحيـح في مؤسسـات التعليـم، وقـد ركـز فيـه عـلى التـوازن بـين حاجـات الفـرد والتنظيـم والتركيـز عـلى رسـالة المؤسسـة، ويـرى الخطيـب أن النمـوذج يتصـف بالحداثـة والشـمولية؛ كونـه مصممًـا لتطبيقـه في قطـاع الإدارة العامـة والإدارة التربويـة.

في دراسـة (أبـو عبـده، 2011م) هدفـت الدراسـة التعـرف إلى درجـة تطبيـق معايـير إدارة الجـودة الشـاملة فـي المـدارس الفلسـطينية في محافظـة نابلـس مـن وجهـة المديريـن فيهـا، بالإضافـةِ إلى تحديـد دور متغـيرات كـل مـن الجنـس والمؤهـل العلمـي والتخصـص وسـنوات الخـبرة والسـلطة المشرفـة عـلى ذلـك.

وتـم اختيـار عينـة قوامهـا (132) مديـرًا ومـديرة مدرسـة بالطريقـة العشـوائية لتطبيـق الدراسـة، وزعـت عليهـم اسـتبانة مكونـة مـن (104) فقـرة موزعـة عـلى تسـعة مجالات.

وقـد توصلـت الدراسـة إلى النتائـج الآتيـة: وجـود درجـة تطبيـق متوسـطة لمعايـير إدارة الجـودة الشـاملة في مـدارس محافظـة نـابلس مـن وجهـة نظـر المديريـن والمديـرات فيهـا في جميـع المجـالات. عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى الدلالـة (α=05.0) في درجـة تطبيـق معايـير إدارة الجـودة الشـاملة في مـدارس محافظـة نابلـس مـن وجهـة نظـر المـديرين والمديـرات فيهـا، تعـزى لمتغـير الجنـس، ومتغـير المؤهـل التعليمـي، ومتغـير الخـبرة.

في دراسـة لـ (الجعافـرة، 2012م) هدفـت الدراسـة إلى معرفـة درجـة تطبيـق معايـير جـودة التعليـم في مـدارس مديـرتي تربيـة الكـرك، والعقبـة مـن وجهـة نظـر المشرفـين التربويـين والمعلمـين. تكونـت عينـة الدراسـة مـن (270) مشرفًـا تربويًّـا ومعلـمًا. ولتحقيـق أهـداف الدراسـة طـور الباحـث اسـتبانة تكونـت مـن (54) فقـرةً موزعـةً عـلى خمسـة مجـالات، وتـم التحقـق مـن صدقهـا وثباتهـا. وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى الدلالـة (α=0.05) بـين اسـتجابات المشرفيين التربويـين عـلى المقيـاس، وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى الدلالـة (α=0.05) بـين اسـتجابات المعلمـين عـلى المقيـاس، وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى الدلالـة (α=0.05) بـين اسـتجابات في درجـة تطبيـق معايـير جـودة التعليـم تعـزى لمتغـير المنطقـة التعليميـة، عـدا مجـال المجتمـع المحـلي مديريـة قصبـة عـمان، وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى الدلالـة (α=0.05) بـين اسـتجابات في درجـة تطبيـق معايـير جـودة التعليـم تعـزى لمتغـير الجنـس، عـدا مجـال المعلـم لصالـح الإنـاث.

المنهجية والإجراءات:

منهج البحث: لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلتِه تمّ استخدام المنهج الوصفيّ التّحليليّ الذي يعد من أكثر المناهج البحثيّة ملاءمةً للبحث الحاليّ، لاعتماده على وصفِ الواقعِ الحقيقيّ للظّاهرة المدروسةِ، ومن ثمّ تحليل النّتائج وبناء الاستنتاجات في ضوءِ الواقع الحاليّ.

اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائيّة المتاحة أو المتيسرة، حيث تكوّنت عينة البحث من (100) معلمٍ في العاصمة عمان، ويوضح الجدول رقم (1) الصفات الديمغرافية لعينة الدراسة.

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	30	0.30
	أنثى	70	0.70

الأدوات: الاستبانة: قامت الباحثة بتصميم أداة الاستبانة، وذلك لجمع المعلومات والبيانات من عينة الدراسة، وتحتوى الاستبانة على جزأين، وذلك على النحو الآتي:

الجزء الأول: يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، والجزء الثاني: يتكون من (40) فقرة، مقسمة إلى أربعة محاور، وقد اتبعت الباحثة المعايير الواردة في تدرج (ليكرت الخماسي)، حيث أعطي لكل عبارةٍ ما يقابلها (5-4-3-2-1) ويقابله على الأداةِ (موافق بشدّة – موافق-محايد – غير موافق –غير موافق بشدة) والمحاور الأربعة هي :

المحور الأول: دورُ المحتوى المعرفي للمقررات المدرسية في تحقيق ميول الطالب ورغباته، ويتكون من (10) فقرات.

المحور الثاني: المناهج تحوي معرفة علمية متطورة ذات جودة عالية تواكب متطلبات التنمية الشاملة والتعليم والمهارات المتقدمة خاصة (10) فقرات.

المحور الثالث: التقنيات المستخدمة في تصميم دروس التعليم عن بُعدٍ، ويتكون من (10) فقرات.

المحور الرابع: معايير الجودة في تصميم دروس التعليم عن بُعدٍ، ويتكون من (10) فقرات.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرض الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من تخصصات الإدارة التربوية والقياس والتقويم في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية وجامعة مؤتة؛ من أجل إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى صحة هذه الفقرات ومناسبتها، ومدى ملائمة الفقرات وانتمائها لمجالات الاستبانة، وبناء على آرائهم تم التعديل وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية.

أيضًا حسب صدق الاتساق الداخلي وهو العلاقة بين كل محور والدرجة الكلية، وكانت قيمة معامل ارتباط بيرسون على الدرجة الكلية تساوي (84%) وهي قيمة مرتفعة.

ثبات الأداة: تم تطبيق أداة الدراسة على (30) فردًا من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وكانت قيمته تساوي (89%)، وتبين أن قيم معاملات الثبات مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة.

تصحيح الاستبانة:

تم استخدام مقياس خماسي التدريج على النحو التالي: (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا)، وتم إعطاء التقديرات الرقمية التالية (1،2،3،4،5) على الترتيب، وقد تم استخدام المقياس الخماسي لتوزيع المتوسطات الحسابية كمعيار معتمد للحكم على درجة التقدير على النحو الآتي:

المعيار المعتمد للحكم على درجة التقدير:

- منخفض: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أقل من (2.33).
- - متوسط: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أكبر أو تساوي (2.33) وأقل من (3.67).
- مرتفع: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أكبر أو تساوي (3.67) وحتى (5) درجات، وذلك بتقسيم المسافة بين أقل علامة (1) وأكبر علامة (5) إلى ثلاث مسافات متساوية.

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل يحقق المحتوى المعرفي للمقررات المدرسية ميول الطالب ورغباته؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكانت النتائج أن جميع المعايير كانت درجة تقديرها «متوسط»، وكان أكبر تقدير بلغ قيمة المتوسط الحسابي له (3.63) بانحراف معياري (1.46)، وكان أقل تقدير حيث بلغ قيمة المتوسط الحسابي لها (3.08) بانحراف معياري (1.33)، وتراوحت باقي الفقرات بمتوسط حسابي ما بين (3.38 - 3.10) وبانحراف معياري ما بين (1.03 - 1.00)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المناهج يجب أن تتناسب مع ثقافة العصر والثورة التكنولوجية الرابعة التي يعيشها القرن الواحد والعشرين، وأن تتناسب مع ميول الطلبة ورغباتهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل المناهج تحوي معرفة علمية متطورة ذات جودة عالية تواكب متطلبات التنمية الشاملة والتعليم والمهارات المتقدمة خاصة؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكانت النتائج أن جميع المعايير كانت درجة تقديرها متوسط، وكان أكبر تقدير بلغ قيمة المتوسط الحسابي له (3.53) بانحراف معياري (0.96)، وكان أقل تقدير حيث بلغ قيمة المتوسط الحسابي لها (2.98) بانحراف معياري (1.01)، وتراوحت باقي الفقرات بمتوسط حسابي ما بين (2.98- 3.53)، وبانحراف معياري ما بين (0.96- 1.01).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة؛ لأن المنهاج هو المحتوى، وهو المضمون الذي يتم فيه تحقيق أهداف المنهج العلمي، ويتكون من الحقائق والمفاهيم والمبادئ ومهارات التفكير كالتذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، وهو الأكثر تأثيرًا بتحقيق الأهداف؛ إذ هو عبارة عن الخبرات أو مجموع المهارات والمعلومات والاتجاهات التي يقع عليها، ويتم تنظيمها على نحو معين.

ومن أبرز المعايير التي يعد المحتوى في ضوئها هي:

- معايير تتصل بطبيعة الأهداف التي وضعت من أجلها، وأول هذه الأهداف هو مواكبة المادة العلمية المعاصرة.
- معايير تتصل بطبيعة المجتمع، ويكون مفيدا للطالب عندما ينسق مع الواقع الاجتماعي والثقافي.
- معالجة المشكلات ووضع الحلول المناسبة لها على أسس علمية سليمة.
- العناية بالنشاط المهاري أو الحركي بمستوياته الخمسة.
- الاهتمام بالجانب المعرفي من فهم وتذكر وتحليل وتطبيق وتركيب وتقويم بمستوياته الستة.
- توافر التكامل في محتوى المنهج العلمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما هي التقنيات المستخدمة في تصميم دروس التعليم عن بُعدٍ؟

قامت الباحثة بحصرها من إجابات عينة الدراسة، وهي كما يلي: كان أكثر التقنيات المستخدمة «الفيديو» المسجل، أو «المسجات» الصوتية المسجلة، ويتم إرساله عبر «الوتس آب» أو «الماسنجر» في «الفيس بوك»، ثم منصة «زووم» لعمل غرفة صفية افتراضية وشرح الدروس عليها، واستخدام الدروس المعدة ببرنامج البوربوينت، وروابط أفلام فيديو جاهزة وموجودة على في الشبكة العنكبوتية، ثم «التلجرام» لإرسال الملفات والصور وحل الأسئلة، ثم استخدام أحد أنظمة إدارة التعلم التالية:

WizIQ, Search Results, Web results, Classera, Schoology, Edmodo, D2L, Udemy, Easyclass, quizlet, Join.me, Prezi, Zoom, EduBlogs, indMeistermm, Blackboard Learn.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما هي معايير الجودة في تصميم دروس التعليم عن بُعدٍ؟

يتحدد مستوى جودة تصميم العملية التعليمية:

1) في ضوء مجموعة من الكفاءات والمهارات الواجب توافرها في المعلم، ومنها:

- مهارات التخطيط والتنظيم.
- مهارات الاتصال الشخصي.
- مهارات إيجاد تغذية عكسية.
- مهارات استخدام تقنيات التعليم الحديثة.

2) تتأسس جودة العملية التعليمية على قدرة المُعلم على تعريف الطالب:

- بالهدف من تعلم المادة.
- طريقة التقييم المستخدمة.
- ماهية القدرات الواجب توافرها لفهم الموضوع.
- حفز الطالب للاستخدام الفعال للتقنية التعليمية.

3) العوامل المرتبطة بالمتعلم هناك مجموعة من العوامل الواجب مراعاتها قبل اختيار تقنية تعليمية معينة تتمثل في:

- استعدادات المتعلم.
- المعرفة السابقة.
- الدافعية الفردية.
- الجهد الذهني المتوقع بذله.

4) عوامل مرتبطة بنمط العملية التعليمية:

- نمط تعليم استنباطي: يفضل فيه المتعلم التقدم خطوة بخطوة في العملية التعليمية.
- نمط تعليم استقرائي: يفضل فيه المتعلم أن يبتكر مفاهيمه الخاصة بعد دراسة وفحص للعديد من الحالات والنماذج الحقيقية.

5) عوامل مرتبطة بالبيئة المحيطة بالعملية التعليمية.

- المتغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية تحدد أهداف المجتمع ورؤية قادته للمستقبل.
- رؤية المسئولين عن إدارة العملية التعليمية، ومن ثم رسالة المؤسسات التعليمية.
- في نوعية واتجاهات الإسهامات الفكرية للعلماء والخبراء، ومن ثم في طبيعة ومحتوى المناهج .
- رؤية المسئولين عن إدارة العملية التعليمية، ومن ثم رسالة المؤسسات التعليمية.
- نوعية واتجاهات التطور التقني وتطبيقاته العملية.

إن التصميم التعليمي يمثل إحدى وظائف التطوير التعليمي في مجال تكنولوجيا التعليم لما يقوم به من ربط بين تكنولوجيا التربية والتخطيط الذي يتم من خلاله تطوير النظام التعليمي وتنفيذه والتحكم به وتقويمه، إن عملية التصميم التعليمي لا تهتم فقط بالشكل الهندسي الذي تبدو به دائما، ولكن ما يهم هو تطبيق مبادئ التعلم في تصميم العملية التعليمية وفق خطوات وإجراءات منظمة.

فالتصميم التعليمي عملية مهمة لتحقيق الأهداف المطلوبة بدقة، وبسرعة، وبأقل جهد وتكلفة، ويساعد المعلم على التمكن والاقتدار من مهنته التي يزاولها، مما يؤدي إلى الارتقاء بالعملية التعليمية، وهذا بدوره يعمل على تحقيق الأهداف المرسومة، التصميم عادة يتطلب قدرا من الجهد أكثر مما تتطلبه الطرق التقليدية، من حيث تصميم المواد التعليمية، وتطويرها، وتنفيذها، وتقويمها.

ويعد التصميم التعليمي قمة ما توصلت إليه التقنيات التربوية في معالجة مشكلات التعلم، والتعليم وتطوير مستوياته وتقديم المعالجات التصحيحية الخاصة بكل منها.

التوصيات:

1. ضرورة قيام الإدارات العليا في مؤسسات التعليم بتقييم مدى كفاءة وفاعلية تطبيق معايير الجودة الشاملة على الأداء المدرسي.
2. وضع السياسات والخطط الإستراتيجية لمؤسسات التعليم؛ بحيث تكون الجودة هي المعيار الأساسي لها.
3. إعداد برامج ومناهج تعليمية تتوافق وتواكب التطورات التقنية والمعلوماتية الحالية والبيئة الدولية الحالية التي تعتمد على المعرفة.
4. ربط المناهج التعليمية بالواقع المؤسسات من خلال الربط بين الدراسة الأكاديمية النظرية والدراسة الميدانية على مستوى المؤسسات.

المراجع

- أبـو عبـده، فاطمـة عيـسى، (2011م)، درجـة تطبيـق معايـير إدارة الجـودة الشـاملة فـي المـدارس الفلسـطينية في محافظـة نابلـس مـن وجهـة المديريـن، أطروحـة دكتـوراه جامعـة النجـاح فلسـطين.
- الجعافـرة، عبـد السـلام، (2012م)، درجـة تطبيـق معايـير جـودة التعليـم في مـدارس مديـرتي تربيـة الكـرك، والعقبـة مـن وجهـة نظـر المشرفـين التربويـين والمعلمـين، كليـة العلـوم التربويـة، جامعـة الزرقـاء، الأردن.
- حمـدان، محمـد سـعيد، (2012م)، «التعليـم المفتـوح والتعليـم عـن بُعـدٍ: مفهومه، فلسـفته، أهدافـه وأهميتـه في التنمية»، مجلـة اتحـاد الجامعـات العربيّـة، ع(39). ص 57 – 87.
- الحيلة، محمد محمود(1999م)، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة: عمان.
- سرايا، عادل (2007م)، التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى، الطبعة الأولى، دار وائل، الأردن.
- سلامة، عبد الحافظ محمد (2005م)، تصميم التدريس، مكتبة الخريجي، الرياض، السعودية.
- سعيد، هدير، (2018م)، أهداف الجودة في التعليم، مجلة المرسال، https://www.almrsal.com/post/735029
- قطامي، يوسف وآخرون (2002م)، تصميم التدريس، الطبعة الأولى، دار الفكر عمان.
- علاونـة، معـزوز جابـر (2004م): مـدى تطبيـق مبـادئ الجـودة الشـاملة في الجامعـة العربيـة الامريكيـة في مؤتمـر النوعيـة في التعليـم الجامعـي الفلسـطيني في جامعـة القـدس المفتوحـة في جنـين.
- العـدوان، زيـد، (2006م) تصميـم برنامـج تعليمـي محوسـب في التربيـة الاجتماعيـة والوطنيـة ودراسـة أثـره في تحصيل طلبة الصـف الخامـس الأسـاسي واتجاهاتهـم نحـو البرنامـج. أطروحـة دكتوراه غـير منشـورة، الجامعـة الأردنية، عـمان، الأردن.
- الموسـوي، نعـمان (2003م): تطويـر أداة لقيـاس إدارة الجـودة الشـاملة في مؤسسـات التعليـم، المجلـة التربويـة، عـدد (67)، ص:89 - 118.
- الكيـلاني، تيسـير، (2009م)، «التعليـم عـن بُعـدٍ: فلسـفته، إمكانياتـه، ركائـزه ووسـائطه التعليميّـة»، مجلـة اتحـاد الجامعـات العربيّـة، ع (34)، ص 79 – 93.
- المجالي، نصوح (2007م) تطوير التعليم العالي طموحات مستقبلية، صحيفة الرأي، عمان.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد بالشارقة

المركز الدولي للغة العربية لدول الخليج
أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

جماليةُ اللُّغةِ العربيةِ والتعليمِ عن بُعْدٍ
بين الترويجِ وجودةِ التطبيقِ (دراسةٌ سِيميائيَّةٌ)

د. ميسون مرازيق
أستاذ مُساعِد في اللُّغةِ العربيةِ - أدب ونقد
جامعة طَيْبَةَ / المملكة العربية السعودية
maysoon.1973m@gmail.com

المُلخَّصُ

اللُّغـةُ العربيـةُ لغـةُ القـرآنِ العظيـمِ، الجَـمال والمعرفـة، البلاغـة والإعجـاز، جَمالُهـا يُوقِـظ الدهشـةَ، ويحقِّـق اللـذةَ عنـد سـماعها، ويُشـعِرُنا بالثقـة لـكلِّ حـرفٍ مـن حروفهـا، فيجعلنـا نتأمَّـل ونفكِّـر بأفعالنـا، فنلجـأ للتعبـير عنـه بالكتابـة أو الإلقـاء.

هـذه اللُّغـة تحمِـل في طياتهـا الإحسـاسَ بالمتعـة والرضـا، وخاصـةً عند سـماع القـرآن الكريـم، والحديـث النبـوي الشريف، والشِّـعْر، والروايـة، والتاريخ.

سـتحاول هـذه الدراسـةُ البحـثَ عـن التأصيـل التاريخـيِّ لجماليـة تدريـس اللُّغـةِ العربيـةِ بالطريقـة التقليديـة، وكيفيـة التعليـم عـن بُعـدٍ (دراسـةٌ سِـيميائيَّةٌ).

الكلمات المفتاحية: جماليَّة اللُّغة، التعليم عن بُعدٍ، السِّيمائيَّة.

The Aesthetics of Arabic and Distance Learning between Promotion and Application Excellence (A Study in Semiotics):

Dr. Maysoon Marazeeq
Assistant Professor of Arabic Literature and Criticism.
Tayba University, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

Arabic is the language of the Glorious Qur'an, of beauty and knowledge, rhetoric and inimitability. Its beauty is amazing and gives pleasure when heard, its letters give confidence, and make us think and contemplate our actions, then we express that in writing or recital.

This language holds in its folds the feeling of pleasure and satisfaction, especially when hearing the Glorious Qur'an, the Sayings of the Prophet, poetry, fiction, and history.

This study attempts to explore the historical origin of the aesthetics of the traditional method of teaching Arabic, and how to teach its Semiotics distantly.

Key words: language aesthetics; distant learning; Semiotics

أهميةُ الدراسةِ:

تَكْمُنُ أهميةُ الدراسة في التعرُّف على التأصيلِ التاريخيِّ لتدريس اللُّغةِ العربيةِ، والتعرُّفِ على مَواطِن الجَمالِ فيها، وكيف كانت تدرَّس بالطريقة التقليدية؟ وكيف أصبحت تدرَّس في عصر التقنية والتعليم عن بُعدٍ.

أسئلةُ الدراسةِ:

- كيف يُمكِنُنا إدراكُ القِيَمِ الجماليَّةِ للُّغةِ العربيةِ؟
- - كيف تمَّ تدريسُ اللُّغةِ العربيةِ في العصور المختلفة؟
- ما الأسسُ الجماليَّةُ التي نركِّز عليها في تدريس اللُّغةِ العربيةِ عن بُعْدٍ، وما المعوِّقاتُ التي تُواجِهُها؟

المنهجُ الْمُتَّبَعُ في الدراسة:

اتَّبعت الباحثةُ المنهجينِ: الاستقرائيَّ والتحليليَّ في هذه الدراسة، حيث استخدمت المنهجَ الاستقرائيَّ في جمع كيفية التدريس التقليدي للُّغةِ العربيةِ، والتعليم عن بُعدٍ، ثم قامت بتحليلها بالاستفادة من المنهج السِّيمائيِّ.

مخطَّطُ الدراسةِ:

اقتضت طبيعةُ الدراسة أن تكون هناك مقدمةٌ، بيَّنت فيها مشكلة الدراسة، وأهميتها، والمنهج الْمُتَّبَع فيها؛ ومِنْ ثَمَّ الحديث عن أهمية اللُّغةِ العربيةِ، ومبحثانِ:

المبحث الأول: التأصيل التاريخيّ لتدريس اللُّغةِ العربيةِ.

المبحث الثاني: التعليم عن بُعدٍ بين الترويج وجودة التطبيق.

المقدَّمةُ:

اللُّغةُ العربيةُ لغةُ الجَمالِ والعلمِ والمعرفةِ، يلاحَظ جَمالُها بتأثيرها في المتلقِّي، من خلال موسيقى الحروف، وبنية التراكيب، بها تُحَصَّل الفائدةُ، يقول تعالى: {إِنَّ الَّذِينَ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنْفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً يَرْجُونَ تِجَارَةً لَنْ تَبُورَ * لِيُوَفِّيَهُمْ أُجُورَهُمْ وَيَزِيدَهُمْ مِنْ فَضْلِهِ إِنَّهُ غَفُورٌ شَكُورٌ} (فاطر، آية 29-30).

الفائدةُ حاصلةٌ عندَ إدراكنا أهميةَ قراءة كتاب الله سبحانه وتعالى، فعندما نقرأ أو نستمع إلى كل نبرةٍ صوتيةٍ آتيةٍ من الحروف المنطوقة بشكلٍ متناسقٍ، يمتلئ السمعُ بالبناء الصوتي، وتتشابَكُ نبراتُه لتأليف نغمة جمالية نشعر بها، هذه النغمة تنقلنا من المستوى المحسوس إلى مستوى الإدراك، وأقصد هنا إدراكَ الفكرة التي جسَّدها فينا جَمالُ بنية التكوين، وهذا ما يتميَّز به القرآنُ الكريمُ، الذي عندما نزل «تحدَّى العربَ، وخصوصًا قريشًا في البلاغة والفصاحة، وهذا ما تعجَّب منه فصحاءُ قريشٍ عندما سمعوا تلاوةَ القرآن الكريم» (أحمد زمان: العرب أهل البلاغة والفصاحة، 2017م).

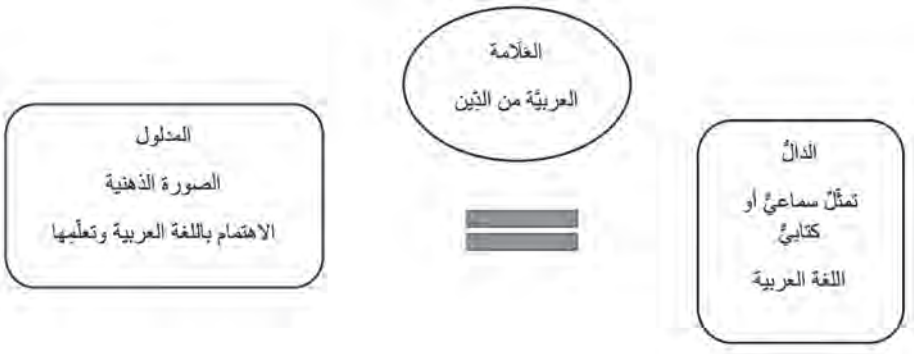
والجَمال عند (جان كوهن) ليس معطًى موضوعيًّا مستقِلًّا عن الذات المدرِكة، ولكنَّه يكمُن في الشعور، أو في قدرته على إيقاظ الشعور بالجَمال، (جان كوهن: بِنية اللُّغة الشعرية، ص 19). ويرى (سانتيانا) أنَّ: «اللذة هي جوهر إدراك الجَمال « (المرجع السابق، ص+++). كما نجد (شارل لالو) يعرِّف الجميلَ بقوله: «هو التناسق أو الانسجام الذي يُدرِكه العقلُ، ويُقدِّره الذوقُ « (شارل لالو: مبادئ علم الجمال، ص 65). وهذا ما نجده في اللُّغةِ العربيةِ، لغةِ الإبداع والبيان والإعجاز.

هذه اللُّغةُ تمَّ تدريسُها لطلاب العلم في جميع العصور، والكتبُ التاريخيةُ والنقديةُ توضِّح ذلك، فنجد -مثلًا- تصريحَ ابن تيمية في أهمية تعليم اللُّغةِ العربيةِ بقوله: «إنَّ نَفْس اللُّغة العربية من الدِّين، ومعرفتها فرضٌ واجبٌ؛ فإنَّ فَهْم الكتابِ والسُّنةِ فَرْضٌ، ولا يُفهَم إلَّا بِفَهْمِ اللُّغةِ العربيةِ، وما لا يتمُّ الواجبُ إلَّا به فهو واجبٌ" (أحمد بن عبد الحليم بن تيمية: اقتضاء الصراط المستقيم لمخالَفة أصحاب الجحيم 1 / 469. (

تتضح دعوةُ ابن تيمية للاهتمام باللُّغةِ العربيةِ من خلال الاتجاه السيميائيّ، الذي يعتمد على الدالِّ والمدلول، فالدالُّ عند (سوسير) هو: «صورةٌ سمعيةٌ مشتقةٌ من كيانٍ صوتيٍّ، أو هو تمثُّلٌ طباعيٌّ في حال وجود كتابة» (سعيد بنكراد: السِّيمائيَّات (مفاهيمُها وتطبيقاتُها)،2012م، ص 76)، والمقصود بالصورة السمعيَّة: «ليس الصوت المسموع المادي فقط، بل الأثر النفسي الذي يَترُكه الصوتُ في المتلقِّي» (آراء عابد الجرماني: اتجاهات النقد السيميائيّ للرواية العربية، 2012م، ص 33).

أمَّا المدلول فهو: «التصوُّر الذهنيُّ الذي نملكه عن شيء ما في العالَم الخارجيّ» (المرجع السابق، ص 77)؛ وبذلك فإنَّ اتحادَ الدالِّ مع المدلول يُنتج لنا العلَّامةَ، وهي الرسالة التي يريد إيصالَها المبدعُ للمتلقِّي. تتضح الفكرةُ من

خـلال العلَّامـة السِّـيمائيَّة التاليـة:



فابـن تيميـة يُـدرِك قيمـةَ تعلُّـم اللُّغـةِ العربيـةِ وأهميتهـا، كونَهـا ارتبطـت بالديـن الإسـلامي؛ لـذا يقـول: إنَّ معرفتَهـا فـرضٌ واجـبٌ؛ وإنَّ فَهْـم الكتـاب والسُّـنة فَـرْضٌ، ولا يُفهَـم إلَّا بهـا.

ونجـد مـن الذيـن اهتمُّـوا بتعليـم اللُّغـةِ العربيـةِ عبـد القاهـر الجرجـانيُّ، الـذي قـدَّم مجموعـةَ مؤلَّفـاتٍ في النحـو العربيِّ؛ «بصـورةٍ سـهلةٍ، تُيسِّر عليهـم تعلُّـمَ القـرآن الكريـم وتفهُّـم معانيـه» عبـد القاهـر الجرجـاني: العوامـل المائـة النحوية في أصـول علـم العربيـة، 1996م، ص4).

كـما تَناوَلُـوا مَخـارجَ الحُـروف وصفاتهـا بالـشَّرح العميـق، والوصـف الدقيـق، ومِـمَّا قالـه الخليـلُ بـن أحمـد، صاحـبُ أوَّل معجـمٍ عـربيٍّ: إنَّ "أقـصى الحـروف كلهـا العـين، ثُـمَّ الحـاء، ولـولا بحَّـة في الحـاء لأشـبهَت العـين؛ لِقُـربِ مخرَجِهـا مـن العـين، ثُـمَّ الهـاء، ولـولا هتَّـةٌ في الهـاء لأشـبهَت الحـاءَ؛ لِقُـرْبِ مخـرجِ الهـاءِ مـن الحـاء، فهـذه ثلاثـةُ أحـرفٍ في حيِّـزٍ واحـدٍ، بعضُهـا أرفَـعُ مِـن بعـضٍ. (الخليـل بـن أحمـد الفراهيـدي: كتـاب العـين، ص 1/ 47).

وبذلك فإنَّنا نجدهم يهتمُّون باللُّغةِ العربيةِ من خلال:

وغير ذلك... ولكنَّ كيفية التدريس؛ هذا ما سنعرفه من خلال التأصيل التاريخيّ.

التأصيلُ التاريخيُّ لتدريسِ اللُّغةِ العربيةِ:

لعلَّ الطريقةَ الأُولىَ في تعليمِ اللُّغةِ العربيةِ كانت من خلال الاختلاط بين المسلمين وأهالي البلاد التي فتحوها، يقول ابن خلدون: «وإنَّما رُبُّوا في اللِّسان العربي فاكتسَبوه بالمَرْبَى ومُخالَطةِ العرب، وصيَّروه قوانينَ وفنًّا لمَنْ بعدَهم». (تاريخ ابن خلدون، 1988 م، ص748).

ولا ننسى أيضًا دورَ الكتاتيب، يقول أبو الفرج الأصفهاني: «فلمَّا تحرَّك عَدِيُّ بنُ زيدٍ، وأيفَع، طرَحَه أبوه في الكُتَّاب، حتَّى إذا حذَقَ، أرسلَه المَرْزُبانُ مع ابنه (شاهان مَرْد) إلى كُتَّاب الفارسيةِ، فكان يختلف مع ابنه، ويتعلَّم الكتابةَ والكلامَ بالفارسيَّة، حتَّى خرَج مِنْ أَفْهَمِ الناسِ بها وأفصحِهم بالعربيَّة، وقال الشِّعرَ وتعلَّم الرَّميَ بالنُّشَّاب». (أبو الفرج الأصفهاني: الأغاني، ص93/2).

كما وُجِدَتْ حلقاتُ العلمِ بالمساجد التي تخرَّج منها العلماءُ، الذين أجمَع المسلمون «على هدايتهم ودرايتهم، وما هم عليه من الصلاح والتقوى، وما قاموا به من جهودٍ عظيمةٍ، احتسبوا أجرَها عند الله في الدعوة الإسلامية، ونَشْر الثقافة الإسلامية، هذه مؤلَّفاتُهم في مختلف الفنون: في التفسير، والحديث، والفقه، والتاريخ، وعلوم الآلة... وغيرها، كلها تشهَد لهم بما قدَّمُوا من علوم» (يُنظَر: مجلة رسالة المسجد، التي تُصدِرُها رابطةُ العالَم الإسلامي - العدد السادس ـ السنة السادسة (1403هـ)، ص (15) وما بعدَها).

ولعلَّ هذه الطريقةَ التقليديةَ الجماليَّةَ في التدريس التي تعتمد على المباشَرة وجهًا لوجهٍ في أخذ المعلومة من المدرس، هي التي استلْهَمهَا الآخَرُ في بداية نهضته، فقدَّمت رُوَّادًا في العِلْم والفكر والإبداع، لننظر إلى هذه الصورة ليتبَيَّن لنا التعليمُ التقليديُّ القديمُ (https://www.wikiwand.com/ar).

يُلاحَظ على هذه الصورة الجماليَّة، التعليم التقليدي، المدرِّس يُناقِش التلاميذَ وجهًا لوجهٍ، حيث يجلس وطلابُ العلمِ من حوله، وكأنهم أسرةٌ واحدةٌ، يتلقَّوْن العلمَ بشغفٍ ومحبَّةٍ، يتَّضِح ذلك من خلال سِيميائيَّةِ نظرةِ الطلابِ المُتَّقِدة الشَّغِفة بطلب العلم والمعرفة، فلا نجد منهم مَنْ يغفو، فمنهم مَنْ ينظر باتجاه المدرِّس، ومنهم مَن ينظر بالكتاب.

ثم انتقل التعليمُ من الكتاتيب إلى المدارس؛ فأصبحت اللُّغةُ العربيةُ وسيلتَها الأولى في أداء رسالتها، القائمة على مهارات الإلقاء والأداء والتعبير اللغوي الشفاهي والكتابي... فنجد المدرسَ كما هو، ولكِنْ باختلافِ إستراتيجياتِ التعليمِ:

سِيميائيَّةُ الصورةِ توضِّح أنَّ المدرسَ استخدَم اللوحَ، والرسوماتِ، لِلَفْتِ نظرِ الطلابِ لتلقِّي التعليمِ، فابتَعَد المدرسُ قليلًا عنهم، ولم يتجمَّعُوا حولَه كما رأينا في الصورة السابقة، بل أصبَح لديه الكثيرُ من الإستراتيجيات؛ كالعصف الذهني، وسَرْد القصص، والخرائط الذهنية، وحَلّ المشكلات، ولَعِب الأدوار... إلخ، وأصبح أطرافُ العمليَّةِ التعليميَّةِ: الطلابَ، والهيئةَ التدريسيةَ، والوسطاءَ المشرفين، والموظفين، والإداريين. وما ينطبِق على المدارسِ ينطبق على الجامعات.

ومع تطوُّر العصرِ بدأ الاهتمامُ بنشرِ اللُّغةِ العربيةِ من خلال التعلُّم عن بُعْدٍ، باستخدامِ تقنياتِ العصرِ الحديثِ.

التعليمُ عن بُعْدٍ بينَ الترويجِ وجودةِ التطبيقِ في تدريسِ اللُّغةِ العربيةِ:

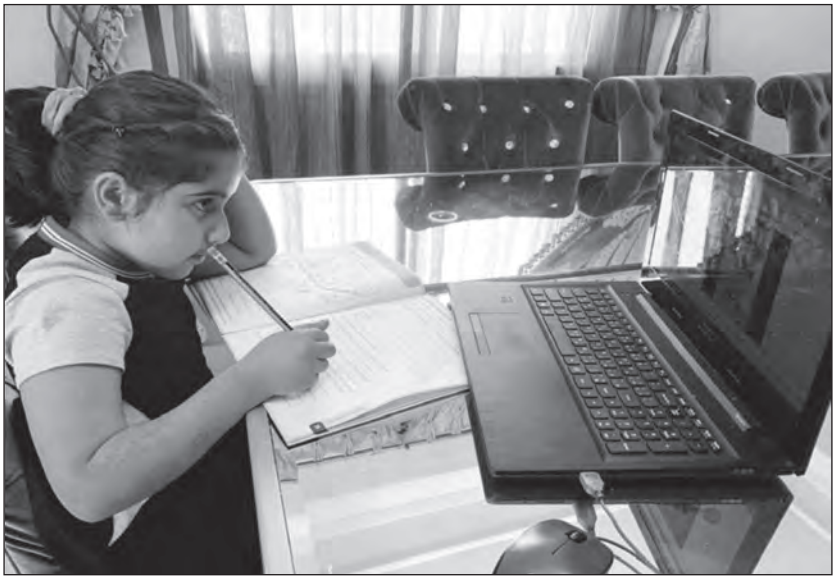
رُوِّجَ لأهميةِ التقنياتِ الحديثةِ في حياة البشر؛ لدرجة الإشباع، فأصبح الفرد لا يستطيع العيشَ بدونها، وإن فقَدَها للحظةٍ يشعر بأنَّه في صحراء قاحلة؛ لذا تغيَّرت مسيرةُ الأسرة، وكثيرٌ من قِيَمِها؛ بسبب التقنيات الحديثة، فأصبَح الفردُ ينظر في جوَّالِه أغلبَ الساعات، وخَفَتَتِ السهراتُ العائليةُ الجميلةُ، التي تُنْعِش الروحَ والجسدَ، وحلَّت محلَّها التقنيةُ، حتى في بيئات العمل المختلفة أيضًا، أصبحنا لا نستطيع الاستغناءَ عنها، ولعلها أصبحت مستقبلَ الأمة.

وأصبح التعليمُ بوساطة الإنترنت (internet-based teaching) مصطلحًا جماليًّا، ظهر ليحلَّ محلَّ التدريس التقليدي، مُواكِبًا لظهور الإنترنت وانتشارها في التطبيقات التعليميَّة، منذ العقد الأخير من القرن الماضي، فظهرت «ثمةَ مصطلحاتٌ كثيرةٌ متناقلةٌ تحاول وصفَ هذه الظاهرة التكنولوجيَّة التعليميَّة غيرِ المسبوقةِ؛ منها التعليم الإلكترونيّ (e-teaching))، التعليم المُحَوْسب (online teaching)، التعليم الافتراضي (virtual teaching)، التعليم عبرَ الإنترنت (Internet- based teaching)، التعليم عبر الشبكة (Web-based teaching)، التعليم بوساطة الاتصال عبر الإنترنت (teaching via computer-mediated communication)، وما شابَه ذلك من المصطلحات، هذه المصطلحات على تباينُ صياغتِها توحي وتشير إلى جميع أنواع الأنشطة التعليميَّة التي يتم تصميمُها وتنظيمُها وإيصالُها من خلال المواقع مستعِينًا بما يُطلَق عليه «الشبكات العنكبوتية»، أو «شبكات الإنترنت». تسمَّى كلُّ ما يتعلَّق بهذه الأنشطة

-غالبًا- بالتعليم الإلكترونيّ، وحتى المدرس الذي يقدِّم درسَه التعليميَّ عبرَ شبكة الإنترنت يُسمَّى معلِّمًا إلكترونيًّا. (محمد إسماعيل نافع عاشور، فاعلية برنامج moodle في اكتساب مهارات ثلاثيّ الأبعادِ، لدى طلبة تكنولوجيا التعليم بالجامعة الإسلامية، 2009م، ص 11).

وبذلك فإنَّ التعليمَ عن بُعدٍ هو «نمطٌ تدريسيٌّ معتَمِدٌ على التعلُّم الذاتيّ، مُسانَدٌ بالتكنولوجيا الحديثة، يسعى للإتقان، ويعمل على نقل المادة التعليميَّة والتفاعل الأكاديميّ المباشِر وغير المباشِر، بينَ المدرس وطلابه، وبينَ الطلاب مع بعضهم البعض، متخطِّيًا العوائقَ الزمانيةَ والمكانيةَ» (سارة إبراهيم العريني: التعليم عن بُعدٍ، 1426ه)، حيث يُمكِّن الطالبَ من التواصُل مع مُدرِّسِه من خلال التواصُل الكتابيّ أو الشفويّ، ويمكِّنه أيضًا من الرجوع للمناقَشة إن تم تسجيلُها، ولم تقتصر على الطلاب العرب، بل تمَّ تدريسُها لغيرِ الناطِقينَ بها؛ لرغبتهم في تعلُّم العربية والاطلاع على الثقافة العربية وفكرها وتراثها.

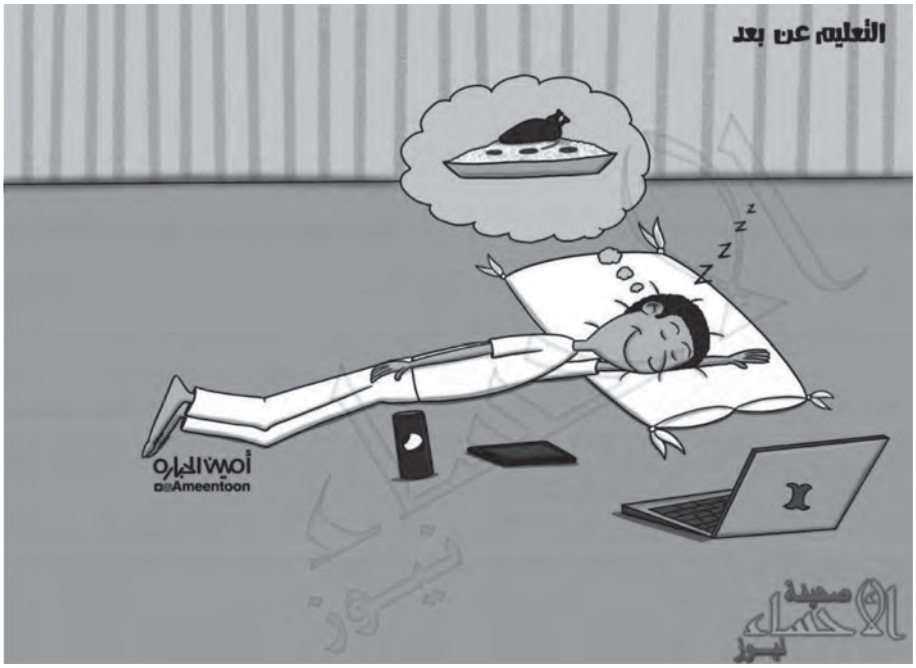
وزاد من اهتمامهم تطوُّر التقنيات الحديثة التي تيسِّر العمليَّةَ التعليميَّةَ (https://www.thaqafnafsak.com/2019/09/%D9%D9%85%D8%A7-%D9%85%D9%87%D9%88-88): ولكنَّ التعليمَ عن بُعدٍ لا يعني عدمَ استخدام المصادر التقليدية في التعلُّم، فهي قائمةٌ على تسجيل الملاحَظات التي يذكرها المدرسُ في دفترٍ جانبيٍّ (https://www.google.com/search?q=%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85+%D8%B9%D9%86+%D8%A8%D8%B9%D8%AF+%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%84%D8%A7%D8%AD%D8%B8%D8%A7%D8%AA&sxsrf=ALeKk03Ln26OLrAhXt6OAKHYOICLkQ_AUoA:1590000000000&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiDILn26OLrAhXt6OAKHYOICLkQ_AUoA)



سيميائيَّةُ الصورةِ توضِّح أنَّ نظرَ الطالبة أصبَح أكثرَ تركيزًا في جهاز الحاسب؛ لتلقِّي المعلومة وكتابتها في الدفتر، إلَّا أنَّ هذه العمليَّة في تدريس اللُّغةِ العربيةِ (عن بُعدٍ) رُوِّجَ لها كثيرًا، وبالرغم من جَمالها إلَّا أنَّه توجَد مجموعةٌ من المعوِّقات تقف أمامَها:

أولًا: تحدياتُ التقنيةِ التي تواجِه المدرسَ والطلابَ، في حال انقطاع التيار الكهربائي، والإنترنت؛ ممَّا يؤدِّي إلى انقطاع الطالب عن عملية التعلُّم، وخاصةً إن كانت الأسرةُ من ذوي الدخل المحدود.

ثانيًا: لا تراعي التبايُنَ الكبيرَ في حاجات المُتعلِّمينَ؛ فمنهم مَنْ لا يُجِيد مهارةَ القراءة، فعندما نطلب منه القراءةَ لا يُجِيب، وعندَ سؤاله يتعلَّل بأنَّ الإنترنت كان ضعيفًا؛ ليتهرَّب من عملية الإلقاء، ولعلَّ هذه الصورةَ توضح ما نَقصِدُ:



سِيميائيَّةُ الصورةِ توضِّح أنَّ الطالبَ على تواصُل من خلال التطبيق، لكنَّه أقفَل الفيديو، وأخَذ قدرًا من الراحة، فهو لم يناقش، ولم يستفِدْ شيئًا سوى الحُلْم بطبقٍ شهِيٍّ، كيف نستطيع تدريس اللُّغةِ العربيةِ بجمالها البهي لمِثْل هذا النوع من الطلبة؟ وعند تسلُّم الواجب الكتابي، تجده من أفضل الإجابات.

ثالثًا: نجد صعوبةً في تدريس مهارة الكتابة، نتيجةَ الانفصال الجسدي عن الطالب؛ إذْ لا نستطيع مراقبةَ حركة كتابة الطالب، وحركة قلمه لتصويب الخطأ، فيقوم الطالبُ بتسليم الواجب من خلال تصوير الورقة، وعند تقييمية يصعُب علينا، فقد يلجأ الطالبُ إلى مُساعَدة الآخَرِينَ.

رابعًا: عند تكليف الطالب بالواجبات بعد المناقَشة، قد يلجأ بعضُهم إلى طلب المساعَدة أيضًا، وهنا نُلاحِظ اختلافًا كثيرًا عن التعليم التقليديّ؛ حيث يَترُك المدرسُ جزءًا من الوقت لواجبٍ بسيطٍ يُجِيبُه الطالبُ أمامَه.

خامسًا: بعضُ المؤسَّساتِ العلميَّةِ لا تضع علامةً تشجيعيَّةً للطالب على الحضور والمناقَشة، بل تعتمِد على الواجبات والاختبارات التي قلنا قبل قليل: لا نستطيع ضبطَها، وعندما تناقشها بأنَّ تقييمي للطالب من خلال حِواره ومناقَشته، تكون إجابتها: «يجب مراعاة ظروف الطلاب».

هذه بعضُ المشكلات التي تواجِه مُدرِّسِي اللُّغةِ العربيةِ، وهذا لا يعني أنَّ التعليمَ عن بُعدٍ لا قيمةَ له، فهو يعالج «مشكلة الازدحام والضغط على وسائل المواصلات، والتلوث البيئي، وزيادة عدد الطلاب المسجَّلين مع النقص في المباني الدراسية، والقيود الممثَّلة على المعلِّمينَ، الممثَّلة في الأعمال الإدارية، والأدوار التقليدية».

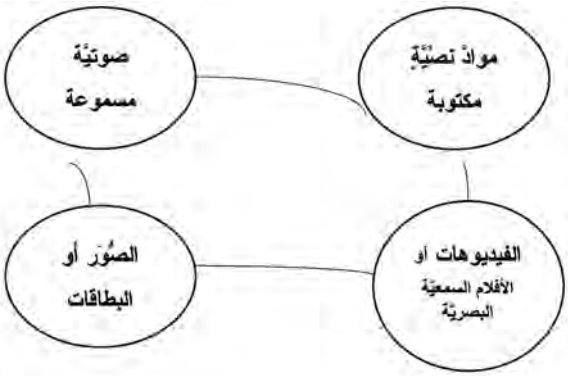
هذه المرونة لها إيجابياتٌ نفسيةٌ على الطالب (عبد الرحمن الشريف محمد كرار، المعايير القياسية لبناء نُظُم التعليم الإلكترونيّ، 2012م، ص 127)؛ حيث يتمتَّع بحُرِّيةٍ أكثرَ، فيستطيع التعلُّمَ في وقت فراغه ونشاطه، إن كانت المحاضرة مسجَّلةً، وما يصعُب عليه يمكنه البحثُ عنه في مصادر الإنترنت بدون قيودٍ، كما هو الحال في حجرة الدراسة.

كما يتوفَّر له إمكانيةُ الاستفادة من عواملَ كثيرةٍ هامةٍ ومؤثِّرة؛ مثل الصوتِ والنصِّ واللونِ والفيديو ونوع الخطِّ وطريقة العَرْضِ وغيرِها؛ لذلك يستعمل المتعلِّمُ أغلبَ حواسِّه في هذه العمليَّة التعليميَّة، إن كان لديه القَبولُ والاستعدادُ عكسَ ما هو متاحٌ في التعليم التقليديّ.

وهـذا لا يعنـي أن ننـسى دورَ المـدرِّس أيضًـا، فهنـاك مَـنْ يـرى أنَّ التعليـمَ الإلكـترونيَّ يُحَـوِّل المـدرس مـن «دور خفيـف»، المتمثِّـل في التحديـد والتقديـم إلى «دور ثقيـل»، يغطِّـي مجـالاتٍ كثـيرةً؛ منهـا: (تصميـم التعليـم، وتوظيـف التكنولوجيـا، وتشـجيع تفاعُـل الطـلاب، وتطويـر التعلُّـم الـذاتي للطـلاب) «ريهـام مصطفـى محمـد أحمـد، توظيـف التعلُّـم الإلكـترونيّ لتحقيـق معايـير الجـودة في العمليَّـة التعليـم، ص: 8».

أمَّا بالنسبة لموادِّ تعليمِ اللُّغةِ العربيةِ، فيمكن أن تتنوَّع من حيث الموضوع والشكل.

أمَّـا مـن حيـث الموضـوع: فيمكـن أن تغطِّـي مـا يغطيـه التعليـمُ التقليـديُّ الصفـيُّ مـن الفـروع اللغويَّـة والمهـارات... وأمَّـا مـن حيـث الشـكل فيمكـن أن تتَّخِـذَ أشـكالَ:



والمـادَّةُ العلميَّـةُ تختلـف باختـلاف الجهـة المُشرِفـة، فالمـدارسُ والجامعـاتُ تكـون متسلسـلةً؛ لأنَّهـا تهـدُف إلى تحقيـقِ غايـةٍ معينـةٍ، فتسـعى لإيصـال الفكـرة بشـكلٍ منظَّـمٍ، فقـد تكـون عـلى هيئـة دروس....

وبذلـك نلاحِـظ أنَّ التعليـمَ عـن بُعـدٍ قـد رُوِّجَ لـه كثـيرًا، وهـو جميـلٌ لا شـكَّ، ولكِـنْ عنـد التطبيـق وَجَدْنـا بعـضَ العوائـق الفنيـة، ومـع ذلـك فإنَّنـا نؤكِّـد عـلى دَورِه الفعَّـال في الأزمـات والكـوارث، وخاصـةً مـع انتشـار الفيروسـاتِ المُعْدِيَـةِ، فأصبـح التعليـمُ عـن بُعـدٍ غايـةً لا وسـيلةً؛ للمحافَظـة عـلى صحـة الإنسـان.

الخاتمةُ:

توصَّلت الباحثةُ من خلال هذه الدراسة إلى:

- أهميـة تعليـم اللُّغـةِ العربيـةِ مـن خـلال مواقـع شـبكات الإنترنـت للطـلاب العـرب وغيرهـم، فهـي ذاتُ أهميـةٍ عاليـةٍ؛ كونهـا لغـةَ القـرآن والإعجـاز.
- للتعليـم عـن بُعـدٍ إيجابيـاتٌ؛ حيـث يسـاعد عـلى إبقـاء المـادة المعروضـة عـلى شـبكات الإنترنـت إن كانـت مُسـجَّلةً، وبذلـك يسـتفيد منهـا شرائـحُ كثـيرةٌ في المجتمـع، قـد لا تسـتطيع مُواكَبَـةَ التعليـم لظـروفٍ خارجـةٍ عـن إرادتهـم.
- المشـكلة التـي تواجـه تدريـسَ اللُّغـةِ العربيـةِ تَكْمُـن في عـدم الاتصـال الجسـدي بالمتعلِّـم، فـلا نسـتطيع ذلـك في تعليـم الخـطِّ؛ مـن حيـث رؤيـة حركـة القلـم...
- قـد يُبـدِي الطالـبُ غـيرُ المتفاعِـل أعـذارًا كثـيرةً؛ كعـدمِ متابَعتـه الحِـوار، أو انقطـاع التيـار الكهربـائي، أو ضَعْـف شـبكة الإنترنـت.

التوصياتُ:

- يجـب علينـا الاهتـمامُ باللُّغـةِ العربيـةِ، لغـةِ القـرآن والإعجـاز، لغـةِ البلاغـة والبيـان، لغـةِ الإبـداع. وتعليمهـا لغـيرِ الناطِقـينَ بهـا، ليتلـذَّذُوا بجَمالهـا.
- نوثِّـق اهتمامَنـا مـن خـلال حديثنـا عـلى وسـائل التواصُـل الاجتماعـيّ بهـا، فـلا نتخاطَـب مع بعضنـا بِلُغـاتٍ أخـرى؛ لأنَّ المحافَظـةَ عـلى اللُّغـةِ العربيـةِ هـو محافظـةٌ عـلى هُوِيَّتِنا الإسـلامية.

وآخرُ دعوانا أنِ الحمدُ للهِ ربِّ العالَمِينَ

المصادرُ والمراجعُ:

- أحمد بن عبد الحليم بن تيمية: «اقتضاء الصراط المستقيم لمخالَفة أصحاب الجحيم»: تح د. ناصر بن عبد الكريم العقل، مكتبة الرشد، الرياض.
- أحمد زمان: العرب أهل البلاغة والفصاحة، (2017م)، www.alayam.com
- جان كوهن: بنية اللُّغة الشعرية، ت. محمد الولي ومحمد العمري، المعرفة الأدبية، دار توبقال للنشر، ط (1)، (1986م).
- ابن خلدون: تاريخ ابن خلدون، تحقيق: خليل شحادة، دار الفكر، الطبعة الثانية، (1408هـ- 1988م).
- الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، مؤسَّسة دار الهجرة، ط (2).
- ريهام مصطفى محمد أحمد: توظيف التعلُّم الإلكترونيّ لتحقيق معايير الجودة في العمليَّة التعليميَّة، المجلة العربية لضمان الجودة في العمليَّة التعليميَّة، العدد (9)، (2012م).
- سارة إبراهيم العريني: (1426ه)، التعليم عن بُعدٍ، الرياض، مطابع الرضا.
- شارل لالو: مبادئ علم الجَمال، ترجمة: خليل شطا، دار دمشق.
- عبد الرحمن الشريف محمد كرار: «المعايير القياسية لبناء نُظُم التعليم الإلكترونيّ»، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد (9)، (2012م).
- عبد القاهر الجرجاني: «العوامل المائة النحوية في أصول علم العربية»، تح: البدراوي زهران، دار المعارف، ط (3)، (1996م).
- أبو الفرج الأصفهاني:"الأغاني»، تح: سمير جابر، دار الفكر الطبعة الثانية.
- محمد إسماعيل نافع عاشور: فاعلية برنامج (moodle) في اكتساب مهارات ثلاثيِّ الأبعادِ، لدى طلبة تكنولوجيا التعليم بالجامعة الإسلامية، بحثُ الماجستيرِ، كلية التربية - الجامعة الإسلامية - غزة، (2009م).
- مجلة رسالة المسجد التي تُصدِرُها رابطة العالم الإسلامي - العدد السادس ـ السنة السادسة (1403هـ).
- https://www.wikiwand.com/ar
- https://www.thaqafnafsak.com/201909//%D985%%D8%A7%D987%%D988%
- lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiDILn26OLrAhXt6OAKHYOlCLkQAUoAXoECAsQAw&biw=1280&bih=610#imgrc=CAhlzTAmz4GTYM

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد بالشارقة

التعلُّم عن بُعدٍ فلسفةٌ عربيَّةٌ ورؤيةٌ عصريَّةٌ

د. محمد قرني زكي
alzaky100@yahoo.com

أولًا: المصطلح أو المسمى.

في الحقيقة ينتابُني العديد من التساؤلات من المسمَّى نفسه؛ هل التعلُّم «عن» بُعدٍ، التعلُّم «من» بُعدٍ؟ وهل هو «التعلُّم»، أو «العلم» عن بُعدٍ؟

في الحقيقة إنَّ التعلم يعني معلمًا ومتعلمًا، يشترط فيه الملقِي والمتلقِّي، القائِلِ والمُستمِع، المُرسِل والمستقبِل، أما العلمُ فهو اسم جنس يشمل مجموع العلوم المتنوعة المتضمنة ما هو مكتوب، وما ليس مكتوبًا، ولا يحتوى المصطلح على عناصر عمليةِ التعلُّم نفسها؛ فالتعلُّم أصحُّ؛ فهي مصدر خماسي من الفعل تَعَلَّمَ، وفى اللغة كلما زاد الأصل زاد المعنى.

ثم نأتي إلى الخافض وهو حرف الجر (من، عن)، وهنا أيضًا ساورني بعض الشكوك التي كثيرًا ما تثار داخل الباحث؛ هل هي (عن) أو (من)، تعلُّم مِن بُعدٍ، أم تعلم عَن بُعدٍ؟ وما نستطيع أن نضيفه هنا اجتهادًا أن «أخذ عن» أي سار على نهجه أو اتبع سبيله، أو سار على دربه، أما «أخذ من» فهي تعنى أخذ دون الاحتياج إلى معلِّم، مثل تعلم من صحيفة أو كتابٍ؛ فنخلص أنَّ «التعلم عن بُعدٍ» هو الأصحُّ لغة.

رحلة التعلُّم بين الماضي والحاضر.

من بداية الإنسان في طلب العلم، كان التعلم السائد في نظم التعليم هو الأخذ من المشايخ، ليس هذا فحسب، بل وملازمتهم، والاصطبار، بل والتغرب عن الأهل، وكان التلقين طريقة التعلم المتقدمة في تلك الحقبة الزمنية، فكان طلاب العلم ليس لديهم منهجٌ آخر يتبعونه لتلقي العلوم المختلفة.

ولأن طلب العلم من أَجَلِّ الأعمال التي يلزم على الإنسان الإقبال عليها، وأن ينهل منها قدرًا كافيًا، فقد كان السلف حريصين كل الحرص على الإقبال عليه، بل والنهل من منابعه، فوجب لذلك السفر والتغرب عن الأهل، والتعرض للمشاق والكد والإنفاق المادي، فوجدناهم يلازمون معلميهم لفترة طويلة حتى لو كلفهم ذلك ترك الأهل؛ مثلما فعل أبو العلاء في تركه للمعرة، وتغربه في بلاد العراق، وله ما له من الأعذار التي قد تحول بينه وبين الاغتراب وترك الأم الوحيدة، التي ليس لها غير هذا الكفيف، فنجده يتركها ليذهب إلى بغداد، ويفقدها وهو في رحلة العلم هذه.

وكان على المتعلم أن يتعلَّمَ من علْمِ معلِّمه، وخُلُقِه، وسلوكياته في التعامل، جِلسَتِه، وقْفتِه، حركاتِه وسَكناتِه، بل مِن ملامح الوجه، ومن الصبر والمصابرة، والتعامل مع القضايا، والامتعاض والبشاشة، وكل تلك كانت دروسًا لا يمكن للمتعلم إغفالُها أو الاستعاضة عنها بشيء آخر غير مُعلِّمه.

يقول الشيخ بكر أبو زيد: «الأصل في الطلب أن يكون بطريقة التلقين عن الأسانيد، والمثافنة للأشياخ، والأخذ من أفواه الرجال لا مِن الصحف وبطون الكتب»[1].

وقد قيل: «مَن دخل في العلم وحده خرجَ وحدَهُ»، بمعنى مَن دخل في طلب العلم بلا شيخ، خرج بلا علم[2].

فالعلم صنعةٌ، وكل صنعة تحتاج إلى صانع.

أخـــــي لـن تنال العلم إلا بستة ... سـأنبيك عـن تفصيلها ببيـان
ذكاءٌ وحرصٌ وافتـــقارٌ وغربةٌ ... وتلقـين أسـتاذ وطـول زمـان

ومن هنا نخلص أن التعليم في السابق كان يحتاج إلى المجالسة، والمكث لدى المعلم، ولكن وإن وجد مثل هذا

(1) بكر أبو زيد حلية طالب العلم، مؤسسة دار الرسالة 2002م، صفحة 158-161.
(2) دكتور عبد الحى يوسف 28 ديسمبر 2018م. https://twitter.com/dr_abdhayyousif/status
(3) ديوان الإمام الشافعي. https://www.islamweb.net/ar/article/227893

للبعض، لن يتوفر للجميع.

ولأن التعليم بهذه الطريقة به مشقة بدنية ومادية، واغتراب عن الأهل، لذا كان لابد من إيجاد بديل يحيل كل هذه المعوقات، فكانت الحداثة والتطور في صور الطباعة التي كانت الملاذ الوحيد لطلاب العلم من التنقل بين البلدان، وترك الأهل والأحبة، والتعرض لمشاق الطرق، فظهرت الكتب المطبوعة، التي قد عالجت الكثير من تلك الصعاب التي كان يعاني منها طالبو العلم، وقد يتميز الكتاب المطبوع في تحديد الهدف، وما يحتاجه المتعلم دون إضافات بعيدة عن الهدف، كما أن امتلاكه يزيد من أهميته، فيلجأ إليه القارئ في أي وقت أو أي مكان، دون اللجوء لسفر أو احتياطات زمان أو مكان، كما أن الكتاب المطبوع يزيد انتشارية المعلم في بلاد لا يستطيع أن يصل إليها هو، أو يأتيها طلابها إليه، كما أن فوائد الكتاب المطبوع أيضًا: الإلمام بأكثر من موضوع في وقت واحد، فأصبح الكتاب المطبوع صورة أولية للتعلم عن بُعدٍ، فلم يعد الدارس في حاجة لمجالسة معلمه، أو للذهاب إليه أو للمشقة والاغتراب.

وبمرور السنين وتَقدُّم التكنولوجيا في مجال الاتصالات، والتواصل ظهر (الحاسوب)، الذى غير وجه الكتابة، والاتصال بين المعلمين والمتعلمين، وظهرت صيحة تقدمت بالمنظومة التعليمة فترة زمنية غير مسبوقة، مع أنها في البداية كانت طفرة بالمقارنة للكتاب المطبوع، لكنها بدائية لعصر الإنترنت وما نحن فيه الآن، فبظهوره تنحت الآلة الكاتبة جانبًا التي كانت تكتب بطريقة ثابتةٍ لا تتغير، فلم تكن تمتلك أي أنواع من الخطوط، وبظهور الحاسوب ظهر معه (دسك توب) وهو حافظة صغيرة يمكن أن تَحمِلَ بها عددًا من الأوراق أو كتابًا مطبوعًا؛ مما سهل الحمل والنقل وعبء التكلفة المادية، ثم (سي دي) ويَحملَ بمحتواه عددًا أكبر من الـ (دسك توب)، وكل تلك كانت سُبُلا لرؤية المعلم الذى يشرح لك، واصطحاب الكتاب أيضًا.

ثم كان التطور الهائل بظهور شبكة الإنترنت التي اخترقت كل الحواجز، وأسقطت كل الموانع التي تحيل بين المعلم والمتعلم، كما فتحت نافذة يستطيع من خلالها المتعلم الاطلاع على كل ما يدور في العالم، ليس هذا فقط، بل وفى الماضي أيضًا، وفى مجال بحثنا وهو التعلم عن بُعدٍ، أصبح المتعلم لا يحتاج الخروج من منزله، فمن خلال جهاز الكمبيوتر أو حتى التليفون يستطيع التواصل مع مَن يحب أينما كان، فأصبح بإمكانه الاتصال بكل الجامعات المحلية أو الدولية، بل ونقل كل ما يحتاجه ممن يحتاج، وبطريقة يسيرة وغير مكلفة، من هنا كان التعلُّم عن بُعدٍ بالنظام الجديد أيسر وأسهل.

لذا أخذت الجامعات والمعاهد تجعل لها صفحات وبرامج تبث للدعاية عن نفسها وأنشطتها، بل وفتحت نوافذ للتعلم عن بُعدٍ والوصول إلى نقاط أبعد غاية في التقدم، والوصول إلى الهدف المنشود،

ماهيَّةُ التَّعلُّم عن بُعدٍ.

توطئةٌ.

نعيش الآن عصر الثورة المعرفية، والمعلوماتية والتي تسارع فيه النظريات والاكتشافات التكنولوجية «ولعل من أهم التطورات التكنولوجية المتسارعة هو ما يحدث في مجال تكنولوجيا الاتصالات، والإنترنت، وتكنولوجيا الحواسيب، وهذه الطفرة قد أثرت في مناحي الحياة، وفرضت تحديات جديدةً في جميع المجالات من سياسية، واقتصادية، وتربية، واجتماع؛ حيث إن هذه الثورة التكنولوجية فرضت واقعًا جديدًا على جميع شتى نواحي الحياة»[1]، وخاصة تكنولوجيا الاتصالات التي أثرت تأثيرًا بالغًا في المجال التعليمي، نتج عنها ما يسمى التعلم عن بُعدٍ.

يمكننا تعريف التعليم عن بُعدٍ بأنه «ذلك النوع من التعليم الذي يتميز بعدم التواصل المباشر الكلي بين الهيئة التدريسية وبين المتعلمين؛ حيث يتم تقديم المواد التعليمية من خلال الشبكة المحلية والعالمية (الإنترنت)»[2]، وما يهدف إليه البحث أيضًا إيضاح، هل التعلم عن بُعدٍ تعليم مستقل بذاته؟ وهل هذا النوع يحتوى على محتويات البيئة التعليمية المحدودة بثلاثة أركان:

المعلم

(1) د. صلاح عايد الشرهان، التعليم المفتوح والتعليم عن بُعدٍ في الوطن العربي، نحو التطوير والإبداع (بحث) ترقي، ص2.
(2) السابق ص3.

المحتوى

المتعلم

والحقيقة بالنظر في التعلم عن بُعدٍ يمكننا أن نلاحظ أن البيئة التعليمية مكتملة الأركان (فالمتعلِّم، والمُعلِّم، والمحتوى)، فالمتعلم يستطيع الوصول للمعلم عن طريق الاتصال المباشر عن طريق شبكة الإنترنت، والحصول على المحتوى التعليمي عن طريق عدة سبل سوف نعرض لها بالبحث، وبهذا يكون التعلم عن بُعدٍ تعليمًا مُكتمِلَ الأركان.

وزد على ذلك: به ما يميزه -كما سنذكر بالبحث-، وإن كانت تشوبه بعض السلبيات نتعرض لها من خلال البحث أيضًا.

وبالنظر نجد أن التعلم عن بُعدٍ يجد مناخًا معتدلًا، ينمو فيه في المراحل المتقدمة كالتعليم الجامعي الذى يستطيع الطالب يعتمد على نفسه في العديد من المواقف، حيث إن التعليم في مراحله الأولى يحتاج إلى المتابعة الدائمة والاعتماد على المعلم بطريقة مباشرة، الوسائل التعليمية أكثر مما يعتمد على نفسه، كما أن البعض من الطلاب يحتاجون إلى التقويم، وتعديل بعض السلوكيات الكتابية، أو القرائية؛ لذا نجد أن التعليم في مراحله المتقدمة يكثر فيه هذا النوع.

دوافع التعلُّم عن بُعدٍ.

أولًا: التوجهات العالمية والمنظمات المختصة.

وقد اتجهت المنظمات العالمية المختلفة في مجال تطوير التعليم، وكذلك التوجهات العالمية على ضرورة تتبنى التعليم عن بُعدٍ، وذلك لتوفير التعليم عامة والجامعي خاصة لأكبر عدد من شرائح المجتمع، كما أنه يعتبر مصدرًا من أهم مصادر الدخل القومي، « كما أكدت منظمة اليونسكو 2002م على أهمية استخدام التكنولوجيا والوسائط التعليمية في التعلم عن بُعدٍ»[1]؛ لذلك نعرض الدوافع التي تدفع المتعلمين للاتجاه إلى التعلم عن بُعدٍ.

أولًا: دوافع اجتماعية:

يعتبر التعلم عن بُعدٍ فرصةً لمن منعتهم ظروفهم الاجتماعية من تكملة تعليمهم، سواء بسبب الظروف المادية، أو الظروف الأسرية، فهذا النوع من التعليم مناسب للجمع بينه وبين العمل، كما أنه يناسب محدودي الدخل.

دوافع ثقافية:

التعلم عن بُعدٍ غالبًا لا توجد به حدود ولا حواجز للقبول به، من حيث السكن أو العمر أو الجنسية، فهو فرصة لأصحاب التعليم المتوسط أن يُتِمُّوا تعليمهم الجامعي رغم ظروفهم الثقافية.

دوافع زمنية:

التعلم عن بُعدٍ يُعَدُّ ملائمًا لكل المهتمين بالدراسة، لكن الوقت لم يسعفهم لتكملة مشوارهم التعليمي، فمع هذا النوع يستطيعون صنع ما حال الوقت بينهم وبين ما أرادوا.

دوافع بشرية:

مع التزايد البشري في الدول والرغبة لدى الكثيرين في التعلم وخاصة الجامعي، فإننا نجد أن الملاذ الوحيد الذي يستوعب كل هذا الكم هو التعليم عن بُعدٍ، فالتعليم التقليدي له أماكن محدودة وأعداد محدودة.

دوافع مادية:

لم تعد كل فئات المجتمع تستطيع تحمل أعباء التكلفة المادية للتعليم، وما يحتاج من كتب ومذكرات وأدوات وغير ذلك، فإن التعلُّمَ عن بُعدٍ أقلُّ كلفةً، لذا نجد أن كثيرًا من الشرائح الفقيرة تلجأ إليه لكونه منحَ لهم الفرصة في التعلُّم وتحقيق أهدافهم.

دوافع اقتصادية:

ولا نقصد بتلك الدوافع دوافع تخص الفرد، بل تخص الدولة، فهناك مجتمعات فقيرة، فالفرد في تلك الدول لا يأخذ كل حقوقه في مجالات التعليم المختلفة، أو أن الدولة لا توفر لك كل المجالات التعليمية، فيمكنه متابعة ذلك عن بُعدٍ مع دول أخرى.

---

(1) السابق ص6.

دوافع سياسية:

يعتبر التعلم عن بُعدٍ الوسيلة الوحيدة الفضلى في حال وجود اضطرابات سياسية بين البلدان، والتي قد تؤدى إلى إغلاق المؤسسات التربوية والجامعية.

مميزات التعلم عن بُعدٍ

للتعلم عن بُعدٍ مميزات يمكن عرض بعضها:

أولًا: سهولة التواصل بين المعلم والمتعلم في جميع الأوقات.

ثانيًا: إتاحة الفرصة للمعلم في الإعداد الجيد والتحديد على النقاط المهمة:

ثالثًا: توافر المادة التعليمية لدى المتعلم طول الوقت وبإمكانه سماعها مرات عديدة في أوقات مختلفة.

رابعًا: إتاحة الفرصة لسد العجز إن وجد في هيئات التدريس.

خامسًا: توفير الوقت والجهد والمال للمتعلم.

سادسًا: مساعدة المتعلم على الاعتماد على نفسه في تنظيم وقته وإعداد مادته والتطبيق والتدريب.

سابعًا: توفير أماكن وأوقات للطلبة المنتظمين.

ثامنًا: سعة الاستيعاب؛ حيث بإمكان هذا النظام قبول عدد لا محدود من الطلاب.

تاسعًا: اللجوء إليه في المحن مثل الزلازل.

عاشرًا: صحي؛ فهو يمنع الاختلاط مما يدعو لسلامة الطلاب وعدم انتشار العدوى.

معوِّقات التعليم عن بُعدٍ

هناك بعض الصعوبات التي توجه هذا النظام.

أ. افتقاد بعض المجتمعات العربية لأساسيات هذا النوع من التعلم مثل شبكات الإنترنت.

ب. الحالة الاقتصادية لدى البعض التي تحول بينه وبين هذا النوع.

ج. صعوبة إقناع الكثير من الأشخاص بهذا النوع من التعليم، والإصرار على التعليم التقليدي.

د. قد يعرض النظام للاختراق من قبل قراصنة الشبكات، ويتمُّ تغيير النتائج أو طباعة إفادات.

هـ. قلة لجوء الطلاب إلى المتابعة والدخول على أماكن اللعب والتسلية.

و. قد يقتل الجانب الإبداعي عند المتعلمين.

ز. قلة المعلمين الذين يستطيعون التعامل مع تلك التقنية الحديثة.

ح. هذا النوع من التعليم يفقد التفاعل الصفي بين المعلم وطلابه.

ط. عدم وجود رُوح المنافسة بين الطلاب.

ي. عدم التدريب على أخطاء الآخرين، فالطالب لا يري غيره من الطلاب.

إستراتيجيات التعلم عن بُعدٍ في اللغة العربية ين.

هذه مجموعة من الصيغ والطرق التي تلائم الدراسة عن بُعدٍ.

أ- الكتب الرقمية Digital books

وتكون الدراسة من خلالها عن طريق اللغة مع استخدام للصور المعبرة والرسوم (digital) ويكون الكتاب موجودًا بصيغة إلكترونية، وهذا غالبًا ما يكون في المراحل الأولى من التعليم.

ب- الفيديوهات التعليمية distance learning

وهذا النوع أكثر انتشارًا وأكثر فائدةً مِن النوع الكتب الرقمية، وتكون أقرب من المتعلم وأكثر تفاعلًا منه.

ج- المنصات التعليمية Educational platforms

وتعتبر البرامج الحديثة للبث المباشر وأحدث التقنيات في هذا المجال لاستطاعة المتعلم مناقشة المعلم.

أنواع ونُظُم التعليم اللغة العربية عن بُعدٍ.

التعليم غير المتزامن asynchronous learning

وهذا النوع من التعليم يعطي فرصة للطالب أن يتعلم بسرعة، فهو يوفر مرونة أكبر للطالب؛ لأنه غير ملزم بجدول محاضرات، ويتسلم الواجبات وما يكلف به من خلال المنصة، فكل ما يحتاجه الطالب يوجد على المنصة على هيئة مواد سمعية ومرئية، وهو مناسب للطالب؛ لأنه يستطيع رؤيتها أو سمعها في أي وقت.

التعلم المتزامن synchronous learning

وهو نوع من التعليم يجد المتعلم فيه مرونة أقل، فالطالب فيه يلتزم بجدول معين للمحاضرات من خلال ما يسمى بغرف المحادثات، وإن كان هذا النوع يوفر تواصلًا أكبر مع الطلاب والمعلمين وقد يلزم الطلاب بالدخول يوميًّا على المنصة وتسجيل الحضور للتواصل والحصول علي المادة.

د- التعليم الهجين hybrid learning

وهو مزيج بين التعليم المتزامن وغير المتزامن، وقد يختلف النظام من محاضرة إلى أخرى حسبما يتفق المعلم مع طلابه، ففي بعض الأحيان قد يتطلب الأمر حضور الطلاب وفى وقت آخر لا يتطلب، وربما يكون هناك موعد لتسلُّم الأبحاث أو الواجبات.

نماذج عالمية ناجحة للاقتداء بها في تعلم اللغة العربية عن بُعدٍ.

التجربة الأمريكية.

تعد التجربة الأمريكية تجربةً رائدةً في هذا المجال؛ لأن الولايات الأمريكية تعتبر من الدول الرائدة في هذا المجال، فقد وفرت العديد من الكليات عبر الإنترنت، والكثير من الدورات التدريبية عبر الإنترنت، «قد أشارت دراسة أجرتها عام 2011م مجموعة «سلون كونسورتيوم»، وهي إحدى المؤسسات الأمريكية الرائدة في مجال التعليم عن بُعدٍ، أن 6 ملايين طالب في الولايات المتحدة يتلقون دورة تعليمية واحدة على الأقل على الإنترنت»[1].

تجربة كوريا الجنوبية.

ساعدت البنية التحتية لدولة كوريا الجنوبية على انتشار التعلم عن بُعدٍ، فهي تمتلك أقوى بنية تحتية في العالم، فهي تمتلك أقوى شبكة إنترنت في العالم، فالإنترنت لديها متوافر في كل المناطق وبسرعات جيدة تساعد الجميع في التعلم عن بُعدٍ»، مما جعل الوضع مواتيًا لازدهار هذا النوع من التعليم، وفي هذا السياق، تشهد كوريا الجنوبية كل عام تزايدًا في عدد الطلاب المسجلين في دورات التعليم عن بُعدٍ بنسبة تفوق الطلاب الملتحقين بمؤسسات التعليم التقليدية»[2].

تجربة أستراليا.

أصبح التعليم عن بُعدٍ خيارًا شائعًا على نحو متزايد بالنسبة للأستراليين الذين يرغبون في العودة إلى الدراسة دون ترك وظائفهم، فعلى مدار السنوات الخمس الماضية، نما سوق التعليم عبر الإنترنت في أستراليا بنسبة تقارب ٪20، ومن المتوقع حدوث نمو أكبر في برامج التعليم عن بُعدٍ التي تقدمها الجامعات الأسترالية، خاصة مع إقبال مزيدٍ من الطلاب الآسيويين، مما يجعل أستراليا أحد أبرز مزودي خدمات التعليم عن بُعدٍ(. [3]

التجربة الهندية.

تجربة الهند تزايد التعلم عن بُعدٍ في الهند بشكل أسرع من المؤسسات التعليمية التقليدية، حيث إن البلاد من أزمة تعليمية كبيرة نتيجة «أن أكثر من نصف السكان قد تلقوا تعليمًا محدودًا، وفي كثير من الأحيان لا يمتلك المواطنون الهنود الوسائل اللازمة لاستكمال تعليمهم، إما بسبب العوامل المتعلقة بالتكلفة، أو العوامل الجغرافية التي تتمثل في طول المسافات بين المدارس والجامعات والقرى النائية في الهند، وبالتالي أتاح التعليم الإلكتروني المجال لشريحة واسعة»[4] من الطلاب الهنود لاستكمال تعليمهم بمراحله المختلفة.

(1) https://futureuae.com/ar/Mainpage/Item/5363 إيمان فخري، تجارب «التعليم عن بُعدٍ» لاحتواء الأزمات العالمية.
(2) https://futureuae.com/ar/Mainpage/Item/5363 إيمان فخري، تجارب «التعليم عن بُعدٍ» لاحتواء الأزمات العالمية.
(3) https://kenanaonline.com/users/mhae مصطفي هاشم، مفهوم التعليم عن بُعدٍ، موسوعة المستقبل، 2012م.
(4) عمر حسين، الصديق بو شعالة – المركز الديمقراطي العربي https://democraticac.de/?p=65988

التجربة الماليزية:

التعلم عن بُعدٍ يسير بأقصى سرعة في ماليزيا فيما يتعلق بفتح فرص جديدة للتعلم عبر الإنترنت، حيث تُعَدُّ جامعة آسيا الإلكترونية "Asia e- University"، ومقرها كوالالمبور، إحدى أهم الجامعات التكنولوجية في ماليزيا، حيث عملت هذه الجامعة على دعم المواطنين في المناطق التي تعاني عدم توافر الجامعات، ولكنها تتمتع بإمكانية الوصول إلى الإنترنت، مما سهل انتشار نظام التعليم عن بُعدٍ بين المواطنين الماليزيين، بل والأسيويين أيضًا؛ حيث تقدم هذه الجامعة دورات تعليمية عبر الإنترنت لطلاب 31 دولة آسيوية مختلفة، وقامت الجامعة بالدخول في شراكات مع جامعات أخرى؛ لتقديم برامج تتيح الحصول على درجات تعليمية من خلال الإنترنت، حيث تم -على سبيل المثال- تطوير برنامج ماجستير في إدارة الأعمال بالتعاون مع كلية إدارة الأعمال الدولية في الدنمارك»[1].

التجربة الصينية:

«في عام 2012م أطلق مشروع التغطية الكاملة لمشروع التعليم الرقمي لتزويد المدارس بالأجهزة الرقمية، وقامت حكومات المدن المتعددة بشراء الأجهزة اللوحية، وتوزيعها على المدارس»[2]، ونتيجة للتنافس الشديد للحصول على الوظائف هناك، يسعى الطلاب إلى الحصول على مزيدٍ من الدرجات العلمية والدورات التدريبية في عدة مجالات، ليتمكنوا من الحصول على وظائف أفضل.

إذن؛ فالضرورة الاقتصادية قد ولّدت فرصة كبيرة لنمو قطاع التعليم عن بُعدٍ في الصين.

أمثلة لبعض النماذج العربية:

أخذ نظام التعليم عن بُعدٍ طَريقَه إلى بعض الدول العربية التي تمرُّ بظروف قد تحول عن انتظام الدراسة مثل فلسطين، أو نظرًا لظروفها الاجتماعية، وقد ظهرت طرق عديدة لدى بعض الجامعات، منها ظهر في البداية عن طرق الانتساب الموجه، وهذا النوع يلزم الطالب أن يتقدم للامتحان في نهاية كل فترة دراسية، لكن البداية الحقيقة لتطبيق نظام التعليم المفتوح، فقد كان في عام 1979م كتوصية لمؤتمر الذى عقد بالأردن، وقد شارك فيه متخصصون في التعليم وخبراء من اليونسكو، وقد خرج المؤتمر بمجموعة من التوصيات والقرارات، «منها إنشاء جامعة عربية مفتوحة لتدعم الجامعات التقليدية، وتسهم في تطوير التعليم في الوطن العربي من خلال تقديم فرص التعليم العالي للطلبة العرب غير القادرين على الالتحاق بالجامعات التقليدية»[3].

وبعدها بدأت الدول العربية تولي جلَّ اهتمامها بالتعليم عن بُعدٍ، وظهرت تجارب عديدة.

وفيما يلى نتعرض لعدد من النماذج العربية، وليس علي سبيل الحصر.

التجربة الفلسطينية.

تعتبر التجربة الفلسطينية أم التجارب الرائدة في التعلم عن بُعدٍ، وكانت قد بدأت في الثمانينيات من القرن المنصرم، وكانت البداية 1985م عن طريق جامعة القدس المفتوحة، وقد اتخذت مقرا لها مدينة عمان بالأردن، وأصبح لها فرعٌ بكل مدينة فلسطينية، وكانت أول دفعة تخرجت منها في 1995م، وتشمل الدراسة بجامعة القدس خمس كليات منها كلية التكنولوجيا، وكلية الزراعة، والتنمية الاجتماعية، والعلوم الإدارية، وكلية التربية، بدأت في عام 1991م، حيث باشرت الجامعة خدماتها التعليمية في فلسطين متخذة من مدينة القدس الشريف مقرًا رئيسًا لها، وأنشأت فروعًا ومراكز دراسية في المدن الفلسطينية الكبرى، ضمت في البداية المئات من الطلبة، وبدأ العدد بالازدياد سنويًّا، إلى أن أصبح حوالي 53,547 في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2015-2016 م. وقد خرجت الجامعة الكوكبة الأولى من طلبتها عام 1997م. كانت هذه المرحلة في غاية الصعوبة، حيث شهدت منذ بداية ميلادها على أرض فلسطين تعاظم الانتفاضة الشعبية الفلسطينية التي تفجرت ضد الاحتلال الإسرائيلي في العام 1987م، كما عانت من آثار حرب الخليج التي تسببت في حدوث أزمات مالية لها في أحلك الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية للشعب العربي الفلسطيني»[4].

الجامعة السعودية.

تم إنشاء الجامعة السعودية الإلكترونية في عام 2011م في الرياض» تحت مظلة مجلس التعليم العالي، كمؤسسة

(1) السابق نفسه -
(2) عيسى المزروعي، التجارب الدولية في توظيف الأجهزة اللوحية في التعليم https://www.new-educ.com
(3) طالب الصريع، التعليم المفتوح والتعليم عن بُعدٍ والتشريعات العربية سلسلة إصدارات الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعلم عن بُعدٍ 2007م.
(4) http://www.plo.ps/category/131/1/

تعليمية حكومية تقدم التعليم العالي والتعلم عن بُعدٍ، وتضم مجموعة من الكليات، كلية العلوم الإدارية والمالية، وكلية العلوم الصحية، التجارة الإلكترونية، وكلية الحوسبة والمعلوماتية لتخصص تقنية المعلومات، «[1]، وكان للجامعة مواقف داعمة للأبحاث العلمية والمؤتمرات العلمية، وكان لها إسهام بالغ الأهمية في إنشاء برنامج الشرق الأوسط لضمان جودة التعليم، وجمعية الشرق الأوسط للجودة، والجمعية العلمية للصحة الإلكترونية، ومبادرة التعليم الإلكتروني للمجتمع الذى أطلقته الجامعة سنة 2013م.

وقد حظيت الجامعة باعتراف أكاديمي على المستوى الدولي، وقامت بإبرام تحالفات وشراكات دولية مع جامعة كاليفورنيا، وبيركلي، برادفورد، وجنوب أفريقيا، وقد أحدثت تحولًا نوعيًّا في التعلم عن بُعدٍ، لقدرتها على تقديم مناخ علمي صحي للمتعلم، مثل التعلم بالهاتف ومدونات النقاش، وقاعات تعليمية.

التجربة الجزائرية.

اهتم المركز القومي للتعليم بالجزائر بقضية التعليم عن بُعدٍ، وقد اعتمد المركز التعليم عن طريق المراسلة، والتلفزيون، والراديو في توصيل التعليم لبعض الفئات التعليمية التي حرمت من التعليم في ظل الاستعمار، وكانت البداية عن طريق إرسال المقررات عن طريق المراسلة، وعن طريق التلفزيون.

أما جامعة التكوين الجزائرية التي تم إنشاؤها 1989م، والتي قامت لتأهيل الشباب للعمل وخاصة الضعاف في التحصيل العلمي، وقد اهتمت الجامعة في البداية على سهولة التقديم والتواصل معها، كما أنها قامت على تأهيل الشباب في مجموعة تخصصات في مجالات اهتمت بها، ومنح المتقدمين شهادات جامعية بعد أربعة أعوام من الدراسة، كما أنها تتيح الحصول على الماجستير والدكتوراه.

وقد اعتمدت الجزائر بعد ذلك على إحداث شبكة جامعية واسعة ومتنوعة، حيث أصبح عدد المؤسسات الجامعية يفوق 90 مؤسسة علمية، تستطيع تغطية كافة المناطق.

التجربة السورية.

أنشأت سورية جامعتها المفتوحة في 2002م، وكانت أول جامعة إلكترونية بالشرق الأوسط، وكان القصد جذب أكبر عدد من الطلبة الذين لم يستطيعوا الالتحاق بالجامعات التقليدية، واعتمدت الجامعة على التدريس من خلال أربعة مراكز:

جامعة دمشق: ويتوفر فيها تخصصات الإعلام والترجمة والقانون والمصارف.

جامعة تشرين (باللاذقية): وبها أقسام إدارة الأعمال والتأمين، والمصارف.

جامعة حلب: ويتوفر فيها القانون، ونظم ومعلومات، الإدارية الحاسبة.

جامعة البعث (بحمص): وبها الترجمة، وهندسة استصلاح الأراضي.

وقد لاقت التجربة قبولًا كبيرًا لدى السوريين، فقد بلغ عدد الدارسين لأول عامين أكثر من 25 ألف طالب وطالبة.

التجربة اليمنية.

تعتبر أول جامعة يمنية تعمل بنظام التعليم عن بُعدٍ، هي جامعة العلوم والتكنولوجيا، وتعتبر هي اللبنة الأولى لهذا النوع من التعليم باليمن، بل من أوائل الجامعات العربية في هذا النوع من التعليم، وقد استخدمت الجامعة درجات عالية من التكنولوجيا المتطورة لتواكب رَكْبَ الحضارة في هذا النوع، وكان الهدف منها فتح آفاق جديدة لمن تخلفوا عن التعليم الجامعي، ويريدون مواصلة التعليم.

مقترحات وإستراتيجيات لتعلُّم اللغة العربية عن بُعدٍ

أولًا: الضبط والتشكيل.

لابد من وضع نظم كتابية ونُطقيَّة تُعَلِّمُ الدارس عن بُعدٍ كيفيَّةَ التشكيل والضبط والنطق بالتشكيل الصحيح، وخاصة للدارسين غير العرب؛ لأن كل لغات العالم ليس بها الضبط، ولكن لغتنا العربية الضبط فيها يغير المعنى تمامًا، ولذا يجب وضع برامج ونُظُمٍ مرئيَّةٍ وسمعيَّةٍ تساعد المتعلم على ذلك.

الألعاب اللُّغويَّةُ.

تقول الدكتور هداية إبراهيم: «تقوم الألعاب اللغوية بمهمة أساسية في تعليم اللغة العربية، من خلال مواقف حقيقية وإعطاء الطلاب جميعًا فُرصًا للتفاعل والتعاون والمشاركة، وعليها فهي تقوم بتنشيط ذهني، كما أنها وسيلة

(1) https://www.seu.edu.sa/

تعليمية حديثة غير مباشرة تقوم بتنشيط ذهن الطلاب وجذب انتباههم»[1].

عمل معجم إلكتروني.

مما لا شك فيه أن الباحثين للغة العربية عن بُعدٍ من غير الناطقين بها أو الناطقين يحتاجون في أوقات كثيرة إلى معجم لغوي يوضح لهم بعض المعاني التي يصعب فهمها، أو قل: التي لم تمر بهم من قبل، وهنا يجب البدء بعمل معجم إلكتروني منظم لكل جذور الكلمات التي تشتمل عليها اللغة، ومما يريح في هذا أنه لن يأخذ حيزًا بالجهاز، ويسهل حمله معك؛ حيث إن المعاجم الورقية يصعب التنقل بها.

إستراتيجيات تسهيل قواعد النحو.

ضرورة إيجاد حلول لصعوبات قواعد النحو التي تواجه المتعلمين للغة العربية عن بُعدٍ، فلابد من عمل إحصائيات واستبيانات للمتعلمين للغة العربية عن بُعدٍ، ومعرفة مدى الأخطاء النحوية التي يكثر الوقوع فيها، وإيجاد الحلول البسيطة والسهلة التي يحتاج إليها المتعلم.

أولًا: إعداد القواعد النحوية بطريقة (بور بوينت) بطريقة جذابة.

ثانيًا: إعداد أسئلة موضوعيه للتطبيق.

ثالثًا: تسهيل قواعد النحو للمتعلمين.

رابعًا: تطبيق النحو في الحياة العملية.

خامسًا: يمكن استغلال نطق الآيات أو الأحاديث كأحاديث سمعيَّة لمعرفة النطق الصحيح والضبط النحوي للكلمة.

إعداد اختبارات دورية للمتعلمين.

يرجع ذلك للمتابعة وتشجيع المتميزين منهم، كما يمكن عمل مجموعات عملية، ويُطلَبُ منهم طرقٌ جديدة لعرض قضية نحوية، وضرورة وجود معايير علمية لتقييم تلك الاختبارات.

بالنسبة للأطفال.

يمكن استخدام تلك الطرق الّتي يمكن أن يستعين بها المعلم للتواصل مع الأطفال:

أ. لابد أن يكون التواصل مرئيًّا؛ لأن هناك أشياء تكتسب بالعين، كما ينبغي للمعلم مراقبة ومتابعة الطفل، والتفاعل الجيد معه.

ب. يجب مراعاة مستوى الطفل اللغوي؛ لأن هناك فروقًا فردية بين طفل وآخر، وضرورة تحديد مستوى ذكائه وقياس سرعة استجابته، وبناء عليه يُراعي المعلّم الكم اللغوي الذي يُعطى له في الدرس، وبشكل عام لا يُفضّل أن يكون كثيرًا، بل كافيًا لوقت الدّرس، وكافيًا لمدى تركيز الطفل واستيعابه.

ج. يجب على المعلم إتاحة الفرصة للطالب أن يستعمل اللغة ويتحدث بها ويوظفها خلال الدرس، فغالبًا ما يكون هؤلاء الأطفال، في بيئات ليست عربية، وفرصة استعمالهم للغة يكاد تكون منعدمة في بيئاتهم الحقيقة، فنترك له وقتًا ليُنتج هو مرّةً ومرّات أخرى، ولا نكتفي معه بما نعطيه من دروس، ومن المُحبّذ أيضًا إعطاؤه مساحةً للمحاولة والخطأ والتعلم، فهكذا سنضع لبنة نجاحه في بناء لغُته.

د. اختيار الأسئلة الجيدة التي تخدم الدرس وضرورة الإثارة جيدًا قبل الدرس، وتحديد المعلم للمطلوب من هذا السؤال، وما سيترتّب عليه، حتى يستطيع استغلال وقت الدرس، هذا بخلاف تحديد المهام اللغوية قبل الدرس.

هـ. استخدام إستراتيجيات تدريسية مختلفة والتنويع فيها، مثل (التكرار، والتلعيب، والاستنطاق، والسؤال والجواب، ولعب الأدوار)، كله بحسب ما يخدم الدرس، وتوظيف التكنولوجيا توظيفًا ذكيًا لنجاح هذا الأمر، فمعرفة إستراتيجيات التعليم عن بُعدٍ تُوسّع الآفاق في تعامل المعلّم مع طلابه عبر الشبكة، وتوفّر له فرصة تنظيم درسه، والتحكّم الجيّد في إدارته.

و. بذل الجهد في استثارة دافعية الطفل، وجذب اهتمامه وتحبيبه في الدرس بكل الطرق والأشكال. فبقدر ما يكون الدرس ممتعًا، يكونُ إقباله عليه واستفادته منه كبيرة، وأوّل من سيجد ثمرةَ هذا هو مُعلّمُه.

(1) هداية هداية إبراهيم، الألعاب اللغوية وتوظيفها، مؤتمر إسطانبول الدولي الثاني (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها)، مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث،8-9\10\2016م، ص19.

ز. التعامل مع أخطاء الطفل، يكون بتحفيزه لأداءِ الأفضل دومًا، وعدم مباشرته بكلمة (خطأ) أو (أخطأت)، لما لها من تأثير سلبي على نفس الطفل، فعبارات مثل: (تستطيع أن تكون جيدًا أكثر، أو أن تقول ذلك بشكل أفضل، فكّر معي... يمكنك القيام بهذا)، كلهّا لها مردود كبير على تعلقه بالدرس، وتطوّر إنتاجه اللغوي شيئًا فشيئًا.

ح. تشجيع الطفل بالحوافز المعنوية والمادية، هو مربض الفرس الذي يجب أن يعتني به المعلم، ويمكن ذلك بالاتفاق مع الأهل على شراء هدية للطفل عند تجميع عدد معين من النقاط، وتحقيق ذلك يكون بالتطبيقات الإلكترونية المختلفة مثل ClassDojo وبرنامج Teacher kit، وليس صعبًا أن يبحث المعلم على الإنترنت عن مثل هذه البرامج ليستخدمها مع طلّابه من الأطفال.

ط. المشاركة أهمّ من إعطاء الأوامر، فكم يفرح أولئك الأطفال إذا وجدوا معلّمهم يشاركهم التعلّم، ويخاطبهم بلغة تشاركية محبّبة ومقرّبة لنفوسهم، كأنّما يكون في لعبة معهم وليس في درس ليطبّقوا أوامر المعلم برغبة أو بدونها، بدافعية وإقبالٍ عليه، أم بغيرهما من الملل وانتظار انتهاء وقت الدرس وخلاف ذلك.

المراجع والمصادر

1. بكر أبو زيد حلية طالب العلم، مؤسسة دار الرسالة 2002م، صفحة 158-161.
2. https://twitter.com/dr_abdhayyousif/statusدكتور. عبد الحى يوسف 28 ديسمبر 2018م.
3. https://www.islamweb.net/ar/article/227893 ديوان الإمام الشافعي.
4. د. صلاح عايد الشرهان، التعليم المفتوح والتعليم عن بُعدٍ في الوطن العربي، نحو التطوير والإبداع.
5. https://futureuae.com/ar/Mainpage/Item/5363-5 إيمان فخري، تجارب «التعليم عن بُعدٍ» لاحتواء الأزمات العالمية.
6. https://futureuae.com/ar/Mainpage/Item/5363-6 إيمان فخري، تجارب «التعليم عن بُعدٍ» لاحتواء الأزمات العالمية.
7. https://kenanaonline.com/users/mhae مصطفي هاشم، مفهوم التعليم عن بُعدٍ، موسوعة المستقبل، 2012م.
8. عمر حسين، الصديق بو شعالة – المركز الديمقراطي العربي https://democraticac.de/?p=65988
9. https://www.new- عيسى المزروعي، التجارب الدولية في توظيف الأجهزة اللوحية في التعليم educ.com
10. طالب الصريع، التعليم المفتوح والتعليم عن بُعدٍ والتشريعات العربية سلسلة إصدارات الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعلم عن بُعدٍ 2007م.
11. http://www.plo.ps/category/1311//
12. https://www.seu.edu.sa/
13. هداية هداية إبراهيم، الألعاب اللغوية وتوظيفها، مؤتمر إسطانبول الدولي الثاني (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها)، مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث،8-9\10\2016م، ص19.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد بالشارقة

مناهج اللغة العربيّة والتعليم عن بُعد (رؤية جديدة)

الباحثة/ خلود بنت عبد الله إبراهيم النازل
رئيسة قسم اللغة العربيّة – وزارة التعليم – تبوك – المملكة العربيّة السعودية
khloud0000@hotmail.com

المستخلص

العالم اليوم يعيش ثورة كبيرة، تتمثل في الخروج من نطاق التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني، وفي هذه الحقبة سيفتقد الطلّاب مدارسهم ومعلّميهم، وينحسر تعلّمهم على التلقي عبر الشاشات، والتعامل مع مصادر المعرفة، ويواجه الطلّاب صعوبات كثيرة، منها: الإرهاق الجسدي، والتفكير، وصعوبة التعامل مع الحواسيب، وافتقاد الأنشطة الحركيّة المحفّزة، وقد تناول هذا البحث مقررات اللغة العربيّة، وحالها مع التعليم عن بُعد، مقوّمًا هذه التجربة، واضعًا بعض الحلول لجعل التعلّم أمتع وأسهل.

وقد اتبعت المنهج الوصفي، باستقراء واقع تعليم اللغة العربيّة، وتحليل مدخلاته ومخرجاته؛ للوصول إلى نتائج تفيد الميدان التعليمي التربوي، وتسهم في رفع مستوى تعليم اللغة العربية، وتناولت فيه: واقع تعليم اللغة العربيّة في مدارس التعليم العامّ في المملكة العربيّة السعوديّة، والتعليم عن بُعد سلبيّات وإيجابيّات، ورؤية جديدة لمقررات اللغة العربية في التعليم عن بُعد، وتوصّلت لنتائج مهمّة، أبرزها: قيمة التركيز على المعارف، والتقليل من الأنشطة في التعليم عن بُعد، والعناية بالتعلّم الذاتي بتوظيف البحث العلمي ومهاراته، وتعزيز الطلّاب بما يكفل استمرارية التعليم عندهم.

المقدّمة

الحمد لله على نعمة الإسلام، ونعمة العلم، والصلاة والسلام على المعلّم الأوّل خير العرب والعجم، وعلى آله وصحبه، أمّا بُعد:

فإنّ التعليم طريق التقدّم والحضارة، وبناء كلّ معرفة ومهارة، ومن سار فيه بجدارة، وصل وساد وراد، ولا نجد أمّة من الأمم، أو شعبًا من الشعوب لا يولي التعليم اهتمامه، ويضعه في مقدّمة عنايته وبحثه ودراسته، ونحن نعلم أنّ العالم بُعد جائحة كورونا حرص على استدامة التعليم، عن طريق تذليل سبل التعليم عن بُعد، بما يتناسب مع ظروف الدول والشعوب، وقد حرص وطننا الحبيب على استكمال طلّابه وطالباته لمراحلهم الدراسيّة، وجنّد الجنود من المعلّمين والمعلّمات لشرح المقرّرات، ومتابعة ذلك من قبل المشرفين والمشرفات، ومن جهاز الوزارة عبر منظومة التعليم الموحّدة، ولست بصدد الوقوف على تفاصيل الجهود التي قامت بها الدول؛ فهي تجلّ عن الحصر، ولكنّي هنا واقفة على موضوع أهمّ، وهو مدى مناسبة مقرّرات اللغة العربيّة للتعليم عن بُعد، والواقع المعيش، والظروف الاجتماعية لكثير من الأسر، وأثر هذا التعليم السلبي والإيجابي على طلّابنا، راجية الله أن يفيد بهذا العلم اللغة العربيّة وأهلها.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، باستقراء واقع تعليم اللغة العربيّة، وتحليل مدخلاته ومخرجاته؛ للوصول إلى نتائج تفيد الميدان التعليمي التربوي، وتسهم في رفع مستوى تعليم اللغة العربية.

مشكلة الدراسة:

ما نواجهه من مشاكل التعليم عن بُعد، وأثرها في إضعاف اللغة العربيّة، وإضعاف مهاراتها.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. إبراز قيمة التعليم عن بُعد في مواقف كثيرة.
2. إيجاد حلول لمشاكل التعليم عن بُعد.
3. الوقوف على واقع مقرّرات اللغة العربيّة ومناهجها.
4. صياغة رؤية جديدة لمقرّرات اللغة العربيّة تناسب التعليم عن بُعد.

أهمية الدراسة:

تظهر أهميّة الدراسة في الآتي:

1. قلّة الدراسات التي وقفت على مقرّرات اللغة العربيّة في التعليم عن بُعد.
2. انبثاقها من الميدان لكون الباحثة مشرفة لغة عربيّة لعشرين عامًا؛ فجاءت هذه الدراسة بُعد تشخيص الواقع في تعليم اللغة العربيّة.

حدود الدراسة:-

- موضوعية: ظاهرة تعليم اللغة العربيّة عن بُعد.
- مكانية: المملكة العربيّة السعوديّة.
- زمانية: العصر الحديث.

محتوى الدراسة:

تتألف هذه الدراسة من:

مقدمة: تعرض لمنهج الدراسة، ومشكلة الدراسة، وأهميتها، وأهدافها، وحدودها.

تمهيد: يعرض لمفهوم التعليم عن بُعد.

أولًا: واقع تعليم اللغة العربيّة في مدارس التعليم العامِّ.

ثانيًا: التعليم عن بُعد سلبيّات وإيجابيّات.

ثالثًا: رؤية جديدة لمقررات اللغة العربية في التعليم عن بُعد.

خاتمة: تحتوي على أبرز النتائج والتوصيات.

الدراسات السابقة: بُعد بحثي في المكتبات، وقواعد المعلومات، لم أجد دراسات عنيت بتعليم اللغة العربية عن بُعد، وأولتها العناية والاهتمام، وكلّ ما وقعت عليه خلال عملية البحث هو بحوث ودراسات عنيت بالتعليم عن بُعد بصورة عامّة، ومن هذه الدراسات:

- إمكانية استخدام التعليم عن بُعد في برامج كليّة الدراسات التطبيقيّة وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل بالأحساء- دراسة استطلاعيّة، د. خليل السعادات، مجلّة جامعة دمشق، مج 12، عدد1.
- التعليم عن بُعد والتعليم التقليدي في الميزان، د. عمر محمد العمّاس، 1999م.
- التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، د. فياض علي، ورجاء حسون، كليّة بغداد للعلوم الاقتصادية، عدد19، 2009م.
- تقويم تجربة التعليم عن بُعد في الجامعة الماليزية، وكليّة التربية للبنات، وفق معايير الجودة المأخوذة من وكالة التحقّق من الجودة للتعليم العالي-بريطانيا، د. أحلام عبد اللطيف الملّا، المجلّة الدوليّة للأبحاث التربويّة، جامعة الإمارات العربية المتّحدة، مج 39، 2016م.
- التعلم عن بُعد بين المفهوم والتأصيل، عمر بوشعالة، المركز الديمقراطي العربي، 2020م.

وهذه الدراسات، وأمثالها نظرت جميعها إلى التعليم عن بُعد من زاوية معيّنة، ولم تعنَ بموضوع تعليم اللغة العربية عن بُعد، ومهارات اللغة، ومدى توافقها مع هذا النوع من التعليم، وهو الاتجاه الذي تسير فيه دراستي.

التـــــمهيد

مصطلح التعليم عن بُعد:

مـن المصطلحـات التـي ظهـرت في هـذا العـصر، وصاحبـت التعليـم الرقمـيّ، وازداد الاهتـمام بهـا في عصرنـا الحـاضر (التعليـم عـن بُعـد)، وحـين نقـف عـلى معنـى هـذا المصطلـح نتناولـه مـن جانبيـه: اللغـوي والاصطلاحـي.

لغـة: التعليـم مشـتقٌّ مـن مـادة (ع ل م)، ومعناهـا: «العـين والـلام والميـم أصـل صحيـح واحـد، يـدلّ عـلى أثـر بالـشيء يتميّـز بـه عـن غـيره...، وتعلّمـت الـشيء إذا أخـذت علمـه»[1]. و»علمـت الـشيء: بمعنـى عرفتـه وخبرتـه»[2]، و»إدراك الـشيء بحقيقتـه»[3]. فالتعليـم هـو المعرفـة وإدراك حقائـق الأشـياء.

والبُعد مشتقٌّ من مادّة (ب ع د)، وهو أصل يدلّ على خلاف القرب[4].

واصطلاحًـا: هـو أسـلوب مـن أسـاليب التعليـم، تسـتعمل فيـه آليـات الاتصـال الحديثـة مـن حاسـب آلي وشـبكات ووسـائط؛ لإيصـال المعلومـة إلى المتعلّـم بأقـصر وقـت وأقـلّ جهـد، ويطلـق عليـه اسـم (التعليـم الإلكـتروني)، وقـد أصبـح هـذا اللـون مـن التعليـم حـلًّا لمشـاكل كثـيرة، وخاصّـة في حقبـة اجتاحـت فيهـا العـالم جائحـة كورونـا، ووقفـت كثـير مـن الـدول عاجـزة عـن إيجـاد حلـول لمشـاكل التعليـم.

ومـن أبـرز التعريفـات للتعليـم عـن بُعـد: «الوسـيلة التـي يبـاشر بهـا المعلّـم وظيفتـه مـع تلاميـذه وطلبتـه عـن طريـق اسـتخدام الإنترنـت؛ لهـذا يسـمى التعليـم عـن بُعـد، ويقصـد بـه أنّ هنـاك مسـافة بعيدة قـد تفصل بـين المعلّـم والطلبـة...»[5]، و»وسـيلة مـن وسـائل التعليـم التـي شـهدها عصرنـا الحـالي – عـصر التطـور والتكنولوجيـا - تتمثّـل عمليـة التعليـم عـن بُعـد في توفـير البيئـة التعليميـة، ولكـن في العـالم الافـتراضي، ألا وهـو عـالم الإنترنـت؛ حيـث تقـوم بتوفـير الوسـائل التعليميـة مـن معلّمـين وتلاميـذ وطلبـة ومناهـج علميّـة، ويكملـون عمليـة التعليـم عـلى الإنترنـت...»[6].

أهميته وأهدافه:

تتجلّى أهميّة التعليم الإلكتروني، وتتضح أهدافه عندما ننظر إليه من زوايا كثيرة، ومن أهمّها:

1. توفير المحتوى التعليمي للدارسين في أي وقت، وفي أي مكان عبر شبكة الإنترنت.
2. التقليل من تكاليف التعليم والتدريب.
3. استيعاب الأعداد الكبيرة من الدارسين والطلّاب.
4. تقديم التعليم لمن يتعذّر عليهم الحضور لأماكن التعليم.
5. إدارة الأزمات، والتغلّب على بعض الظروف التي يمرّ بها المتعلّم.
6. فتح المجال لبعض التخصّصات المستحدثة والبينيّة التي يحتاج إليها المجتمع، ولا تسمح نظم الكليّات التقليديّة بتحقيقها.

أولًا: واقع تعليم اللغة العربيّة في مدارس التعليم العامّ

عندمـا نتأمّـل في الوضـع المعـاصر لتعليـم اللغـة العربيّـة، نجـد ضعفًـا واضحًـا وملموسًـا في مخرجـات مدارسـنا مـن المرحلـة الابتدائيـة إلى الثانويّـة، وحـين نعمـل تفكيرنـا في أسـباب هـذا الضعـف، ونبحـث، ونتأمّـل، نعلـم يقينًـا أنّ الأسـباب كثـيرة، ومتضافـرة لخلـق هـذا الضعـف، وزيـادة حجمـه، ومـن أبـرز هـذه الأسـباب:

1. المدرسة.
2. المقرّر.
3. المعلّم.
4. البيئة الاجتماعية.
5. الإعلام.
6. الأسرة.

(1) مقاييس اللغة، ابن فارس، راجعه أنس الشامي، القاهرة، دار الحديث، 2008م، ص596.
(2) التهذيب، الأزهري، تحقيق رياض قاسم، بيروت، دار المعرفة، 2001م، ج3، ص2556.
(3) المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس وآخرون، تركيا، المكتبة الإسلاميّة للنشر، ص623.
(4) انظر: مقاييس اللغة، ابن فارس، ص100.
(5) التعلّم عن بعد بين المفهوم والتأصيل، عمر بوشعالة، المركز الديمقراطي العربي.
(6) التعلّم عن بعد بين المفهوم والتأصيل، عمر بوشعالة، المركز الديمقراطي العربي.

كلّ سبب من هذه الأسباب أسهم في ضعف المستوى العام لطلّابنا، ومن يسلّط الضوء على ضعف المقرّر وحده، أو المعلّم وحده؛ فهو يجانب الصواب؛ لأنّنا نعيش في زمن جديد، الإعلام فيه هو المؤثّر الأوّل، وتسانده المؤسسات الاجتماعية، والأسر، وكلّ ذلك قد يهدم ما يبنيه المعلّم، وما تقدّمه المدرسة، وما يحويه المقرّر، وسوف نقف عليها بإيجاز:

المدرسة: حين نعرّف المدرسة في أقرب مفهوم لها نجد أنّها: «مؤسسة اجتماعية تعكس الثقافة التي هي جزء من المجتمع، وتنقلها للأطفال في شكل مهارات خاصة ومعارف عن طريق نظام اجتماعي مصغّر، يتعلّم فيه الطفل القواعد الأخلاقيّة، والعادات الاجتماعيّة، والاتجاهات، وطرق بناء العلاقات مع الآخرين»[1]، والمدرسة بهذا المفهوم ليست مكانًا لتلقي المعارف فحسب، بل هي مكان اكتساب المهارات، والاتجاهات والقيم، وحين يجد الطالب هذه المدرسة لا تحقّق الانتماء الوجداني للّغة العربيّة، ولا تعتني بإتقان مهارات اللغة من خط وكتابة وإلقاء وتحدّث، حتمًا سيكون تأثير المدرسة سلبيًا في تعليم اللغة وإتقان مهاراتها.

المقـــرّر: وهو الأساس الذي يُنسب إليه دائمًا ضعف الطلّاب وقوّتهم، وفي المعجم الوسيط المقرّر: «مجموعة موضوعات يفرض دراستها على الطالب في مادّة ما في مرحلة معيّنة»[2]. ويطلق عليه: المحتوى، ويعرّف التربويّون المحتوى بأنّه: «أحد عناصر المنهج، وأوّلها تأثرًا بالأهداف، وهو نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار، ويتمّ تنظيمها على نحو معيّن، والمنهج هو مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية، وسمّيت مقرّرات دراسيّة»[3].

وعندما نقف مع مقرّرات اللغة العربيّة قديمًا وحديثًا نجد أنّ المقرّرات القديمة كانت تفرد لكلّ مادّة من موادّ اللغة كتابًا مستقلًا، وكانت هذه المقرّرات: (النحو والصرف، البلاغة والنقد، الأدب العربي، الإملاء، الخطّ، الإنشاء، المطالعة العربيّة) تعني الطالب بما يحتاج إليه من مهارات لغويّة، وهذه المهارات: (القراءة، والكتابة، والتحدّث، والاستماع) لا يمكن إتقانها دون التمكن من قواعد اللغة، وأساليبها، ووجود ثروة لغوية كبيرة عند المتحدّث، وممارسة اللغة في مواقف حيوية.

خطت الوزارة خطوتها لتغيير هذه المقرّرات، فعملت على دمجها في مقرّر واحد يعنى عناية كبيرة بالمهارات؛ ظنًا من واضعي المناهج أنّ إتقان المهارات يسهم في اكتساب القدرة على التعبير الصحيح تخاطبًا وكتابة[4]، وكانت أهداف هذا التغيير سامية، وذات أسس تنبثق من الأسس العقدية، والنفسية، والاجتماعية، والعصرية، وتراعي وظائف اللغة، وكفاياتها: المعرفية، والاستكشافية، والتقعيدية، والذاتية، والاجتماعية[5]، وربط اللغة بالواقع والحياة، ولم تغفل هذه المقررات العناية بإستراتيجيات التدريس، ومهارات التفكير: (الإبداعي، والنقدي، والمعرفي)، واعتنت بالذكاءات المتعدّدة، ومن يتأمّل وثيقة منهج اللغة العربيّة، والمقرّرات يجد جهدًا واضحًا ملموسًا من الوزارة في عملية تغيير المقرّرات، ولكن: أين الخلل الذي يظهر في مستوى الطالب اللغويّ؟[6] إنّه بلا شكّ منظومة أسباب لا يمكن إيعازها إلى المقرّر وحده، ولكنّ المقرّر بثوبه الجديد أسهم في ضعف المادّة العلميّة، وكمّ المعلومات، ومع انشغال الطالب في محيط أسرته وحياته الاجتماعية بالترفيه، والتقنية ووسائل التواصل، لم يعد راغبًا في البحث، والتعلّم الذاتي الذي يجبر قلّة المعلومات في المقرّر.

المعلّم: يعدّ المعلّم هو الركيزة الأولى في نجاح التعليم، ولنجاح تعليم اللغة العربيّة لا بدّ أن يكون المعلّم حاملًا على عاتقه مسؤولية تعليم اللغة العربيّة بمهاراتها، وتحقيق الانتماء الوجداني للغة العربيّة عند الطلّاب، ويرى كثير من الباحثين أنّنا بحاجة إلى معلم فعّال لتحسين نوعية التعليم؛ حيث يلعب دورًا أساسيًا وحاسمًا في التحصيل الأكاديمي للطلبة، وفي نوعيّة هؤلاء الطلبة، ونتاجاتهم التعليميّة، وتؤكّد الدراسات أنّ التعليم الفعّال يعتمد على المعلّمين، وما يقومون به من أفعال في غرفة الصفّ، وما يستعملونه من طرق وأساليب[7].

ومعلّم اللغة العربيّة هو الذي يتولّى أمر تدريس المقرّر، والتأثير الوجداني في طلّابه على مستويات متفاوتة؛

---

(1) انظر للاستزادة: الأسرة والمدرسة ومسارات التعلّم، زعيمية منى، الجزائر، جامعة منتوري، 2012م، ص60.
(2) المعجم الوسيط، ص725، مادة (ق ر ر).
(3) انظر: تطوير المناهج رؤية معاصرة، شوقي حسّاني محمود، القاهرة، المجموعة العربيّة للنشر، 2009م، ط1، ص21.
(4) انظر: وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام، وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، الإدارة العامّة للمناهج، 1427ه، ص13.
(5) انظر: وثيقة منهج اللغة العربية، ص40.
(6) انظر: بحث تحديّات الفصحى بين المقرّر والمؤسسات الاجتماعية، خلود النازل، مقدّم للندوة الدوليّة (اللغة العربيّة في مقرّرات التعليم العام في المملكة العربيّة السعوديّة رؤية بينيّة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة في الرياض، 2019م.
(7) خصائص معلّم اللغة العربيّة الفعّال: دراسة مقارنة، رائد خضير وآخرون، المجلّة الأردنيّة في العلوم التربويّة، مج8، عدد2، 2012م، ص169.

فبعض المعلّمين مستواه العلميّ متميّز، وهذا المستوى العلميّ خلق عنده الانتماء إلى لغته، والممارسة بحبّ وإبداع، وقدرة عالية على التأثير في طلّابه، ولكن هذه الفئة قليلة جدًا، وهذا ما يضعف من تعليم اللغة العربيّة في مدارسنا؛ فالمعلّم عنصر من عناصر الواقع اللغويّ الذي نعيشه، وهو محور العمليّة التعليميّة، وعمودها الفقري[1].

البيئة الاجتماعية: الفرد جزء من مجتمعه، والإنسان ابن بيئته، وأقدم تعريف للغة هو قول ابن جني: «أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم»[2]. وهنا يربط اللغة بالمجتمع، واللغة هي وسيلة الاتصال الوحيدة التي تربط أفراد المجتمع الواحد، وتعزّز ثقافتهم، وهي وسيلة للتعبير عن حاجاتهم، والتفاهم فيما بينهم، وحين نقف على علاقة اللغة بالهوية والثقافة نجد أنّ الهوية تمنح اللغة قوّة، وإذا نظر المجتمع إلى اللغة على أنّها جزء مهمّ من هويته، وتعلّمها على هذا الأساس، سيتقن مهاراتها بحبّ وانتماء، وهذه مهمّة المجتمع الكبيرة في تعزيز الانتماء للّغة الأمّ.

الإعلام: إنّه السلطة الكبيرة على العقول، والمعوّل عليه في نصرة لغتنا الأمّ، وتحقيق الانتماء الوجداني لها، ويجب أن يقوم الإعلام بدوره، مساندًا المدرسة، ولا ننسى حقبة من الحقب كان الإعلام يعزّز الفصحى من خلال برامجه الهادفة: (مدينة القواعد، وأحلى الكلام، وسين وجيم...)، وتقديم أفلام الأطفال، والمسلسلات التاريخية بلغة عربية سليمة، وقد آتت ثمارها، وأولى هذه الثمار الولاء اللغوي، والانتماء الوجداني للعربيّة، فلم نسمع قبل نصف قرن من الزمان بحمّى التفاخر باللغات الأجنبيّة، وضعف الانتماء للغة العربيّة الذي نراه اليوم بصورة واضحة، ولن نفلح في إعادة الولاء للغتنا دون أن يكون للإعلام أثره الفعّال، والذي نراه اليوم هو ميل الإعلام إلى اللّغة السهلة التي تتخلّص من قواعد النحو والسلامة التركيبيّة، وهذه من مشاكل الإعلام الكبيرة، إضافة إلى أنّه لا يتحرّى الدقّة في المكتوب[3].

الأسرة: لقد جعل بعض الباحثين الأسرة مسؤولة عن تعليم أطفالها اللغة العربيّة، فيتعلّم الطفل كيف يطلب، ومتى يطلب، وكيف يشكر، وكيف يردّ التحيّة، والواقع أنّ الأساس النظري لتأثير البيت على الطفل ينطلق من مواقف علماء اللغة السلوكيين، وعلى رأسهم سكنر، الذي يرى أنّ الأهل هم مصدر المعطيات اللغويّة التي يتعرّض لها الطفل، ويتخذ أصحاب هذه النظريّة المحاكاة والترداد والممارسة أساسًا في اكتساب الطفل للغته الأمّ[4].

وأرى أنّ الأسرة لها أثر في تعزيز استعمال الفصحى، ورفد المدرسة في رسالتها، فنحن لا نغالي في إلزامها بتعليم الطفل قواعد اللغة وأساليبها، ولا نقلّل من أثرها الإيجابي في الدعم الوجداني للأبناء، وتعزيز الانتماء للغتهم، وهذا له كبير الأثر في حبّهم للّغة، وحرصهم على تعلّمها في المدرسة، والإقبال على حصصهم الدراسيّة، وممارسة المهارات، والوصول إلى مرحلة الإتقان.

وخلاصة القول: إنّ ضعف الطالب في مهارات اللغة العربيّة لا يقف خلفه المقرّر وحده، أو المعلّم وحده، بل تقف خلفه أسباب كثيرة، وعلينا متابعة هذه الأسباب، والبحث فيها لنصل إلى حلول ناجعة تمكّن لغتنا العربية على ألسنة أبنائنا، وتقلّل من الفجوة التي نجدها بين المدخلات والمخرجات.

ثانيًا: التعليم عن بُعد سلبيّات وإيجابيّات

للتعليم عن بُعد إيجابيات كثيرة لا تخفى علينا، ونلمس ثمرتها في التعليم الجامعي الذي يعتمد هذا النوع من التعليم منذ زمن، ومن أبرز هذه الإيجابيّات[5]:

1. التعليم عن بُعد وسيلة مثلى لمعالجة مشكلات التعليم التقليدي، مثل: الأعداد الكبيرة، واتساع رقعة الدولة، وتوفير فرص التدريب والتعليم المستمرّ.
2. التعليم عن بُعد يتصف بالمرونة، والمساعدة على التعلّم الذاتي؛ فيناسب شرائح مختلفة من المجتمع.
3. يجمع المصادر والموارد والمقوّمات التعليميّة، بحيث يتلقّى الطالب العلم من جميع الجهات، ومن مسافات بعيدة.
4. يزوّد الطلّاب بالوسائل والمواد التعليميّة، ممّا يمكّنهم من الحصول على المعلومات التي يحصل عليها الطلّاب المنتظمون.

(1) انظر: الاتجاه التكاملي في تدريس مقرّرات اللغة العربيّة وآدابها، محمد رويس، الجزائر، معهد اللغة العربيّة وآدابها، بحث منشور في مجلّة علميّة محكّمة لملتقى اللغة العربيّة وآدابها، جامعة القصيم، 2012م، ص380.

(2) الخصائص، ابن جني، تحقيق محمّد النجّار، المكتبة العلميّة، ج1، ص33.

(3) انظر: اللغة العربيّة بين التلقين ومستجدّات الإعلام والاتّصال، بلعابد مختارية، الجزائر، جامعة الجيلالي، بحث منشور في مجلّة علميّة محكّمة لملتقى اللغة العربيّة وآدابها، جامعة القصيم، 2012م، ص50.

(4) العرب والخيار اللغوي، أحمد الضبيب، ص21.

(5) انظر: تقويم تجربة التعليم عن بعد في الجامعة الماليزية، أحلام الملا، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، مج39، 2016م، ص160. والتجارب العربية في التعلّم المفتوح والتعلّم عن بعد: دراسة نظريّة تحليليّة، علي الموسوي، ص3.

5. يفيد بصورة كبيرة في الظروف الحائلة دون التعليم الحضوري، مثل: وباء كورونا الذي اجتاح العالم في 2020م.

ولكنّا رغم إيماننا بأثره الكبير، وقيمته في تيسير التعليم في أزمنة وأمكنة كثيرة، إلّا أنّنا لا نجاوز الحقيقة إذا ما قلنا إنّ سلبيات هذا النوع من التعليم واضحة، ونستطيع تلمّسها من المدخلات والعمليات والمخرجات، ومن أبرز هذه السلبيات[1]:

1. الأفكار السلبيّة عن التعليم عن بُعد التي تحول دون النتائج المرجوّة.
2. ضعف الشبكات في بعض المناطق والدول.
3. ضعف البنية التحتيّة للتقنية استعمالًا وتفاعلًا.
4. ضعف المستوى المادي لبعض الأسر، ممّا يحول دون اقتناء أجهزة وحواسيب وشبكات.
5. إغفال عامل التقويم والجودة قبل طرح برامج التعليم عن بُعد.
6. غياب الطلّاب وانشغالهم أثناء الدروس.
7. اختلاف أنماط الطلّاب؛ فمنهم السمعي والبصري والحركي، والتعليم عن بُعد لا يراعي هذه الأنماط.
8. فقدان التواصل المباشر مع المعلّم ذو تأثير سلبي على الجانب الوجداني عند الطلّاب في المرحلة الابتدائية.
9. بعض النازحين فاقدو الهويّة لا يمكنهم دخول المنصّات، وهذه مشكلة موجودة في كثير من الدول.
10. فقد التعليم عن بُعد للتعامل بواقعيّة؛ فالواقع الحقيقي أنّ الطالب يتعب من إطالة زمن الحصص، وعددها؛ فالخطط المخفضة للزمن والمقررات هي الحلّ البديل.
11. ميل الطلّاب إلى العزلة عند اعتماد هذا النوع من التعليم.
12. قلّة التعبير عن الرأي وتبادل الخبرات في هذا النوع من التعليم.
13. النظرة السلبيّة للشهادات عن بُعد، وعدم اعتمادها يخلق نظرة دونيّة لهذا النوع من التعليم.
14. عدم الإفادة من مرئيّات الميدان التعليمي من مشرفين تربويين وقادة مدارس ومعلّمين عند وضع خطط التعليم عن بُعد.

وخلاصة القول: إنّ التعليم عن بُعد حلٌّ لأزمات كثيرة، ولكنّه يفتقد قيمة مهمّة وكبيرة جدًّا عند الطالب، وهي الالتقاء بالأصدقاء والمعلّمين، والدعم النفسي، والجانب الاجتماعي، والإحساس بجوانب العمليّة التعليميّة من انضباط، وشعور الوطنيّة والأمان الذي يسمعه صباحًا عبر الإذاعة المدرسية من السلام الملكي، والموضوعات التي تطرح على مسامعه، ويحرمه من اكتساب العادات الاجتماعية والسلوكية والقيم إلى حدّ كبير.

ثالثًا: رؤية جديدة لمقررات اللغة العربية في التعليم عن بُعد

حين ننظر في مقررات اللغة العربيّة في التعليم العام، نجد يقينًا أنّها لم تحقّق المستوى المنشود لأبنائنا، ولكن ممّا سبق نتفق على أنّ المقرّر وحده ليس هو السبب في ضعف مخرجات الطلّاب، وكيف لهذا المقرّر بصورته القديمة أن يرتقي بمستوى أبنائنا اللغويّ عن بُعد؟!

للإجابة عن هذا السؤال، يجب أن نقف على طبيعة مقرّرات اللغة العربيّة في التعليم العام، خطت الوزارة خطوتها لتغيير هذه المقرّرات؛ فعملت على دمجها في مقرّر واحد يسمّى (لغتي) في الصفوف المبكّرة، و(لغتي الجميلة) في الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية، و(لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة، و(كفايات اللغة العربيّة) للمرحلة الثانوية. وفي وضعها لهذه المقرّرات اعتمدت مجموعة من المداخل، وهي: المدخل الضمني، والمدخل الوظيفي، والمدخل التكاملي، والمدخل الدرامي، والمدخل الاتصالي[2]... وقد رأت أنّ هذا التغيير يوافق متطلّبات العصر من تطور تقني، وتجديد في أساليب وطرائق التدريس، والاعتماد على الأنشطة، وجعلها محورًا لعمليتي التعليم والتعلّم[3]. فصمّمت المقرّرات مراعية التحوّلات الألسنية والتربوية الحديثة، موجّهة اهتمامها لمهارات اللغة: (القراءة والكتابة والتحدّث والاستماع).

وحين نتأمّل طبيعة التدريس في مدارسنا، نجد أنّ التركيز على مهارات اللغة (القراءة والكتابة والتحدّث والاستماع) يحتاج إلى موقف تدريسيّ حيّ؛ فلا يمكن للمعلّم عن بُعد أن يقيس مهارة الاستماع، ولن يتيقّن من أنّ القارئ هو الطالب، ولن تسمح التقنية في معظم الأوقات بقراءة جميع الصفّ، ومتابعة مهارات القراءة من: (قراءة صامتة،

(1) انظر: معوقات التعليم الإلكتروني ومتابعة التقنية، مدرسة الروافد أنموذجًا، سعيد الخطيب، لبنان، مؤتمر الروافد، 2020م، ورقة علميّة ضمن مؤتمر التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وتطلّعات المستقبل.

(2) انظر: وثيقة منهج اللغة العربية، ص40.

(3) انظر: وثيقة منهج اللغة العربية، ص9.

وجلسة صحيّة، وإنصات، وإلقاء متميّز...)، ولا يمكن أيضًا متابعة كتابة الطلّاب وصحّة الإملاء كما يحدث في التعليم المباشر، ولن يتمكّن الطلّاب من الانطلاق في مهارة التحدّث التي تعتمد على مهارات نفسيّة، منها: الطلاقة، وشجاعة الحديث، ومحاكاة الآخرين، وهذه كلّها شبه مفقودة في التعليم عن بُعد، ولن يسمح هذا التعليم بوجود ورش للخطّ، ناهيك عن فقدان لغة الجسد في التعليم عن بُعد، وهذه اللغة مهمّة جدًّا في اللغة العربيّة، فعليها يعتمد المعلّم في التعزيز بالتواصل البصري، والابتسامة، والتربيت على كتف الطالب، ومشاهدة تعابيره عند الإلقاء، وفقدان ذلك يؤثّر سلبًا على المعلّم والطالب.

وعندما نضع هذه المعوقات أمامنا، يجب أن نبحث عن الحلول، والحلول برأيي سهلة وواضحة، وهي أن نعود إلى الوراء قليلًا، ونفيد من تعليمنا السابق؛ فما نحن عليه الآن هو تطوير ورؤية قد لا تناسب المرحلة؛ فمعالجة المهارات والتركيز عليها، يفقد الطالب التركيز على المعرفة والمادّة العلمية، وإن كانت معالجة المهارات في قاعات الدرس لم نُفد منها كثيرًا في تقدّم تعليم اللغة العربيّة، فهي في التعليم عن بُعد بلا شكّ أقلّ قيمة، فلنتراجع عن التركيز على المهارات، ولنجعل التركيز عن بُعد على المعارف والمعلومات.

ماذا أفاد تعليم المهارات طلّابنا في التعليم العامّ؟

- شجاعة نفسية وجرأة.
- قدرة على التواصل والحوار.
- امتلاك اتجاهات وقيم.
- تقدير قيمة الاستماع والإنصات.

ولكن هذه المهارات لم تشفع للطالب في إخفاقه في الإملاء، وضعف مستواه في الخطّ، وجهله بقواعد اللغة العربيّة، وتعثّره في صياغة جمل تامّة سليمة.

حين نبحث عن الحلول، والآليات النافعة لتحسين عملية التعليم والتعلّم عن بُعد، وإيجاد رؤية جديدة تناسب المرحلة، أرى أن نتّبع الأمور الآتية:

1. التركيز على المادّة العلميّة، وتناولها بطرق مختلفة تناسب جميع الفئات.
2. التقليل من الأنشطة، واستثمار الوقت في متابعة المعارف عند جميع الطلّاب.
3. إيجاز ما يمكن إيجازه، بالابتعاد عن الشّاذّ، والتفصيلات الجانبيّة.
4. فصل فروع اللغة العربيّة في ثلاثة مقرّرات: قواعد اللغة (النحو والإملاء)، الأدب والنصوص، البلاغة والإنشاء؛ لأنّ التركيز يفيد في إتقان المعلومة.
5. الانطلاق من النصوص إلى القواعد، والبُعد عن تدريس القاعدة دون نصّ.
6. استثمار الآيات والأحاديث والشعر والنثر في تدريس جميع الفروع؛ ليمارس الطالب اللغة في أعلى مستوياتها، ويتقن استعمال اللغة بمحاكاة النصوص العالية بعيدًا عن الأمثلة المهلهلة المصنوعة.
7. تركيز القيادات على المستوى العلمي للمعلّم؛ فالطالب في التعليم عن بُعد يفتقد بعض إستراتيجيات التعليم، مثل: تعليم الأقران، والتعلّم التعاوني، والتواصل البصري، وهذا يستدعي أن يكون المعلّم متميزًا؛ فهو الوسيلة الأهمّ في نقل المعلومات.
8. الاستفادة من آراء المعلّمين المتميّزين، والعناية بها في كلّ خطوة تغيير تخطوها الوزارة لتغيير المقررات.
9. استثمار التعلّم الذّاتي في بحث الطلّاب عن المعلّومات في الكتب والمراجع.
10. العناية الكبيرة بالتعزيز؛ لإبعاد شبح الملل عن نفوس الطلاب، وإيجاد أساليب تعزيز تناسب التعليم عن بُعد.

وخلاصة القول: إنّ مقرّرات اللغة العربيّة بوصفها أحد عناصر إجادة اللغة يجب أن تخرج من حيّز التدريب على المهارات إلى حيّز التركيز على المعارف والمعلومات، ولا يمنع ذلك من وجود كتابين للطالب في كلّ مرحلة: كتاب لغتي، ويحتوي على: (قواعد النحو والإملاء والخطّ)، وكتاب للمهارات اللغويّة: (الاستماع والتحدّث والإنشاء)؛ لأنّ الإملاء والخط قواعد يجب إتقانها والتركيز عليها في المرحلتين: الابتدائية والمتوسطة خاصّة، وتكون معالجتها من خلال النصوص العالية: (القرآن والحديث والشعر والنثر)، مع التذوق اللغويّ لها، وفي التعليم عن بُعد يجب أن نقلّل من الأنشطة، ونوجّه الطالب للبحث عن المعلومات، ونغرس فيه قيمة التعلّم الذاتي، وعدم الاعتماد على التلقّي من المعلّم؛ لصعوبة التركيز الطويل عبر الحاسوب، كما يحدث في التعليم الحضوري المباشر.

الخـــــــاتمة

في محاولـة الوقـوف عـلى قضيّـة بالغـة الأهميّـة، في تعليـم اللغـة العربيّـة هـي قضيّـة التعليـم عـن بُعـد، وقفـت في هـذه الدراسـة عـلى مناهـج اللغـة العربيّـة والتعليـم عـن بُعـد، ونظـرت إليهـا مـن زاويـة جديـدة تناسـب المرحلـة، وقـد توصلـت لمـا يأتي:

1. مستوى الطلّاب العلميّ في اللغة العربيّة ليس بالمستوى الذي يرتضيه أهل اللغة.
2. ضعـف الطالـب في مهـارات اللغـة العربيّـة لا يقـف خلفـه المقـرّر وحـده، أو المعلّـم وحـده، بـل تقـف خلفـه أسـباب كثـيرة، وعلينـا متابعـة هـذه الأسـباب، والبحـث فيهـا؛ لنصـل إلى حلـول ناجعـة تمكّـن لغتنـا العربيـة عـلى ألسـنة أبنائنـا، وتقلّـل مـن الفجـوة التـي نجدهـا بـين المدخـلات والمخرجـات.
3. التعليـم عـن بُعـد حـلّ لأزمـات كثـيرة، ولكنّـه يفتقـد قيمـة مهمّـة وكبـيرة جـدًا عنـد الطالـب، وهـي الالتقـاء بالأصدقـاء والمعلّمـين، والدعـم النفـسي، والجانـب الاجتماعـي، والإحسـاس بجوانـب العمليّـة التعليميّـة مـن انضبـاط، وشـعور الوطنيّـة، ويحرمـه مـن اكتسـاب العـادات الاجتماعيـة والسـلوكية والقيـم إلى حـدّ كبـير.
4. التركيز على المهارات يفقد التركيز على المعارف والمعلومات.
5. أهميّة التركيز على المادّة العلميّة، وتناولها بطرق مختلفة تناسب جميع الفئات، والتقليل من الأنشطة.
6. فصـل فـروع اللغـة العربيّـة في ثلاثـة مقـرّرات: قواعـد اللغـة (النحـو والإمـلاء)، الأدب والنصـوص، البلاغـة والإنشـاء؛ لأنّ التركيـز يفيـد في إتقـان المعلومـة.
7. الانطلاق من النصوص إلى القواعد، والبُعد عن تدريس القاعدة دون نصّ.
8. اسـتثمار الآيـات والأحاديـث والشـعر والنـثر في تدريـس جميـع الفـروع؛ ليـمارس الطالـب اللغـة في أعـلى مسـتويّاتها، ويتقـن اسـتعمال اللغـة بمحـاكاة النصـوص العاليـة بعيـدًا عـن الأمثلـة المهلهلـة المصنوعـة.
9. أهميّـة تركيـز القيـادات عـلى المسـتوى العلمـي للمعلّـم؛ فالطالـب في التعليـم عـن بُعـد يفتقـد بعـض إسـتراتيجيات التعليـم، مثـل: تعليـم الأقـران، والتعلّـم التعـاوني، والتواصـل البـصري، وهـذا يسـتدعي أن يكـون المعلّـم متميـزًا؛ فهـو الوسـيلة الأهـمّ في نقـل المعلومـات.
10. ضرورة وجـود نظـرة واقعيّـة للتعليـم عـن بُعـد؛ فالواقـع الحقيقـي أنّ الطالـب يتعـب مـن إطالـة زمـن الحصـص، وعددهـا؛ فالخطـط المخفضـة للزمـن والمقـررات هـي الحـلّ البديـل.
11. الاستفادة من آراء المعلّمين المتميّزين، والعناية بها في كلّ خطوة تغيير تخطوها الوزارة لتغيير المقررات.
12. استثمار التعلّم الذّاتي في بحث الطلّاب عن المعلّومات في الكتب والمراجع.
13. العناية الكبيرة بالتعزيز؛ لإبعاد شبح الملل عن نفوس الطلاب، وإيجاد أساليب تعزيز تناسب التعليم عن بُعد.

وختامًـا أسـأل اللـه أن ينفـع بهـذا الجهـد، ومـا كان فيـه مـن صـواب فهـو توفيـق مـن اللـه، ومـا كان فيـه مـن زلـل فهـو مـن نفـسي والشـيطان، والحمـد للـه مـن قبـل ومـن بُعـد.

المصادر والمراجع

أولًا: الكتب والمصادر:

1. تطوير المناهج رؤية معاصرة، شوقي حسّاني محمود، القاهرة، المجموعة العربيّة للنشر، 2009م، ط1.
2. التهذيب، الأزهري، تحقيق رياض قاسم، بيروت، دار المعرفة، 2001م.
3. الخصائص، ابن جنيّ، تحقيق محمّد النجّار، المكتبة العلميّة، د.ت.
4. العرب والخيار اللغوي، أحمد الضبيب، المملكة العربية السعودية، نادي القصيم الأدبي، 2015م، ط1.
5. المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس وآخرون، تركيا، المكتبة الإسلاميّة للنشر، د.ت .
6. مقاييس اللغة، ابن فارس، راجعه أنس الشامي، القاهرة، دار الحديث، 2008م.

ثانيًا: الدراسات والبحوث:

1. الاتجاه التكاملي في تدريس مقرّرات اللغة العربيّة وآدابها، محمد رويس، الجزائر، معهد اللغة العربيّة وآدابها، بحث منشور في مجلّة علميّة محكّمة لملتقى اللغة العربيّة وآدابها، جامعة القصيم، 2012م.
2. الأسرة والمدرسة ومسارات التعلّم، زعيمية منى، الجزائر، جامعة منتوري، 2012م.
3. التجارب العربية في التعلّم المفتوح والتعلّم عن بُعد: دراسة نظريّة تحليليّة، علي الموسوي.
4. تحديّات الفصحى بين المقرّر والمؤسسات الاجتماعية، خلود النازل، مقدّم للندوة الدوليّة (اللغة العربيّة في مقرّرات التعليم العام في المملكة العربيّة السعوديّة رؤية بينيّة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة في الرياض، 2019م.
5. التعلّم عن بُعد بين المفهوم والتأصيل، عمر بوشعالة، المركز الديمقراطي العربي.
6. تقويم تجربة التعليم عن بُعد في الجامعة الماليزية، أحلام الملا، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، مج39، 2016م.
7. خصائص معلّم اللغة العربيّة الفعّال: دراسة مقارنة، رائد خضير وآخرون، المجلّة الأردنيّة في العلوم التربويّة، مج8، عدد2، 2012م،
8. اللغة العربيّة بين التلقين ومستجدّات الإعلام والاتّصال، بلعابد مختارية، الجزائر، جامعة الجيلالي، بحث منشور في مجلّة علميّة محكّمة لملتقى اللغة العربيّة وآدابها، جامعة القصيم، 2012م.
9. معوقات التعليم الإلكتروني ومتابعة التقنية، مدرسة الروافد أنموذجًا، سعيد الخطيب، لبنان، مؤتمر الروافد، 2020م، ورقة علميّة ضمن مؤتمر التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وتطلّعات المستقبل.
10. وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام، وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، الإدارة العامّة للمناهج، 1427ه.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد بالشارقة

تدريس العربية للناطقين بغيرها بالإمارات العربية المتحدة بين معايير التصنيف العالمية والمناهج المعتمدة

الباحث/ رشيد ايت بوش
Rachid.aitbouch@gmail.com

الملخص:

يروم هذه البحث إلى إبزار عوامل التفاوت بين إعداد مناهج اللغة العربية للناطقين وبغيرها وبين مستويات الطلاب اللغوية والمعايير العالمية المعتمدة في التصنيف؛ وذلك ضمن دراسةٍ مقارنةٍ اعتمدت على عينة من الطلاب الوافدين لبيان الأسس المرجعية لتعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

حيث تمت دراسة العينة ومطابقة نتائجها مع مخرجات منهاج «العربية تجمعنا» المعتمد داخل الإمارات العربية المتحدة ورؤية وزارة التربية والتعليم، موضحين مجموعة من المفاهيم الأساسية التي تعد مفاتيح موضوع المستويات اللغوية.

لقد تم استحضار مجموعة من العوامل التي تؤثر على العملية التعليمية التعليمية؛ كالبيئة التعليمية، نظام التدريس، المستويات الدراسية، الفروقات اللغوية، السن، الجنسيات، وسنوات تعلم اللغة العربية... وغيرها من العوامل.

وأخيرًا تم تحليل بيانات العينة للتوصل إلى واقع تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها داخل الإمارات العربية المتحدة، وإبراز خطورة هذا التفاوت الحاصل بين الأسس المرجعية والمساعي التربوية على العملية التعليمية التعلمية، كما يمسُّ بذلك النسق البنيوي لصف اللغة العربية للناطقين بغيرها من طلاب وبرامج ومعلمين.

وقد فسَّرت الدراسة بعض الأمور الضرورية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ووقفت عند مآل الإستراتيجيات التعليمية داخل الصفوف والتحديات التي تواجه المعلمين أثناء تنويع طرائق التدريس والسعي نحو مراعاة الفروق الفردية.

مقدمة

عرف مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها إقبالًا كبيرًا في الآونة الأخيرة من قِبل الطلاب الأجانب، باعتباره بوابة التعرف على الثقافة العربية والشريعة الإسلامية، وقد تضاعفت الرغبات في تعلم اللغة العربية من الأجانب في تعلم اللغة العربية لأغراض مختلفة.

ومن جهتها، تواكب الإمارات العربية المتحدة تطلعات العالم في السير نحو الحداثة وتوفير قنوات التواصل الفعال مع المجتمعات الأخرى، ووفقًا لذلك تم تفعيل مجموعة من المبادرات الفردية والجماعية التي تتجلى في شكل برامج تعليمية إلكترونية ومعاهد جامعية.

إن تدريس اللغة العربية للطلاب الوافدين «الصغار» له معايير دقيقةٌ وأسسٌ تربويةٌ تقتضي تدخلًا تربويًّا أكثر منه تعليميًّا، إذ تحتاج هذه الفئة إلى نوعٍ خاصٍّ من التعامل البيدغوجي والأكاديمي، يراعي السن والاحتياجات التربوية.

فتدريس اللغة العربية للصغار يطرح تحديات عدة على المستويين التنظيري والعملي، وأكاديميًّا وتربويًّا كذلك، من حيث ضرورة السير على النحو المعترف به دوليًّا، أي نظام الصفوف أو المستويات التعليمية «ابتدائي، إعدادي، ثانوي».

أسئلة البحث

- كيف يتم تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في المدارس الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة؟
- ما هي معايير تصنيف المستويات اللغوية في المدارس الخاصة؟
- ما مدى توافق منهاج العربية تجمعنا مع طلاب المدارس الخاصة «اللغة العربية للناطقين بغيرها»؟

حدود البحث

اقتصر هذا البحث الحالي على الآتي:

- تحليل بعض المعايير الدولية لتحديد المستويات.
- دراسة النظام التعليمي بالمدارس الخاصة بدولة الإمارات.
- تحليل العينة المعتمدة ومقارنة نتائجها مع متطلبات منهاج «العربية تجمعنا».

أهمية البحث

تتمثل أهداف هذا البحث في النقاط الآتية:

- وصف عملية تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بالإمارات العربية المتحدة، ومقارنة الأطر المرجعية والمناهج المعتمدة بالمخرجات التعليمية.
- تقديم نموذج تطبيقي لعينة من الطلاب الأجانب، لإثارة دافعية دراسة واقع العملية التعليمية بالمدارس الخاصة وإعطاء نظرة أكثر وضوحًا وحديثة لمعدي المناهج بأخذها بعين الإعتبار، خاصة محور المستويات اللغوية وتصنيف الطلاب.

ويفيد هذا البحث الفئات الآتية:

- معدُّو المناهج.
- رؤساء أقسام اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- الباحثون؛ حيث يفتح لهم المجال لدراسة نظام تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمدارس الخاصة.

منهج البحث

اعتمد البحث على المنهج المقارن من حيث الأسس النظرية بين العينة والأطر المرجعية المعتمدة والمنهاج المدَرّس، ليخلص البحث من هذه المقارنة إلى نتائج وأرقام دقيقة تم وفقها الإجابة عن تساؤلات البحث.

مصطلحات البحث

- **اللغة الأم واللغة الأولى**

إن اللغة كما وصفها علماء النفس الأمريكيين (من أصحاب النظرية السلوكية 1950-1940، سكينر (SKINNER)، جان بياجيه(Piaget)، فيكوتسكي (L.S. Vygotsky) تنمو وتتطور بشكلٍ تدريجيٍّ، بدءًا بالصراخ والبكاء، فالسجع، والمناغات، فمرحلة الكلمة، ثم إنتاج اللغة والاسترسال في الكلام.

فاللغة الأولى التي يسمعها الطفل من أمه ومن أسرته تسمى اللغة الأم، وهي لغةٌ تُقلد (imitation) على حدِّ قول سكينر .(Skinner) يقلد الطفل لغة أمه المُنتَجة (الأصوات والأنماط اللغوية (ويقوم باستقبالها والسير على نحوها إلى أن يدرك معناها، لكي يتمكن من إنتاج لغته الخاصة ثم الوصول إلى الحديث بلغة العامة بعدها.

أما اللغة الأولى فترتبط بالأشخاص المتحدثين بها أكثر من أيِّ شيءٍ آخر، ولذلك فهي لا تنتسب إلى البلد فقط (لغة البلد) (Boutan, 2003, P.137-151)، لأن هجرة الأفراد تؤدي بالضرورة إلى هجرة اللغة والثقافة.

إن القول بأن اللغة الأم مرتبطة بالبلد يعدُّ نوعًا من التعميم والشمول؛ حيث يتم استثناء مجموعة من العوامل التي لها ارتباط باللغة (كالهجرة...)؛ فمثلا، الألماني الذي نشأ في الإمارات وسط بيئة ألمانية تتحدث باللغة الألمانية أثناء محادثاتها اليومية، فلغته الأم هي الألمانية بلا شك، وبالتالي لغة الأم ترتبط بالبيت والأم ولا ترتبط بالبلد.

من خلال التعريف السابق الذي خصصناه للغة الأم، نلمس فيه تداخلًا بيِّنًا بينه وبين تعريف اللغة الأولى. فإذا اعتبرنا اللغة الأم هي الأولى التي يسمعها الطفل، فلماذا الانفراد بمصطلح زائد؟ مادامت الأولى هي نفسها الأم.

لقد تداولت الثقافات الأوروبية القديمة تعبير اللغة الأم منذ زمنٍ بعيد بعبارات مختلفة منها: في الإنجليزية (Mother Tongue)، في الإسبانية (Lengua Materna)، في الإيطالية (Materno idioma)، في الألمانية .(Mutter Sprache)

إن هذا الطابع العاطفي تجاه الأم، ارتبط بالثقافات الأوروبية والأفريقية على حدٍّ السواء، بينما الأمر مختلف في الثقافة الصينية التي يُعَبر فيها عن اللغة الأم بعبارة «بن غيو يو ين»، وتعني لغة البلد .(Calvet, 1987, P.101) .

فمن الواضح أن اللغة تحت وقع هذه الاختلافات تقع بين ثلاث مسارات رئيسية وهي: لغة الأم، اللغة الأولى ولغة البلد، رغم أنها تتفق في منحى واحدٍ هو أن «اللغة التي سمعها الطفل من أمه هي لغة أولى» على اعتبار أنها لم

توجد قبلها أية لغة أخرى.

- **اللغة الثانية**

إن اللغة الثانية لغة إضافية للطفل (للفرد) بعد لغته الأم، (Saville.T, 2006, P.2). يتم تعلمها داخل سياقٍ أكاديميٍّ رسميٍّ خاضعٍ للضبط والتنظيم، وتكون بذلك اللغة الوطنية أو المحلية. وعلى سبيل المثال لا الحصر، المتعلم الوافد إلى الإمارات العربية المتحدة، ويتعلم اللغة العربية الفصحى في المدارس الخاصة، أو الطفل العربي الذي يتعلم اللغة الفرنسية في فرنسا، وبالتالي اللغة الثانية تكون لغة البلد.

- **الأطر المرجعية العالمية لتدريس اللغات الثانية والأجنبية**

يمكن تعريف الأطر المرجعية العالمية لتدريس اللغات الثانية والأجنبية على أنها أطرٌ موحدةٌ عالميةٌ، أسهم في إعدادها لجنةٌ متخصصةٌ من أساتذة اللسانيات العامة، وباحثون في اللغويات والتطبيقية وأكاديميون، وجاءت فكرة هذه الأطر المرجعية كإجابة لتساؤلات عدة كانت مطروحة على اللسانيين منذ فترة، ولعل من بينها؛ ما هي المستويات التي يمر بها المتعلم أثناء تعلمه للغة؟ وما هي المدة التي يتعلم فيها هذه اللغة؟ وكيف تؤثر العوامل البيئية على تطور لغته؟ ثم ماهو الوقت الذي سيتمكن فيه المتعلم من ضبط الأسس اللغوية وتتحقق لدية المهارة التواصلية.

انطلاقًا من هذه الأسئلة وغيرها، باشر العديد من الخبرات الأجانب في إعداد معايير عالمية لتعلم اللغات، ولعل أبرزها إطار المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، والإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، كما سيتم شرحها لاحقًا.

رغم أن هذين المرجعين لهما أهمية بالنسبة اللغات الأجنبية، إلا أن اللغة العربية استفادت من التصنيفات والاختبارات التي تعتمدها هذه الأطر.

لقد سعت بعض الجهات المهتمة بتعليم العربية لغير الناطقين بها إلى بناء اختبار كفاءة يقيس قدرات المتعلمين اللغوية.) الشاطر، 2019م، ص46 (.

ولا سيما أن الهدف من هذا القياس هو الضبط والتحكم في التعليمات، وتوزيع اللغة بشكلٍ عادل على الطلاب، كما أن تعليم العربية كلغةٍ ثانيةٍ شأن أي عملٍ آخر ينبغي أن تُراعى فيه الفروق الفردية بين الدارسين، سواء في طريقة التدريس، أو في إعداد البرنامج، أو تصحيح الأخطاء، أو في أسلوب التقويم، أو في غير ذلك من مجالات مختلفة للعملية التعليمية. (الناقة، 2003م، ص53).

1. إطار المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية

لقد تمت صياغة إطار المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية سنة (1976) (American Council on The Teaching of Foreign Language)، على يد مجموعة من المتخصصين والخبراء اللغويين، بهدف الاهتمام بتعليم اللغات وتعلمها باعتبارها أرضية للتواصل الانساني.

وقد شكل التعدد اللغوي في الولايات المتحدة الأمريكية أساسا لبلورة هذا الإطار المرجعي لتطوير لغاتها الأصلية والاهتمام بمواطنيها المهاجرين (الحجوري، 2016، ص.87).

لقد قسَّم هذا المرجع مستويات الكفاءة اللغوية إلى خمسة مستويات رئيسية (المبتدئ، المتوسط، المتقدم، المتفوق، والمتميز)، ويتفرع كلُّ مستوى منها إلى فروع (الأدنى، الأوسط، الأعلى)، داخل كل مستوى من هذه المستويات معايير تحدّد مواصفات المتعلم الدارس فيها:

1. **المبتدئ** (Novice)**: وتتفرع عنه ثلاثة مستويات:**
   - أ. المبتدئ الأدنى (Novice Low): التعرُّف على الكلمات البسيطة؛
   - ب. المبتدئ الأوسط (Novice Mid): يكون مستوى استعمال اللغة محدودًا من خلال ربطها بالمواقف المألوفة.
   - ج. المبتدئ الأعلى (Novice High): أن يكون المتعلم قادرًا على ربط اللغة ببعض المواقف البسيطة.
2. **المتوسط (Intermediate)؛ وتتفرع عنه ثلاثة مستويات:**
   - أ. المتوسط الأدنى (Novice Low): يتم فيه استعمال اللغة بنجاح في بعض المواقف التواصلية.
   - ب. المتوسط الأوسط (Novice Mid): يتم فيه استعمال التراكيب المألوفة.
   - ج. المتوسط الأعلى (Novice High): يعني استخدام اللغة بطريقةٍ يسيرةٍ خاليةٍ من الأخطاء في بعض التراكيب المألوفة.

3. **المتقدم** (Advanced)**: وتتفرع عنه ثلاثة مستويات:**

أ. المتقدم الأدنى (Advanced Low): يتم فيه استعمال اللغة عند التعامل مع عددٍ محدودٍ من المهام اللغوية التواصلية المألوفة.

ب. المتقدم الأوسط (Advanced Mid): يتم فيه استعمال اللغة عند التعامل مع عددٍ كبيرٍ من المهام اللغوية التواصلية المألوفة بثقةٍ.

ج. المتقدم الأعلى (Advanced High): يتم فيه استعمال اللغة بثقة في المواقف التواصلية المألوفة وإن تكون معقدة.

4. المتفوق (Superior): يعني الوصول لمرحلة الطّلاقة والاسْترسال في الحديث في مواضيع مألوفةٍ وغير مألوفةٍ.

5. المتميز (Distinguished): أي الوصول إلى الدقة اللغوية والقدرة على التحليل والمناقشة، (الحجوري، 2016م، ص.92).

2. الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات

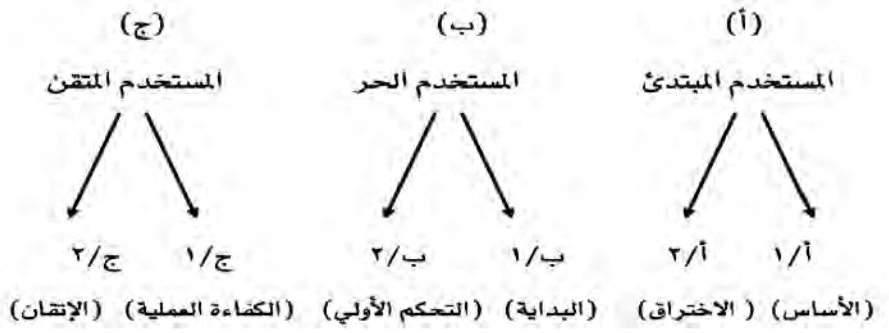
يمثل الإطار المرجعي الأوروبي العام أساسًا لتطوير مناهج تدريس اللغات الأجنبية (المستهدفة) في أوروبا؛ حيث يتضمن الآليات الواجب اتباعها أثناء بناء المناهج والكتب التعليمية والاختبارات خاصة في أوروبا.

يَصف الإطار المرجعي الأوروبي المهارات التي يجب تحقيقها في متعلم اللغة الأجنبية وفق مستويات الكفاءة التي تحدد درجة الاستيعاب لدى المتعلم قبل التعلم، كما يحدد درجة الاستيعاب أثناء الدراسة أيضًا، (علا عادل، 2008م، ص.14). ويمنح لِلَجنة التقييم معايير دقيقة تعمل وفقها لقياس كفاءة المتعلم.

وقد جاء تقسيم مستويات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك على شكل أهداف مضبوطة لكل مستوى على حدة، أي أننا أمام ثلاثة مستويات رئيسة تشمل ستة فرعية. (يسري إسلام، 2007م، ص2).

- المستويان A2-A1: استخدام أساسيات اللغة الأجنبية كالحديث عن النفس والأسرة والوسط والدراسة.
- المستويان B2-B1: يتمكن المتعلم من فهم الأفكار الرئيسية للنصوص المقروءة، ويصبح قادرًا على إنتاج نصوصٍ بسيطة وموضوعات مألوفة تدخل ضمن اهتماماته.
- المستويان :C2-C1 يتمكن المتعلم من التعبير عن نفسه بطلاقة وعفوية دون عناء في البحث عن التعبيرات الملائمة، ويقوم ربط اللغة بسياقها الثقافي. (CoE, 2001, P.24).

وقد جاءت تقسيمات هذا الإطار على الشكل التالي:



(صبير، 2012م، ص38).

إن الكثير مما يتضمنه الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، خاصة الجانب المتعلق بالمجال الاجتماعي الثقافي، له صلةٌ بالقدرات اللغوية والاجتماعية؛ حيث تعدُّ الثقافة مهارة من بين المهارات اللغوية الأساسية شأنها شأن المهارات الأخرى. (الاستماع، المحادثة، القراءة والكتابة).

يتم تدريس مهارة الثقافة من خلال إدراج بعض المفردات المرتبطة بثقافة المتعلم في المستوى المتوسط، وربطها بالسياق اللغوي الذي جاءت فيه في حدود المشترك الثقافي، دون الخوض في الخصوصيات الثقافية للغة المتعلمة؛ حيث يؤَجل النقاش حولها إلى المستوى المتقدم لأنها تتطلب وعيًا لغويًّا محددًا.

المناهج

جاء تعريف المنهاج في لسان العرب على أنه الطريق والمسار، أي طريق نهج: بين واضح، وهو النَّهْجُ؛ قال أبو كبير: فأَجَزْتُه بأَفَلَّ تَحْسَبُ أَثْرَهُ نَهْجًا، أَبانَ بذي فَرِيغٍ مَخْرَفٍ والجمعُ نَهجاتٌ ونُهُجٌ ونُهوجٌ؛ قال أبو ذؤيب: به رُجُماتٌ بينهنَّ مَخارِمٌ نُهوجٌ، كلَبَّاتِ الهَجائِنِ، فِيحُ وطُرُقٌ نَهْجَةٌ، وسبيلٌ مَنْهَجٌ: كَنَهْجٍ. ومَنْهَجُ الطريقِ: وضَحُه.

والمِنهاجُ: كالمَنْهَجِ. وفي التنزيل: {لكلٍّ جعلنا منكم شِرْعةً ومِنْهاجًا}، وأنهَجَ الطريقُ: وضَحَ واسْتَبانَ وصار نَهْجًا واضِحًا بَيِّنًا؛ قال يزيدُ بنُ الخَذَّاقِ العبدي: ولقد أَضاءَ لك الطريقُ، وأَنْهَجَتْ سُبُلُ المَكارِمِ، والهُدَى تُعْدِي أَي تُبِينُ وتُقَوِّي. والمِنهاجُ: الطريقُ الواضِحُ. واسْتَنْهَجَ الطريقُ: صار نَهْجًا.) ابن منظور، 1993م، ص383(.

كما تم اعتبار المنهاج أيضًا على أنه مجموعة من الوظائف في حدِّ ذاته، عبارة عن أهداف، محتوى، تخطيط، مستندات، تجارب. (Shao-Wen, 2012, p153)، وفي هذا البحث نعتبره مرجعًا مستقًا يتضمن مجموعة من المضامين المزمع تدريسها للطلاب.

3. تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بالإمارات العربية المتحدة

أولت الإمارات العربية المتحدة في الآونة الأخيرة اهتمامًا كبيرًا بتدريس اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها عبر مجموعةٍ من المبادرات والأنشطة الموازية، كما تُعِد وزارة التربية والتعليم مناهج خاصةً بمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، تأخذ بعين الاعتبار خصائص الطلاب الأجانب اللغوية والإجتماعية.

ففي سنة (2017م) تم إعداد إطار اللغة العربية للناطقين بغيرها، الذي شكل مظلة لتعليم اللغة للناطقين بغيرها في المدارس الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة، وذلك مع ما يتفق مع متطلبات وزارة التربية والتعليم[1].

وفي سنة (2020م) تم اعتماد منهاج «العربية تجمعنا» كمنهاجٍ موحدٍ لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لجميع الصفوف.

4. واقع تدريس اللغة العربية للأطفال غير العرب بالمدارس الخاصة

يعتمد تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمدارس الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة على نظام الصفوف الدراسية المعتمد من لدن وزارة التربية والتعليم؛ حيث تم اعتماد تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من بداية الصف الأول وحتى الثاني عشر، إلا أنه في بعض المدارس الخاصة تعطى لرئاسة قسم اللغة العربية للناطقين بغيرها الصلاحية في تقسيم الطلاب بحسب ما تراه مناسبًا لهذه الفئة، سواء من حيث المنهاج المدرَّس أو من حيث تقسيم المستويات اللغوية.

وقف البحث على سيناريوهات عدة يتم التدريس وفقها في المدارس الخاصة، منها ما يلي:

1. **التدريس بحسب المستويات الدراسية**

الكثير من المدارس الخاصة تعتمد التدريس النظامي/ الصفي الذي يتناسب مع سن الطالب؛ حيث يوازي ذلك المواد الأخرى كما هو الأمر في السنة الدراسية (2019 م2020-م)، حيث تم إعداد منهاج «العربية تجمعنا» وتوزيعه على جميع المدارس الخاصة، وتم بناء هذا المنهاج وفق نظام المستويات الدراسية من الصف الأول وحتى العاشر.

2. **التدريس بحسب سنوات تعلم اللغة العربية**

تعد هذه الطريقة الأنسب بالنسبة لبعض المدارس الخاصة؛ حيث يتم إعادة توزيع الطلاب بحسب سنوات دراستهم للغة العربية، سواء داخل الإمارات العربية المتحدة أو خارجها.

لقد اعتمدت وزارة التربية والتعليم الإماراتية هذا النظام منذ بداية السنة الدراسية (2019م2020-م)، ويشمل هذا المنهاج طلاب المرحلة الثانوية من السنة العاشرة وحتى السنة الثانية عشر[2].

3. **التدريس بحسب المستويات اللغوية العالمية**

يقتضي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ضرورة الالتزام بالمعايير الدولية المتفق عليها حول اكتساب وتعلم اللغات الثانية، ولعل من أبرزها معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL والإطار الأوروبي المرجعي العام للغات CEFR.

لقد تم إعداد إطار تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (2017م) وفق معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات

(1) إطار تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، (2017م).
(2) https://www.moe.gov.ae/Ar/ImportantLinks/Assessment/Documents/Curriculum-docs/arabi1012-.pdf

الأجنبية؛ حيث إن هذا الإطار أُسِّس على مستويات رئيسية يُتوقع تحقيقها من قبل المتعلم في المهارات الأربع، بغض النظر عن الصف أو السنة الدراسية للمتعلم([1]).

بعد تجربة السير وفق المعايير الدولية لتصميم منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تم النظر إلى الأبعاد السوسيوثقافية لدولة الإمارات العربية، وأسفر عن ذلك إعداد أول وثيقة وطنية لمادة اللغة العربية للناطقين بغيرها تعتمدها وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة.)الحوسني، 2019م، ص8(، تولي الاهتمام لأهم مرتكزات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد جاء توزيع المعايير وفق ثلاثة مسارات :

الأول: توزيع المعايير بحسب أفرع المادة ومهاراتها.

الثاني: توزيع المعايير بحسب الصفوف من الصف (12-1).

الثالث: توزيع المعايير بحسب مستوى المتعلمين؛ مبتدئ، متوسط، متقدم. (الحوسني، 2019م، ص9).

في سنة (2020م) تم اعتماد منهاج «العربية تجمعنا» في بعض المدارس الخصوصية، وتم إعداد هذا المنهاج وفق معايير والإطار الأوروبي المرجعي العام للغات.

4. **التدريس الهجين**

ينبني هذا النمط على رؤية المدرسة وأنماط الطلاب الذين يدرسون بها؛ حيث يتم توزيع الطلاب بناء على التقييم التشخيصي الداخلي للمؤسسة، ثم يتم توزيعهم بحسب المستويات التي توصل إليها المدرسة من خلال التقييم التشخيصي. في إطار هذا النمط يمكن لطالب الصف الخامس أن يدرس مع طالب الصف العاشر مثلًا في حصة اللغة العربية.

تحليل العينة

عينة البحث

تم الاعتماد في هذا البحث على عينةٍ حيَّةٍ من مدرسةٍ خاصةٍ بإمارة دبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، وتم الاقتصار على الصف السابع لما للباحث من علاقة مباشرة بهذا الصف، وتوزعت العينة على الشكل الآتي:

الدولة	الإمارات العربية المتحدة
الإمارة	إمارة دبي
نوع المدرسة	خاصة
عدد العينة	41 طالبًا «موزعون على صفين»
الصف	السابع
الجنس	ذكور وإناث
السن	12 و13 سنة
الجنسية	مختلف الجنسيات[1]

1. بحسب الجنسية
2. بحسب السن
3. بحسب سنوات دراسة اللغة العربية
4. بحسب التصنيف الداخلي للمدرسة[3]

(1) إطار تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، (2017م)، ص (2).
(2) يتم توزيع العينة بحسب الجنسيات في المناقشة.
(3) التصنيف »مبتدئ، متوسط، متقدم»؛ أي بحسب الصف، وليس بحسب المعايير الدولية.

5. بحسب معيار منهاج «العربية تجمعنا»

مناقشة

انطلاقًا مما توصلنا إليه في هذا البحث من خلال شقيه النظري والتطبيقي أثناء تحليل العينة، تبيَّن جليًّا تفاوت الأسس والمعايير المعتمدة في إعداد المناهج ومتطلبات الساحة التعليمية، خاصةً منهاج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. لقد رصَد هذا البحث الهوة القائمة بين الوثائق الوطنية المعتمدة ورؤى المدارس الخاصة وكذلك طبيعة ومستويات الطلاب.

إن ما يزيد من تشعب الموضوع هو إعطاء السلطة التنفيذية لرؤساء أقسام اللغة العربية للناطقين بغيرها في اختبار المحتوى وإعداد التقييمات التشخيصية، وأحيانًا يغيب رئيس قسمٍ خاصٌّ ما يستدعي الاستعانة برئيس قسم اللغة العربية للعرب.

وأخيرًا بيَّن تحليل العينة المعتمدة في هذا البحث جليًّا تشعب الموضوع واللاتنسيق بين المعايير الدولية والمناهج المعتمدة ونوعية الطلاب، ومن خلال هذا كله تم توزيع العينة بحسب التصنيف السابق لتكون النتيجة كالتالي:

بحسب الجنسية

تتكون العينة من تسع جنسيات مختلفة من الطلاب الوافدين إلى دولة الإمارات العربية المتحدة، قد تكون نسبة من العينة ولدت داخل دولة الإمارات أو وافدة بعد تلقي السنوات الدراسية الأولى داخل بلدانها.

كل ما يهمنا في هذا القسم هو اختلاف الأنساق اللغوية للطلاب من حيث اللغة الأم؛ إذ أننا أمام تسع لغات أم/أولى مختلف نسقها وبنيتها وطبيعتها ونطقها.

صحيح أن الأهم هو اللغة المستهدفة التي هي العربية، غير أن المعلم يحتار أحيانًا في تمرير المحتويات الثقافية للطلاب، (آيت بوش، 2018م، ص50). لاسيما أنه مطالب في هذه الوضعية بإتقان ثقافة الطلاب «أي تسع ثقافات».

انطلاقًا من الرسم البياني الخاص بجنسيات الطلاب، تبيَّن أن نسبة الطلاب الباكستانيين 59% ؛ أي ما يعادل أكثر من نصف العينة، وأثناء مراجعة الوثائق الإدارية لهذه العينة تبين أن نسبة 100% من الطلاب الباكستانيين مسلمون، ما يؤكد أنهم أقرب بكثيرٍ إلى الثقافة العربية المنبثقة والمبنية على الشريعة الإسلامية.

حيث يَسهل عليهم استيعاب بعض المضامين ذات العلاقة المباشرة بالثقافة العربية، كما يسهل الأمر كذلك على المعلم، بينما يَصعب على الطلاب الآخرين «أغلبهم غير مسلم» فَهمُ تلك المضامين، مما يعطي للطلاب المسلمين فرصة للتعلم والتفوق.

سنوات دراسة اللغة العربية

انطلاقًا من هذا المبدأ، بيَّن لنا الجدول السابق تفاوت نسب دراسة اللغة العربية، سواء داخل الإمارات العربية المتحدة أو خارجها؛ حيث توصل البحث أن نسبة الطلاب الذين درسوا اللغة العربية لست سنوات وهم الآن في الصف السابع لم تتعدَّ 66%، بينما الطلاب الذين درسوا العربية بين 3و 6 سنوات 19.5%، ثم الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربية سابقا وصلت نسبتهم 14.5%. لابد في هذا الصدد أن نشير أن هؤلاء الطلاب جميعا يدرسون في الصف السابع.

التصنيف الداخلي للمدرسة

بحسب ما توصلت إليه نتائج هذا البحث بخصوص التصنيف الأولي الداخلي للمدرسة، بيَّنت النتائج توزيع العينة إلى أربع فئات متفاوتة، إذ إن 19% من الطلاب فقط تم تصنيفهم في المستوى المتقدم؛ «أي الذين يستوفون شروط التواجد في الصف السابع حسب رؤية قسم اللغة العربية للناطقين لغيرها»[1].

كما بيَّنت النتائج أن نسبة 37% من الطلاب تم تصنيفهم في المستوى المتوسط؛ حيث يتم إبقاء مستقبل هذه الفئة على عاتق المعلم من خلال الأخذ بعين الإعتبار مستواهم أثناء إعداد الدرس، وقد يتطلب الأمر إعادة بعض الدروس السابقة لهم، ثم 29% من الطلاب في المستوى المبتدئ، أما النسبة المتبقية تمَّ اعتبارها خارج التصنيف على الرغم من أن نسبتها لا يستهان بها أي 15%.

(1) يضع رئيس قسم اللغة العربية للناطقين بغيرها اختبارات تشخيصية وفق ما يراه مناسبًا لمستويات الطلاب، ويوزعها على الطلاب أثناء بداية كل سنة دراسية.

بحسب معيار منهاج «العربية تجمعنا»

بحسب الرسم البياني أعلاه فإن المستوى المتقدم الذي تسير عليه معايير منهاج العربية تجمعنا أي 19% في المئة يعني 8 طلاب. كما تمت الإشارة سابقًا، لقد تم بناء منهاج وفق معايير العربية تجمعنا الإطارِ المرجعي الأوروبي العام للُّغات CEFR[1]، وبالتالي سوف نرى من خلال الجدول أدناه ما إذا كان مستوى العينة ينطبق على معايير الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات.

مستخدم اللغة الماهر	ج ٢	يستطيع أن يفهم افتراضاً كل ما يسمعه أو يقرأه بسهولة، كما يمكنه تلخيص المعلومات من المصادر المسموعة والمكتوبة المتعددة، ويستطيع كذلك بناء حجج وحيكات في سرد متماسك، كما يمكنه التعبير عن نفسه بصورة تلقائية، ويتميز بالطلاقة والدقة، والتفريق بين ظلال المعاني حتى في المواقف المعقدة.
	ج ١	يفهم الطلبات والأسئلة، والنصوص الطويلة، ويدرك المعاني الخفية، يستطيع التعبير عن نفسه بطلاقة، وتلقائية: دون كثير بحث عن التعبيرات، يستخدم اللغة بمرونة، وفعالية لأغراض اجتماعية، وأكاديمية، ومهنية، يستطيع كتابة نصوص واضحة، ومتماسكة، ومفصلة في موضوعات متشابكة، يظهر تحكما في استخدام الأنماط التركيبية، والموصلات، وأدوات الربط.

(صبير، 2012م، ص39).

لقد كان اتجاه مُعدِّي منهاج «العربية تجمعنا» هو السير على معايير الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات من حيث الإعداد والمخرجات؛ «أي ما وضحه الجدول السابق»، غير أن البحث الآتي بيَّن التباعد الكبير بين مطمح منهاج «العربية تجمعنا»، وأسس الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات من جهة، وبين مستويات الطلاب من جهةٍ أخرى.

خاتمة

خلصت هذه الورقة البحثية إلى أن مجال تدريس اللغة العربية للناطقين لغيرها لازال يعاني من عوائق منهجية وديدكتيكية؛ حيث لا تستقيم النظريات التعليمية والمساعي البيداغوجية دون إستقامة الأساس الضابط لهذا المجال.

بيَّنت المناقشة السابقة في هذا البحث اختلاف النظم المؤطرة المباشرة وغير المباشرة على تصنيف مستويات الطلاب داخل الصف الواحد، ما يستبعد الحديث في هذا الصدد عن الفوارق الفردية وعن طرائق التدريس وتصنيف بلوم وغيرها؛ إذ لا وجود لأي تصنيفات لغوية تساند وتتماشى مع نوع العينة، سواء من حيث معايير الأطر المرجعية العالمية لتدريس اللغات الثانية التي تم اعتمادها في إعداد المناهج، أو من حيث تصنيف المؤسسات.

يطرح هذا التعدد إشكالًا على مستوى مضامين المنهاج التي لا تناسب مستويات الطلاب، فإن ما يحبط الطالب ويثبط همته أن يشعر أنه في فصل مع أشخاص يقل مستواهم عنه، من هنا وجب أن تتجانس مستويات الدارسين في الفصل الواحد.

ولا يقف الأمر عند ذلك، وإنما يتطلب من المعلم أن يقدم لكل مستوى من مستويات هؤلاء الطلاب ما يتناسب معهم، ويشبع حاجاتهم، ويقلل من أثر الفروق الفردية بينهم، كما أشار إلى ذلك الدكتور كامل الناقة.

إن الاعتماد على الأطر المرجعية العالمية لتدريس اللغات الثانية يزيد من تشعب الموضوع وإبعاد الطلاب عن مستوياتهم الحقيقية، إذ إن للغة العربية خصوصيات تنفرد بها، لا بد من أخذها بعين الاعتبار أثناء إعداد منهاج اللغة العربية للناطقين بغيرها.

صحيح أن بناء اختبار يقيس الكفاءة اللغوية لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها ليس بالأمر اليسير. (الشاطر، 2019م، ص 70).

لكن تظافر الجهود وتوحيدها من طرف العاملين في المجال، سوف يؤدي إلى تصميم أطر مرجعية عربية موحدة تراعي خصوصيات اللغة العربية وأنماط الطلاب، فحينما تستقيم مبادئ الإطار المرجعي المطلوب، حينئذٍ سوف تتضح

(1) https://afnas.ae/?lang=ar

معايير بناء منهاج لتعليم اللغة العربية كلغةٍ أجنبية والثقافة العربية، ولا من بد من تصميمه على أساس معايير واضحة تحدد المستويات بدقةٍ. (العربية لغة حياة، 2012م، ص100).

لائحة المراجع:

اللغة العربية:

- ابن منظور، أبوالفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري الخزرجي الأنصاري، لسان العرب، المجلد الثالث، دار صادر، بيروت، (1413هـ - 9931م).
- آيت بوش، رشيد، تدريس اللغة العربية وإشكالية التنوع الثقافي والتعدد اللغوي المغرب ودول الساحل الإفريقي نموذجًا، بحث لنيل شهادة الماستر في ديدكتيك اللغة العربية، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس. الرباط، (2018م).
- الحجوري، صالح عياد، وآخرون، إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL): دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات الكفايات، مجلة الأثر، العدد (25)، (2016م).
- الحوسني، نجوى محمد، وآخرون، الوثيقة الوطنية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وزارة التربية والتعليم، الإمارات العربية المتحدة، (2019م).
- الشاطر، غسان بن حسن، اختبارات قياس الكفاءة اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية: التطبيق والمواصفات والمقاييس، اللسانيات، المجلد (25)، العدد (1)، جامعة نزوى، سلطنة عمان، (2019م).
- صبير، عبد الناصر عثمان، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها. مجموعة من الخبراء في المجلس الأوروبي.، ترجمة جامعة أم القرى معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، (2012م).
- العربية لغة حياة، تقرير لجنة تحديث تعليم اللغة العربية، (2012م).
- علا عادل، عبد الجواد، وآخرون، الإطار الأوروبي العام للغات: دراسة، تدريس، تقييم، (2008م). ترجمة لكتاب Gemeinsamer Europaischer Referenzrahmen fur sprachen: Learnen, lehren, Beurtheilen, 2001.
- الناقة محمود كامل، طعيمة رشدي أحمد، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، (2003م).
- يسري إسلام علي الحدقي، مراجعة كتاب الإطار المرجعي الأوربي المشترك، (2017م).

اللغات الأجنبية:

- Boutan, Pieree, Langue(S) Maternelle(S): De La Mère Ou De La Patrie ?, Ela. Études De Linguistique Appliqué, 2003.
- Calvet, Louis. Jean, La Guerre Des Langues Et Politiques Linguistiques, 1 Edition, Hachette Littérature, 1987.
- Council De l'Europe (Coe), Common European Framework of Reference for Languages: Learning Teaching, Assessment, Cambridge University, 2001.
- Saville-Troike, Muriel, Introducing Second Language Acquisition, University Of Arizona, Cambridge University Press. 2016.
- Shao-Wen Su, The Various Concepts of Curriculum and the Factors Involved in Curricula-making, Department of Applied English, ISSN 17984769- Journal of Language Teaching and Research, Vol. 3, No. 1, University of Technology, Taiwan, January 2012.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد بالشارقة

خصائصُ اللَّهجةِ البيضاءِ في التعليمِ عن بُعدٍ والإعلامِ الجديدِ وسُبُلُ الارتقاءِ بها

الباحث/ أحمد فراَّج محمد إسماعيل

مقدمةٌ

الحمد للهِ الأكرمِ، وأُصلِّي على نبيِّه الهادي وأُسلِّم.

وبعدُ؛ فقد أصبحت اللُّغةُ العربيَّةُ الفصيحةُ تعاني من مشكلاتٍ حقيقيَّةٍ، تحتاج إلى حلولٍ جذريَّةٍ، لا تتوقَّف عند مرحلةِ الوصفِ والتحليلِ والاستنتاجِ، لكنَّها تتخطَّى ذلك إلى الفعل والتَّنفيذ.

إنَّ الحضورَ الثَّقافيَّ العالميَّ لأيِّ لغةٍ، وفَرْضَ وجودها أو سيطرتها العالميَّة يخضع لضوابطَ وشروطٍ كثيرةٍ، أهمُّها أن ينبني هذا الوجودُ على الشعور بامتلاء الذَّات الحضاريَّة، والانطلاق من ثقافة واعية تتأسَّس على لسانٍ خاصٍّ، ينظِّم عمليَّةَ تداوُل المعارف ونشرها وإتاحتها، ويرتبط مقدارُ انتشار هذا اللِّسان بمدى إمكانيَّة تعلُّمِه، ومدى الحاجة إليه، من هنا تقترن ضرورةُ جَعْل هذا اللِّسان واضحًا بضرورةِ أن يرتبط بمعارفَ جديدةٍ مهمَّةٍ يستشعر من خلالها الإنسانُ العالميُّ الحاجةَ إليه بسببها.

إنَّ فكرة ضرورة تعلُّم اللُّغة الثانية والثالثة ليست هي الفكرة الخطأ، أو التي يجب تنحيتُها، لكن الخطأ أن يكون الخيار الحضاريّ للأمّة هو البقاء في رسن التبعيّة، وإنَّ هذا الخيار -لا سمح الله- لو وقع خيارًا حضاريًّا للأمَّةِ فإنَّها مهما تعلَّمت من لغاتِ أقوامٍ تتمتَّع لغتُهم بالانتشار والحيويّة والتأييد العلميّ؛ فلن تُحقِّق إنجازًا خاصًّا بها؛ لأنَّها لم تتعمَّد صنعَ خيار حضاريٍّ خاصٍّ بها، يجعلها تتفرَّد بمعارفَ جديدةٍ ومواقفَ رياديَّةٍ، وستبقى تتنقل من كتف أمّة إلى كتف أمّة أخرى؛ فالدَّعوةُ الآنَ رائجةٌ لاستبدال اللُّغة الإنجليزية بالعربية، فماذا لو سادت الصِّينُ العالَمَ مثلًا أو غيرها؟ هل نذهب لنستبدلَ الصّينية بالعربية؟ وهكذا ندور في حلقة مُفرَغة، ولا يمكن التَّحرُّرُ إلَّا بصنعِ قرارٍ وخيارٍ حضاريٍّ ينبني على لغة قويَّة في الاستعمال، تستقلّ في قوّة، وتتقبّل غيرَها في مرونة، وذات قدرة عالية على الإبداع والتخييل ومواكبة العلوم والمخترعات، ولَعَمري أيُّ لغة أخرى بتلك الخصائص من اللُّغةِ العربيَّةِ الغنيَّةِ.

يُعدّ التَّعلُّمُ عن بُعدٍ في ظلّ الجائحة العالميّة لفيروس (كوفيد 19) مسرحًا لغويًّا فاعلًا، يمكن من خلاله التّأثيرُ على لسان الطّلبة، ونقلهم من الاستعمال الخاطئ العامّي إلى الصحيح الفصيح؛ إذ العلاقة بين المعلِّم والطالب -غالبًا- ما تنبني على التّحدث في معظم وقت التّمدرس، كما يُعدُّ الإعلامُ العربيُّ الجديدُ نافذةً فاعلةً ومنصَّةً جديرةً بالاهتمام، يمكن أن توجَّه إيجابيًّا في مسار العناية باللُّغة العربيَّة الفصيحة، وانطلاقًا من الوعي بهذينِ الدورين، وبمشكلة غياب اللُّغة العربيَّة الفصيحة عن منصَّات التَّعلُّم عن بُعدٍ، بتأثير من اللغات الأخرى، أو بافتقاد الشعور بأهميَّة تلك المنصَّات في تشكيل وعي عامٍّ بضرورة التّحدث باللُّغةِ العربيَّةِ وجَعْلها سليقةً لدى الطلبة، وكذلك غياب اللُّغة الفصيحة عن الإعلام البديل، وانطلاقًا من إدراك دور الإعلام في حلِّها؛ جاءت فكرة تبنِّي اللَّهجة البيضاء في المنصَّات التعليميَّة عن بُعدٍ، والمنصَّات الإعلامية التي تخاطِب العامَّةَ غالبًا، وتنتشر في أوساطهم انتشارًا كبيرًا، وتؤثِّر فيهم تأثيرًا مباشرًا.

أقصد باللهجة البيضاء «اللهجة الواضحة، الخالية من النّعقيد، ومن اللهجات الخاصّة»؛ لتكون أداةَ تواصُلٍ بين جميع العرب، ونقطةَ انطلاق مرحليَّة نحو تمكين اللُّغة الفصيحة، ولا يتحقَّق ذلك إلَّا من خلال مراقبة هذه اللَّهجة، وتوصيفها، وبيان خصائصها، ووضع معاييرها، وتنقيتها من شوائبها؛ لتكون جديرةً بهذا التَّبنِّي في المنصَّات التعليميَّة والإعلاميّة الجديدة.

وقد اتبعتُ في بحثي المنهج الوصفيّ التحليليّ، فأقفُ على تحديد المفاهيم، ثم أقوم بتحليل الواقع التعليميّ والإعلامي الذي تنمو فيه لهجاتٌ خاصةٌ وظواهرُ لغويةٌ خطيرةٌ، ومِن ثَمَّ أقترح مجموعةً من الإجراءات التي يُمكِن -من خلالها- صونُ الفصيحة، ودعم وجودها في تلك المنصَّات من خلال إشاعة استخدام اللهجة البيضاء.

ويَهدُف البحثُ إلى تحديد مفهوم اللَّهجة البيضاء، وبيان ضوابطه وخصائصه التي يمكن ملاحظتها في مواقع

التواصُل الاجتماعيّ ومنصَّات الإعلام البديل ومَنصَّات التعليم الإلكترونيّ؛ لئلَّا يصبحَ أداةَ هدمٍ للُّغة الفصيحة، كما يهدف أيضًا إلى بيان أثر هذه اللَّهجة تعليميًّا وإعلاميًّا، في العناية باللُّغةِ العربيَّةِ، مع ذِكْر خصائصها وسُبُل الارتقاء بها، والتَّأكيد على أنَّ الهدف منها الترقِّي لا التَّمكين فقط، وقد جمعتُ التعليمَ مع الإعلام؛ بسبب التقارب الشديد بينهما، في ظل التعلُّم عن بُعْدٍ، الذي أصبح كأنه وسيلة تواصُل إلكتروني مخطَّط لها، ولتقاربهما الشديد في الوسائل والآليات والأدوات.

تأتي أهميَّةُ هذا البحث من كونه يقارِب ظاهرةَ اللَّهجة البيضاء إعلاميًّا وتعليميًّا، ويدعو إلى تبنِّيها في جميع المنصَّات الإعلاميَّة العربيَّة ومَنصَّات التعلُّم عن بُعْدٍ؛ لتكونَ لهجةً موحَّدةً تقترب من الفصيحة، وترتقي عن اللهجات الخاصّة، وتنأى عن الألفاظ النائية أو الغارقة في المجاز، وهو الأمر الذي لا يتناسب مع رسالة الإعلام ووظيفته الإبلاغيَّة التواصُليَّة، ويقترب -بشكلٍ كبيرٍ- من هدف تدريس اللُّغةِ العربية، ولاسيما في طُرُق التدريس غير المباشِرِ.

وتأتي أدلة قابلية الفكرة للتنفيذ من خلال الاستشهادات التي استشهد بها الباحثُ من وسائل الإعلام المختلفة، ومَنصَّات التعليم عن بُعدٍ، مثل: Teams،Zoom، Classroom، وغيرها، وتقصِّيه خصائصَ هذه اللَّهجة، والآراء المتفرِّقة حولَها، وهو الأمر الذي يُمَكِّننا من أن نخرج بنتائج واقعيَّة أو قريبة من الواقع، توضِّح إمكانيَّة تطويع هذه اللَّهجة؛ للمساعَدة في تمكين الفصيحة في القنوات الإعلاميَّة المختلفة.

الموضوعات الرئيسة التي يحتوي عليها البحث:

التَّمهيد: الدور المنوط بمنصَّات التعليم والمنصَّات الإعلامية في تمكين اللُّغة العربيَّة الفصيحة والعناية بها.

المبحث الأول: مفهوم اللَّهجة البيضاء، وفيه: مصطلح اللَّهجة البيضاء وحدوده.

المبحث الثاني: مفهوم الإعلام الجديد، والتعلُّم عن بُعْدٍ.

المبحث الثالث: أثر اللَّهجة البيضاء في العناية باللُّغةِ العربيَّة في منصَّات التَّدريس ومَنصَّات الإعلام الجديد، وفيه بيانُ أهمِّ ما يمكن أن تقدِّمَه هذه المنصَّاتُ بجميع روافدها للُّغةِ العربيَّةِ، ومدى قدرته على التَّأثير في المتلقِّين: (الطُّلاب - المشاهِدين - المُتابِعين) من النَّواحي اللُّغويَّة المختلفة.

المبحث الرابع: خصائص اللَّهجة البيضاء في الإعلام الجديد، وفيه تحديد أهمِّ خصائص تلك اللَّهجة التي تتبدَّى من خلال مراقبة الحديث التعليميّ والإعلاميّ، الذي ينطبق عليه مُسمَّى اللَّهجة البيضاء؛ وذلك لئلَّا يُظنَّ أنَّها اللُّغة الفصيحة، فتطغى عليها أو تحلَّ محلَّها، وترتقي بها عن اللَّهجات الخاصَّة.

المبحث الخامس: سُبُل تبنِّي اللَّهجة البيضاء، والارتقاء بها إلى اللُّغة الفصيحة، وفيه توضيح أهمِّ السُّبُل التي من خلالها يمكن أن نُمكِّن تلك اللَّهجةَ؛ حتى لا تُشكِّل تهديدًا أو خطورةً على اللُّغة الفصيحة، وفي الوقت نفسه نقدِّر آليَّةَ التطوُّر اللّغويّ المرحليّ، التي تتّسم به اللُّغاتُ عامَّةً.

التَّمهيد: الدور المنوط بالتعليم والإعلام في تمكين اللُّغة العربيَّة الفصيحة والعناية بها:

تتجه الدول الكبرى إلى نشر لغاتها، والتسويق لها، من خلال الإعلام الإلكترونيّ؛ لإدراكها أهميةَ هذه المنصَّات الجديدة بوصفها بديلًا فاعِلًا للوسائل التقليديَّة؛ كالصحف الورقية وقنوات التلفزة، وكونها أسرعَ انتشارًا، وأظهر تأثيرًا في الأجيال الجديدة، حتى غرَتْ كثيرٌ من عادات وسلوكيات أصحاب تلك اللغات أراضيَ جديدةً، وأصبح التقليد سمة عامة بين الشباب من جميع الثقافات والجنسيات، ويمكن في ظل تلك التطورات الناشئة استثمار هذه الأدوات في نشر اللُّغة العربيَّة وتقريبها من الثقافات الأخرى، وعلى الأقل تقريب اللُّغة الفصيحة إلى أصحابها من العرب، الذين لا يستقيم لسانُ كثيرٍ منهم بنطق جملة واحدة صحيحة.

وإنَّ التوسُّعَ في تأكيد تلك الفكرة يمكن وصفُه بالعبث، ولاسيما لدى المتلقِّي الذي يُتابِع تلك المنصَّاتِ من كثب، ويعرف أثرَها في الجيل الحالي، فثمةَ قنواتٌ إعلاميةٌ يمتلكها بعضُ الشباب المؤثِّرين وصَل عددُ متابعيهم عدةَ ملايين، وعددُ مشاهداتهم عدةَ مليارات[1]، حتى بَدأ تراجُعُ تأثير القنوات الإعلامية الفضائية بشكلٍ كبيرٍ أمامَ أثر تلك الروافد الجديدة، وهذا ما أكَّدَه علي إبراهيم، كبيرُ مُنتِجي البرامج بقناة العربية، إحدى أشهر القنوات الإعلامية العربية، يقول تحت عنوان: «مواقع التواصُل تسحَب البساطَ من الفضائيات» بجريدة الخليج الإماراتية: «اعتماد الشباب على وسائل التواصُل الاجتماعيّ يمثِّل تحديًا حقيقيًّا للعاملين في صناعة الإعلام المرئي؛ فالتليفزيون التقليديّ يتراجع بالتأكيد»[2].

ولا تقل منصَّاتُ التعليم أهميةً عن منصَّات التواصُل الاجتماعيّ؛ بل رُبَّما تَفُوقُها خطورةً؛ لكونها تتعامَل مع ألسنٍ

وعقولٍ في مرحلة تلقِّي العلم واكتساب المهارات اللغويَّة، فإذا اجتاز الطالبُ هذه المرحلةَ بلسانٍ ضعيفٍ لا يحسن التحدُّثَ باللُّغةِ الفصيحةِ ولا التَّعبيرَ عن وجدانه وأفكاره؛ فالغالب أنَّه لن يستطيع أن يعالج هذا الخللَ أو يقوِّمَه في مراحل حياته المتعاقبة.

من هنا تأتي ضرورةُ وعي الباحثين في سياسات تمكين اللُّغة العربيَّة الفصيحة بهذا التوسع المتلاحق، في تأثير التقانة في العمليَّة التعليميَّة، وتأثير القنوات الإعلامية الإلكترونيَّة، وأهمية متابَعة تلك الظاهرة متابعةً حثيثةً مِنْ قِبَل المؤسَّسات الأكاديمية، وعدم تنكُّرهم لها، أو عزوفهم عن دراستها ومناقَشتها في مؤتمراتهم، واجتماعاتهم، وهذا يُلقِي المسؤوليةَ على عاتق كلِّ غيورٍ محبٍّ يمدُّ يديه إلى كلِّ أملٍ، ويتحسَّس كلَّ طريق يمكن من خلاله العنايةُ باللُّغةِ الفصيحةِ، كما يجعلنا نقف على خطورة العكوف على الظواهر اللغويَّة الحادثة قبل عشرينَ سنةً مثلًا، والغفلة عن الماضي القريب والواقع والمستقبل، فضلًا عن إصرارِ كثيرٍ من المؤسَّسات على تناول موضوعات بحثية بعينها دون غيرها، وبعض الأساتذة على الخضوع لقيود مناهج تقليدية لا يمكن أن تعالِج إشكالياتٍ طارئةً، وتفاعلاتٍ لغويةً واجتماعيةً وتقنيةً شديدةَ الأهمية، ووقوف العلماء أمام أزمة الهوية اللغويَّة مكتوفي الأيدي، وتسطيح السياسات اللغويَّة في الوطن العربي لمفهوم الهوية اللغويَّة؛ ليقع في المستوى العاطفي الذاتيّ فلا يتجاوزه إلى مستوى الحضور العلمي والثقافي واللساني، من هنا تماثلَت أمامي فكرةُ توظيف اللهجة البيضاء في وسائل الإعلام الجديد ومَنصَّات التعليم غير المباشِر.

المبحث الأول: مفهوم اللَّهجة البيضاء:

ليس الغرض هنا تفصيل الحديث حول مفهوم اللهجة البيضاء، وتحديد نوعها بدقة، أهِيَ لهجةٌ؟ أم لغةٌ معينةٌ؟ أم لغةٌ مشتركةٌ؟ وليس موضع بيان خصائصها وحدودها وضوابطها، لكن نلمِّح إلى إبراز أهم حدودها وخصائصها، التي تفيد هذه الدراسة؛ فقد بَسَطْنا فيها القولَ في نتاج علمي منشور(3).

جاء في لسان العرب: «كَلَامٌ أَبْيَضُ: مَشْرُوحٌ»(4)، وذلك يربط ربطًا واضحًا بين وصف اللَّهجة البيضاء بتلك الصفة، وبين دلالتها في أصلها اللغويّ، ما يدفعنا إلى إجازة هذا الوصف لهذا النوع من الكلام والطريقة في التعبير، وقد أُشِيعَ مؤخَّرًا مصطلح «اللهجة البيضاء»، تعبيرًا عن الطريقة الواضحة في التعبير، المعتمِدَة على اختيار الألفاظ السهلة الواضحة، وكَسْر بعض القواعد المعيارية للُّغةِ العربيةِ الفصيحةِ، وهي ليست لهجةً خاصةً ولا لغةً محكيةً، لكنها «اللَّهجة العربيَّة التي تعتمد على انتقاء المفردات المشتركة المفهومة في كل اللَّهجات، وتقع في مرحلة وسطى بين الفصيحة واللَّهجات بأنواعها، وليس لها حدودٌ جغرافيةٌ»[5]، وهي بذلك تتخلص من إشكالية الإثنيَّة اللسانيَّة التي تؤثِّر في ميل المتحدِّث الأصيل إلى اللُّغة الأكثر انتشارًا، وتبتعد مع الوقت عن اللُّغة الأقل انتشارًا وتأثيرًا، والأضعف من الناحية التواصُليَّة حتى لو كانت لغته الأصيلة، كما أنَّها تتخلَّص من ظاهرة انتشار اللهجات الخاصة التي تقوم على الفكرة الانتقائية أو الترقيعيَّة، التي تنتقي المفرداتِ الخاصةَ بنطاقٍ جغرافيٍّ معينٍّ، حتى لو كانت أجنبيةً، من هنا فإنَّ اللهجة البيضاء تعد ضمانةً جيدةً لحماية اللُّغةِ العربيَّةِ الفصيحةِ، ولاسيما في نطاق التواصُل الاجتماعيّ الموسَّع، سواء الواقعيّ أو الافتراضيّ الإلكترونيّ، الذي يُباشِره المتحدثون العوامُّ لا الخواصُّ.

إذن اللهجة البيضاء هي الوسطى الواضحة، المترفِّعة عن اللهجات الخاصة المحلية، التي تخضع لنطاق جغرافي أو مهني أو وظيفي. باختصار: يمكن أن يدل المصطلح على: اللُّغة العربيَّة الفصيحة التي تتخللها أخطاء نحوية وصرفية وصوتية وإملائية، وليس المقصود بها العامية المشتركة التي تنشأ بتأثير زيادة برامج التواصُل الاجتماعيّ، وزيادة نسبة مستخدميها، إضافةً لثورة الاتصال الحديثة كاللهجة القاهرية مثلًا، واللهجة البيضاء مؤهَّلة لتكونَ أداةً فاعلةً في استعادة وحدة الأمة، فإنَّ لها من الفوائد ما يجعلنا نسعى لترويجها، لا بوصفها بديلًا عن الفصيحة، لكن داعمًا لها، وبذلك يمكن التقليل من آثارها الضارَّة، ولاسيما إذا تقبَّلَها اللغويون ورَعَوْها، وتلقَّوْها بالبحث والتطوير من أجل ضبط خصائصها، وإقرار ضوابطها التي تحمي الفصيحةَ من آثارها، إضافةً إلى إلزام الطلاب بأن يكون مستواهم الخطابي لا يتدنَّى عن التَّحدُّث بتلك اللهجة، ولاسيما طلاب تخصص اللُّغة العربيَّة، وكذا المعلمون، وفي حصص اللُّغة العربيَّة والمناقَشات والمؤتمرات العامَّة والخاصة والأحاديث الإعلامية؛ وذلك من أجل الانتقال من منخفض اللهجات الخاصة إلى مرتقى اللهجة البيضاء الواضحة، حتى نصل إلى القمة، وهي الفصيحة فتوحِّدَنا؛ فليس بعد القمة ما نطمح إليه إلَّا بث تلك اللُّغة في الأفق والسماء، كبعض اللغات العالميَّة التي تجاوزت مناطقَها الجغرافيةَ.

المبحث الثاني: مفهوم الإعلام الجديد، والتعلُّم عن بُعْدٍ.

شاع عددٌ من المصطلحات المترادفة مع مصطلح «الإعلام الجديد» الذي اخترناه في العنوان، ومنها: الإعلام البديل، الإعلام الشعبي، إعلام المُواطِنِ(6)، الإعلام الإلكترونيّ، إعلام الجمهور، الإعلام الاجتماعيّ، مواقع التواصُل الاجتماعيّ... وغير ذلك، وقد تعدَّدت التعريفاتُ التي توضِّح مصطلحَ الإعلام الجديد من منظور الأدبيات العربية أو غيرها، ومنها: المحتوى الإعلامي الذي يُبثّ أو يُنشَر عبرَ الوسائل الإعلامية الشبكية التي يصعب إدراجُها تحتَ أيٍّ من الوسائل التقليديَّة؛ كالصحافة والراديو والتليفزيون؛ وذلك بفعل التطوُّر التكنولوجي الكبير في إنتاج وتوزيع المضامين الإعلامية»(7)، وقد وسَّع بعضُ الباحثين من مفهومه ليشمل الصحافة الإلكترونيَّة(8)، ورأى بعضُ الباحثين استحالةَ وضع تعريف شامل عن الإعلام الجديد؛ بسبب كونه مرحلةً انتقاليةً من ناحية الوسائل والتطبيقات والخصائص التي لم تتبلور بعدُ، فما يبدو اليوم جديدًا يكون غدًا قديمًا(9)، ومع تعدُّد روافد النشر الإلكترونيّ وميلِه للسهولة والإتاحة والتوسع يمكن أن نُعرِّف هذا النوعَ من الإعلام بأنَّه الذي: «يشير إلى حالة من التنوع في الأشكال والتكنولوجيا والخصائص التي حملتها الوسائل المستحدَثة عن التقليديَّة، خاصةً فيما يتعلَّق بإعلاء حالات الفردية والتخصيص، وهما تأتيانِ نتيجةً لميزة رئيسة؛ هي الفاعلية»(10).

في ظل ما ذكرناه يمكن أن نقف على مفهوم جامع واضح تقريبًا للإعلام الجديد، وهو: طُرُق التعبير اللغوي التفاعلي عبرَ الإنترنت. ويدخل في هذه الطُّرُق جميعُ البرامج والتطبيقات والمنصَّات والمدوَّنات ومواقع التواصُل الاجتماعيّ، سواء أكان بثًّا حيًّا أو منشورات مكتوبة أو صوتية أو مرئية أو مُصوَّرة، قام بها مختصٌّ في الإعلام أو مُواطِنٌ عاديٌّ، وبهذا التعريف يمكن أن يتميَّز الاصطلاحُ بالمرونة، التي تسمح له بالتطوُّر والاستمرار، والشمول الذي يظلِّل التعريفات الأخرى، والمناسِبة مع طبيعة المعارف الناشئة المتجددة باستمرارٍ.

أمَّا التعلُّم عن بُعْدٍ فهو: «نظامٌ تعليميٌّ لا يخضع لإشراف مباشِر ومستمر مِن قِبَل المعلِّمِ، أي يتم بانفصال المعلِّم عن المتعلِّم شبهِ الدائم، مع إيجاد تواصُل ثنائيٍّ متبادَل، وحوار بينهما عبرَ وسائط متعددة»(11)، وقد ظهَر التعلُّمُ الإلكترونيُّ غيرُ المباشِرِ بوصفه بديلًا عن التعلُّم المباشر الذي حال دونَه ما يمنع من التواصُل المباشر بين الطالب والمعلِّم، ومنه جائحة (كوفيد 19)، التي نحن بصددها، وهو نوع من التعليم له فلسفته وطرقه وإستراتيجياته ووسائطه وأدواته وميزاته، التي أفاض فيها الباحثون، ولاسيما في السنوات القليلة الماضية، بعد أن أصبح له حضورٌ كبيرٌ على الساحة العالميَّة، ومع تطوُّر تقنيات البث المباشر، واستحداث تطبيقات وبرامج متطورة سهلة الاستخدام، حتى إنَّ الاجتماعاتِ الحكوميةَ واجتماعاتِ المُنظَّمات العالميَّة والمؤسساتيَّة تحوَّلت إلى اجتماعات افتراضية، كما شاهدنا في الشهور الأخيرة المنصرمة.

يتميَّز الإعلامُ الجديدُ بالعديد من الخصائص، وهي نفسُها تنطبق على البثِّ المباشرِ والتعلُّمِ عن بُعْدٍ، وأهمُّها[12]:

- التفاعلية: حيث يتبادل القائمُ بالاتصال والمتلقِّي الأدوارَ، وتكون ممارسة الاتصال ثنائية الاتجاه وتبادلية، وليست في اتجاه أحادي، بل يُتاح للمتلقِّي مناقشةُ المادة المنشورة.
- اللاتزامنيَّة: وهي إمكانية التفاعل مع العمليَّة الاتصاليَّة في الوقت المناسب للفرد؛ عن طريق إتاحة المادة لعدد من السنوات، بل حفظها وأرشفتها عبرَ مواقع أرشفةٍ عالميَّةٍ.
- المشارَكة والانتشار: عن طريق إتاحته لكل مَنْ يملك أداةً ينشر من خلالها؛ كالهاتف أو الحاسوب، وهي أدواتٌ متاحةٌ للجميع تقريبًا، وهذا يكفُل إمكانيةَ نشر تلك المعرفة في أوساط كثيرة، تضمَن توسُّعَها بين فئات مشابِهة للفئات المقصودة من عملية نقل المعرفة على مستوى العالَم.
- الحركية والمرونة: حيث يمكن نقل الوسائط والمنشورات بسهولة؛ من خلال مشاركتها لعددٍ كبيرٍ من المُتابِعينَ.
- التعديل: يمكن للناشر التعديلُ على محتواه ومنشوراته في ظروفٍ معينةٍ ولأسبابٍ معيَّةٍ.
- العالميَّة: حيث أصبحت بيئة الاتصال والتعلُّم ونقل المعرفة بيئة عالمية، تتخطَّى حواجزَ الزمان والمكان.
- الحرية: حيث لا تخضع -في غالب الأحوال- إلى رقابة أو سلطة.
- تعدُّد الوسائط: حيث يمكن دمج عدد كبير من الوسائط التفاعلية؛ كالنصِّ والصوتِ والصورةِ والرسومِ والمُخطَّطات البيانيَّة... وغيرها.
- الانتباه والتركيز: نظرًا لأنَّ المتلقِّي يقوم بعمل فاعل في اختيار المحتوى، والتفاعل معه، فإنَّه يتميَّز -بدرجة عالية- من الانتباه والتركيز، بخلاف التعرُّض لوسائل الإعلام التقليديّ الذي يكون -عادةً- سلبيًّا وسطحيًّا.

- التخزين والحفظ: حيث يسهُل على المتلقِّي تخزينُ وحفظُ الرسائل الاتصاليَّة واسترجاعها؛ بوصفها جزءًا من قدرات وخصائص الوسيلة بذاتها.
- إمكانية تقبُّله الإعلامَ التقليديَّ، فيكون قد جمَع بين النوعين، فمعظم القنوات الإعلامية التقليديَّة أنشأت لها صفحاتٍ تفاعُليَّةً على مواقع التواصُل الاجتماعيّ، كما أنَّ الحصص الدرسية المباشرة يمكن بثُّها عبرَ أدوات الاتصال المختلفة، وحفظها للجميع.
- قابليته للتوسُّع: وذلك أفقيًّا؛ من الناحية الجغرافية، وزمنيًّا عن طريق ابتكار تطبيقات وبرامج تضمَن له المواكبةَ والاستمرارَ.
- الواقعيَّة: فإتاحتُه للجميع جعَل وظيفةَ التعليم متاحةً للجميع، وكذلك وظيفة الإعلام غير مقتَصِرة على أصحاب الغُرَف المُغلَقة أو المدرَّبين أو الخاضعين لسياسات و (أجندات) معينة، بل تعكس -في كثير من الأحيان- نبضَ العامَّة؛ فهو أداة تأثير يصعب السيطرةُ عليها، أو وضع خطة ومنهج لها، أو رقابتها وتحييدها.
- المباشَرة: فالحصص الدَّرْسِيَّة تُبَثّ مباشرةً غالبًا، وكثيرٌ من المواد المنشورة عبر وسائل التواصُل الاجتماعيّ وتطبيقاتها اعتمدَت خاصيةَ البث المباشر، وهذا ينحِّي عمليةَ التنقيح أو (المونتاج) جانبًا، فيمنحها مصداقيةً وثباتًا في التأثير على المتلقِّي.
- الشمول: فتلك المنصَّات كفَلَت توافُر المواد الإعلامية لجميع الأعمال وفي كل المستويات والفنون والعلوم، فالطفل يجد له المادةَ الكافيةَ للتسلية والترفيه، ومثلُه كبير السِّنِّ والشاب، والمتعلِّم والأُمِّيّ، وغير ذلك، بل إنَّ بعض قنوات الأطفال ومقاطعهم المصوَّرة مِنْ قِبَلِهم أو الموجَّهة لهم تحصُد عددًا من المُشاهَدات يفوق قنوات الشباب، بحسب إحصائيات منشورة [13].

المبحث الثالث: أثر اللَّهجة البيضاء في العناية باللُّغةِ العربيَّةِ في الإعلام الجديد والتعلُّم عن بُعْدٍ:

إنَّ المتحدِّثَ باللُّغةِ العربيَّةِ الفصيحةِ في برامج التواصُل الاجتماعيّ، والمعلِّمينَ في بيئات التعلُّم عن بُعْدٍ يجدون صعوبةً، سواء على مستوى اختيار الألفاظ والأساليب، أو قدرتهم على جَذْب المتلقِّي العربي؛ وذلك بسبب عدم قدرة المتلقِّي العاديّ على متابَعة ما يطرحه المتحدِّثُ من رؤًى وأفكارٍ أو أخبارٍ وحكاياتٍ وغير ذلك، بلغة عربية فصيحة، فيلجأ إلى التَّحدُّث إمَّا بلهجته الخاصة -وهذا في أغلب الأحيان- أو باللهجة البيضاء، ولاسيما إذا كان حديثُه مُوجَّهًا للمتلقِّي العربي عمومًا، والقصد منه النشر على نطاق جغرافي واسع، أو الإفهام، أمَّا إذا كان الغرض منه النشر على مستوى عالميّ فإنَّه يلجأ -غالبًا- إلى اللُّغة الإنجليزية، ويترجَم حديثُه إلى اللُّغة العربيَّة، وذلك ممَّا يحدو بالباحثين جميعًا، والمؤسَّسات إلى التنبُّه لخطورة الأمر، وسرعة تداركه، ووضع حلول فاعلة قادرة على استيعاب الخطاب التعليميّ والإعلامي على برامج التواصُل وغيرها من المنصَّات ووسائل الإعلام الجديد، ونشر ثقافة التَّحدُّث باللُّغةِ العربيَّةِ الفصيحةِ الواضحةِ، وعمل دورات تدريبية للمعلِّمينَ والمدرِّبين والناشطين المشهورين والمؤثِّرين، وإقناعهم بضرورة تغيير خطابهم إلى خطاب ينطوي على قرارات داخلية ذاتية، تضمَن الحفاظَ على الهوية العربية، وعلى رأسها اللُّغة الأم.

إنَّ الخطاب الإعلامي عبرَ وسائل الإعلام الجديد ذو أثرٍ خطيرٍ للغاية في المشاهِدين، من النواحي اللغويَّة المختلفة، وإنَّ أقلَّ نظرةٍ إحصائيَّة لعدد المتابِعين والمشاهِدين لبعض المقاطع المُصوَّرة أو المنشورة في هذه الوسائل تضع العقلَ في حيرة شديدة، وتضطر الغيورينَ إلى إعادة ترتيب الأوراق، والبحث في البدائل، والتأهُّب لمواجَهة انجراف جيلٍ كاملٍ نحوَ النشر الإلكترونيّ غير مبالينَ بمدى الرسوخ الثقافيّ، ومدى صلابة الذات أمام الغزوات الرَّقْمِيَّة، والقدرة الذاتية على النقد والتنظير والإقناع والتأثير، فليس بين الشاب المشهور على وسائل التواصُل وبين متابعيه الذين يتخطَّون الملايينَ في ظل عدد مشاهَدات يتخطى المليارات؛ غيرُ التفكير فيما سيقوله وفتح هاتفه والبدء بالحديث.

فإذا نظرنا إلى هؤلاء المُؤثِّرين ووجَدْنا أنَّ أكثرهم من الطلاب، سواءٌ في مراحل الطفول المبكِّرة أو المراحل التعليميَّة المختلفة؛ كالأساسية والثانوية والجامعية؛ ازداد الأمرُ أهميةً، ووجب علينا جميعًا أن نُدرِكَ خطورةَ إهمال التحدث باللُّغةِ العربيةِ الفصيحةِ، أو على الأقل باللهجةِ البيضاءِ لهؤلاء الطلاب؛ لأنهم إمَّا سيصبحون مُؤثِّرينَ في السنوات القليلة القادمة، أو أنهم بالفعل يمتلكون صفحات ذات تأثير.

ذكرت باحثةٌ في دراسة ميدانية على مجتمع عشوائيّ، بدولة الجزائر، حول أثر موقع (فيسبوك) على اللُّغة العربيَّة،

أنَّه قد وافَق (81%) على أن اللُّغة العربيَّة تعاني التهميش في الفيسبوك، بينما عارَض الأمر (17%)، وبقي (4%) على الحياد(14).

وفي دراسة لها أخرى في الموضوع نفسه اتَّجَه (20%) من المبحوثين إلى أن الفيسبوك يساعد على نشر اللُّغة العربيَّة الفصحى، بينما رأى (81%) عكسَ ذلك؛ إذْ يعتقدون أنَّه يساعد على انتشار العامية والإنجليزية على حساب اللُّغة العربيَّة الفصحى، في حين يعتقد (44%) أنَّ الفيسبوك يهدِّد وجود اللغات عن طريق انتشار الرموز والاختصارات، فإنَّ (42%) يرون أنَّه يفتح العديدَ من الاختيارات، والمستخدِم يحدد ما يناسبه منها. وبالنسبة لتحسين مستوى اللُّغة العربيَّة: أجاب أكثرُ من (80%) بأنهم يرون وجوبَ ذلك؛ حيث يعمل (54%) على تحسين لغتهم من خلال المُطالَعة، فيما يعمد (60%) إلى مداومة استخدامها، و(12%) لا يعملون على تحسينها.

وفيما يخص نشر مواقع باللُّغةِ العربيَّةِ في الفيسبوك، أجاب (43%) من الأفراد بأنهم يعملون على ذلك، فيما أجاب (81%) بالإيجاب عند سؤالهم عن اشتراكهم في مجموعات تهتمُّ باللُّغةِ العربيَّةِ في الفيسبوك. وذكرت الباحثةُ أنَّ هذه النتائج تعكس -بوضوح- خطورةَ وضعِ اللُّغةِ العربيَّةِ في الجزائر(15)، فيما يتعلَّق بتلك المنصَّات الإعلامية الجديدة، والحالُ نفسُها في بقيةِ الأوطان العربية، فليس ثمةَ تجربةٌ لعلاج هذه المشكلة جديرةٌ بالاحتذاء.

إنَّ مُراقَبةَ تلك الوسائل، ودراسة ظواهرها، والبدء في مناقشتها، والاجتماع بأهم رُوَّاد تلك المنصَّات؛ طُرُقٌ يمكن من خلالها أن نُحيِّد الكثيرَ من المخاطر التي تتربّص بلغتنا، إضافةً إلى المخاطر الموجودة أصلًا، وإن اقتناع مشاهير التواصُل الاجتماعيّ، ومَنْ هُم دونَهم بفكرة التَّحدُّث باللهجة البيضاء يُعَدّ ضمانةً جيدةً، كذلك إعدادهم من خلال دوراتٍ تُدرِّبُهم على تحييد اللفظ العامّي، واستبدال اللفظ الفصيح به، وتدريبهم على طُرُق تبسيط الجُمَل واختيار المفردات وتوظيف الأساليب... وغير ذلك من العناوين التي تصلح لدورات يخضعون لها، ومِن ثَمَّ تعميم هذه التجارب في ظلِّ وعيٍ مؤسّسيٍّ عربيٍّ.

إنَّ التَّحدُّثَ بلغةٍ عربيةٍ فصيحةٍ أو على الأقل بلهجةٍ بيضاءَ واضحةٍ «لا يساعد على توثيق الصلة بين العرب فقط، بل إنَّه قد يُزيل جميعَ عوائق التّواصل بينهم، ويمحو النزعاتِ العرقيَّةَ، ويُقارِب من إمكانية توحيد الثقافات والعادات والتقاليد؛ وذلك قد يؤدِّي إلى قوة عربية لا يُستهان بها على جميع المستويات»(16)، وذلك كلُّه إضافةً إلى المهمّة الرئيسة لها، هي الحفاظ على اللُّغة الفصيحة، والتخلِّي عن اللهجات الخاصة القابعة في نطاقٍ جغرافيٍّ ضيقٍ، وإن هذه الممارَسَة يجب أن تبدأ من القاعات الصَّفِّيَّة المباشرة وغير المباشِرة؛ إذ يبدأ الطالبُ في تكوين مخزونه اللغوي وتنمية مهاراته اللغويَّة التي لا يستطيع الاستغناءَ عنها، عندما يتحوَّل إلى مُؤثِّرٍ مشهورٍ.

لقد أدرك المعلمون الذين مارسوا التحدثَ باللُّغةِ العربيةِ الفصيحةِ أو الواضحةِ القريبة من الفصيحة مدى ما يمكن أن تقدِّمه هذه اللُّغةُ من إمكاناتٍ وقدراتٍ فذَّةٍ للمتحدِّث؛ كالطلاقة والثقة والإفهام والثراء، ممَّا لو اعتمد على لهجته المحلية، كما أدرَك كثيرٌ من الإعلاميين المحترفين الأثرَ الكبيرَ لتبنِّي اللهجة البيضاء في الحديث الإعلامي والإخباري، واتساع الرقعة الجغرافية للمشاهِدين الذين يستطيعون فهمَ هذه الطريقة من التعبير، سواء العامِّيّ أو المُثقَّف، على امتداد الوطن العربي، وخارج حدوده أحيانًا، فاتجه هؤلاء إلى التدرب على تلك اللهجة، وقد تبدَّت لنا مجموعةٌ من الخصائص التي يمكن تتبعها على ألسنهم(17)، ومن خلال البحث عبرَ مُحرِّكات البحثِ عن مصطلح «اللهجة البيضاء» نجد عددًا كبيرًا من المراجَعات والآراء الإعلامية حولها، تؤكِّد لجوءَ هؤلاء الإعلاميين الناجحين إلى تعمُّد الحديث بتلك اللهجة(18)، والحال نفسها في نطاق الإعلام البديل، فثمةَ عددٌ لا بأس به من مُرتادِي برامج التواصُل الاجتماعيّ، وموقع يوتيوب... وغيرها من المواقع، ينحاز كثيرًا إلى التَّحدُّث بلهجة بيضاء واضحة، يفهمها العربُ، وإن كانت تنحط كثيرًا عن مستوى اللهجة البيضاء الذي وضعنا له مفهومًا وخصائصَ، كما أنَّ النسبة الأكبر من المشاهير والمُؤثِّرين ورُوَّاد هذه المواقع يتحدثون بلهجاتهم الخاصة، إضافةً إلى توظيفهم اللُّغةَ الإنجليزيةَ في كثير من الأحوال لإضفاءِ صورةٍ نمطيةٍ ثقافيةٍ تُشعِر المتلقِّيَ العاديَّ بأنَّه مُثقَّفٌ؛ وذلك بحسب الذهنيَّة الجمعيَّة العربيَّة.

إنَّ اللفظة الأجنبية الأكثر شهرةً نُطقًا وكتابةً، والمُرادِفة لما نسميه الإعلامَ البديلَ هي «السوشيال ميديا»، وقد باتت دافِعًا قويًّا لضرورة البحث في أهميتها نحوَ قضية العناية باللُّغةِ العربيَّةِ الفصيحةِ، ولاسيما كون التَّأثير عبرَ مواقع التواصُل الاجتماعيّ لم يَعُدْ نشاطًا اجتماعيًّا فحسبُ، بل أصبح مهنةً مربحةً يلجأ إليها عددٌ كبيرٌ من الفنانين والمغنِّين لكسب المال من موقع يوتيوب وغيره، عبرَ تجارة الإعلانات والتربُّح من عدد المشاهَدات، وإنَّ مَن يُسمَّون «المؤثِّرين» أي مشاهير برامج التواصُل الاجتماعيّ قد ارتبطت نشاطاتُهم على «الإنترنت» بشكلٍ كبيرٍ بالعامل الاقتصادي، فالمؤثِّرون هؤلاء أصبحوا أداةَ تسويقٍ بعدما انتبهت لهم الشركاتُ الكبرى؛ وذلك بعد أن أشارت دراساتٌ بأن تأثيرَ مَن نثق بهم أكبرُ بنسبة (90%)، من تأثير الإعلانات المباشرة، في توجيه اختياراتهم بعيدًا عن التسويق

الربحيّ، حتى أصبح التَّأثير عبر برامج التواصُل الاجتماعيّ مصدرَ دخلٍ معترَفٍ به(19)، ومحفِّزًا لمن يملك موهبة التَّأثير من خلال الأفكار الجاذبة أو الفن الهادف أو الروح المرحة بهدف صناعة الترفيه أو غير ذلك، من مسبِّبات التَّأثير في المجتمع، ويرتبط مستوى الدخل بعدد المُتابِعين، حتى تحوَّلت كثيرٌ من الشركات الكبرى وأصحاب العلامات التجارية إلى الإعلان عن بضائعها عبرَ صفحات هؤلاء المشاهير، كما اتَّجَه قطاعٌ عريضٌ من الشباب إلى تأسيس صفحات خاصة بهم؛ بهدف التربُّح(20)، ولنا أن نتوقَّع قدرَ الفائدة المرجُوَّة من توظيف هذه المنصَّات، في ظل هذا التَّأثير لأجل نشر الفصيحة.

إنَّ هذا التطوُّر المستمرَّ لمفهوم الإعلام البديل، والتعليم الافتراضي، يُلزِمُنا جميعًا بالعمل على الالتزام بالحديث الفصيح، في أوساط بيئات التعلُّم عن بُعْدٍ، كما يُلزِمُنا بأَنْ نبحثَ عن طُرُق الوصول إلى الشباب المُؤثِّرينَ وإقناعهم بفكرة تبنِّي اللهجة البيضاء التي ترتقي عن لهجاتهم الخاصة والمحلية المحكية، والتدريب على كيفية الارتقاء بها نحو الفصيحة.

المبحث الرابع: خصائص اللَّهجة البيضاء في الإعلام الجديد والتعلُّم عن بُعْدٍ:

من خلال مراقَبة خطاب المحاضِرين والمعلِّمينَ بالمحاضرات والحصص، التي نُفِّذت عبرَ آلية التعلُّم عن بُعْدٍ، والبثِّ المباشِر في مواقع التواصُل الاجتماعيّ، ومن خلال مراقَبة خطاب عشرات المشاهير من المُؤثِّرينَ في وسائل التواصُل الاجتماعيّ وتطبيقاته، وموقع يوتيوب... وغيرها من المواقع؛ تبدَّى لي أنَّ أكثرهم لا يميل إلى استخدام اللُّغة العربيَّة الفصيحة، إلَّا ما جاء عَرَضًا، ولاسيما إذا كان استشهادًا ببيت شعر محفوظ، أو آية قرآنية، أو حديث شريف، أو حكمة مشهورة، وأكثرُهم يستخدم لهجتَه المحليةَ، أو يحاول التَّحدُّثَ باللهجة المشتركة المحلية؛ كالقاهرية في مصر، ومنهم مَن يستخدم لهجتَه المحليةَ الخاصةَ، وقليلٌ مَنْ يستخدم اللهجة البيضاء، ويمكن تحديد أهمِّ خصائص تلك اللَّهجة التي تتبدَّى من خلال مراقَبة الخطابينِ التعليميِّ والإعلاميِّ، للمقاطع التي يمكن أن تندرج طريقةُ المتحدِّث فيها تحتَ مُسمَّى «اللَّهجة البيضاء».

قمتُ أثناء هذه الدراسة بتتبُّع إحصائيات أشهَرِ المُؤثِّرينَ، من خلال عدد المشاهَدات والمتابَعات في الوطن العربي في آخِرِ عامَيْ (2018 - 2019)، وقد تقصيتُ معظمَ الإحصائيات التي عَرضت أكثرَ القنوات تأثيرًا على موقع يوتيوب، ومن خلال تتبُّع قنوات المشاهير التي تزيد عن خمسين قناةً، ومقاطعهم المنشورة، بناءً على عدد المشاهَدات، وهي بالمليارات، وعدد المشتركين، وهي بالملايين، وبعد متابَعة أكثر هذه المقاطع تداولًا، وكذلك تتبَّعتُ عددًا من مقاطع البثِّ المباشر التعليميّ بموقع Facbook أو Youtube وتطبيقات التعلُّم عن بُعْدٍ أثناءَ الإغلاق التامّ بسبب فايروس (كوفيد 19)؛ وجدتُ نسبةَ التَّحدُّث باللهجة البيضاء أقلَّ من (3%)، ونسبة التَّحدُّث باللهجة العامية المحلية المشتركة في حدود (90%)، ونسبة التَّحدُّث باللهجة المحلية الخاصة تقترب من (5%)، وهناك أثرٌ لاستخدام الكلمات الأجنبية في حدود (2%)، ذلك باستثناء القنوات التي تهتمُّ بتعليم اللُّغة الإنجليزية، فلم أضع الحديثَ باللُّغة الإنجليزية في تلك القنوات في الاعتبار، وقد تخصَّصَتْ أكثرُ تلك القنوات في صناعة الترفيه والتقليد، وبث المواقف المضحكة، وعرض اليوميَّات، وبعضها في الأزياء والطبخ وتعليم اللُّغة الإنجليزية و(الكيفية)(21).

وعلى الجانب الآخَر تتبعتُ بعض القنوات التي لا يصل عددُ متابعيها إلى الأرقام التي تجعلها مؤثِّرة كسابقاتها، ولكن يلتزم أصحابها الحديثَ باللهجة البيضاء، فتبيَّن لي بعضُ الخصائص التي يمكن أن نستعرضها لنقفَ على أهم ملامح تلك اللهجة وخصائصها التي تُميِّزها عن اللُّغة الفصيحة واللهجات؛ وذلك لئلَّا يُظنَّ أنَّها اللُّغة الفصيحة، فتطغى عليها أو تحلَّ محلَّها، كما يُسهِم تحديدُ خصائصها في الارتقاء بها عن اللَّهجات الخاصَّة. إذَنْ تأتي أهمُّ ظواهر تلك اللهجة أو خصائصها على صنفين؛ الأول: خصائص سلبية يجب التخلصُ منها بالتدرُّج، والثاني: خصائص إيجابية يمكن الاستفادة منها في تطوير اللهجات نحو الفصيحة. أمَّا أهمُّ الخصائص التي تقع في الجانب السلبي فنُجمِلُها فيما يأتي[22]:

- الوضوح: يلجأ المتحدِّثُ -دائمًا- إلى تخيرُّ الكلمات الواضحة المفهومة لجميع العرب، فينأى عن الكلمات الغريبة والمهجورة، والمعاني المسكوت عنها، والبنية الخفيَّة للكلام، وهنا قد يختار كلماتٍ واضحةً ولو كانت غيرَ فصيحةٍ، أو كانت أجنبيَّةً أو عاميَّةً، وهذا ممَّا يُفقِد اللُّغةَ قُوَّتَها وحضورَها وثراءها، ويؤدِّي إلى هجر معظم مفرداتها.
- الخطأ أحيانًا في القواعد النحويّة والصرفيّة والصوتيّة والمعجميّة، فقد يؤنِّث ما حقُّه التذكيرُ في تمييز العدد، وقد يرفع اسمَ إنَّ المؤخَّرَ، أو يلحن في أحكام الاستثناء، وقد يُصرِّف كلمةً على غير قاعدة فيقول: (جعان، جاء محامي، شراب أي جراب، رجاجيل ورِجّالة)، أو يُخرِج حرفًا من غير مخرجه الصحيح، فيقول: (ضلَّ) ويقصد:

ظلَّ، وغير ذلك ممَّا يخالِف الضوابطَ اللغويَّةَ للُّغةِ العربيَّةِ.

- التركيز على الناحيَّة الخطابيَّة التواصليَّة دون الجماليَّة الوظيفيَّة: فهدفُه إبلاغُ الرسالة للمتلقِّي بأيسرِ الطُّرُقِ، وهو يؤدِّي إلى إهمال الأساليب الجماليَّة كتوظيف المجاز، واستخدام الاستعارة والتشبيهات، وغيرها؛ لذلك فهي لهجةٌ فقيرةٌ بشكلٍ كبيرٍ، وهي دونَ الفصحى والعاميَّة من هذه الجهة، وهذا لا يعني أنَّها تفتقر تمامًا إلى توظيف عناصر الجَمال، ولاسيما في مخاطَبة النفس أو إثارة العواطف.
- الميل للتسكين: فيلجأ له المتحدِّثُ لضمان قدرٍ أكبرَ من الاسترسال واتصال الأفكار دون إعمال العقل في ضبط أواخر الكلمات، إلَّا ما جاء عَرَضًا نتيجةَ سليقة لغوية سليمة.
- كسر حرف واو العطف في بدء الكلام، فيقال: (وِذاكِرْ).
- التوسع في الكلمات الأجنبيّة والدخيلة: وذلك نتيجةَ تداخُل اللغات؛ بسبب ثورة التواصُل والثّقافَة، ولاسيما في العقد الأخير، فيَدخل كلَّ لغة عالميَّة عددٌ من الكلمات الأجنبيَّة عنها في كلِّ يومٍ نتيجةَ انتشار مقاطع مُصوَّرة معينة، تجذب إليها مليارات المُشاهَدات، فتتسبَّب بإزاحة عدد من مفرداتها إلى لسان المتلقِّين ولو كانوا أبناءَ لغات أخرى، وقد يتقبَّل الناسُ هذه الكلمات حتى يظنُّوا أنَّها من لغتهم، ومن ذلك: (كلينيكس، باص، تلفون، فيزا، كابتن، ماستر، Ok، Bye).
- إدخال الكلمات العاميّة: فقد مال أكثرُ المُؤثِّرينَ إلى توظيف كلمات عاميّة من لهجته المحليَّة، أو تدريج كلمة فصيحة؛ أي نطقها بطريقة اللهجة الدارجة، فيَلحَنُ في بِنْيَة حروفها، وذلك من أجل الحفاظ على الاسترسال، وإغفال الانتباه إلى القواعد اللغويَّة التي تُشتِّت الذهنَ عن الفكرة الرئيسة للحديث.
- همز ألف الوصل، كأن يقول في درج الكلام (في ألحقيقة)، وَرُبَّمَا يلجأ إلى توظيف السكتة قبل أَلِفِ الوصلِ؛ لتبرير الخطأ، فيقف قبلَ كلمة (الحقيقة) ليبرِّرَ لفظَ الألف مقطوعةً.
- تحميل بعض الألفاظ دلالاتٍ جديدةً لم تَرِدْ عن العرب، ولم تُجِزْها المجامعُ؛ كأنْ يقول: ثراءٌ فاحشٌ.
- تصريف الكلمات الأجنبيَّة تصريفًا عربيًّا: كأن يقول: (فوّلها) أي املأها، مصرفا كلمة (full)، ومثلها المصدر (تفويلة)... وهكذا.
- الاقتصار على استخدام اللُّغة العربيَّة المعاصرة بألفاظها التي أجازتها المجامعُ مؤخَّرًا، وانتشرت في أسلوب الكُتَّاب والصحفيين؛ وذلك مع وجود بديل عنها سهل الفَهْم، وهذا يدلُّ على فقرٍ معجميٍّ خطيرٍ.

وهناك عشراتُ الظواهرِ اللغويَّةِ التي يمكن رصدُها غيرَ ما ذكرناه فيما سبَق، وقد رصدتُ أهمَّها فقط، وبرصد هذه الخصائص يمكن لنا أن نقف على طُرُق تحسين تلك اللهجة، والتخلُّص من ظواهرها السلبيَّة، والترقِّي بها مع كثرة الاستخدام؛ حتى تصلح لأنْ تُسَمَّى بالفصيحة بعد مُمارسَةٍ ودُربَةٍ، وهناك خصائص أخرى للهجة البيضاء، يمكن استغلالها من أجل الارتقاء باللهجات نحوَ الفصيحة، وأهمُّ هذه الخصائص:

- تُسهِم هذه اللهجةُ في تعليم النَّاطِقينَ بغير اللُّغة العربيَّة بشكلٍ أسرعَ من الفصيحة؛ إذ تنبني على تخيُّر الكلمات الشائعة، وهذه النوعيَّة من الكلمات هي ما يبحث عنها متعلِّمُ أيَّةِ لغةٍ جديدةٍ، وهناك تجاربُ كثيرةٌ في اللُّغة الإنجليزيّة -على سبيل المثال- لانتقاء أكثر الكلمات تكرارًا في الخطاب اليوميّ، كتجربة (Longman communication 3000) وقد جمَع فيها ثلاثةَ آلاف كلمة، وهناك تجارُب كثيرةٌ غيرها تقوم على إحصائيات ودراسات، وفي اللُّغة العربيَّة نكاد لا نجد مثل هذه الإحصائيات ولا الدراسات إلَّا فيما نَدُرَ، وبجهد فردي لا يرتقي إلى قوة البحوث التي تقوم بها المجامعُ والمؤسَّساتُ الكبيرةُ.
- قدرتها على تحقيق التواصُل الناجح الفعَّال؛ وذلك لقيامها على تخيُّر الألفاظ والأساليب المشترَكة الأكثر شهرةً، ولو كانت غيرَ فصيحة، وتخلِّيها عن مرادفِها قليلِ الاستخدامِ، ولو كان فصيحًا، وهي بذلك تُتيح للخليجي أن يتحدَّث بلهجة يفهمها المغربيُّ، وهكذا في بقية الأوطان العربية.
- تُسهِم في التخلص من اختلاف اللهجات المحليَّة، التي لا تُثري الفصيحةَ؛ فمثلًا: توظيف كلمةٍ تدلُّ على الاستمرار قبل الفعل، فيقول السوداني: داير يقول، والمصري: عمَّال يقول، والخليجي: يالس يقول، ومن يقول: جالس يقول، قاعد يقول، وهكذا، أمَّا اللهجة البيضاء فتلفظها: (يقول) دونَ أيِّ كلمةٍ قبلَها، ويمكن تقديمها بـ(مازال) كما تفعل الفصيحةُ.
- إمكانيَّة الاستفادة من خصائص اللهجات الفصيحة الأخرى، فيمكن أن يُقبَل كسر حرف المضارعة (أنتَ تِكتب؟)

بدلًا من إدخال حرف الجر عليه (أنت بتكتب؟)؛ فكسرُ حرف المضارعة له سندٌ لغويٌّ في لهجات العرب.

- قابليتها للتغيُّر والتطوُّر نتيجةَ لِينِها واعتمادها على عدد قليل من الكلمات، وهذا ما يجعل محاولةَ تحسينها ممكنةً.
- قابليتها لإحياء كثير من الكلمات الفصيحة المهجورة، عن طريق توظيفها في عدد من المقاطع المشهورة، أو نَشْر مقاطع تَلفِت انتباهَ القراء إلى بعض الكلمات الفصيحة، التي يظنُّونها عاميَّةً؛ مثل: خبص، خبط، دعس، جراب، أزعر، زحلق، زعق، شاف، لبك، مغص... وغيرها.
- قدرتها على توحيد اختلاف عدد كبير من الألفاظ العاميّة لدلالة واحدة، فمثلًا: كلمة (اذهب عني) تُغْنِي عن: غور، رُوح، زُول، انقلع، خوز، اتَّاخر، فَارِقْنا، وعن بعض الأساليب الدالَّة على المعنى نفسه، مثل: الله مع دواليبك، الطريق اللي يِوَدّي، ورِّينا ظهرك، الباب يفوِّت جَمَل.
- التخلص من كلمات المشترك اللفظي في العاميات التي قد تسبِّب الحرجَ أو تُوقِع اللبسَ، مثل: مبسوط: بمعنى مضروب، وفرح سعيد. والعافية: بمعنى النار، والمصيبة، والمرض، والشفاء، والسلامة.
- تقبُّلها لتصاريف جديدة لم تكن في الفصيحة، أو التوسُّع لِمَا لم يتوسَّع فيه العربُ؛ مثل استخدام (انفعل) للدلالة على المبني للمجهول، فنقول: انفتح وانغلق، أي فُتِح وغُلِق. ومثل التوسع في صيغة (فعلل) فيقال: حوسب، سرطن، سمكر (إصلاح جسم السيارة)، فرمت (أعاد التهيئة)، ومثلها صيغة (تفيعل)؛ مثل: تشيطن، وصيغة (فعلنة)؛ ومنها: شيطنة، قرصنة، شرعنة.
- قدرتها على توظيف التناوب الدلالي بين الصِّيَغ؛ كأنْ ينوبَ اسمُ الفاعل عن اسم المفعول، وهي موجودةٌ في الفصيحة، كأنْ يُقالَ: هالك، والقصد مقتول. وممَّا نسمعه من ذلك قولهم: الباب فاتح؛ أي: مفتوح.

إنَّ ما سجَّلْناه من خصائص وسمات اللهجة البيضاء من خلال استطلاع عددٍ كبيرٍ من مقاطع البث المباشر للمعلِّمَينَ، وأساتذة الجامعات، والمشاهير، والمؤثِّرين... وغيرهم، ممَّا هو موجود بموقع يوتيوب؛ ما هو إلَّا بعض الظواهر الأكثر انتشارًا، وهناك عددٌ آخرُ أكبرُ ممَّا ذكرناه من الظواهر التي ينبغي الوقوفُ عليها؛ من أجل محاولة تحسين هذه اللهجة لترتقي عن اللهجات العامية المتناثرة، والألسن المختلفة المتعددة، نحوَ لغة فصيحة واضحة، تصلُح للخطاب الإعلامي العربي، تكون قاعدةً لغويةً قادرةً على لمِّ الشملِ وتوحيد الألسن، وإعادة تقويم اللسان العربي؛ وذلك ربما يمهِّد الطريقَ نحو سَنِّ تشريعاتٍ تدفع الجميعَ إلى تقدير لغته الأم، والتَّحدُّث بها في الإعلام وغيره من المجالات، وهو ما يضع الأمةَ على طريق صناعة المعرفة وتطويرها مرةً أخرى، بل تصديرها ضمنَ مشاريع الاقتصاد المعرفيّ والبناء الحضاري.

المبحث الخامس: سُبُل تبنِّي اللهجة البيضاء والارتقاء بها إلى اللُّغة الفصيحة:

ليس ممَّا يدعو إلى الاعتزاز أن أدعو العرب إلى تبنِّي اللهجة البيضاء دون لهجتهم الفصيحة، لكنَّ الناظرَ إلى واقع اللُّغةِ العربيَّةِ وغُربَتِها بين أهلها يُسوِّغ هذه الدعوةَ؛ فالنظر إلى اللهجة البيضاء بوصفها مرحلةً نرتقي بها عن العاميات إلى الفصيحة، وننتقل من التشرذم إلى الوحدة، ومن الضَّعْف والابتذال والسوقية والهُجنة والعُجمة إلى الوضوح والنقاء والقوة، وإلى كونها ليست بديلًا عن الفصيحة، كلُّ ذلك يدعونا إلى تبنِّيها، والعمل على نشرها بين الأوساط الإعلامية جميعها، كلٌّ بحسب مجاله والموضوع الذي يعمل عليه، إضافةً إلى تبنِّيها في مجالات أخرى كثيرة؛ كالتعليم والفن والأدب وغير ذلك، ممَّا لا يسع المقام تفصيله.

إنَّ اللهجة البيضاء لا تتمتَّع بمزايا الفصيحة، بل لا تتمتَّع ببعض مزايا اللهجات العامية، لكنَّها تتمتع بكونها أقربَ اللهجات إلى الفصيحة، ويمكن تطويرها وتحسينها لتصَفُّحِ اللُّغةِ الفصيحةِ الواضحةِ؛ وذلك يُعِيد إلى اللُّغة العربيَّة كثيرًا ممَّا افتقدته من الرعاية والاهتمام على مدار ثمانية قرون تقريبًا، ويقلِّل من ازدياد عدد المُعرِضِينَ عنها، وانصرافهم إلى اللُّغة الأجنبية؛ بوصفها لغةَ العصر حضارةً وعِلْمًا ومعرفةً.

إنَّ اللهجة البيضاء تقف أمامَها مجموعةٌ من السلبيات والعوائق، التي تجعلنا لا نرجو أن تكون هي البديل الأمثل للُّغة الفصيحة؛ إذ لا يمكن أن يحل محلَّ الفصيحة بديلٌ يتميَّز بالقوة والنضارة والحيوية والمرونة والفصاحة والثراء، ومن أهم سلبيات اللهجة البيضاء[23]:

- اقتصارها على الخاصَّة من المثقفين والأدباء والأكاديميين ودُور التعليم.
- إهمالها الإعرابَ، وهو من أهم خصائص العربيَّة التي تُميِّزها عن غيرها.

- تفتقر -بشكلٍ كبيرٍ- إلى رعاية أهل اللُّغة وتأطيرها بقوانين تضبطها، ودراسات تراقبها؛ لتضمن لها الانتشارَ والنفعَ.
- ضَعْفها من الناحية الجماليَّة والتصريفية؛ وذلك لاقتصارها على الألفاظ والتعبيرات المشترَكة الواضحة لجميع العرب.
- لا تستطيع أن تعبرَّ عن كل الأغراض.
- لا تصلُح للكتابة الأدبية؛ وذلك حمايةً للغة الأدبية من التمييع والتسفيه.

مـن هنـا يجـب علينـا أن نسـعى إلى تمكيـن هـذه اللهجـة بعـد التخفيـف مـن أثـر تلـك السـلبيات، أو التخلُّـص منهـا، والاسـتفادة مـن خصائصهـا التـي ذكرنـا بعضَهـا، ويجـدُر بنـا في هـذا المقـام أن نقـترح بعـضَ الوسـائل التـي يمكـن مـن خلالهـا تمكيـنُ هـذه اللهجـة في التعليـم والإعـلام عمومًـا، ولاسـيما منصَّـات التعلُّـم عـن بُعْـدٍ، ومَنصَّـات الإعـلام الجديـد، بحيـث لا تُشـكِّل تهديـدًا أو خطـورةً عـلى اللُّغـة الفصيحـة، وفي الوقـت نفسِـه يجـب أن نقـدِّر آليَّـةَ التطـوُّر اللّغـويّ المرحـليّ، التـي تتَّسـم بهـا اللُّغـاتُ عامَّـةً، فهـذه الآليـة تكفُـل عمليـة نقـل اللهجـة البيضـاء إلى الفصيحـة مـع الوقـت والعـزم والجُهْـد، وفيمـا يـأتي بعـضُ المقترَحَـات التـي يمكـن أن تُسـهِم في تمكـين اللهجـة البيضـاء في التعلُّـم عـن بُعْـدٍ، والإعـلام الجديـد:

- المتابَعـة التحليليَّـة الإحصائيـة الحثيثـة لمنصَّـات البـث التعليمِـيّ وللصفحـات والقنـوات الأكـثر انتشـارًا عـلى مواقـع التواصُـل الاجتماعـيّ، ويوتيـوب، والتطبيقـات المختلفـة التـي يسـتجدُّ منهـا عـددٌ كبـيرٌ سـنويًّا، وتتضخم أعداد مشـتركيها عـلى مسـتوى العالَـم، وتتضاعـف أعـدادُ المُتابِعِـينَ والمُشـاهِدِين إلى مليـارات المـرات.
- القيـام بالتوجيـه النفسـي للمعلِّمَـينَ، والمدرِّبـين، ولمشـاهير المُؤثِّريـنَ العـرب؛ بهـدف ترسـيخ فكـرة نـشر اللُّغـة العربيَّـة الفصيحـة، أو عـلى الأقـل اللهجـة البيضـاء عـلى مواقـع التواصُـل؛ بوصفهـا مـن أهـم معالِـم الهويـة العربيـة.
- إعـداد دورات تدريبيـة مبـاشرة، أو عـبرَ المنصَّـات الذكيـة يلتحـق بهـا المعلمـون والمؤثِّـرون؛ بهـدف تدريبهـم عـلى طُـرُق اختيـار المفـردات والتراكيـب اللغويَّـة الواضحـة، وطُـرُق اسـتبدال الفصيـح بالعامـي، والصحيـح بالخطـأ.
- إنشـاء مؤسَّسـةٍ افتراضيـةٍ عـبرَ شـبكة الإنترنـت تحمـل عنـوان: «مجتمـع المُدوِّنـين العـرب»، أو «رُوَّاد الإعـلام الافـتراضيّ»... أو غـير ذلـك، تكـون اتحـادًا أو تجمُّعًـا يمكـن أن ينطـوي تحـت إدارة نقابـة الصحفيـين، بالاشـتراك مـع اتحـاد المجامـع العربيـة، ينـاط بهـا القيـام بمهـامَّ نـشرِ تلـك اللهجـة، وإلـزام المنضمـين إليهـا مـن المُؤثِّريـنَ بالتّحـدُّث باللهجـة البيضـاء، التـي تمكِّنهـم مـن الارتقـاء إلى الحديـث باللُّغـةِ الفصيحـةِ مـع الوقـت.
- تصنيـف المقاطـع المنشـورة ومسـتويات المعلِّمـين إلى أربعـة أقسـام، بحسـب مـدى التـزام المؤثِّـر بضوابـط اللُّغـة العربيَّـة، فينـدرج مسـتوى المعلِّـم أو الإعلامـي في الإعـلام الجديـد، تحـت مسـتوى مـن أربعـة مسـتويات: -1 اللهجـة البيضـاء وتكـون مرحلـة مؤقَّتـة؛ حتـى يتقـن المؤثِّـرُ ضوابـطَ اللُّغـة، ويمتلـك قدرتَـه عـلى التَّحـدُّث والتّأثـير باللُّغـةِ الفصيحـةِ الواضحـة. -2 المسـتوى العـاديّ، الـذي يتخـيَّر الواضـح السـهل مـن اللُّغـةِ العربيـة المعـاصرة. -3 المسـتوى المتوسـط الـذي يناسِـب المجـالَ الأكاديمـيَّ والحـوارات الثقافيـة والتعليـم. -4 المسـتوى العـالي الـذي يناسِـب المفكِّريـن والكُتَّـابَ والمختصـين في مجـال اللُّغـة العربيَّـة، ويجـب أن يكـون هـذا المسـتوى ملتزِمًـا بضوابـط اللُّغـة الفصيحـة.
- اسـتحداث جوائـز عربيـة كبـيرة، لأفضـل المنصَّـات والصفحـات والقنـوات التـي توظِّـف اللهجـةَ البيضـاءَ أو الفصيحـة بشـكلٍ مكثَّـفٍ، وحقَّقـت نسـبةَ تأثـير مرتفعـة وانتشـارًا واسـعًا، مـن خـلال إحصائيـات عـدد المُتابِعِـينَ وعـدد المُشـاهَداتِ.
- إلزام جميع المعلِّمين بالتخلي عن اللهجات المحلية والتحدُّث بمستوى اللهجة البيضاء على الأقل.
- تقييـم المدرِّبـين والمعلِّمِـينَ والطـلاب بحسـب قدراتهـم عـلى التحـدث بلغـة صحيحـة، أو عـلى الأقـل بلهجـة بيضـاءَ، بالضوابـط المذكـورة.
- دَعْـم المشـاهير الذيـن يلتزمـون باللهجـة البيضـاء ماديًّـا مقابـلَ نشرهـم مقاطِعَهـم بهـا، أو نشرهـم مقاطـعَ لمُتابِعِيهـم الذيـن يتحدَّثـون بهـا عـلى صفحتهـم.
- الترويـج للَّهجـة البيضـاء؛ مـن خـلال إعلانـات يبُثُّهـا المؤثـرون ومُرتـادُو مواقـع التواصُـل ضمـنَ مقاطعهـم، أو بالتعاقـد مـع إدارات تلـك المواقـع.
- إنشـاء صفحـات وقنـوات تهـدُف إلى نـشر اللهجـة البيضـاء وتصحـح أخطائهـا، والأخطـاء اللغويَّـة الشـائعة بمقاطـع ترفيهيَّـة، والاتفـاق مـع مُؤثِّريـنَ لهـم حضـورٌ وثقافـةٌ ووعـيٌ وقبـولٌ جماهـيريٌّ؛ مـن أَجْـلِ العمـل عـلى تصميـم مقاطـع باحترافيـة.
- عمـل مسـابقات وجوائـز يوميـة وشـهرية، تهـدُف إلى مكافـأة كلِّ متابِـعٍ يتحـدَّث اللهجـةَ البيضـاءَ بشـكلٍ سـليقيٍّ، مـن خـلال كـثرة التـدرُّب والممارَسـة، ويمكـن عمـلُ مسـابقات عـلى أسـئلة تُطـرَح عـبرَ هـذه المنصَّـات لتجـذب المُتابِعِـينَ، كما

يمكن التعاقدُ مع مواقع وصفحات أخرى؛ من أجل دعم هذه الصفحات بآلاف من المُتابِعينَ الجُدُد كلَّ يوم.

- تحويل قضية التَّحدُّث باللهجة البيضاء إلى قضية رأيٍ عامٍّ، عبرَ الوسائل الإعلامية التقليديَّة الورقية والسمعية والبصرية، ومواقع التواصُل الاجتماعيّ... وغيرها، وهو ما يحقِّق لها الذيوعَ والانتشارَ.
- ضرورة اقتناع الأكاديميين والمختصِّين بأن تكون اللهجة البيضاء أقلَّ ما يُسمح لهم التَّحدُّث به، ولاسيما في المقاطع التي تُذاع إعلاميًّا، وفي المحاضَرات والمناقَشات والمؤتمرات؛ فلا يُعقَل أن يكون حُرَّاس اللُّغة منتهكيها.
- ضرورة إقناع الأكاديميين والمُعجَمِيِّين والمختصِّين بفكرة اللهجة البيضاء، فلا يحاربونها في هذه الفترة، وليكونوا واقعيينَ، ويتفهمون القصدَ منها، فلا يشوهونها في مواقع الإعلام الجديد أو التقليديّ، ويَدَعُونها للعوام خيرًا من لهجاتهم الخاصة التي تفرَّقهم وتمسخ هويتهم وتنأى بالألفاظ العربية الفصيحة عن الاستخدام على أرض الواقع، ولو بنِسَب قليلة.
- طَرْح عدد من رسائل الماجستير والأبحاث العلميَّة في المؤسَّسات الأكاديمية والمؤتمرات باللهجة البيضاء، وطُرُق الترقِّي بها إلى الفصيحة، من الناحية الصوتية أو التركيبية... أو غير ذلك.

الخاتمة:

إنَّ اللهجة البيضاء من هذا المنطلق ليست معاديةً للفصيحة، بل هي تدعمها وتسعى إلى تمكينها؛ لذلك من الجيد أن يتبنَّاها الأكاديميون، من خلال بحثها والسعي إلى تحسينها، وأن يتبنَّاها المعلمون والمؤثِّرون، من خلال الحديث بها ونشرها في صفحاتهم، ويتبنَّاها الإعلاميون في الإعلام التقليديِّ بأنواعه؛ من خلال الحديث بها ونشر ثقافة رعايتها، وجعلها المستوى الأدنى الذي لا يصحُّ لعربيٍّ بأيِّ حالٍ أن يهبط دونَه، ولاسيما في التعليم والإعلام والفن والأدب.

(Endnotes)

1. على سبيل المثال: قناة «عائلة مشيع»، بلغت (14.9) مليون مشترك، وأكثر من (8.2) مليار مشاهدة، وبلغت قناة شفا (13.8 shfa) مليون مشترك، و(5.3) مليار مشاهدة، وبلغت قناة عائلة فيحان (5) مليون مشترك، و(3.5) مليار مشاهدة، وبلغت قناة حقائق وأسرار (10.9) مليون مشترك، (1.5) مليار مشاهدة، وبلغت قناة (13.9 noor stars) مليون مشترك، و(1.6) مليار مشاهدة، وغير ذلك كثير من القنوات ذات المحتوى العربي.
2. جريدة الخليج، الإمارات، مواقع التواصل تسحب البساط من الفضائيات، تحقيق: مها عادل، تاريخ النشر: (30-12-2017).
3. للتوسع في مفهوم اللهجة البيضاء يُنظَر كتابي: اللهجة البيضاء طريقك إلى التَّحدُّث باللغة العربية الفصيحة، أحمد فراج العجمي، دار نشر نور، ألمانيا، (2019م)، ص(97-128).
4. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر – بيروت، ط(3)، (1414 هـ)، ج(7)، ص(124).
5. اللهجة البيضاء طريقك إلى التَّحدُّث باللغة العربية الفصيحة، أحمد فراج العجمي، ص(99).
6. انظر: رضا أمين، الإعلام الجيد، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، (2015م)، (ص26).
7. انظر: رضا أمين، استخدامات الشباب الجامعي لموقع يوتيوب على شبكة الإنترنت، المؤتمر الدولي الأول لقسم الإعلام بجامعة البحرين (الإعلام الجديد، تكنولوجيا جديدة لعالم جديد، (7-9) أبريل (2009)، (ص615).
8. انظر: رضا أمين، الإعلام الجيد، (ص32).
9. انظر: علي حجازي إبراهيم، الإعلام البديل، دار المعتز للنشر والتوزيع، (2017م)، (ص16).
10. السابق، (ص16).
11. رمزي أحمد عبدالحي، التعليم عن بُعْدٍ في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، (2010م)، (ص72)
12. ذكر أكثرها علي حجازي إبراهيم، انظر: الإعلام البديل، (ص18-19).
13. في إحصائيات لموقع يوتيوب كانت مقاطع الأطفال هي الأكثر انتشارا لعام (2018م)، وفي تقرير لموقع BBC ذكَر أن طفلًا في الثامنة يجني (26) مليون دولار، ويتصدَّر قائمة الأعلى ربحًا في موقع يوتيوب في عام (2019) (https:// www.bbc.com/arabic، تاريخ الزيارة (20) ديسمبر (2019م).

14. منال قناوي، استخدام اللغة العربية في شبكات التواصل الاجتماعي -الفيسبوك أنموذجًا- دراسة ميدانية تحليلية، رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي، كلية العلوم الإنسانية، الجزائر، (2015)، (ص197).
15. ورقة بحثية بعنوان: اللغة العربية أداة تواصُل في شبكات التواصل الاجتماعية، دراسة ميدانية في واقع استخدام الجزائريين للغة العربية في الفيسبوك، منال قناوي، جامعة العربي بن مهيدي، قسم العلوم الإنسانية، بتاريخ: (2012/12/24م).
16. أحمد فراج العجمي، اللهجة البيضاء، (ص135).
17. سنذكر أهم هذه الخصائص في المبحث الرابع.
18. ذكرتُ عددًا من هذه الآراء، في كتابي: اللهجة البيضاء طريقك إلى التحدث بلهجة عربية واضحة، (ص157)، وما بعدَها.
19. انظر: مقال «التّأثير عبر مواقع التواصل الاجتماعي أصبح مهنة مربحة برخصة عمل في الوطن العربي»، موقع عرب بوست، https://araboost.com تاريخ النشر: سبتمبر (2018م)، تاريخ الزيارة: (20) ديسمبر (2019).
20. بحسب موقع MBC وموقع RT الإخباريين فقد نشر الأخير أن الطفل رايان حقق ثروة قُدِّرت بـ (22) مليون دولار، منذ إطلاق قناته الخاصة على موقع يوتيوب، والتي يعرض وينتقد من خلالها ألعاب الأطفال التي تنتجها أشهر الشركات المتخصصة في هذا المجال. انظر: موقع https://arabic.rt.com/، بعنوان: سابقة عالمية طفل يجني (22) مليون دولار عبر يوتيوب، تاريخ النشر: (5-12-2018م)، تاريخ الزيارة: (20-12-2019م). ويفيد الموقع أن الثروة كانت خلال ثلاث سنوات تقريبًا.
21. هي مقاطع تجيب عن أسئلة تبدأ بـ(كيف؟).
22. كنتُ قد وضعتُ خصائص اللهجة البيضاء من خلال مراقبة الحديث بها في عدد من المجالات؛ كالتعليم والإعلام والفنِّ والأدب وغيرها، وذلك في كتابي: «اللهجة البيضاء طريقك إلى التّحدّث بلغة عربية فصيحة»، وقد التقى عددٌ من خصائص اللهجة البيضاء في الإعلام الجديد بتلك الخصائص التي كنتُ قد وضعتُها.
23. ذكرتُها باستفاضةٍ في كتابي «اللهجة البيضاء» (ص130).

«تثمين المحتوى العربي على الويب: مبادرات نحو تفعيل التعليم الإلكتروني باللغة العربية»

الباحثة/ سعاد تتبيرت.
جامعة لونيسي علي – البليدة 2 – الجزائر.
Souaadlive@gmail.com

مستخلص:

مـن منطلـق أن المحتـوى هـو الملـك «Content is The King» جـاءت هـذه المسـاهمة للوقـوف عـلى واقـع صناعـة المحتوى الرقمـي العـربي، وأهـم الجهـود المبذولـة في المجـال التـي تسـعى إلى تثمـين هـذا المحتـوى، وإخراجـه مـن دائـرة الحجـب والإضـمار إلى دائـرة البـث والانتشـار، خاصـة فيـما يتعلـق بالمحتـوى الرقمـي التعليمـي الـذي سيسـاهم لا محالـة في تبنـي ثقافـة التعليـم الإلكـتروني باللغـة العربيـة، في ظـل التوجهـات الحاليـة التـي تفرضهـا تكنولوجيـا الإعـلام والاتصـال.

اسـتعانت الدراسـة بالمنهـج الوصفـي التحليـلي؛ للوقـوف عـلى أهـم المنصـات الرقميـة التي تدعـم المحتوى العـربي باللغـة العربية في صورتـه الرقميـة، وحجـم الإشـباعات المعرفيـة التـي يحققهـا هـذا المحتـوى المتـاح عـلى الإنترنـت في خدمـة التعليم عـن بُعد.

توصلـت الدراسـة إلى أنـه بالرغـم مـن وجـود مبـادرات عربيـة تسـعى إلى تثمـين الإنتـاج العلمـي العـربي عـلى شـبكة الإنترنـت، فـإن هـذا المحتـوى لا يـزال محتشـمًا لا يلبـي حاجيـات التعليـم الإلكـتروني في ظـل الإحصائيـات المقدمـة، التـي تشـير إلى تراجـع المحتـوى العـربي عـلى الإنترنـت لتصـل نسـبته 0.9% سـنة 2020، وأن تفعيـل التعليـم الإلكـتروني باللغـة العربيـة لا يكـون بـين ليلـة وضحاهـا، بـل هـو مـشروع يتطلـب تكاتـف الجهـود مـن مختلِـفِ الجهـات الوصيَّـةِ عـلى البحـث العلمـي، والمؤسسـات الفاعلـة في المجتمـع؛ مـن خـلال تطويـر الوسـائل الحاملـة لـه، والمتمثلـة بالدرجـة الأولى في مواقـع الويـب العربيـة ذات الصبغـة الأكاديميـة.

الكلمات الدالة:

الإنترنت، التثمين، التعليم الإلكتروني، اللغة العربية، المحتوى الرقمي التعليمي، المحتوى العربي الرقمي.

مقدمة:

أدى انتشـار التعليـم الإلكـتروني في الآونـة الأخـيرة إلى التفكـير في خلـق الآليـات التـي تسـاعد الباحـث العـربي في الانتفـاع بالمعـارف المنشـورة عـلى الإنترنـت، والتعلـم باللغـة التـي يجيدهـا ويفهمهـا، بالنظـر إلى الصعوبـات اللغويـة التـي يعـاني منهـا الكثـير مـع اسـتخدام اللغـة الإنجليزيـة التـي أصبحـت تمثـل 59.8% مـن نسـبة المحتـوى المتـاح في الويـب، وهـو مـا شـجع تعـالي الأصـوات المطالبـة بخلـق حضـور لغـوي عـربي عـلى الشـبكة العنكبوتيـة، خاصـة فيـما تعلـق بالجانـب البحثي والأكاديمـي؛ لنتعـرف بذلـك عـلى مـدى قـدرة هـذا المحتـوى عـلى خدمـة التعليـم الإلكـتروني، حـين يكون ممثـلًا بهـذه اللغة.

تلعـب المؤسسـات الأكاديميـة دورًا بالـغَ الأهميـة في إثـراء المحتـوى العـربي الأكاديمـي، الـذي يخـدم بـدوره عمليـة التعليـم الإلكـتروني، وذلـك مـن خـلال التركيـز عـلى عمليـة النـشر باللغـة العربيـة، والسـعي إلى التعريـف بهـذه المحتويـات عـلى شـبكة الإنترنـت؛ حيـث نجـد أن أغلـب التوجهـات العالميـة للاعـتراف بقيمـة المؤسسـات البحثيـة ترتكـز اليـوم بالدرجـة الأولى عـلى كلٍّ مـن: معيـار الأداء البحثـي، ومرئيتـه في الويـب.

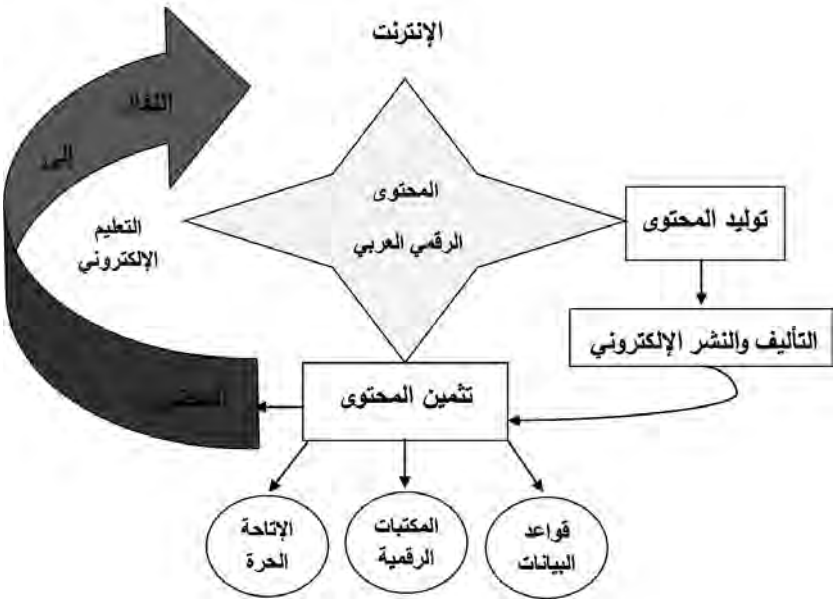
إن المتصفـح لواقـع المؤسسـات البحثيـة العربيـة - التـي أصبحـت تتراكـض للحاق بمصـافِّ المؤسسـات الأجنبية – يجـد أنه لا يبـشر بالخـير، إذا مـا أخذنـا في الحسـبان أنـه تبعِيَّـةٌ تحمِـلُ في طيَّاتهـا طمسًـا للغـة العربيـة، التـي باتـت لا تمثـل لغـة الإنتاج العلمـي العـربي؛ بسـبب العـزوف عنهـا مـن طـرف الباحثـين العـرب لأغـراضٍ؛ مفادهـا ضعـف مسـتوى الدوريـات العلميـة العربيـة التـي لم تجـد فرصـة بـين مثيلاتهـا في قواعـد البيانـات العالميـة المعـترف بهـا في المجـال؛ مثـل: WOS، وScopus، وفـرض بعـض الجامعـات العربيـة عـلى منتسـبيها النـشر العلمـي باللغـة الإنجليزيـة لأغـراض الترقيـة، وتوجُّـه جامعـات أخرى نحـو الاعـتماد الرقمـي أو التعاقـد مـع الباحثـين الأجانـب لغايـة الرفـع مـن معـدل الاستشـهادات المرجعيـة؛ لبلـوغ مقاصـد المراتـب الأولى في قوائـم التصانيـف العالميـة للجامعـات؛ ومنـه نجـد أن دور هـذه المؤسسـات قـد تـلاشى مـع توجهها الحالي نحـو خدمـة المحتـوى الغـربي لا العـربي؛ وبالتـالي السـؤال الـذي يطـرح نفسـه هـو: مـا نوعيـة وحجـم الذخـيرة العلميـة التي يمكـن أن تقدمهـا هـذه الأخـيرة للباحـث العـربي في مجـال التعليـم الإلكـتروني باللغـة العربيـة؟

الإشكالية:

تطرح مسألة المحتوى العربي على الإنترنت تساؤلًا حول مدى إمكانية الاستفادة منه، خاصة في ظل غياب الرقابة، وانعدام المعايير، والضوابط الممارَسة على عملية النشر العلمي التي ساهمت بشكل جَلِيٍّ في تراجع المحتوى العربي على الإنترنت كمًّا وكيفًا، ولا سيما أن الشبكة العنكبوتية يَلِجُ إليها كل من هبَّ ودبَّ دون حسيبٍ أو رقيبٍ، وهو ما يفرض على الأفراد والمؤسسات والمنظمات الفاعلة في المجتمعات العربية - خاصة في المجال الأكاديمي - أن تتبنى خططًا وإستراتيجيات فعَّالة تساهم في إثراء المخزون العربي الإلكتروني؛ مما يُوسِّع من مجال الاعتراف به، وبالتالي دعم التعليم الإلكتروني باللغة العربية وفق متطلبات ومعايير الجودة.

من هذا الطرح يتبلور التساؤل التالي: **فيمَ تتمثل الجهود العربية المبذولة في تثمين الإنتاج العلمي العربي على الويب؟ وما أبرز بيئات التعليم الإلكترونية المساهِمَةِ في تحفيز التعليم باللغة العربية عن بُعد؟**

وفيما يلي تمثيل لإشكالية الدراسة:



منهج الدراسة:

تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية التي تعتمد على وصف الظاهرة محل الدراسة باستعمال الأسلوب الوصفي؛ حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي للوقوف على جملة المبادرات العربية التي تهتم بإثراء الإنتاج العلمي العربي في البيئة الرقمية.

أهداف الدراسة:

يأتي الموضوع المتناوَلُ في هذه الدراسة لتعزيز التوجهات البحثية والجهود العلمية التي تهتم بموضوع المحتوى الرقمي العربي، مع محاولة إيجاد العلاقة الموجودة بين الاستثمار في هذا الرصيد المعرفي وعملية التعليم الإلكتروني باللغة العربية.

الإطار النظري:

1. **مدخل عام إلى التثمين.**

يُعَدُّ مصطلح «التثمين» من المصطلحات المتداولة بكثرة في المجال العلمي، وبالرغم من استخدامه بشكلٍ متكرر، فإنه من الصعب إيجاد تعريف محدد لتثمين نتائج البحث؛ وذلك بسبب الأبعاد المتعددة التي يشير إليها هذا المصطلح.

1.1. التثمين لغة:

التثمين في اللغة حسب لسان العرب المحيط لابن منظور2 مصدر (تفعيل) مشتق من الثمن، والثمنُ: «ما تستحق به الشيء، وثمن كل شيء قيمته»، والمصدر تفعيل يفيد التكرار والمبالغة يُقال: «ثَمَّن المتاع تَثْمِينًا؛ أي: بيَّن ثَمَنَهُ»، ويقال التثمين: «ثمَّنته تثمينًا: بمعنى: جعلت له ثمنًا بالحَدْسِ والتخمين»3، وفي المنهل فإن التثمين يرادفه «التقويم»؛ ويعني: «رفع السعر وزيادة القيمة»، أما الفعل «ثمن» «valoriser»؛ بمعنى: «إعطاء قيمة لشيء ما أو شخص ما»4.

هذا ويضيف قاموس «Larousse5» تعريفًا عامًّا لكلمة التثمين للدلالة على مفهومين على النحو التالي6:

- **تثمين شيء ما بمعنى استغلاله.**
- **التثمين بمعنى إعطاء قيمة كبيرة لشيء ما أو لشخص ما.**

أما القاموس الفرنسي «Le petit Robert» يشير إلى أن كلمة «Valoriser» كلمة لاتينية (Valor)؛ أي: «Valeur» القيمة (مقدار الدراهم الضرورية لإقتناء شيء ما في مضمون التبادل)، ومصدر الفعل «Valoriser»؛ بمعنى: إعطاء قيمة للشيء7، وظهر في القرن 18 مصطلح «Mettre en valeur8»الذي يعني: إعطاء أهمية لشيء ما وإبرازه، والذي يدل على تحسين الشيء.

أما في قاموس« Dictionnaire de la langue française lexis» الفعل (ثمن) مترجم من اللغة اللاتينية من أصل «Valor» ظهر في 1929، ويدل على إعطاء أكبر قدر ممكن من القيمة للشيء9.

2.1. التثمين اصطلاحًا:

لا يخرج التثمين في تعريفه الاصطلاحي عن تعريفه اللغوي؛ والذي يعني: «إيجاد وتبيين ثمن الشيء؛ قيمته وسعره»10، ونجد أن التثمين في مجال البحث يرتكز على نشر الإنتاج المعرفي من خلال تشجيع صيرورة الوثائق، والتحسيس بأهميتها، وجعلها متاحةً للجميع11، فالتثمين هو إجراء أو مسار يعمل على بث المعلومة من خلال معالجة المعطيات، ووضعها بشكل ملائم؛ لتسهيل عملية استعمالها من طرف الجمهور المستفيد منها12؛ من هنا نتوصل إلى أن الرفع من قيمة الإنتاج العلمي المنشور باللغة العربية يستلزم الوقوف على مجموعة العمليات والنشاطات التي تساهم في حضور هذا المحتوى على الويب.

2. التعليم الإلكتروني باللغة العربية: توجُّهٌ يفرضه الواقع:

أصبح العالم العربي اليوم ملزمًا بالتوجه نحو التعليم الإلكتروني للحفاظ على المسيرة التعليمية، وهذا التوجه أدى إلى تفعيل العديد من المصادر التي تشمل محتوى تعليميًّا رقميًّا باللغة العربية، والتي لم تكن مستخدمة سابقًا لأسباب كثيرة؛ منها: عدم قناعة الجهات الرسمية بأهمية هذا المحتوى التعليمي من جهة، ومدى كِفَايَتِهِ وتلبية متطلبات هذا النمط من التعليم من جهة أخرى.

وفي هذا الصدد بيَّنت بعض الدراسات أن معظم المحتوى الأكاديمي المتاح على الويب منشورٌ باللغات الأجنبية خاصة الإنجليزية، وأنه لا يوجد الكثير من المحتوى التعليمي العربي الرقمي؛ وبالتالي فإنه مع انتشار ثقافة التعليم الإلكتروني، ستصبح هناك حاجة إلى صناعة المزيد من المحتوى التعليمي، وسيؤدي ذلك إلى غزارة الإنتاجية التعليمية باللغة العربية على الإنترنت13، وهذا يتطلب من المؤسسات التعليمية والجهات ذات الاهتمام والاختصاص الانتباهَ إلى هذا التحول، الذي سيُوَلِّدُ العديد من المصادر التعليمية والمحتوى العربي الرقمي؛ لذلك يجب العمل على وضع المعايير لتحسين جودة هذا المحتوى الذي يغلب عليه التكرار، وعدم أصالته، والعشوائية في تقديم مضمونه المُفتقِر للمراجع والمصادر الموثوق بها، ناهِيْكَ عن صعوبة الوصول إليه من قِبَلِ المتصفح، وهذا ما يتطلب كما تقترح إحدى الدراسات14 ضرورة وجود مؤشر للمحتوى العربي على الشبكة العنكبوتية من أجل الاطلاع على وضعيته، واقتراح الخطط المناسبة التي يمكن أن تزيد من هذا المحتوى كمًّا ونوعًا.

وكتقييم للوضع الحالي للرصيد المعرفي الرقمي الذي تمتلكه اللغة العربية في ذخيرتها، كان لا بد أن نتطرق لأهم (بعض) المنصات الإلكترونية المدعِّمة للمحتوى العربي التعليمي، والمتاحة في الوقت الراهن على الإنترنت؛ من أجل تحديد المصادر الإلكترونية التي يمكن للمتعلم الإلكتروني أن يستثمر فيها بهدف توسيع مجال تعليمه الإلكتروني

باللغـة العربيـة.

3. **منصات النشر الإلكتروني المدعَّمة للمحتوى العربي الأكاديمي:**

أتـاح نمـو شـبكة الإنترنـت توفيرَ مجموعـة واسـعة مـن المنافـذ للنـشر الإلكـتروني باللغـة العربيـة، تتيـح فرصـة التعلم عن بعـد وتسـهِّل توطـين المعرفـة التـي تصـب في إثـراء المحتـوى العلمـي الرقمـي، وفيـما يـلي إشـارة إلى أهـم المبـادرات العربيـة (المنصـات الإلكترونيـة) التـي تسـعى إلى خدمـة البحـث العلمـي العـربي والترويـج لنتائجه.

1.3. قواعد البيانات العربية:

ظهـرت في السـاحة العلميـة مجموعـة مـن المؤسسـات العربيـة التـي تهـدف إلى توفـير مجموعـة مـن قواعـد البيانـات المعرفيـة بصبغـة عربيـة، ومعايـيرَ احترافيـة، وجـودة عاليـة لخدمـة المجتمـع البحثـي العربي، تسـعى هـذه الأخـيرة إلى تحقيق الأهـداف التاليـة:

- توفير الإنتاج الفكري المنشور في الدول العربية، وتسهيل وصول الباحثين العرب إليه والاستفادة منه.
- تعزيز مجتمع واقتصاد المعرفة في العالم العربي.
- الاعتـماد عـلى هـذه القواعـد كأدوات اسـتقصائية لمـؤشرات البحـث العلمـي في العـالم العـربي، ومـن جملـة هـذه القواعـد نجـد:

● **قاعدة بيانات المنهل51:**

توفِّـر قواعـد بيانـات لآلاف الكتـب، والدوريـات، والرسـائل الجامعيـة، والمجموعـات المتخصصـة الإلكترونية باللغـة العربية، قابلـة للبحـث في النـص الكامـل، وهـي مـوردٌ هـامٌّ يشـجع التعليـم عـن بُعْـدٍ باللغـة العربيـة مـن خـلال إمكانيـة الوصـول إلى محتـوى العـالم العـربي ذي جـودة عاليـة، وفيـما يـلي عـرض لأهـم المصـادر الإلكترونيـة التـي تتيحهـا هـذه القاعـدة، والمتمثلـة في مجموعـة الكتـب والدوريـات الإلكترونيـة:

● **الكتب الإلكترونية:**

تقـدم المنهـل آلاف الكتـب الإلكترونيـة الصـادرة عـن كـبرى دور النـشر الرائـدة في العـالم العـربي، متوفـرة ضمـن 16 مجموعـة (مجـال علمـي)، وصـل عددهـا إلى 17.632 عنـوان سـنة 2020، وبعـد الاطـلاع عـلى عناويـن هـذه المجموعـات، قُمْنـا بتصنيفهـا عـلى حسـب لغـة النـشر للوصـول إلى حجـم الكتـب الإلكترونيـة المنشـورة باللغـة العربيـة التـي توفرهـا قاعدة بيانـات المنهـل كـما يـلي:

جدول رقم (01): توزيع الكتب الإلكترونية المحصورة في قاعدة بيانات المنهل حسب لغة النشر16:

لغة النشر / المجـــال	العربية	الإنجليزية	الفرنسية
الأعمال والاقتصاد	1134	22	/
الدراسات الإسلامية	2374	01	/
العلوم والتكنولوجيا	274	11	/
الأدب واللغة	1849	16	03
التاريخ والجغرافيا	956	08	02
العلوم الاجتماعية	1364	03	01
المجموعة المدرسية	436	06	03

لغة النشر / المجـــــال	العربية	الإنجليزية	الفرنسية
العلوم السياسية والعلاقات الدولية	1359	03	02
الفنون والعمارة	60	01	/
الفنون	153	04	/
الأدب الكلاسيكي	125	/	/
وسائل الإعلام والاتصال	276	/	/
المراجع الحديثة	217	01	/
القانون	1080	03	03
العلوم التربوية	888	04	/
التراث	4990	/	/
المجموع (17.632 كتاب)	17.535	83	14
النسبة المئوية	88.10%	0.47%	0.07%

تمثيل بياني رقم (01): توزيع الكتب الإلكترونية المحصورة في قاعدة بيانات المنهل حسب لغة النشر:

تتيح قاعدة المنهل مجموعة ضخمة من الكتب الإلكترونية وصل عددها إلى (17.632 كتاب)، احتلَّ فيه الطابع المنشور باللغة العربية المرتبة الأولى بـ(17.535) كتاب بنسبة 88.10%؛ حيث يمكن لمختلف المكتبات أن تقوم بالاشتراك السنوي في هذه المجموعات أو الاقتناء؛ وبالتالي العمل على توفير مجموعة متميزة من الكتب الإلكترونية لمستفيديها تساهم في دعم عملية التعليم الإلكتروني باللغة العربية.

- **مجموعات الدوريات71:**

قاعدة بيانات إلكترونية تتيح البحث في النص الكامل للمنشورات العربية الخاضعة لمراجعة النظراء، والتي تُمكِّن الطلبة والباحثين من الوصول إلى عشرات الآلاف من المقالات المنشورة في مئات الدوريات الصادرة عن الجامعات ومعاهد الأبحاث العلمية العريقة حول العالم، وفيما يلي جدول يعرض توزيع الدوريات العلمية المكشفة في القاعدة حسب التخصص العلمي، مع الإشارة إلى عدد المجلات الصادرة باللغة العربية:

جدول رقم (02): توزيع الدوريات العلمية المكشفة في قاعدة بيانات المنهل حسب لغة النشر18:

لغة النشر / المجـــال	العربية	الإنجليزية	الفرنسية	متعددة اللغات
العلوم التربوية	87	04	/	/
الفلسفة وعلم النفس	37	03	/	/
التاريخ والجغرافيا	35	02	/	/
العلوم الاجتماعية.	128	06	01	02
العلوم الاقتصادية وإدارة الأعمال	76	08	01	02
الأدب واللغة	82	01	/	01
الدراسات الإسلامية	77	01	/	03
العلوم السياسية والعلاقات الدولية	45	03	/	/
القانون	61	01	/	01
البنوك الإسلامية والتمويل الإسلامي	16	01	/	02
الإعلام والاتصال	08	/	/	/
الفنون والعمارة	05	/	/	/
العلوم والتقنية	03	32	03	19
العلوم الطبية	02	48	03	05

لغة النشر / المجـــال	العربية	الإنجليزية	الفرنسية	متعددة اللغات	
المجموع (815 دورية)	662	110	08	35	
النسبة المئوية	%81.22	%13.49	%0.98		%4.29

تمثيل بياني رقم (01): توزيع الدوريات العلمية المكشفة في قاعدة بيانات المنهل حسب لغة النشر:

توفـر قاعـدة بيانـات المنهـل مجموعـة متميـزة مـن الدوريـات العلميـة (815 دوريـة) التـي تُنـشر باللغـة العربيـة، بلغـت نسـبتها 81.22% مـن النسـبة الإجماليـة، وهـو مـا يـدل عـلى محتـوى أكاديمـي عـربي متميـز يحفز عمليـة التعليـم الإلكتروني باللغـة العربيـة، يليهـا الدوريـات المنشـورة باللغـة الإنجليزيـة بنسـبة 13.49%، والتـي نرجعهـا إلى طبيعـة المواضيـع المعالجة في الدوريـات المتخصصـة في مجـال العلـوم التقنيـة والطبيـة (80 دوريـة)، والتـي تفـرض النـشر بهـذه اللغـة بالدرجـة الأولى.

- **قواعد بيانات دار المنظومة91:**

شركـة سـعودية أُنشـئت سـنة 2004، متخصصـة في مجـال بنـاء وتطويـر قواعـد معلومـات علميـة متخصصـة في المجـالات البحثيـة والأكاديميـة، تحتـوي هـذه القاعـدة عـلى رصيـد عـربي ثـري ومتنـوع، محصـور في سـتٍّ قواعـد بيانـات كـما هـو موضـح في الجـدول أسـفله:

جدول رقم (03): المحتوى العلمي العربي لقواعد بيانات دار المنظومة20:

قاعدة البيانات	المجال	الدوريات المكشفة	المؤتمرات المكشفة
IslamicInfo	العلوم الإسلامية والقانونية	584	573
Humanindex	العلوم الإنسانية	654	824
EduSearch	العلوم التربوية	495	688
AraBase	اللغة والآداب	445	287
EcoLink	الاقتصاد والإدارة	430	574

المنظومة	الرسائل الجامعية	150.000 رسالة جامعية	

يمكن الوصول إلى هذا المحتوى المعرفي من خلال اشتراكات المؤسسات والجامعات، المعاهد والهيئات ومراكز الأبحاث، وهي غير متاحة للاشتراكات الفردية، ساهمت هذه المؤسسة في دعم المحتوى العربي خلال أزمة كورونا من خلال مبادرة «نحن معكم»، والتي تهدف لدعم الجامعات والهيئات العلمية العربية خلال هذه الفترة العصيبة؛ حيث سمحت هذه المبادرة للجامعات غير المشتركة بالدخول إلى كل قواعد المنظومة خلال هذه المدة؛ وذلك لتغطية حاجيَّات الباحثين والطلاب خلال فترة إغلاق الجامعات وحظر التجول والبقاء بالمنازل21.

- **قاعدة بيانات «المعرفة»22:**

تقدم باقة من قواعد بيانات إلكترونية في ستة مجالات علمية، تحوي هذه القاعدة النصوص الكاملة لِما يزيد عن 1373 دورية علمية وإحصائية تصدر عن جهات متنوعة (الجامعات، المراكز البحثية، دوائر الإحصاءات العامة، البنوك المركزية، الجمعيات العلمية، المنظمات الإقليمية)، موزعة على التخصصات العلمية على النحو التالي:

جدول رقم (04): المحتوى العلمي العربي لقواعد بيانات معرفة23:

الرقم	قاعدة البيانات	المجال	الدوريات المكشفة
01	قاعدة العلوم الاقتصادية	الإدارة العامة، الاقتصاد، التجارة، التسويق، العلوم المالية والمصرفية، المحاسبة	404
02	قاعدة العلوم الهندسية وتكنولوجيا المعلومات	علم المواد والمعادن، هندسة الاتصالات، هندسة كهربائية، هندسة مدنية، هندسة ميكانيكية، تكنولوجيا المعلومات	81
03	قاعدة العلوم الإنسانية	الآداب المقارنة، الأديان، تاريخ وجغرافيا، التربية والتعليم، علم النفس، الفنون، اللغات، علوم المكتبات	279
04	قاعدة العلوم الطبية	الأمراض، التغذية والحميات، التمريض، الصحة العامة، طب الأسنان، الطب البشري، الطب النفسي، علم الصيدلة	109
05	قاعدة العلوم الطبيعية	الأحياء، الرياضيات، علم الأرض والمياه والبيئة، علم الحيوان، الفلك، الفيزياء، الكيمياء، النبات	160
06	قاعدة العلوم الاجتماعية	الإعلام، السياسة، علم الاجتماع، العلوم العسكرية، القانون	340
المجموع			1373

على غرار قاعدة بيانات المنهل ودار المنظومة، توفر المعرفة بدورها رصيدًا رقميًّا عربيًّا متميزًا يُقدَّر بـ(1373) دورية علمية متعددة المجالات واللغات تتصدرها اللغة العربية، وهو ما يشكِّل مرجعًا عربيًّا فعَّالًا في التحصيل العلمي والتعليم الإلكتروني الذي يشجع اللغة العربية بالدرجة الأولى.

2.3. المدونات الإلكترونية اللغوية:

اختلفت متطلبات اليوم بفعل التكنولوجيا؛ حيث لم يعد المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة، كما أن البيئات التعليمية التي وفرتها تكنولوجيا المعلومات عملت على تسهيل انتقال المعرفة، وتحقيق العديد من مزايا التعليم الإلكتروني التي أثرت على سلوك الطلاب في التعاطي مع المعلومات، والتي نجد منها المدونات الإلكترونية اللغوية، أو لسانيات المدونات في اللغة العربية.

يعتبر هذا النوع من المدونات مجموعة من النصوص اللغوية الشفوية أو المكتوبة الموثقة (من حيث المصدر والتاريخ والنوع ...)24، ومن التسميات الشائعة لهذه المدونات نجد «الذخيرة اللغوية»25، التي أطلقها في مجال المدونات المحوسبة اللساني الجزائري عبد الرحمن حاج صالح، أو «الذخيرة النصية» نسبة إلى المصطلح الذي تبنَّتْهُ مها الربيعة في مشروعها «الذخيرة النصية الفصحى لجامعة الملك سعود»، وهناك من أسماها بالمكنز، كما فعل عبد الغني أبو العزم (مكنز صخر)، وفي دراسة حديثة للدكتور صالح العصيمي، أطلق الكاتب مسمى «لسانيات المتون»

على لسانيات المدونات اللغوية26، ومن أمثلة هذا النوع من المدونات نجد:

● **المدونة العربية لمدينة الملك عبد العزيز72:**

أطلقت مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية في 6 جوان 2012 الموقع الرسمي للمدونة اللغوية العربية، يعتبر هذا المشروع خطوة غير مسبوقة تقوم بها مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية على طريق توثيق الإنتاج الفكري الوطني إلكترونيًّا؛ حيث يُنْصَبُّ على حصر مصادر المعلومات الوطنية المتخصصة في مجالات العلوم والتقنية، وتحديد حقوق الملكية الفكرية لتلك المصادر، وحفظها، وتنظيمها، وإتاحتها بنصوصها الكاملة عبر مكتبة رقمية على الإنترنت لعموم الباحثين والمستفيدين، ودون أية عوائق أو قيود، بما يدعم الجهود التعليمية والبحثية في المجتمع، ويبلغ فيها عدد النصوص حاليًّا 1 323 185 نص و6335151821 كلمة، وفيما يلي عرض لتوزيع أوعية المعلومات التي تحصرها28:

الأوعية	عدد النصوص	عدد الكلمات
الصحف	1,067,404	446,170,582
المجلات	187,724	151,987,925
الكتب	1,424	167,706,639
المناهج الدراسية	1,237	15,176,879
الرسائل الجامعية	1,504	36,296,019
الدوريات المحكمة	3,173	27,494,533
الإصدارات الرسمية	684	7,216,593
وكالات الأنباء	22,050	10,415,252
الإنترنت	35,534	18,484,346
المخطوطات المحققه	2,451	301,566,866

صورة رقم (01): توزيع النصوص على أوعية المعلومات في المدونة العربية للملك عبد العزيز.

1.3. المكتبات الرقمية:

نجد أن مشاريع المكتبات الرقمية انتشرت في العالم العربي في الآونة الأخيرة؛ لتساهم بذلك بخطوة إلى الأمام في تثمين الإنتاج العربي في الويب والتعريف به، وهو ما يساهم بدوره في فتح المجال أمام المتعلم الإلكتروني للتعلم باللغة العربية من أي مكان وفي أي وقت، دون إلزاميَّةِ الحضور الفعلي أو التنقل من مكتبة إلى أخرى لحاجة الحصول على النسخة الورقية للمادة العلمية، وهو تمامًا ما يتماشى مع التوجه الحالي للتعليم الإلكتروني، ومن أهم المكتبات الرقمية العربية التي تدعم المحتوى العربي الإلكتروني نجد:

● **المكتبة الرقمية السعودية92:**

تعد مكتبة الملك عبد العزيز العامة أحد أهم المشروعات الثقافية السعودية والعربية التي تخدم الثقافة العربية والإسلامية، تُعنَى بإتاحة مصادر المعلومات بمختلف أشكالها لأعضاء هيئة التدريس والباحثين والطلاب في الجامعات السعودية ومؤسسات التعليم العالي، تتيح هذه المكتبة الرقمية مجموعة من قواعد المعلومات في حلة عربية؛ أهمها:

جدول رقم (05): قواعد البيانات العربية التي تتيحها المكتبة الرقمية السعودية30:

قاعدة البيانات	تعريفها
Arabic eBook Collection - EBSCO	5000 كتاب إلكتروني عربي.
Meem - Trial	20 ألف مصطلح وتعريف في مجالات الأعمال المختلفة كالمحاسبة والإدارة والاقتصاد والتسويق بالإضافة للقانون.

قاعدة البيانات	تعريفها
Arcif قاعدة بيانات معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربية	قاعدة بيانات عربية ضخمة للاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية المحكَّمة الصادرة باللغة العربية في مختلف التخصصات.
الجامع الكبير	أكثر من ألف وسبعمائة وستة وسبعون كتابًا
أمهات الكتب العربية المطبوعة من المكتبة البريطانية	تحتوي على نسخ رقمية من الكتب العربية المطبوعة والنادرة من المكتبة البريطانية بالخط العربي.
المجموعات العربية على الإنترنت - جامعة نيويورك	مكتبة عامة رقمية للكتب المؤلفة باللغة العربية والتي توفر إمكانية الوصول الإلكتروني إلى 11,566 كتابًا في أكثر من 6,820 موضوعًا.
المنهل	مكتبة المنهل الإلكترونية محتوى عربي وعلمي موثوق عالميًّا.
بنك المعلومات العربي (أسك زاد)	المكتبة الرقمية العربية العريقة والأكثر رسوخًا في السوق العربية، وذلك متمثل في أعمال أكثر من 3500 ناشر للمحتوى العربي.
بوابة الكتاب العلمي	مكتبة إلكترونية تفاعلية جاءت لتقديم محتوى عربي علمي ميسر تشارك فيها أكثر من مائة دار نشر عربية ومؤسسة تعليمية، وما يزيد عن 20000 مصنف من الكتب العلمية والرسائل الجامعية والمجلات العربية والمؤتمرات العلمية المحكمة.
دار المنظومة	قاعدة عربية متعددة المجالات.
مستودع وحدة الترجمة الرقمي - وزارة التعليم	تقدم وحدة الترجمة بوزارة التعليم كافة إصداراتها المترجمة من اللغات العالمية المتعددة إلى اللغة العربية؛ من كتب علمية وأكاديمية لناشرين عالميين في مجالات عديدة، تخدم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والباحثين؛ بهدف رفع مستوى العملية التعليمية والبحثية في الجامعات السعودية لإثراء المحتوى العربي ودعم مجتمع المعرفة.
معرفة	تضمن قاعدة البيانات العربية المتكاملة «معرفة» النصوص الكاملة والبيانات البيليوغرافية الوصفية الشاملة لأكثر من 700,000 مقال من المجلات العلمية المحكمة والبحوث والأطروحات والرسائل الجامعية وأوراق المؤتمرات والتقارير الإحصائية والكتب الإلكترونية من خلال 22 قاعدة بيانات متخصصة.

بالإضافة إلى باقة ثَرِيَّة من المكتبات الرقمية العربية التي تتيح مجموعاتها بالمجان دون حاجة الاشتراك؛ مثل: المجموعات العربية على الإنترنت، المكتبة الرقمية العربية، القرية الإلكترونية، ومكتبة هنداوي.

وفي الشق الثاني من هذه الدراسة، نقف على أهم مبادرات الوصول الحر في تفعيل عملية التعليم الإلكتروني باللغة العربية؛ ومنها المبادرات الأجنبية التي أطلقتها شركة Google لدعم إتاحة المحتوى العربي بصورة إلكترونية، ومنه محاولة التعرف والإفادة من هذه الخدمات كمصادر معلوماتية للوصول الحر، توفِّرُ موادًّا علمية ثرية للتعليم الإلكتروني باللغة العربية من جهة، وكمساحات رقمية متاحة أمام الباحث العربي للنشر والأَرْشَفَةِ الذاتية لدعم المحتوى العربي عبر الإنترنت، وفيما يلي عرض للخدمات التي تقع ضمن دائرة تعزيز المحتوى الأكاديمي:

- **31Google Books:**

عرفت باسم Print Google؛ وهي خدمة تغطي النصوص الكاملة للكتب المطبوعة من بينها اللغة العربية، مع إمكانية عرض النص الكامل للكتاب إذا كان ذا إتاحة حرة (يقع ضمن النطاق العام)، أو تعرض أجزاء منه إذا كان لا يزال يخضع لحقوق الملكية الفكرية.

- **Google Scholar32:**

محرك بحث أكاديمي تم إطلاقه سنة 2004، يتيح إمكانية البحث بدقة عن المؤلفات العلمية بما في ذلك الأبحاث التي تمت مراجعتها من قِبَلِ الأقران، والرسائل الجامعية، والكتب، ووثائق ما قبل النشر، والمستخلصات والتقارير

المحكمة من طرف الناشرين الأكاديميين، ومستودعات الأرشفة المفتوحة، والجامعات ومواقع ويب أخرى، بالإضافة إلى المقالات العلمية المتاحة عبر الويب بمختلف اللغات من بينها اللغة العربية.

4.3. منصات إتاحة الدوريات العلمية:

يعد التوجه اليوم نحو إنشاء منصات إلكترونية لتسيير وتنظيم وإتاحة المجلات العلمية الإلكترونية أمرًا حتميًّا وضرورة مُلِحَّةً؛ لِما توفره من بيئات علمية واتصالية تفاعلية تسهم في إغناء المحتوى الرقمي، وترقية البحث العلمي، ووسيلة للنفاذ المفتوح، وآلية لنشر المقالات العلمية، وتوسيع دائرة الاعتراف بها مما يحقق معدلات استشهاد عالية، وفي الجهود العربية المتعلقة بهذه المساحات الرقمية نجد منصة المجلات العلمية الجزائرية ASJP33، التي تعتبر تجربة لمركز البحث في الإعلام العلمي والتقني (CERIST) التي تتيح 121683 مقال علمي موزع على 593 دورية علمية، والمنصة العراقية للمجلات الأكاديمية العلمية34 التي تكشف 293 دورية علمية، تتيح 169395 بحثًا علميًّا بمختلف اللغات على رأسها اللغة العربية.

5.3. المستودعات الرقمية المؤسساتية:

لا بد على الجامعات أن تبدأ بتطوير سياسات تمكنها من إثبات هُوِيَّتها من خلال تشجيع صناعة المعرفة العربية؛ وبالتالي تكون منارات إشعاعٍ عربي للعلوم من خلال دعم أدوات النشر باللغة العربية، وفي مقدمتها المستودعات الرقمية المؤسساتية التي تعتبر قناة إلكترونية للتعريف بالمحتوى الرقمي للجامعة، وتوسيع نطاق الإفادة منه، وزيادة الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة35، ومن أجل الوقوف على واقع استخدام هذه المنصات في إثراء الرصيد المعرفي العربي، قمنا بالبحث في دليل Open DOAR من أجل حصر عدد المستودعات الرقمية التي تتوفر عليها البلدان العربية، ومدى جاهزيَّتِها لتفعيل التعليم باللغة العربية عن بُعْدٍ.

جدول رقم (06): المستودعات الرقمية العربية المتواجدة في دليل Open DOAR المدعمة للغة العربية:

الرقم	البلد	المستودعات الرقمية	المستودعات المدعمة لواجهة باللغة العربة	المستودعات المدعمة للغة العربية مع لغة أخرى	المستودعات المدعمة للغة العربية فقط
01	الجزائر	14	/	08	/
02	مصر	06	02	03	/
03	العراق	02	/	01	/
04	الكويت	01	01	01	/
05	لبنان	03	/	/	01
06	ليبيا	02	02	02	/
07	المغرب	01	01	01	/
08	فلسطين	07	04	07	/
10	السعودية	07	04	05	01
11	تونس	01	01	30	/
12	المجموع	45	16	32	02

من خلال تصفح المستودعات الرقمية العربية المحصورة في دليل Open DOAR البالغ عددها 58 مستودعًا (تم استثناء 13 مستودعًا لأنها خارج الخدمة، واستعمال 45 مستودعًا متاحًا للبحث في شهر أوت 2020) - تم التوصل إلى أن اللغة العربية غير حاضرة بنسبة كبيرة في هذه المستودعات، وهو ما يبيِّنه عدد المستودعات الرقمية المدعمة للغة العربية، والتي بلغ عددها 32 مستودعًا، مع العلم أنها مستودعات متنوعة اللغة؛ بحيث تستضيف موادًّا علمية باللغة الإنجليزية بالدرجة الأولى، تليها اللغة العربية، ثم اللغة الفرنسية، خاصة بالنسبة للمستودعات التابعة للجامعات التي تقع في المغرب العربي؛ مثل: الجزائر، وتونس، والمغرب، في حين يوجد مستودعان يتم من خلالهما إتاحة المساهمات العلمية المنشورة باللغة العربية فقط (Arab Open Access، ومستودع المخطوطات)، أما العدد المتبقي (12 مستودعًا)، فهي مخصصة للإنتاج العلمي المنشور باللغة الإنجليزية في المقام الأول، ومنه نتوصل إلى نفس النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الموسومة بـ(المحتوى الرقمي في المستودعات الرقمية في البلاد العربية على شبكة الإنترنت) لسنة 2010، والتي بينت أن اللغة الإنجليزية تأتي في المرتبة الأولى كلغة لنشر المحتوى الرقمي في هذه المستودعات36، وأما عن اللغة المستعملة في واجهة البحث، نجد 16 موقعًا وفَّر اللغة العربية كواجهة للبحث، وهو مطلب لا يخدم كثيرًا التعليم الإلكتروني باللغة العربية؛ لأن المتعلم العربي يحتاج إلى المحتوى العربي بالدرجة الأولى، وليس إلى واجهات معربة ومحتوى أجنبي.

4. الخاتمة:

- بالرغم من وجود مبادرات عربية تسعى إلى تثمين الإنتاج العلمي العربي على شبكة الإنترنت؛ فإن هذا المحتوى لا يزال محتشمًا في ظل الإحصائيات المقدمة37، التي تشير إلى تراجع المحتوى العربي على الإنترنت لتصل نسبته 0.9% سنة 2020، محتلًّا بذلك المرتبة 12 عالميًّا؛ وبالتالي سيكون الحديث على إنتاج علمي رقمي لا يلبي متطلبات الباحث العربي في ظل التوجه نحو التعليم الإلكتروني، الذي يفرض التواجد الغزير للمواد العلمية المتاحة في صورة إلكترونية.
- لتطوير التعليم الإلكتروني باللغة العربية، لا بد من توفير مواد مُحَوْسَبَةٍ تعليمية على شبكة الإنترنت باللغة العربية، والوقوف على دور المؤسسات الفاعلة في هذه العملية، والتي تَبَيَّنَ لنا من خلال الدراسة بأن عددها قليل نسبيًّا، تتمركز أغلبها في بلاد المشرق العربي وعلى رأسها السعودية والأردن، في ظل غياب لمبادرات من بلدان المغرب العربي - باستثناء الجزائر - وتوفيرها لمنصة إتاحة الدوريات العلمية ASJP.
- ساهمت المبادرات العربية المتبنَّاة في مساق إثراء المحتوى الرقمي العربي في ولادة جملة من المنصات الرقمية التي تسعى للرفع من قيمة اللغة العربية، وتوفير مصادر تعليمية ذات جودة عالية، ومنه توفير أرضية خصبة للتحول نحو التعليم الإلكتروني.
- تعتبر قواعد البيانات العربية من أهم الأدوات الرقمية المناسبة للاستفادة القصوى من المعرفة العربية؛ حيث توفر رصيدًا عربيًّا ثريًّا في مجالات مختلفة، وصل عدده في قاعدة بيانات المنهل - مثلًا - إلى 815 دورية علمية بنسبة 81.22% من الدوريات التي تُنشر باللغة العربية، مقابل 17535 كتاب إلكتروني عربي (88.10%)، وهو حقيقة يعتبر رصيدًا عربيًّا متميزًا، إذا ما أخذنا بعين الاعتبار جودته التي تعتبر مطلبًا ضروريًّا، لتحقيق معايير الجودة في التعليم الإلكتروني، ويمكن الاستفادة من هذا المحتوى المعرفي من خلال اشتراكات المؤسسات والجامعات، والمعاهد والهيئات، ومراكز الأبحاث التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار في دراسة مجتمعها البحثي احتياجاتِ الباحث العربي للتعلم باللغة العربية، خاصة في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- أصبح اليوم الاعتماد على المدونات الإلكترونية اللغوية بحثًا وتعلُّمًا وتعليمًا ضرورةً حتمية، إذا أردنا أن تأخذ اللغة العربية مكانتها المستحقة بين مثيلاتها؛ ومن هنا جاءت مبادرة المدونة العربية لمدينة الملك عبد العزيز كأحد المشاريع الداعمة للمحتوى العربي وللتعليم الإلكتروني، من خلال توفيرها لرصيد معرفي ثري من العصر الجاهلي وحتى العصر الحديث، ومن مختلف المناطق والبلدان، مع تنوع أوعية النشر فيها (مخطوطات، صحف، كتب، مجلات، دوريات علمية ...)، وفي شتى المجالات العلمية والفكرية المختلفة.
- تعتبر المكتبات الرقمية من البيئات التفاعلية التي يمكن أن تشجِّعَ التعليم الإلكتروني بالدرجة الأولى، من خلال الخدمات الإلكترونية التي تقدمها للمستفيد، والمنصوص عليها في معيار خدمات المكتبات الرقمية إيزو 2789، وفي مقدمتها خدمة المحتوى الرقمي أو المجموعات الإلكترونية «Electronic Collection»، ونجد اليوم أن العالم العربي يتوجه بكثرة نحو إنشاء المكتبات الرقمية؛ سواء على صعيد المؤسسات الجامعية البحثية، أو حتى كمبادرات

شخصية لدعم التعليم الإلكتروني، وإتاحة مصادر التعليم باللغة العربية.

» تساهم مبادرات الوصول الحر للإنتاج العلمي المنشور باللغة العربية في تفعيل عملية التعليم الإلكتروني بالدرجة الأولى؛ كونها تعمل على تسهيل عملية الوصول المفتوح دون مقابل مادي ودون قيود استخدام، خاصة أنه قد لا يمكن الحصول على المعلومة نظرًا لعدم توفر الإمكانيات المادية والتقنية؛ سواء من طرف المتعلم، أو من طرف المؤسسة الأكاديمية التي ينتمي لها، ومنه تعتبر هذه المبادرات البديل الأمثل في هذه الحالة، خاصة إذا تحدثنا عن المبادرات التي تتيح إمكانية الوصول إلى البحوث الموثوقة؛ مثل: مبادرات شركة Google، منصات إتاحة الدوريات العلمية مثل: ASJP، ومنصة الدوريات الأكاديمية العراقية التي باتت تمثل نموذجًا فعَّالًا في تشجيع التعليم والتعلم الإلكتروني بمختلف اللغات ومنها اللغة العربية، بالإضافة إلى المستودعات الرقمية المؤسساتية التي تشجع النشر وزيادة الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

» توصلت الدراسة إلى أن تفعيل التعليم الإلكتروني باللغة العربية لا يكون بين ليلة وضحاها، بل هو مشروع يتطلب تكاتف الجهود بين مختلف الجهات الوصية على البحث العلمي، والمؤسسات الفاعلة في المجتمع؛ حيث تعتبر كل خطوة تُبْذَل في سبيل الرفع من مكانة المحتوى الرقمي العربي، وتطوير الوسائل الحاملة له والمتمثلة في مواقع الويب العربية

– إضافةً إيجابية نحو تعزيز التواجد الإلكتروني، والحضور اللغوي العربي على الشبكة، والرفع من قيمة اللغة العربية لتتبوأ المكانة الحقيقية لها؛ وعليه جاءت هذه الاقتراحات التي ستكون بمثابة نقاطٍ دافعة في تفعيل التعليم باللغة العربية عن بُعد:

– الاهتمام بتطوير مواقع الويب العربية تصميمًا ومضمونًا؛ فالتصميم من أجل جلب انتباه المتعلم، ومضمونًا بتنويع المحتويات وإثرائها؛ حتى يكون لها وجود، ولا يقتصر الأمر على النشر المباشر على مواقع الويب العربية، وإنما كل ما يسبقه من مراحل على غِرَارِ عمليات الرَّقْمَنَةِ للمعارف المكتوبة، وإتاحتها على الشبكة.

– - دعم الجامعات العربية ليكون لها دور أساسي في حركة النشر العلمي الرقمي العربي، خاصة من خلال تبنِّيها لثقافة إنشاء المستودعات الرقمية؛ لتكون بمثابة خزانات إستراتيجية تمد مختلف مواقع الويب بالمواد المعرفية العربية، ونشرها على نطاق واسع.

– مراجعة وتقييم الإنتاج العلمي العربي المتاح على الويب، وكتابة مساهمات علمية جديدة تُثري هذا المحتوى، خصوصًا في الحقول العلمية، وهو ما يساهم بتقديم المعلومة الصحيحة ذات المصداقية العلمية لمن يطلبها من العامة.

– - الاهتمام بحركة التأليف، وتشجيع الأعمال الجماعية الميدانية التي تهتم بدعم محتوى البحث العربي على الإنترنت، وتشجيع التأليف النوعي للكتب المرتبطة بقضايا المجتمع العربي وتحديات العصر، وتقديم الحوافز المادية والأدبية لأهم الكتب التي تُصدَر سنويًّا وتُنشَر إلكترونيًّا.

– - تنسيق الجهود والمبادرات لتشجيع انتشار الكتاب الإلكتروني العربي، وإزالة المعوقات التي تُجِدُّ من تدفقه وتداوله عبر الإنترنت، مع الحرص على كفالة حقوق المؤلف المادية والمعنوية.

5. قائمة الهوامش:

(Endnotes)

1. Usage statistics of Arabic for websites [En ligne]. W3Techs. [Document consulté le 032020/09/]. Disponible à l'adresse: https://w3techs.com/technologies/details/cl - en -

2. ابن منظور، لسان العرب المحيط، بيروت، دار لسان العرب، ج: 1، ص: 377.

3. معجم المعاني]على الخط[: تعريف كلمة التثمين،]تم الاطلاع عليه في 22/ 08/ 2020]، متاح على الموقع: www.almaany.com/ar/dict/ar - ar/تثمين

4. إدريس سهيل، المنهل: قاموس فرنسي عربي، لبنان: دار الآداب، 2011، ص: 1252.

5. Dictionnaire de Français Larousse [En ligne]. Définition de valorisation. [Consulté le 18 /092017/]. Disponible à l'adresse: www.larousse.fr/dictionnaires/francais/valoriser/81002+&cd=2&hl=fr&ct=clnk &gl=dz

6. Action de donner de la valeur, plus de valeur à quelque chose ou à quelqu'un; fait d'être valorisé: La valorisation de certaines idées nouvelles.

7. Hausse de la valeur marchande d'un produit ou d'un service, provoquée au moyen de manœuvres volontaires ou, éventuellement, par une mesure légale.

8. Robert, Paul. Dictionnaire Alphabétique Analogique de la Langue Française p.1626.

9. Ibid. DUBOIS, Jean. Dictionnaire de la langue Française Lexis .Paris : Librairie Larousse, 1989.p.1976.

10. العميرة، أحمد عبد العزيز، التثمين العقاري، مجلة القضائية]على الخط[، مج: 1، ع: 3]تم الاطلاع عليه في 2020/05/07[، متاح في الموقع: https://www.alukah.net/culture/0/45000/

11. Cardin, martine. 2012. la valorisation des archives: pourquoi? pour qui? comment? [En ligne]. [Document Consulté le 202020/08/]. Disponible à l'adresse: https://uclouvain.be/fr/decouvrir/archives/la - valorisation - des - archives.html

12. Abdellatif ,Ait Heda. 2016. Valorisation, stratégies et communication des territoires à l'épreuve de l'authenticité la communication et la valorisation .Revue de communication sociale et publique [En ligne]. [Document consulté le 20 /082020/]. Disponible à l'adresse : file:///C:/Users/tsoa/Downloads/communiquer - 1848.pdf

13. بوكرزازة، كمال، غزال، عبد الرزاق، (2010)، المحتوى الرقمي العربي على الإنترنت: دراسة في الاستخدامات والإشباعات، مجلة المعلومات العلمية والتقنية [على الخط]، مج: 18، ع: 2، 2010، [تم الاطلاع عليه في 03/ 09/ 2020]، متاح في الموقع: http://www.webreview.dz/IMG/pdf/09ar - rist18 - 2.pdf

14. طالب، فيصل، (2019)، المحتوى الرقمي العربي وسبل تعزيزه واستثماره [على الخط]، في: ملتقى صياغة رؤى للعمل الثقافي العربي، المغرب، 2019، [تم الاطلاع عليه في 01/ 09/ 2020]، متاح في الموقع: https://aleph - lam.com/201/19/10/9%D9%85%D8%AD%D8%AA%D9%84%D9%D8%A7%D9% - 89%88%

15. https://www.almanhal.com/ar/Page/History

16. من إعداد الباحثة، بيانات متحصل عليها من قاعدة المنهل في شهر سبتمبر 2020.

17. https://www.almanhal.com/ar/Collection/JournalCollections

18. من إعداد الباحثة، بيانات متحصل عليها من قاعدة بيانات المنهل في شهر سبتمبر 2020.

19. 19 http://www.mandumah.com/about

20. من إعداد الباحثة، بيانات متحصل عليها من قاعدة بيانات دار المنظومة في شهر سبتمبر 2020.

21. دار المنظومة تطلق مبادرة «نحن معكم»، متاح في الموقع: http://www.mandumah.com/

22. https://search.emarefa.net/ar

23. من إعداد الباحثة، بيانات متحصل عليها من قاعدة بيانات المعرفة في شهر سبتمبر 2020. .

24. صالح، محمود إسماعيل، الفيفي، عبد الله يحيى، الشبيتي، عبد المحسن عبيد وآخرون، (2015)، المدونات اللغوية العربية وطرق الإفادة منها [على الخط]، ط: 1، السعودية: مركز عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 2، [تم الاطلاع عليه في 27/ 08/ 2020]، متاح في الموقع: https://www.academia.edu

25. الحاج صالح، عبد الرحمن، مشروع الذخيرة اللغوية العربية وأبعاده العلمية والتطبيقية. اللغة العربية [على الخط]، مج: 1، ع: 2، [تم الاطلاع عليه في 27/ 08/ 2020]، متاح في الموقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/13928

26. صالح، محمود إسماعيل؛ الفيفي، عبد الله يحيى؛ الشبيتي، عبد المحسن عبيد وآخرون، (2015)، المدونات اللغوية العربية وطرق الإفادة منها [على الخط]، المرجع السابق.

27. https://corpus.kacst.edu.sa/

28. https://corpus.kacst.edu.sa/medium_chart.jsp

29. https://portal.sdl.edu.sa/arabic/

30. من إعداد الباحثة، بيانات متحصل عليها من موقع المكتبة الرقمية السعودية في شهر سبتمبر 2020.

31. سعيد بامفلح، فاتن، (2011)، دور جوجل في نشر المحتوى الرقمي العربي وحفظه [على الخط]، [تم الاطلاع عليه في 01/ 09/ 2020]، متاح في الموقع: https://libraries.kau.edu.sa/Files/12510/Researches/63398_34415.pdf

32. Lewandowski, Dirk. ; Mayr, P .2007. An Exploratory Study of Google Scholar. Online Information Review [En ligne]. 31(6), August 2007 [Document consulté le 202020/08/].Disponible à l'adresse: https://www.researchgate.net/publication/1757161_An_exploratory_study_of_Google_Scholar

33. البوابة الجزائرية للمجلات العلميةASJP - Algerian Scientific Journal Platform : [على الخط]، (2017)، تم الاطلاع عليه في 04/ 09/ 2020]، متاح في الموقع: https://1biblothequedroit.blogspot.com/2017/04/algerian - scientific - journal - platform.html

34. https://www.iasj.net/iasj?func=browse&uiLanguage=ar

35. Almegren Abdullah.(2013). Learning Object Repositories in e - Learning: Challenges for Learners in Saudi Arabia .European journal of open, Distance e - learning [En ligne] .Vol.16, N° 1. [Document consulté le 022020/09/]. Disponible à l'adresse :.https://www.researchgate.net/publication/282731320_Learning_Object_Repositories_in_e - Learning_Challenges_for_Learners_in_Saudi_Arabia

36. خميسي، أسامة محمد عطية، (2010)، المحتوى الرقمي في المستودعات الرقمية في البلاد العربية على شبكة الإنترنت: دراسة استطلاعية، الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات [على الخط]، مج: 19، ع: 37، جويلية 2010، [تم الاطلاع عليه في 02/ 09/ 2020]، متاح في الموقع: https://platform.almanhal.com/Files/2/51990

37. Usage statistics of Arabic for websites. [En ligne]. W3Techs. [Document consulté le 032020/09/]. Disponible à l'adresse: https://w3techs.com/technologies/history_overview/content_language

6. قائمة المراجع:

» باللغة العربية:

مقالات الدوريات العلمية:

- بوكرزازة، كمال؛ غزال، عبد الرزاق، (2010)، المحتوى الرقمي العربي على الإنترنت: دراسة في الاستخدامات والإشباعات، مجلة المعلومات العلمية والتقنية [على الخط]، مج: 18، ع: 2، 2010، [تم الاطلاع عليه في 03/ 09/ 2020]، متاح في الموقع: http://www.webreview.dz/IMG/pdf/09ar - rist18 - 2.pdf
- العميرة، أحمد عبد العزيز، التثمين العقاري، مجلة القضائية]على الخط[، مج: 1، ع: 3،]تم الاطلاع عليه في 07/ 05/ 2020[، متاح في الموقع: https://www.alukah.net/culture/0/45000/
- الحاج صالح، عبد الرحمن، مشروع الذخيرة اللغوية العربية وأبعاده العلمية والتطبيقية، اللغة العربية [على الخط]، مج: 1،ع: 2، [تم الاطلاع عليه في 27/ 08/ 2020]، متاح في الموقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/13928
- خميسي، أسامة محمد عطية، (2010)، المحتوى الرقمي في المستودعات الرقمية في البلاد العربية على شبكة الإنترنت: دراسة استطلاعية، الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات [على الخط]، مج: 19، ع: 37، جويلية 2010، [تم الاطلاع عليه في 02/ 09/ 2020]، متاح في الموقع: https://platform.almanhal.com/Files/2/51990

المداخلات العلمية:

- سعيد بامفلح، فاتن، (2011)، دور جوجل في نشر المحتوى الرقمي العربي وحفظه [على الخط]، [تم الاطلاع عليه في 01/ 09/ 2020]، متاح في الموقع: https://libraries.kau.edu.sa/Files/12510/Researches/63398_34415.pdf
- طالب، فيصل، (2019)، المحتوى الرقمي العربي وسبل تعزيزه واستثماره [على الخط]، في: ملتقى صياغة رؤى للعمل الثقافي العربي، المغرب، 2019، [تم الاطلاع عليه في 01/ 09/ 2020]، متاح في الموقع: https://aleph - lam.com/2019/10/19/%D9%85%D8%AD%D8%AA%D9%84%D9%D8%A7%D9%88%D9%85 -

الكتب:

- صالح، محمود إسماعيل؛ الفيفي، عبد الله يحيى؛ الشبيتي، عبد المحسن عبيد وآخرون، (2015)، المدونات اللغوية العربية وطرق الإفادة منها [على الخط]، ط: 1، السعودية: مركز عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 2، [تم الاطلاع عليه في 27/ 08/ 2020]، متاح في الموقع: https://www.academia.edu

القواميس:

- ابن منظور، لسان العرب المحيط، بيروت، دار لسان العرب، ج: 1، ص: 377.
- إدريس سهيل، المنهل: قاموس فرنسي عربي، لبنان: دار الآداب، 2011، ص: 1252.
- معجم المعاني]على الخط[: تعريف كلمة التثمين،]تم الاطلاع عليه في 22/ 08/ 2020]، متاح على الموقع: ar - www.almaany.com/ar/dict/ar/تثمين

المواقع الإلكترونية:

- البوابة الجزائرية للمجلات العلمية Algerian Scientific Journal Platform - ASJP : [على الخط]، (2017)، تم الاطلاع عليه في 04/ 09/ 2020]، متاح في الموقع: https://1biblothequedroit.blogspot.com/2017/04/ algerian - scientific - journal - platform.html

» **باللغة الفرنسية:**

مقالات الدوريات العلمية:

- Abdellatif ,Ait Heda. 2016. Valorisation, stratégies et communication des territoires à l'épreuve de l'authenticité la communication et la valorisation .Revue de communication sociale et publique [En ligne]. [Document consulté le 20 /082020/]. Disponible à l'adresse : file:///C:/Users/tsoa/ Downloads/communiquer - 1848.pdf
- Almegren Abdullah.(2013). Learning Object Repositories in e - Learning: Challenges for Learners in Saudi Arabia .European journal of open, Distance e - learning [En ligne] .Vol.16, N° 1. [Document consulté le 022020/09/]. Disponible à l'adresse :.https://www.researchgate. net/publication/282731320_Learning_Object_Repositories_in_e - Learning_Challenges_for_ Learners_in_Saudi_Arabia
- Cardin, martine. 2012. la valorisation des archives : pourquoi ? pour qui ? comment ? [En ligne]. [Document Consulté le 202020/08/]. Disponible à l'adresse : https://uclouvain.be/fr/decouvrir/ archives/la - valorisation - des - archives.html
- Lewandowski, Dirk. ; Mayr, P .2007. An Exploratory Study of Google Scholar. Online Information Review [En ligne]. 31(6), August 2007 [Document consulté le 202020/08/].Disponible à l'adresse : https://www.researchgate.net/publication/1757161_An_exploratory_study_of_Google_Scholar

القواميس:

- *Dictionnaire de Français Larousse [En ligne]. Définition de valorisation. [Consulté le 18 /092017/]. Disponible à l'adresse: www.larousse.fr/dictionnaires/francais/valoriser/81002+&cd=2&hl=fr&ct= clnk&gl=dz*
- *DUBOIS, Jean. Dictionnaire de la langue Française Lexis .Paris: Librairie Larousse, 1989.p.1976.*
- *Robert, Paul. Dictionnaire Alphabétique Analogique de la Langue Française p.1626*

المواقع الإلكترونية:

- Usage statistics of Arabic for websites [En ligne]. W3Techs. [Document consulté le 03/09/2020]. Disponible à l'adresse : https://w3techs.com/technologies/details/cl - en -
- Usage statistics of Arabic for websites. [En ligne]. W3Techs. [Document consulté le 032020/09/]. Disponible à l'adresse: https://w3techs.com/technologies/history_overview/content_language
- https://www.almanhal.com/ar/Page/History
- https://www.almanhal.com/ar/Collection/JournalCollections
- http://www.mandumah.com/about
- https://corpus.kacst.edu.sa/
- https://corpus.kacst.edu.sa/medium_chart.jsp
- https://portal.sdl.edu.sa/arabic/

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد بالشارقة

تصميم وحدة تعليمية للناطقين بغيرها حول جائحة كورونا

الباحث/ أنس ملموس
جامعة مولاي إسماعيل بمكناس
malmousanas@gmail.com

الباحث/ عزيز الخالدي
أكاديمية جورج واشنطن بالدار البيضاء
aelkhaldi@gwa.ac.ma

الملخص:

تحاول هذه الورقة تسليط الضوء على أبرز المحطات الواجب اعتمادها لإنجاز وتقديم وحدات تعليمية موجهة لدارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بالإضافة إلى أنها تعمل على اقتراح نموذج وحدةٍ تعليميةٍ متكاملةٍ عبر عرض توصيفها الخاص، علاوة على أنها تستهدف توظيف التكنولوجيا الحديثة في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك عبر الاستفادة من انفتاح مجال تعليم العربية على التطبيقات التعليمية الإلكترونية؛ وذلك لغرض بسيط يتمثل في تحديث وتجويد عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بامتياز.

بناء على ما تقدم، فإن هذه الورقة تنطلق من مجموعة من الأسئلة الجوهرية من قبيل:

- ما الأجزاء أو المحطات الواجب توفرها عند إعداد وحدة تعليمية؟
- ما أبرز الشروط والضوابط التي تحكم إعداد وحدة تعليمية؟

الكلمات المفاتيح:

تعليم اللغة - اللغة العربية للناطقين بغيرها - محتوى تعليمي - وحدة تعليمية.

Abstract :

This paper tries to shed light on the most important milestones that must be adopted for the completion and presentation of educational units directed to learners of the Arabic language for non - Arabic speakers, in addition to that it is working on proposing an integrated educational unit model by displaying its own description, In addition, it aims to employ modern technology in the process of teaching the Arabic language to non - native speakers, by taking advantage of the openness of the field of Arabic education on electronic educational applications, for the simple purpose of updating and improving the process of teaching Arabic to non - native speakers with distinction.

Based on the foregoing, this paper starts from a set of fundamental questions, such as:

- What parts should be provided when preparing an educational unit?
- What are the main conditions and controls that govern the preparation of an educational unit?

Key words: language teaching - Arabic for non - native speakers - educational content - educational unit.

تقديم:

إن المُتَتَبِّعَ للمنحى الذي يأخذه مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الفترة الحالية يكاد يَلْحَظُ أن هناك إقبالًا متزايدًا في تعلُّمها وتملُّكها، إلا أن هذا الشغف الكبير بتعلم العربية من لدن الأجانب يواجه في حقيقة الأمر جملة من التحديات والإشكالات التي تُطرح بحدَّةٍ في المجال، والتي ترتبط بمجموعة من العوامل؛ من أبرزها ما يتعلق بإعداد وتقديم المحتويات التعليمية، الشيء الذي يؤثر سلبًا على تحصيل وتعلم الأجانب للغة العربية، كما أنه يشكِّل عائقًا لذلك.

ومن هذا المنطلق، فإن ورقتنا هذه تنشغل بكيفية إعداد محتوى تعليمي خاص باللغة العربية يتمحور موضوعه حول جائحة كورونا، يكون موجَّهًا بالأساس إلى الأجانب، مركزين في ذلك على فكرة جوهرية؛ تتمثل في: كون تعليم اللغات يكون في تواصل مستمر مع ما يشهده العالم والمجتمع من تطورات وأحداث تمتاز بالتطور والاستمرار.

وتتمثل مساهمتنا هذه في إعداد وتقديم نموذج وحدة تعليمية متكاملة، منطلقين في ذلك من مجموعة من التساؤلات الجوهرية؛ منها:

- **كيف يمكن تقديم واقتراح توصيف خاص بوحدة تعليمية؟**
- **وما الأجزاء أو المحطات الواجب توفرها عند إعداد وحدة تعليمية؟**
- **وما أبرز الشروط والضوابط التي تحكم إعداد وحدة تعليمية؟**

للإجابة عن هذه التساؤلات، سنعمل على تقديم توصيف خاص بوحدة تعليمية موجهة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وبعد ذلك سنقدم نموذجَ الوحدة متضمنة لدرس تعليمي متكامل، وفي الأخير سنقدم بعض التطبيقات الإلكترونية التي يمكن أن تشكِّل امتدادًا للوحدة التعليمية.

1 - توصيف الوحدة التعليمية:

إن في تصميمنا لهذه الوحدة التعليمية، عملنا على مراعاة مجموعة من الأمور؛ من أبرزها:

- أنها تخدم المدخل التواصلي في تعلم اللغة العربية.
- أنها مبنية وفق معايير المجلس الأمريكي (ACTFL) الخاصة بمستويات الكفاءة اللغوية (مبتدئ/ متوسط ...).
- أنها تقوم على الكفايات الخمس (5C)؛ وهي: التواصل، المجتمعات، الثقافة، الاتصال، المقارنات.
- أنها تحترم التسلسل المنطقي الخاص بالمهارات الأربع في عرض الوضعيات التعليمية.
- حضور شرط الواقعية في عرض وتناول الوضعيات.
  - عنوان الوحدة: فيروس كورونا.
  - عنوان الدرس: عند الطبيب.
  - الفئة المستهدفة: الناطقون بغير اللغة العربية.
  - المستوى المستهدف: المتوسط الأدنى.

تم اختيار هذا المستوى نتيجة لمجموعة من الشروط المرتبطة أساسًا بما هو مُتعارَفٌ عليه في معايير الإطار المرجعي الأمريكي (ACTFL)، بالإضافة إلى أن موضوع الوحدة مُوَجَّهٌ بالأساس لهذا المستوى.

- **لغة الوحدة:** اللغة العربية المعاصرة.
- **الكفايات:**

تسعى هذه الوحدة عند إتمامها لتحقيق العديد من الكفايات لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ من أبرزها:

- **التواصلية:**
  - تزويد الدارسين بالجمل والعبارات الأساسية التي تمكنهم من التواصل الجيد.
  - التمكن من وصف الأحداث والمستجدات الخاصة بالجائحة.
- **الثقافية:**
  - إلمام الدارسين بخصائص ومميزات الثقافة العربية والإسلامية.
  - تمكين الدارسين من الانخراط في المجتمعات العربية.

- **اللغوية:**
  - تزويد الدارسين بأساسيات اللغة العربية.
  - العمل على تنمية المهارات اللغوية الأساسية للدارسين.
- **التكنولوجية:**
  - تمكين الدارسين من ولوج عالم التعليم الرقمي.

- **الأهداف التعليمية:**

تروم هذه الوحدة تحقيق مجموعة من الأهداف المتنوعة بحسب المهارات الأربع؛ ومن أبرزها نذكر:

- **على مستوى الاستماع:**
  - فهم الأخبار الخاصة بالجائحة.
  - أن يعيَ محتوى الوصلات التوعوية.
- **على مستوى المحادثة:**
  - أن يتمكن من الدخول في وضعيات تواصلية حول الجائحة.
  - أن يكون قادرًا على التفاعل في وضعيات تواصلية.
- **على مستوى القراءة:**
  - أن يكون الدارس قادرًا على قراءة المطويات والتعليمات الطبية.
  - تمكين الدارس من فهم الفقرات التوعوية.
- **على مستوى الكتابة:**
  - أن يكون قادرًا على كتابة نصوص موجزة حول الجائحة.
  - أن يكون قادرًا على كتابة جمل بسيطة.

- **الطرق والأساليب التعليمية المعتمدة:**
  - الطريقة الحوارية.
  - المناقشة.
  - التشخيص والتمثيل.
  - لعب الأدوار.

2 -نموذج الوحدة التعليمية:

وحدة تعليمية للناطقين بغير اللغة العربية

أنس ملخوس
جامعة مولاي إسماعيل مكناس
mahmoussas@gmail.com

عزيز الطالبي
جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء
zelbtaleb@yahoo.es

الرمز	استعماله
	ألاحظُ
	أرددُ
	أستمعُ
	أتحدثُ
	أقرأُ

الدرس الأول | عند الطبيب

المفردات

كورونا	فيروس
كوفيد-19	أعراض
إصابة	التعقيم
التباعد الجسدي	الحجر الصحي
كمامة	اختبار

الحوار

المصاب: مرحبا
الطبيب: أهلا بك، تفضل...
المصاب: شكرا لك
الطبيب: كيف يمكنني خدمتك؟
المصاب: لقد جئتك قصد تشخيص حالتي لأنني أحس ببعض أعراض الفيروس
الطبيب: حسنا، بماذا تحس؟ هل فقدت حاستي الشم والذوق؟ وهل تحس بالتعب؟...
المصاب: نعم أحس ببعض هذه الأعراض
الطبيب: حسنا، سأجري لك اختبارا لكشف حالتك
المصاب: أجل، لكن متى يمكنني معرفة النتيجة؟
الطبيب: ستعرف نتيجتك بعد خمس ساعات
المصاب: حسنا لنجر الاختبار
الطبيب: تفضل....

جائحة - فيروس - أعراض - كورونا - إصابة - حالة .

1. لماذا ذهب المصاب إلى الطبيب؟

.....

2. ما الأعراض التي يعاني منها المصاب؟

.....

3. كم تستغرق نتيجة الاختبار من ساعة؟

.....

فيروس .	Covid-19 .
جائحة .	Case .
وباء .	Epidemic .
حالة .	Pandemic .
كوفيد-19 .	Virus .

حوار الممرض مع المصاب

المصاب: مرحبا
الطبيب: أهلا بك، تفضل...
المصاب: هل من جديد بخصوص نتيجة الاختبار الذي أجريته؟
الطبيب: نعم، لقد توصلت بنتيجة اختبارك للتو
المصاب: وكيف هي إذن؟
الطبيب: يؤسفني إخبارك بأنك حامل للفيروس، وأن حالتك ليست متقدمة كثيرا
المصاب: ما العمل الآن إذن؟ كيف يمكنني التعافي والتخلص من الفيروس؟
الطبيب: يجب عليك الالتزام بالتدابير الوقائية الرسمية والمتمثلة في التباعد الجسدي وضرورة ارتداء الكمامة، بالإضافة إلى الالتزام بالحجر المنزلي وتجنب مخالطة الناس لمدة 15 يوما.

المصاب: حسنا، سألتزم بهذه التدابير كي أشفى منه سريعا
الطبيب: أجل إن التزمت بهذه التدابير ستشفى سريعا
المصاب: حسنا، شكرا جزيلا لك
الطبيب: العفو، متمنياتنا لك بالشفاء العاجل

تدرب وأجب عن الأسئلة

1. كيف كانت نتيجة اختبار المصاب؟

.....

2. ما التدابير التي اقترحها الطبيب على المصاب لتفادي الفيروس؟

.....

3. كم تدوم مدة الحجر المنزلي بحسب الطبيب؟

.....

تدرب أنشئ على الكلمات الجديدة

- فيروس - سيارة - جائحة - أعراض
- حالة - وباء - اختبار - منزل
- تباعد جسدي - كورونا - دراسة - كوفيد-19

القراءة

فيروس كورونا: ما هي أعراض الإصابة به وكيف تقي نفسك منه؟

https://www.bbc.com/arabic/science-and-tech-51501472

تدريب 1: أضع علامة (X) في المكان المناسب

الجملة	صحيح	خطأ
- ظهر الفيروس لأول مرة في هولندا		
- ليست هناك أعراض لفيروس كورونا		
- تظهر أعراض الفيروس على 78 في المئة من المصابين		
- فيروس كورونا لا يؤدي إلى الوفاة		

تدريب 2: أسأل صديقي

- هل تعرف فيروس كورونا؟
- أين ظهر أول مرة؟
- ما هي أعراضه؟
- ما هي سبل الوقاية منه؟

تدريب 3: التعبير

أكتب فقرة موجزة حول فيروس كورونا

.....

.....

.....

.....

.....

إلى اللقاء

تتمثل أهمية الوحدة المقدمة أعلاه في كونها تتأسس على تصور دقيق ومنظم، يهدف إلى الارتقاء بتعليم اللغة العربية، فضلًا عن تنمية المهارات الأربع لدى المتعلمين، بالإضافة إلى أنها موجهة بالأساس لتحقيق انتظارات المتعلمين، وإشباع حاجاتهم ودوافعهم من تعلم اللغة العربية في هذا المستوى بالضبط؛ المتوسط الأدنى.

كما تجدر الإشارة إلى أن الوحدة المقدمة أعلاه تشكِّل ردةَ فعلٍ تجاه الجائحة، وهي تسعى إلى تقديم وضعيات خاصة تُعنَى بالجائحة، والتي ستمكِّن دارسيها فيما بعد من مراكمة العديد من المفردات والتراكيب المتخصصة التي ظهرت نتيجة ظهور واستمرار الجائحة.

وتم كذلك في الوحدة العملُ على تنويع الأنشطة لتلافي الملل والروتين أثناء التعلم، بالإضافة إلى تجويد تعلم اللغة العربية والارتقاء بمهارات المتعلمين وصَقْلِها.

ومما يُلاحَظ أيضًا في الوحدة المقدمة أنها لا تقدِّم القواعد بشكل صريح، ولكن عملنا على تغليب وترجيح كِفَّةِ الجانب الاتصالي على القواعد؛ نظرًا لِما يمتاز به المستوى المستهدف من الوحدة.

كما تقوم هذه الوحدة على مصنف بلوم (Bloom's Taxonomy) في تعلُّمها وتفعيل الجانب الاتصالي فيها.

3 -البعد التكنولوجي للوحدة التعليمية:

لقد أضحى توظيف التكنولوجيا في مجال تعليم اللغات عمومًا، والعربية للناطقين بغيرها خصوصًا - مطلبًا مُلِحًّا يرتبط بمجموعة من العوامل؛ من أبرزها: التطورات التقنية والتكنولوجيا الحاصلة في العالم، بالإضافة إلى التوجه من أجل اعتماد التعليم عن بعد، خصوصًا إذا ما قمنا بربط هذا العامل مع جائحة كوفيد - 19.

ويحظى توظيف التطبيقات التكنولوجية في مجال تعليم اللغات - ومن بينها اللغة العربية - بأهمية بالغة؛ كونه يسهم في خلق وتوفير بيئة تعليمية تمتاز بالنشاط والتسلية وخلوٍّ الملل، علاوة على أنه يخلق وضعيات تواصلية تتصف بالتفاعل مع العديد من الأفراد المنتمين لدول مختلفة.

يمكن القول: إن توظيف التكنولوجيا في مجال تعليم اللغة العربية بالضبط لا زال ضعيفًا، ولا يؤدي وظيفته بالشكل المطلوب أو المنشود، خصوصًا إذا ما عملنا على عقد مقارنة بين توظيف التكنولوجيا في تعليم العربية من جهة، وتعليم اللغات الأجنبية (الإنجليزية أو الفرنسية أو الإسبانية ...) من جهة أخرى، الشيء الذي يدفعنا إلى تقديم عدد من التساؤلات تتعلق أساسًا بأسبابِ تأخُّرِ توظيف التكنولوجيا في الفصول التعليمية العربية؛ ومن أبرز هذه التساؤلات نذكر:

- **هل تمتاز اللغة العربية بخصوصيات تجعلها لا تتأسس على التطبيقات التكنولوجية في عملية تدريسها؟**
- **أو أن الأمر يرتبط بتركيز مدرِّسي العربية على الأشياء النظرية والتقليدية؟**
- **وكيف يمكننا تكييف هذه التطبيقات مع المحتويات التعليمية الخاصة باللغة العربية؟**

من هذا المنطلق، سنعمل أسفله على تقديم باقة متنوعة من التطبيقات التعليمية الإلكترونية التي يمكن اعتمادها في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي نهدف من خلالها إلى قياس مدى نجاح توظيف التكنولوجيا فيه؛ إذ سنقتصر على تقديم وعرض توصيف وطريقة اشتغال مجموعة من التطبيقات الإلكترونية التفاعلية، التي يمكن توظيفها في فصول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي يمكن أن تشكل امتدادًا للوحدة التعليمية المقدمة آنفًا.

1 - Quizlet.

- **المهارة المستهدفة:** القراءة، الاستماع.
- **الفئة المستهدفة:** المتوسط الأدنى.
- **الأهداف:**
  - جمع وحفظ وتصنيف مفردات المعجم المدروس.
  - تثبيت المعجم وترسيخه في ذهن الطالب.
- **المحتوى:**
- جميع مجلات ووحدات البرنامج الدراسي (التعارف، أفراد العائلة، الطعام، الألوان والملابس ...).

ميزات البرنامج:

- يتميز التطبيق بواجهة تسهل عليك استخدامه دون تعقيد، والوصول إلى مجموعة الدروس بسرعة.
- التطبيق يدعم اللغة العربية، بجانب اللغات الأجنبية الأخرى، وهذا ما يجعله يستهدف أكبر عدد من المستفيدين والمستخدمين من كافة أنحاء العالم.
- يحتوي على مجموعة متنوعة من البطاقات والدروس، بالإضافة إلى وسائل أخرى كالصوت والصورة والفيديوهات التعليمية والرسوم البيانية، التي تناسب كل متعلم ويمكنه الاختيار من بينها بسهولة.
- يعتبر مناسبًا للغاية للطلاب الذين يرغبون في تعلم اللغة العربية، وحفظ أكبر عدد من الكلمات مع تعلم نطقها.
- يمكنك الاستماع إلى مجموعة الأصوات، ومشاهدة الفيديوهات التي قمت بتسجيلها بوضوح، ودون أي تقطيع.
- - يمكنك من خلال التطبيق أن تقوم بعمل اختبار لنفسك في أي وقت؛ لتقييم ما قمت بتعلمه.

2 - Flipgrid:

- **المهارة المستهدفة:** القراءة، المحادثة.
- **الفئة المستهدفة:** المتوسط الأدنى.
- **الأهداف:**
  - تحسين وتطوير مهارة القراءة لدى الطلاب.
  - تحسين وتطوير مهارة المحادثة، وفن الخطابة، وتقديم المشاريع والعروض.
- **المحتوى:**
  - فيديوهات مسجلة لنصوص مقروءة، أو عروض أو مشاريع مقدمة من طرف الطلاب في مختلف المجلات والوحدات المدروسة.
  - ميزات البرنامج:
  - يتيح للمدرس عددًا غير محدود من الشبكات، لعدد غير محدود من مواضيع النقاش مع الطلاب، ويتيح لهم فرصة الرد بفيديوهات تتراوح بين دقيقة ونصف إلى عشر دقائق.
  - يتيح للمدرس إمكانية تقيم وتقويم عمل الطلاب من خلال الفيديوهات المسجلة.
  - يتيح للمدرس التحكم في الإعدادات، والحفاظ على الخصوصية بطريقة سهلة وعملية.

4 - Go Formative:

- **المهارة المستهدفة:** مهارة الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة.
- **الفئة المستهدفة:** المتوسط الأدنى.
- **الأهداف:**
  - تقويم مهارة الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة.
- **المحتوى:**
  - نصوص قرائية، أسئلة، محادثات، تسجيلات صوتية، فيديوهات ...
- **مميزات البرنامج:**
  - برنامج تفاعلي خاص بالتقويم واختبار الطلاب؛ حيث يتيح للمدرس وضعَ أسئلة حول البرنامج الدراسي بطرق مختلفة؛ مثل: الأسئلة الاختيارية، التصنيف، كتابة موضوع إنشائي، الإجابة بواسطة التسجيل الصوتي، أو الفيديو.
  - يتيح للمدرس وضع سُلَّمِ التنقيط الذي يراه مناسبًا، مع التصحيح الاختياري والتلقائي.
  - يتيح للمدرس برمجة الاختبار وفق الزمن المحدد، مع إمكانية التحكم في المدة الزمنية للاختبار.
  - يتيح للمدرس تحويل أجوبة التلاميذ إلى قائمة بيانات، يمكن الاستعانة بها لمعرفة مدى تطور مستوى التلاميذ.
  - يتيح للطلاب معرفة النقطة، والأجوبة الصحيحة، والأجوبة التي لم يُوَفَّقْ فيها.

خلاصة:

مع تزايد موجة إقبال وشغف الأجانب على تعلم اللغة العربية، بدأ التفكير في وضع وتقديم محتويات تعليمية تتمثل في وحدات ودروس موجهة لهذه الفئة من الدارسين، تشبع احتياجاتهم من تعلم اللغة العربية، وتَرْقَى بمهاراتهم عبر اعتماد مجموعة من الأنشطة والتدريبات المتنوعة، بالإضافة إلى العمل على تناول موضوعات جديدة وحديثة معيشة؛ حتى لا يكون تعليم اللغات عمومًا، والعربية للناطقين بغيرها على وجه الخصوص - منفصلًا عما هو موجود في المجتمع.

ومع دخول العالم منعطفًا جديدًا يعتمد على التعليم عن بعد، كان لِزَامًا علينا التفكير في كيفية تكييف الوحدة التعليمية المقدمة مع التكنولوجيا؛ حتى تواكب التطورات الحاصلة في مجال تعليم اللغات، وذلك عبر الانفتاح على البرامج والتطبيقات الإلكترونية، والعمل بها في تدريس هذه الوحدة على اعتبار أنها تشكل امتدادًا لها.

لائحة المراجع

- ACTFL, (2012), actfl Proficiency Guidelines.
https://www.actfl.org/sites/default/files/guidelines/ACTFLProficiencyGuidelines2012.pdf
- خالد أبو عمشة، توظيف إستراتيجية 5C في تعليم العربية للناطقين بغيرها، موقع دليل العربية.
https://daleel - ar.com/home/mod/forum/discuss.php?d=165

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد بالشارقة

متطلبات تعليم اللغة العربية عن بُعد (المغرب نموذجًا)

الباحثة/ ليلى حنانة

ملخص المداخلة:

اجتاح فيروس كورونا (COVID 19) دول العالم؛ مما أدى إلى اتخاذ العديد من الإجراءات، التي اتخذتها الكثير من الدول في عدة قطاعات، من أجل محاصرة الفيروس ومنع انتشاره، ويعتبر التعليم عن بُعد من بين الإجراءات الاحترازية المتخذة في قطاع التعليم بالمغرب، خصوصًا تعليم اللغة العربية كمادة أساسية في المنظومة التعليمية المغربية، ورغم كل الجهود المبذولة ظهرت انعكاسات وعراقيل، تواجه المتعلمين خلال تعليمهم هذه اللغة.

كلمات مفتاحية: التعليم عن بُعد- فيروس كورونا- اللغة العربية- المغرب.

Abstract

The Coronavirus, COVID 19, has swept the countries of the world, and has led to many measures taken by many countries in several sectors in order to contain the virus and prevent its spread. Distance education is among the precautionary measures taken in the education sector in Morocco, especially teaching the Arabic language as a basic material in the Moroccan educational system. Despite all the efforts made, there were implications and obstacles that directed learners during their learning of this language.

Key words: Distance education - Coronavirus - Arabic language – Morocco

مقدمة:

شهد العالم تطورات كثيرة في الآونة الأخيرة، ومرّ بأزمة فيروس كورونا، الذي ظهر بمدينة (ووهان) الصينية، لينتشر فيما بعد بجميع دول العالم، الشيء الذي أثر على الأمم في العمل والتعليم، وخلّف خسائر فادحة في كثير من قطاعات الاقتصاد، وجعل كل مؤسسات التعليم تلجأ إلى التعليم عن بُعد، ولم يختلف المغرب عن ذلك، بل لجأ هو الآخر إلى تحويل الجامعات ومؤسسات التعليم لتكون عن بُعد.

لم تكن حالة المغرب مختلفة عن ما وقع في باقي الدول، خصوصًا فيما يتعلق بقطاع التعليم الذي فرض على وزارة التربية الوطنية التصدي للوباء، وعدم السماح له بالتأثير على التعليم، ووضع إجراءات وقائية واحترازية غير مسبوقة، فرضتها الوضعية الراهنة.

تكمن أهمية الموضوع في كونه يسلط الضوء على واقع اللغة العربية في ظل جائحة كورونا بالمغرب؛ لأن المغرب من الدول التي ساهمت في النهوض باللغة العربية، وتحمل المسؤولية المشتركة إلى جانب الدول العربية، وجعل اللغة العربية مسايرة لمتطلبات العصر.

في ظل الجائحة، وبعد مجموعة من الجهود المكثفة التي جعلت المغرب ينقذ واقع التعليم عامةً واللغة العربية خاصةً، فإننا نطرح سؤالًا إشكاليًا مفاده:

- ما الإجراءات التي قامت بها وزارة التربية الوطنية؛ لإنقاذ قطاع التعليم من التأخير؟ أي كيف تعاملت الوزارة مع التعليم عن بُعد؟
- هل كانت هناك إستراتيجية ناجحة في وزارة التعليم لتدبير الوضعية الراهنة؟
- ما إيجابيات وسلبيات التعليم عن بُعد بالمغرب؟
- ما انعكاسات التعليم عن بُعد على واقع اللغة العربية؟

المحاور:

- مفهوم التعليم عن بُعد.
- إيجابيات التعليم عن بُعد وانعكاساته.
- مظاهر تعليم اللغة العربية عن بُعد بالمغرب.
- انعكاسات كورونا على تعليم اللغة العربية بالمغرب.
- أساسيات تعليم اللغة العربية عن بُعد.

1- مفهوم التعليم عن بُعد:

يعتبر التعليم عن بُعد عملية تربوية لإفادة متعلِّمين غائبين عن موقع الدراسة النظامية أو الكلية أو غيرها، ولا يُشترط حضورهم إليه، يختلف عن التعليم الحضوري الذي يجري في المدارس والجامعات، ولهذا فالتعليم عن بُعد يستلزم مناهج وطرائق تدريسية ووسائط تواصل تختلف عن تلك المستخدمة في المعاهد التعليمية النظامية، حيث يجري التعليم وجهًا لوجه، وقد حاول روَّاد التعليم عن بُعد استخدام أفضل التقنيات والوسائط التواصلية المتاحة في زمانهم، لأن هذا التعليم عن بُعد ناتج عن تزاوج بين الحاجة إلى التعلُّم وبين وسائل الاتصال.

أصبحت ممارسة الأنشطة عن بُعد، مثل التعليم والعمل، ضمن الأساليب الرئيسة التي لجأت إليها الدول لمواجهة تداعيات انتشار فيروس (كورونا)، فقد أتاح التقدم التكنولوجي الكبير في مجال الاتصالات إمكانية إدارة دورة تعليمية كاملة، دون الحاجة لوجود الطلاب والمعلمين في حيز ضيق من المساحة، والسماح – في الوقت ذاته- باتخاذ التدابير الاحترازية لمنع انتشار (كورونا)، وعلى الرغم من العوائد الإيجابية المتعددة التي يحققها التعليم عن بُعد، إلا أنها تواجه عدة تحديات لا سيَّما في الدول النامية التي لا تتوفر بها بنية تكنولوجية قوية.[1]

2- إيجابيات التعليم عن بُعد وانعكاساته:

عرف المغرب حالة طوارئ صحية، تمثلت في إجراءات غير مسبوقة في كل القطاعات، ويعتبر قطاع التعليم من بين القطاعات الحيوية التي اتخذت تدابير احترازية؛ راميةً إلى الحد من انتشار وباء كورونا (كوفيد 19)، إذ قررت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي في بلاغ رسمي، توقيف الدراسة بجميع الأقسام والفصول انطلاقًا من يوم الاثنين (16/ مارس/ 2020م)، حتى إشعار آخر، وأوضحت بأن الأمر لا يتعلق بعطلة استثنائية، وإنما تعويض الدروس الحضورية بدروس عن بُعد.

فقد جاء هذا القرار الوقائي والهادف إلى تجنب تفشي (فيروس كورونا)، خاصةً بعد أن صنفته منظمة الصحة العالمية على أنه جائحة عالمية، وكانت أهم خصائص التعليم عن بُعد بالمغرب استقلالية المتعلِّم، خاصةً القرويّ الذي يأتي من أماكن بعيدة إلى المدرسة، بحيث يدرس في الوقت والمكان الملائمين له، واستفاد من التعليم عن بُعد التلاميذ والطلبة من مختلف المستويات والمعاهد والكليات، دون استثناء، باعتباره الحل الوحيد الذي سينقذ المنظومة التعليمية من الفشل، وكانت له إيجابيات كثيرة وسلبيات أكثر، نجملها فيما يلي:

من أهم إيجابياته:

1. الحفاظ على سلامة المواطنين عامةً- سواءً المتعلمين أو الآباء- من انتقال عدوى الوباء.
2. ضمان استمرار تمتع المتعلمين بحقهم في التربية والتعليم وعدم انقطاعهم عن الدراسة.
3. الاعتماد على الذات، وإعادة متابعة الدروس وبذل مجهود ذاتي.
4. تسهيل عملية فهم المتعلم بعيدًا عن الضجيج والاكتظاظ.

سلبيات التعليم عن بُعد:

1. مشكلة التواصل غير الفعَّال معَ الأساتذة والمربين عبر العالم الافتراضي.
2. تكريس التفاوت الطبقي بين المتعلمين؛ نتيجة انعدام تكافؤ الفرص في التجهيزات الرقمية، والمستوى التعليمي للآباء والأمهات، الذي أثر سلبًا على عملية التلقي لدى المتعلم.
3. ضعف الثقافة الرقمية عند المتعلمين وبعض المدرسين، الشيء الذي أدَّى إلى محدودية التكوين وعدم تجاوب المدرسين والمدرسات للتعليم عن بُعد.

4. عدم مراعاة الحالة الصحية لبعض المتعلمين، خاصةً المكفوفين منهم، الذين يتعذر عليهم التواصل عبر المنصات الإلكترونية المقترحة من طرف الوزارة.
5. ضعف صبيب الإنترنت؛ نظرًا لكثرة الاستعمالات من طرف المتعلمين، وبالتالي تراجع التفاعل مع الأساتذة والمربين.
6. الانقطاعات في البث بسبب الإنترنت، إلى جانب لجوء العديد من الأساتذة إلى بطائق التعبئة، التي لا تتيح لهم الولوج إلى منصّات تعليمية، بل فقط إلى منصّات تواصلية.

3- مظاهر تعليم اللغة العربية عن بُعد بالمغرب:

بعد الظروف التي عاشها المغرب إثر جائحة «كورونا»، اضطرت وزارة التعليم إلى إخبار الأساتذة والمتعلّمين بنقل قاعات الدرس إلى العالم الرقمي، سواءً عبر قنوات التلفاز، أو منصات التواصل الاجتماعي، أو بعض المواقع التي أحدثتها الوزارة. كان لمادة اللغة العربية نصيبًا من هذا التعليم، حيث أجرى مجموعة من الأساتذة والمربين والمعلمين، من مختلف المستويات، دروسًا في اللغة العربية عن بُعد؛ لتفادي الضعف الذي سيعاني منه التلاميذ والمتعلمين فيما بعد.

إذا تتبعنا المتغيرات التي طرأت على اللغة العربية بالمغرب، نجد أن هناك مفردات وعبارات ومصطلحات جديدة دخلت على لغة الحياة اليومية، تحت ظلال أزمة فيروس «كورونا»، وأصبحت جزءًا منها، ولا يكاد يخلو حديث لنا من واحدة أو أكثر من تلك المفردات والعبارات والمصطلحات، مثل: وباء، وجائحة، وتباعد اجتماعي، وحظر تجوُّل، وحَجر مؤسسي، ومنزلي، وأمن غذائي، وكمّامات، ومعقّمات، وغيرها كثير.

إن تعليم اللغة العربية عن بُعد بالمغرب يجب تناوله في إطار شموليّ، من خلال مراعاة تداخل التربوي والثقافي مع السياسي والاجتماعي، فجائحة «كورونا» تحتاج لغتها الخاصة، ومن الواضح أن الإنسان قادر دائمًا على التكيُّف اللغوي مع الظروف الطارئة، ما يعيدنا إلى أصل اللغة، باعتبارها حاجة ملحة للتواصل الاجتماعي، قبل أن تكون شيئًا آخر.

وبالتالي، حرص المغرب على تدريس اللغة العربية عن بُعد، وذلك باعتماد منهج معيّن يتماشى مع مناهجها، وفق ما يقتضي التعليم الحديث، علمًا بأنّ مادة اللغة العربية تتكوّن من موادّ فرعية، من بينها: القراءة، والكتابة، وعلوم اللغة، والإنشاء.

من مظاهر تدريس اللغة العربية عن بُعد بالمغرب هناك تخصيص قنوات على شاشة التلفاز؛ تشجع التلاميذ والمتعلمين على مواكبة دروس اللغة العربية وقواعدها؛ لِما لها من أهمية في المنظومة التعليمية المغربية، مثلًا: قناة «الرابعة»، وقناة «العيون الجهوية»، وقناة «الثقافية»، و«الأمازيغية»، التي غطت جميع المستويات، من السنة الأولى ابتدائي، إلى السنة الثانية بكالوريا. فقد كان الأساتذة والمربين مجبرين على تطوير تدريس اللغة العربية بكل تفاصيلها، والنقل الديداكتيكي لموادها حسب كل مستوى دراسي.

4 - انعكاسات كورونا على تعليم اللغة العربية بالمغرب:

رغم كل هذه الجهود المبذولة واجه المغرب صعوبات في تدريس اللغة العربية عن بُعد، تمثلت في الابتعاد عن فضاء القسم والمدرسة، وصعوبات أخرى، تمثلت في تدريس دروس علوم اللغة، مثلًا غياب التفاعل في القسم رغم قيام الأستاذ بجميع الخطط، فلا يجد إلا أربعة أو خمسة متفاعلين؛ لأن تدريس اللغة العربية عن بُعد يختلف عن تدريسها حضوريًا، فهذا الأخير يساعد المدرِّسَ على تحقيق أهداف وكفايات منشودة من خلال خطط يعدّها قبل الدرس.

أصبحت اللغة العربية في المغرب في زمن (كورونا) مهددة بتراجع استخدامها، وهذا مؤشر على أن وسائل التكنولوجيا الحديثة واستخداماتها، ولغات التواصل الاجتماعي- في الدردشة تحديدًا- أثرت على مستوى التلاميذ والشباب في المغرب؛ لأن أغلبهم أصبح لا يتقن كتابة اللغة العربية، وخطهم غير مفهوم ولا يُقرأ، وأيضًا لا يتقن قواعد اللغة، ولا يتقن الحديث بها، ويخلطها بلغات أخرى؛ لتوضيح ما يريد.

يعني ذلك أن تعليم اللغة العربية في زمن (كورونا) أمر صعب سواءً في المجتمعات عامةً أو في المغرب خاصةً؛ لأن جائحة (كورونا) كانت وما زالت بمثابة تجربة رائعة للمعاجم اللغوية، التي شهدت إثراءً وارتفاعًا ضخمًا في تداول كلمة واحدة، هي كلمة «كورونا»، التي سيطرت على لغة الخطاب العالمي متجاوزةً اختلاف اللغات واللهجات والأعراق والأديان.

في المغرب ومع زمن (كورونا) حاول معلمو وأساتذة اللغة العربية تلبية مُتطلَّبات التلميذ في تعلم اللغة العربية عن بُعد، من خلال التفاعل مع المادة وترسيخ المهارات والمفردات والجمل والتَّراكيب، وفي اتصال مع بعض الزملاء الأساتذة حول طريقة تدريس اللغة العربية عن بُعد، حصلنا على المعطيات التالية:

أشرف أقريطب، أستاذ اللغة العربية من مدينة وزان، بعد أن سألته عن تجربة التعليم عن بُعد، أجاب دون تردد:

«الصعوبات ضعف صبيب الإنترنت، عدم تفاعل التلاميذ، عدم الفهم...»، وهو أستاذ درَّس عن بُعد تلاميذ ينتمون للعالم من القروي، يقول أشرف: «في العالم القروي لا يوجد تعليم عن بُعد»، فما دام التعليم عن بُعد صعبًا، سيكون في العالم القروي أصعب؛ بسبب غياب الإنترنت، وعدم مواكبة الأسر لأبنائهم.

تكمن صعوبة تعليم اللغة العربية عن بُعد في مكون التعبير والإنشاء، وصعوبة في تصحيح الأخطاء، أيضًا، عندما يتم قراءة النص عبر التسجيل ويخطئ التلميذ، لا تجد فرصة لإيقافه وتصحيح الخطأ.

محسن المحمدي، من مدينة الراشدية، يقول: «ندرس بالمضامين، ليس هناك أي كفايات تتحقق بالنسبة للتلاميذ، ندرس بطرق متعددة، مثل: تسجيل الفيديوهات، وإنجاز بطاقات تقنية، أو عبر تقنية (الواتساب).

محمد السعيدي، من مدينة مراكش، يؤكد هو الآخر على ضعف التواصل؛ لأن المستوى المادي لبعض التلاميذ لا يسمح لتوفير إنترنت وهواتف، يضيف السعيدي أنه يتواصل عبر خدمة (الواتساب) مع تلاميذه، ولا يختلف الأمر عن الحصة الحضورية.

تجربة الأستاذ السعيدي في تعليم اللغة العربية عن بُعد، كانت عبارة عن حصة تفاعلية؛ لبناء الدرس، عن طريق طرح أسئلة وأمثلة، هذا فيما يخص الدرس اللغوي، أمَّا بخصوص النصوص تكون عبارة عن تحليل النص عن طريق الأسئلة حوله، يقول: «في الحقيقة تدريس اللغة العربية أو أي مادة أمر صعب جدًا، ومنهك، لأنَّ الأستاذ يقوم بمجهود كبير، ولا يتفاعل معه إلا فئة قليلة من التلاميذ».

كريمة الكبيري، من مدينة الرباط، تقول: «الحمد لله، تجاوزنا مرحلة التعليم عن بُعد، التي امتدت من (16/ مارس، إلى 27/ يونيو)، وإذا ما وقع طارئ وحدث تغيير، سيتم اعتماد التعليم الحضوري».

بخصوص الصعوبات تختلف من أستاذ إلى أستاذ، ومن العالم القروي إلى العالم الحضري، اعترضتني صعوبات كأستاذة اللغة العربية، منها: ضعف التواصل مع التلاميذ؛ نظرًا للفقر الذي تعاني منه بعض الأسر، والتي يصعب عليها توفير أكثر من هاتف أو حاسوب لأبنائها، هناك تلاميذ انقطع اتصالي بهم، ربما لا يدرون أننا ندرس عن بُعد.

في الحقيقة تعليم اللغة العربية عن بُعد أمر صعب، خاصةً أنني واجهت صعوبة في تصحيح تمارين تتعلق بالنصوص والتطبيقات، وأحيانًا لا ينجزها أحد، فأصاب بالخيبة.

5 - أساسيات تعليم اللغة العربية عن بُعد:

من الأساسيات التي يحتاجها التلميذ أو المتعلم لدراسة اللغة العربية عن بُعد في ظل الجائحة الحالية، هي اكتساب تجارب لغوية عميقة، تزيد حصيلته اللغوية، والقدرة على تعلم مصطلحات جديدة، والتعامل مع مفاهيم جائحة (كورونا)، ثم امتلاك الأساس اللغوي المتين، الَّذي يساعد في مهارات الاشتقاق، وتوظيف الكلمات في مكانها، وإحلال مفردات وجُمل جديدة.

يجب على متعلم اللغة العربية عن بُعد إثراء مُعجمه اللغويّ بالتعرض والاكتساب؛ لكي يترسَّخ اللسان العربيُّ عنده، ويصبح قادرًا على تعلُّم اللغات الأُخرى.

يجب على أستاذ اللغة العربية خلال التعليم عن بُعد أن يكون حريصًا على تعليم التلميذ بعض الأسس، رغم صعوبة الظروف التي يمر منها الطرفين، إلا أن بعض الأساسيات ضرورية، وتساعد على زيادة النمو اللغوي، منها: كتابة الكلمات والجمل، واستعمال الجمل الطويلة، وإدراك معناها؛ لكي تنمو لديه القدرة على التعبير، ويستطيع استعمال الأسماء والأفعال، ثم الحروف والضمائر، ثم الروابط التي تصل المعاني.

لا يمكن أن يتحقق التعليم عن بُعد إلا بشروط سواءً في المتعلم أو في البرنامج التعليمي:

أولًا: شروط يجب توافرها في المتعلِّم:

أ. أن يحدد المتعلّم أهدافه بوضوح، فالهدف أساس اختيار البرنامج المناسب.

ب. أن يمتلك المتعلِّم رغبةً عارمةً، وإرادةً حديديةً، تمكّنانه من الالتزام والانضباط الذاتي، والاندفاع الدائم لبذل الجهد، ومواصلة التعلّم، وعدم التوقُّف أبدًا.

ج. أن يضع المتعلّم لنفسه خطَّة ذكية، ترتكز على اختيار أفضل المصادر الجيدة، والأدوات اللازمة، والتطبيقات الملائمة؛ لكي لا تتشتت جهوده.

ثانيًا: شروط يجب توافرها في البرنامج:

أ. أن يحدد واضع البرنامج هدفه بوضوح، بحيث يناسب البرنامج طبيعة المتعلمين الذين يستهدفهم، من حيث الجنس، والعمر، والقابلية، والخلفية المعرفية، والخبرة.

ب. أن يراعي البرنامج الأسس التربوية والنفسية، ويتوافر على عنصر التشويق وجذب الانتباه، وييسر التفاعل بين المادة والمتعلم.

ج. أن يكون البرنامج سهل الاستعمال، ويخلو من الصعوبات التقنية التي تؤدي إلى تثبيط عزيمة المتعلم، وتؤدي إلى إحباطه.

الخلاصة:

تعاملت وزارة التربية الوطنية بالمغرب بكل مسؤولية، وبحماس وطني، مع الوضعية الجديدة والمفاجئة التي فرضتها الأزمة الصحية المتمثلة في فيروس (كورونا - كوفيد 19)، حيث اتخذت إجراءات وتدابيرَ مهمة، قوامها التعليم عن بُعد؛ لتمكين المتعلمين في مختلف المدن والقرى من تلقي تعليمهم، ومحاربة الجهل والهدر المدرسي.

ظهرت عدة رهانات وانعكاسات أثرت على التعليم عن بُعد في زمن (كورونا)، بغض النظر عن السياقات والمقاربات وعدد الموارد الرقمية المنجزة؛ إذ أبانت آلية التعليم عن بُعد عدم نجاحها في نظر الأساتذة والمعلمين؛ نظرًا لغياب التواصل والمواكبة من طرف التلاميذ، وغياب روح التفاعل والتنشيط والاختزال المتوفرة في التعليم الحضوري، أو لعدم توفرهم كذلك على الوسائل الضرورية، مثل ارتفاع الصبيب. وبالتالي عانى الطرفين- سواءً المعلم أو المتعلم عن بُعد- من مخاوف وضغوطات نفسية وسلوكية، بل حتى مشاكل عائلية لدى المتعلمين، مما أدى إلى تراجع وانخفاض درجة الحماسية وفقدان الرغبة في التعلم.

في زمن (كورونا)، باتت استخدامات اللغة العربية كلغة علمية تتراجع، لذا من واجب وزارة التربية والتعليم التنبه لذلك؛ لإيجاد وسائل وآليات وإستراتيجيات؛ لتعزيز استخدام اللغة العربية؛ لإنقاذها من الضياع. يمكن أن يكون التعليم عن بُعد فعَّالًا إذا كان هناك إنسان فعَّال، وبيئة مناسبة، ووسائل جيدة، يحسن استعمالها الأستاذ والتلميذ، وأن يكون هناك تواصل بناء لتتحقق الأهداف؛ لتنجح القيم المبتغاة من التعليم عن بُعد، رغم تهميش بعض الطبقات من المجتمع نتيجة التعليم عن بُعد، والتي لا تستطيع مواكبة جميع الحصص؛ نظرًا لعدم توفر الإمكانيات اللازمة. وعلى الرغم من الجهود المستمرة التي بذلتها السلطات الحكومية، والمؤسسات الصحية، والمجتمع المدني، ومختلف المبادرات والفعاليات الوطنية، فإن المغرب ما زال حائرًا بين التعليم عن بُعد والتعليم الحضوري، خصوصًا بعد الخطاب الملكي الذي أكد فيه صاحب الجلالة- الملك محمد السادس- على ضرورة الالتزام والتعامل مع الوباء بأخذ جميع الاحتياطات اللازمة.

التوصيات:

نظرًا لتوقف التلاميذ والتلميذات عن الدراسة الحضورية، منذ (13/ مارس/ 2020)، واستعدادًا للموسم الدراسي المقبل (2020-2021)، قصد إعداد التلاميذ للموسم الحالي، نضع المقترحات التالية:

- حصص للدعم والمعالجة في مواد اللغة العربية.
- تزويد التلاميذ بملخصات للدروس المنجزة عن بُعد، وتوزيعها على التلاميذ.
- تخصيص شهر شتنبر للدعم التربوي؛ لإفادة كافة التلاميذ، ولتشخيص مكتسباتهم السابقة، وإعطاء فرصة للذين لم يتمكنوا من التواصل، أو استيعاب الدروس المقررة خلال الدراسة عن بُعد.
- تخصيص حصص إضافية بالنسبة للمتعلمين الذين لم يستفيدوا من الدراسة عن بُعد.
- تخصيص دورات تكوينية؛ لإفادة الأساتذة في مجال المعلوماتية، مثل: استعمال مسطحة (teams)، وتطبيقات أخرى تتعلق بإنتاج الموارد الرقمية، من فيديوهات وغيرها.
- تخصيص بعض الحصص؛ لإفادة التلاميذ في مجال المعلوماتية، والاستعمال الجيد للوسائل التكنولوجية الحديثة.

لائحة المراجع:

- بلاغ وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الصادر يوم (14/ مارس/ 2020)
- Alston, W., 1964. Philosophy of Language. N.J.: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs
- إيمان فخري: «درس كورونا، تجارب التعليم عن بُعد لاحتواء الأزمات العالمية»، مركز المستقبل للأبحاث والدراسات المستقبلية، 2020م.

التعليم عن بُعد وتنمية مهارة الكتابة - دراسة إحصائية مقارنة على مجموعتين من الطلاب الصينيين في ضوء نتائج الاختبار النهائي-

الباحث/ عماد علي محمد محمود
مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها بمركز جامعة القاهرة للغة والثقافة العربية
emdal039@gmail.com

المستخلص

يقارن هذا البحث بين التعليم التقليدي، والتعليم عن بُعد؛ في إتقان مهارة الكتابة لدى دارسي العربية من الناطقين بغيرها؛ وذلك عن طريق عرض تجربة كاتب البحث في التدريس لمجموعتين من الطلاب الصينيين، إحداهما -المجموعة (أ)- تلقت دروسها بالطريقة التقليدية، والأخرى -المجموعة (ب)- تلقت دروسها عبر الإنترنت؛ بسبب وباء (كوفيد19-).

يرتكز البحث على المنهج المقارن؛ حيث يقارن بين نتائج طلاب المجموعة (أ)، ونتائج طلاب المجموعة (ب)؛ في الاختبار النهائي الذي أُخضِعت له المجموعتان في نهاية دورتيهما الدراسيتين، ويقيس البحث عبر مجموعة من الأدوات الإجرائية، مدى التطور في مهارة الكتابة لدى طلاب المجموعتين، ويُخضع هذا القياس للدرس الإحصائي.

يندرج البحث تحت المحور الخامس من محاور المؤتمر؛ فهو يصف تجربة من تجارب التعليم عن بُعد، ويسعى البحث لتوضيح تأثير التعليم عن بُعد في إتقان طلاب المجموعة (ب) لمهارة الكتابة، والطرق التي يتغلب بها معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها على عقبات تدريس مهارة الكتابة عن بُعد.

المقدمة

يحاول البحث أن يرصد من خلال كتابات الطلاب -عينة البحث- مدى فعالية التدريس عن بُعد في إتقان الطلاب لمهارة الكتابة، ويقترح بعض الطرق التي تعزز إتقان الطلاب لمهارة الكتابة؛ فالبحث يوضح أن تلقي الطلاب لدروسهم عن طريق الإنترنت لا يشكل عقبة في طريق إتقانهم للمهارات الأربع، وخاصةً مهارة الكتابة.

يتوصل البحث إلى تحديد مدى استفادة الطلاب من الدراسة عن بُعد في تنمية مهارة الكتابة؛ بتحليل عينات من كتابتهم عبر مراحل الدورة التعليمية، ومقارنة نتائج المجموعتين -التي درست بالطريقة التقليدية، والتي درست عن بُعد-، ويُخضع نتائج الرصد للدرس الإحصائي؛ للوصول إلى مخطط بياني يُظهر مدى تقدم طلاب المجموعتين في مهارة الكتابة.

يهدف البحث إلى تقييم تجربة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها عن بُعد، عن طريق تتبع أخطاء الطلاب في الموضوعات المتدرجة التي استُكتِبوا فيها؛ للمقارنة بين أداء المجموعتين، وصولًا إلى تحليل نتائج امتحان الكتابة الذي أُخضع له طلاب كلتا المجموعتين في نهاية فترة دراستهم؛ للوقوف على مدى فعالية تدريس اللغة العربية عبر الإنترنت، وأثره في إتقان الطلاب لمهارة الكتابة.

منهج البحث وإجراءاته:

يفيد البحث من المنهج الوصفي، فالتركيز هنا على وصف الأداء الكتابي للطلاب -عينة البحث- من خلال الموضوعات التي كلفوا بالكتابة فيها، ويُخضع نتائج الدراسة الوصفية لدراسة إحصائية مرتكزة على منهج إحصائي بسيط ودقيق في الوقت نفسه.

أُجري البحث على مجموعتين من الطلاب الصينيين؛ المجموعة (أ) درست بالطريقة التقليدية في مركز جامعة القاهرة للغة والثقافة العربية، وتكونت من سبع طالبات وطالبين، وقام الباحث بتدريس مهارة الكتابة لها لمدة فصل دراسي واحد، ودرست المجموعة (أ) من شهر سبتمبر (2019م) إلى شهر يناير (2020م).

درست المجموعة (ب) عبر الإنترنت لمدة فصلٍ دراسيٍّ واحد، وتكونت من ست طالبات وطالب واحد، وتلقت

دروسها بصورةٍ مكثفة بسبب انتشار وباء (كوفيد19-)، وقام الباحث بتدريس مهارة الكتابة لها من شهر مارس 2020 إلى منتصف شهر مايو (2020م).

المجموعتان درستا وفقًا للنظم التعليمية لمركز جامعة القاهرة للغة والثقافة العربية، وطُبِقت على المجموعتين اللوائح الانضباطية التي وضعها المركز لطريقتي التعليم التقليدية، والتعليم عن بُعد، وقد درست المجموعتان المهارات الأربع، ويدرس البحث التجربة المتعلقة بتنمية مهارة الكتابة.

أقسام البحث:

ينقسم البحث بعد المقدمة إلى تمهيد وقسمين ثم خاتمة البحث، في التمهيد يعرض الباحث تجربته مع كلتا المجموعتين بصورةٍ عامةٍ، ويأتي بعد التمهيد القسم الأول، حيث رصد الباحث الأخطاء التي وقع فيها طلاب المجموعتين في كتاباتهم، ويرصد الباحث الأخطاء أفقيًّا ورأسيًّا؛ ففي الدراسة الأفقية يستعرض الباحث موضوعات الطلاب التي كتبوها موزعة على فترة الدراسة، فالدراسة الأفقية تُظهر مدى فاعلية طريقتي التدريس المختلفتين، وفي الدراسة الرأسية يستعرض الباحث موضوعات كل طالب على حدة، فالدراسة الرأسية تُظهر مدى استفادة الطلاب من الدراسة بشكلٍ عامٍّ.

يأتي بعد ذلك دور الدرس الإحصائي، وهو القسم الثاني من البحث، وفيه أخضع الباحث كل ما توصل إليه من نتائج إلى دراسةٍ إحصائيةٍ بسيطةٍ ودقيقةٍ، ولتيسير إجراء الدراسة الإحصائية استعان الباحث بالجداول التي احتوت على كل معلومات الدراسة ونتائجها في صورة أرقام؛ ليسهل التعامل معها إحصائيًّا للوصول إلى قياس رقمي دقيق يُعبر تعبيرًا صادقًا عن مدى فاعلية، ونجوع طريقتي التدريس المختلفتين، وصولًا إلى أرقام تعبر عن قدر استفادة الطلاب منهما.

تأتي بعد ذلك خاتمة البحث، وفيها تقييم الباحث لتدريس مهارة الكتابة عن بُعد، وبعض الاقتراحات التي يقترحها الباحث من أجل تحسين مهارة الكتابة لدى طلاب العربية من الناطقين بغيرها، وذلك من خلال خبرته في التدريس لمختلف الجنسيات، والاحتكاك بالكثير من الطلاب والطالبات، ومن واقع تخصصه في اللغويات التطبيقية؛ حيث إنه باحث دكتوراه في الشعبة اللغوية بقسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة القاهرة، وتخصصه الدقيق هو علم اللغة التطبيقي في مجال تعليم اللغات.

تمهيد

جاءت مجموعتا الطلاب -عينة البحث- من جامعتين مختلفتين في الصين، فالمجموعة (أ) جاءت من جامعة الدراسات الأجنبية في مدينة قوانغدونغ؛ حيث إنهم يدرسون جميعًا في الفرقة الثانية بقسم اللغة العربية، وجاءت المجموعة (ب) من جامعة مدينة تالين، ويدرس طلابها أيضًا في الفرقة الثانية بقسم اللغة العربية.

تكونت المجموعة (أ) من تسعة طلاب (سبع طالبات، وطالبين)، وتكونت المجموعة (ب) من سبعة طلاب (ست طالبات، وطالب واحد)، ويعد الطلاب –عينة البحث- عينة مثالية لموضوع البحث، وذلك لما يلي:

1. المجموعتان في نفس المرحلة العمرية.
2. المجموعتان تدرسان في الصين مقررات متشابهة، على الرغم من انتماء كل مجموعة إلى جامعةٍ صينيةٍ مختلفة.
3. مستوى الطلاب متقاربٌ، فلا يوجد تباينٌ كبيرٌ بين مستوياتهم، مما يحقق متطلب ثبات العينة.
4. سمحت فترة دراسة المجموعتين برصد تطور أداء الطلاب في مهارة الكتابة.
5. اختار الباحث الجزء الخاص بتنمية مهارة الكتابة عند الطلاب ليكون موضوع بحثه، لما لإتقان الكتابة العربية من أهمية، فهي هدفٌ يسعى إليه الكثير من الطلاب.
6. رأى الباحث أن تجربة تدريس مهارة الكتابة عن بُعد للناطقين بغير العربية، هي تجربة في حاجةٍ إلى التقييم والتقويم.
7. برزت أهمية التعليم عن بُعد، فقد أصبح ضرورةً ملحةً في ظل انتشار الوباء.

سعى الباحث خلال فترة دراسة مجموعتي الطلاب –عينة البحث- إلى استكتابهم بصورةٍ دوريةٍ، لكن لم يسمح وقت الدراسة ولا اكتظاظ جدولها بأكثر من ستة موضوعات، بالإضافة إلى موضوع الكتابة في امتحان نهاية الفصل الدراسي.

بعد انتهاء دراسة المجموعتين وعودتهما إلى الصين، رأى الباحث ضرورة تقييم هذه التجربة؛ للمقارنة بين طريقتي التدريس اللتين اتبعهما مع هاتين المجموعتين، وخاصةً في ظل انتشار الوباء، وما تعانيه العملية التعليمية من مشاكل في ظلِّ انتشاره، ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث الذي تقدمت به إلى مؤتمركم الدولي بالشارقة، فلعله يكون خطوةً من خطوات كثيرةٍ يجب أن يخطوها أبناء وبنات اللغة العربية على طريق خدمة لغتنا الجميلة.

القسم الأول: رصد الأخطاء في كتابات الطلاب

اتبع الباحث طريقةً متدرجةً في استكتاب الطلاب، وسارت الكتابات وفق خطة الدراسة التي أعدها الباحث سلفًا، فبعد انتهاء كلِّ مجموعة من دراسة جزءٍ محددٍ من المنهج؛ يُستكتب الطلاب في موضوعٍ واحدٍ يفرضه عليهم الباحث، وجاءت الموضوعات متدرجة ولا تخلو من المتعة، فالطالب يُقبل على الدراسة حين يستمتع بها ويجدها مرتبطة بحياته.

الجدول التالي يُوضح الموضوعات الستة التي استُكتِبَ فيها الطلاب، وكان كل موضوع يأتي عقب تدريس جزءٍ من المنهج، بالإضافة إلى موضوع الامتحان الذي جاء في نهاية الفصل الدراسي، وقد تَرك الباحث فيه للطلاب حرية اختيار موضوع من ثلاثة موضوعات مقترحة، وكان الوقت المخصص لكتابة موضوع الامتحان هو 30 دقيقة؛ بحيث لا يقل ما يكتبه الطالب عن مائتي كلمة.

(جدول 1)

م	الموضوع	أجزاء المنهج
1	ازدحام الشوارع، ووسائل المواصلات في مدينتك في الصباح الباكر	بعد نهاية الجزء (1)
2	كتاب قرأته، وأهم شيء تعلمته منه، وكيف غيّر حياتك	بعد نهاية الجزء (2)
3	رؤيتك للمستقبل، وكيف ستحقق أحلامك؟	بعد نهاية الجزء (3)
4	أهمية مشروع طريق الحرير للصين وللعالم، وكيف سيستفيد منه العالم	بعد نهاية الجزء (4)
5	صفات شريك الحياة، وكيف ستكون حياتك معه	بعد نهاية الجزء (5)
6	أهمية العمل في مجتمعك، وكيف يحصل الناس على عمل في بلدك	بعد نهاية الجزء (6)
7	اكتب في موضوعٍ واحد فقط: عن رجال الإطفاء، أو عن طه حسين، أو عن الرياضة	امتحان نهاية الدورة التعليمية

يُثبت الباحث في هذا القسم الأخطاء التي وقع فيها طلاب كلتا المجموعتين، ولم يتطرق الباحث إلى نوع الخطأ الذي وقع فيها الطلاب؛ سواء أكان الخطأ دلاليًّا أم كان خطأ تركيبيًّا، فمسار البحث لا يتسع لهذا التفصيل؛ فالغرض هنا هو المقارنة بين نسبة الخطأ عند كلتا المجموعتين؛ لتحقيق هدف البحث الأصلي، وهو المقارنة بين طريقتي التدريس؛ لإيضاح أي الطريقتين أنجع في تنمية مهارة الكتابة عند الطلاب.

يدرس الباحث موضوعات الطلاب مجمعة على سبع مراحل، وهي المراحل السبع المذكورة في الجدول للوصول إلى تقييم لطريقة التدريس المستخدمة، كما يدرس إنتاج كل طالب على حدة للوقوف على درجة تقدمه في مهارة الكتابة.

كلتا المجموعتين درستا المنهج نفسه، وأُخضعتا للتدريبات والاختبارات عينها، ولكن المجموعة (أ) درست بالطريقة التقليدية داخل حجرات الدراسة في مركز جامعة القاهرة للغة والثقافة العربية، واجتازت دورتها التعليمية في الوقت الطبيعي من غير تكثيفٍ؛ وذلك لأنها درست قبل انتشار الوباء، ودرست المجموعة (ب) عن بُعد دراسة مكثفة بسبب انتشار الوباء، ولرغبتهم في العودة لوطنهم في أسرع وقت، والآن ندرس أداء كل مجموعة على حدة، في جدول منفصل.

الموضوع الأول:

«اكتب عن ازدحام الشوارع ووسائل المواصلات في مدينتك في الصباح الباكر، واذكر أنواع المواصلات المختلفة فيها، وأسباب الازدحام في هذا الوقت، وكيف يؤثر الازدحام على الناس».

جاء أداء طلاب المجموعتين في هذا الموضوع متباينًا، تبعًا لاختلاف مستوياتهم، لكن التباين لم يكن كبيرًا، فمستوى الطلاب كان متقاربًا، وكان الأداء مرضيًا؛ حيث لم تقل نسبة أي طالب عن 65%، وإن كانت أعلى نسبة لم تتجاوز 85%، والجدول التالي يوضح عدد الأخطاء التي وقع فيها كل طالب من طلاب المجموعة (أ)، وطلاب المجموعة (ب).

(جدول 2)

م	طلاب المجموعة (أ)	عدد الأخطاء		م	طلاب المجموعة (ب)	عدد الأخطاء
1	(إ) (Yi)	12		1	(إ) (Ye)	10
2	(ر) (De)	11		2	(ب) (Yu)	13
3	(ص) (Li)	39		3	(ذ) (Ga)	9
4	(ع) (Ch)	12		4	(ف) (Wa)	25
5	(ف) (De)	13		5	(م) (Lu)	11
6	(ف) (Ya)	32		6	(ه) (Mi)	30
7	(ل) (Zh)	19		7	(ي) (Ca)	25
8	(م) (Ze)	15		المجموع الكلي للأخطاء		123
9	(ن) (Ma)	17				
المجموع الكلي للأخطاء		170				

الموضوع الثاني:

«اكتب عن كتاب من الكتب التي قرأتها، واذكر أهم شيء تعلمته منه، وكيف غيَّر حياتك».

ارتفع الحد الأدنى للأداء إلى 67%، وظل الحد الأقصى ثابتًا عند 85%، والجدول التالي يوضح عدد الأخطاء التي وقع فيها كل طالب من طلاب المجموعة (أ)، وطلاب المجموعة (ب).

(جدول 3)

م	طلاب المجموعة (أ)	عدد الأخطاء		م	طلاب المجموعة (ب)	عدد الأخطاء
1	(إ) (Yi)	10		1	(إ) (Ye)	12
2	(ر) (De)	12		2	(ب) (Yu)	17
3	(ص) (Li)	23		3	(ذ) (Ga)	11
4	(ع) (Ch)	14		4	(ف) (Wa)	18
5	(ف) (De)	17		5	(م) (Lu)	15
6	(ف) (Ya)	22		6	(ه) (Mi)	22
7	(ل) (Zh)	29		7	(ي) (Ca)	20
8	(م) (Ze)	16		المجموع الكلي للأخطاء		115
9	(ن) (Ma)	18				
المجموع الكلي للأخطاء		161				

الموضوع الثالث:

«اكتب عن رؤيتك لمستقبلك، وكيف ستحقق أحلامك؟».

ارتفع الحد الأدنى إلى 70%، وأيضًا ارتفع الحد الأقصى إلى 90%، والجدول التالي يوضح عدد الأخطاء التي وقع فيها كل طالب من طلاب المجموعة (أ)، وطلاب المجموعة (ب).

(جدول 4)

م	طلاب المجموعة (أ)	عدد الأخطاء		م	طلاب المجموعة (ب)	عدد الأخطاء
1	(إ) (Yi)	10		1	(إ) (Ye)	9
2	(ر) (De)	9		2	(ب) (Yu)	11
3	(ص) (Li)	30		3	(ذ) (Ga)	8
4	(ع) (Ch)	13		4	(ف) (Wa)	19
5	(ف) (De)	15		5	(م) (Lu)	13
6	(ف) (Ya)	23		6	(ه) (Mi)	23
7	(ل) (Zh)	17		7	(ي) (Ca)	20
8	(م) (Ze)	12		المجموع الكلي للأخطاء		103
9	(ن) (Ma)	13				
المجموع الكلي للأخطاء		142				

الموضوع الرابع:

«اكتب عن أهمية مشروع طريق الحرير لكل من الصين والدول الأخرى، وعن المنافع التي ستعود على العالم من هذا المشروع».

أثبتت نتيجة هذا الموضوع تحسن مستوى الطلاب، فالنتيجة أثبتت تقدم مستوى الطلاب؛ فظل الحد الأدنى عند 70%، وبلغ الحد الأقصى 93%، والجدول التالي يوضح عدد الأخطاء التي وقع فيها كل طالب من طلاب المجموعة (أ)، وطلاب المجموعة (ب).

(جدول 5)

م	طلاب المجموعة (أ)	عدد الأخطاء		م	طلاب المجموعة (ب)	عدد الأخطاء
1	(إ) (Yi)	11		1	(إ) (Ye)	7
2	(ر) (De)	10		2	(ب) (Yu)	10
3	(ص) (Li)	20		3	(ذ) (Ga)	5
4	(ع) (Ch)	11		4	(ف) (Wa)	12
5	(ف) (De)	13		5	(م) (Lu)	11
6	(ف) (Ya)	18		6	(ه) (Mi)	16
7	(ل) (Zh)	16		7	(ي) (Ca)	18
8	(م) (Ze)	10		المجموع الكلي للأخطاء		79
9	(ن) (Ma)	9				
المجموع الكلي للأخطاء		118				

الموضوع الخامس:

«اكتب عن صفات مَن تود إكمال حياتك معه، وكيف ترى حياتك مع هذا الشريك».

ثبتت نسبة الحدين الأقصى والأدنى مثل الموضوع السابق، والجدول التالي يوضح عدد الأخطاء التي وقع فيها كل طالب من طلاب المجموعة (أ)، وطلاب المجموعة (ب).

(جدول 6)

م	طلاب المجموعة (أ)	عدد الأخطاء		م	طلاب المجموعة (ب)	عدد الأخطاء
1	(Yi) (إ)	9		1	(Ye) (إ)	7
2	(De) (ر)	8		2	(Yu) (ب)	10
3	(Li) (ص)	13		3	(Ga) (ذ)	5
4	(Ch) (ع)	10		4	(Wa) (ف)	11
5	(De) (ف)	11		5	(Lu) (م)	10
6	(Ya) (ف)	15		6	(Mi) (ه)	14
7	(Zh) (ل)	13		7	(Ca) (ي)	13
8	(Ze) (م)	10		المجموع الكلي للأخطاء		70
9	(Ma) (ن)	9				
المجموع الكلي للأخطاء		98				

الموضوع السادس:

«اكتب عن أهمية العمل في مجتمعك، وعن الطريقة التي يحصل بها كلُّ شخصٍ على عمله، وهل ترى كل العاملين سعداء بأعمالهم؟ ولماذا؟».

ارتفع الحد الأدنى إلى 80%، وبلغ الحد الأقصى 95%، والجدول التالي يوضح عدد الأخطاء التي وقع فيها كل طالب من طلاب المجموعة (أ)، وطلاب المجموعة (ب).

(جدول 7)

م	طلاب المجموعة (أ)	عدد الأخطاء		م	طلاب المجموعة (ب)	عدد الأخطاء
1	(Yi) (إ)	7		1	(Ye) (إ)	7
2	(De) (ر)	6		2	(Yu) (ب)	8
3	(Li) (ص)	11		3	(Ga) (ذ)	5
م	طلاب المجموعة (أ)	عدد الأخطاء		م	طلاب المجموعة (ب)	عدد الأخطاء
4	(Ch) (ع)	8		4	(Wa) (ف)	10
5	(De) (ف)	9		5	(Lu) (م)	9
6	(Ya) (ف)	10		6	(Mi) (ه)	10
7	(Zh) (ل)	12		7	(Ca) (ي)	11
8	(Ze) (م)	8		المجموع الكلي للأخطاء		60
9	(Ma) (ن)	7				
المجموع الكلي للأخطاء		78				

مثَّل هذا الموضوع التجربة النهائية للطلاب قبل الامتحان النهائي الذي أجراه الباحث للطلاب.

الموضوع السابع (الامتحان):

جاء الامتحان في مهارة الكتابة في نقطتين، وكانت مدة الامتحان 30 دقيقة للإجابة على النقطتين، جاءت النقطة الثانية من الامتحان كما يلي:

«اختر موضوعًا واحدًا من الموضوعات الثلاثة الآتية، واكتب فيه ما لا يقل عن 200 كلمة، متبعًا كل ما تعلمته من قواعد الكتابة ودقة الأسلوب، ومراعيًا وضوح الفكرة وجمال التعبير».

-1رجال الإطفاء يبذلون جهدًا كبيرا لحمايتنا من أخطار الحريق، اكتب عن أهمية عملهم مستعرضًا الأخطار التي تحيط بهم، ووجه لهم رسالة شكر تقديرًا لتضحياتهم.

-2قرأت قصة عن الأديب المصري الكبير-طه حسين- والصعوبات التي اعترضت حياته، ودعم زوجته له، اكتب قصة عن كاتب أو كاتبة صينية موضحًا الصعوبات التي تعرض لها، واذكر مَن سانده، وكيف تغلب على كل الصعوبات التي واجهها.

-3الرياضة تقوي الجسم وتهذب الأخلاق، اكتب عن فوائد الرياضة، وكيف تشجع الناس على التعاون، وتجعل أعضاء الفريق الواحد يشعرون بالمسؤولية تجاه فريقهم، وتنشر المساواة بين اللاعبين.

بلغ الحد الأدنى 84% وبلغ الحد الأقصى 96%، وكتب طلاب المجموعة (أ) في الموضوعين الأول والثالث، حيث كتب 5 طلاب عن الرياضة، وكتب 4 طلاب عن رجال الإطفاء، ولم يكتب أحد في الموضوع الثاني، وكتب طلاب المجموعة (ب) في الموضوعات الثلاثة، حيث كتب 4 طلاب في الموضوع الأول، وكتب طالب واحد في الموضوع الثاني، وكتب طالبان في الموضوع الثالث، والجدول التالي يوضح عدد الأخطاء التي وقع فيها كل طالب من طلاب المجموعة (أ)، وطلاب المجموعة (ب).

(جدول 8)

م	طلاب المجموعة (أ)	عدد الأخطاء		م	طلاب المجموعة (ب)	عدد الأخطاء
1	(إ) (Yi)	5		1	(إ) (Ye)	5
2	(ر) (De)	8		2	(ب) (Yu)	7
3	(ص) (Li)	6		3	(ذ) (Ga)	3
4	(ع) (Ch)	8		4	(ف) (Wa)	9
5	(ف) (De)	7		5	(م) (Lu)	6
6	(ف) (Ya)	10		6	(ه) (Mi)	9
7	(ل) (Zh)	8		7	(ي) (Ca)	11
8	(م) (Ze)	7		المجموع الكلي للأخطاء		50
9	(ن) (Ma)	6				
المجموع الكلي للأخطاء		65				

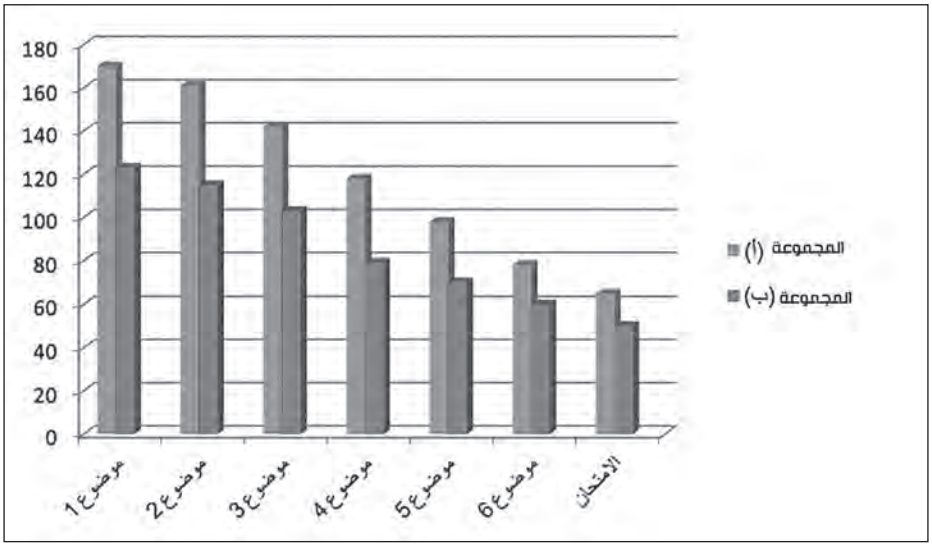
بعد انتهاء الدراسة الوصفية، والتي استعان فيها الباحث بالجداول للمقارنة بين أخطاء مجموعة الدراسة التقليدية -المجموعة (أ)- ومجموعة الدراسة عن بُعد -المجموعة (ب)- في الموضوعات الستة التي كتبوها بالإضافة إلى موضوع الامتحان، يأتي دور الدراسة الإحصائية.

القسم الثاني: الدراسة الإحصائية

في هذا القسم سوف يثبت الباحث أنه لا يوجد فرق يُذكر بين الدراسة التقليدية في حجرات الدرس، والدراسة عن بُعد؛ في تنمية مهارة الكتابة، ولولا بعض الصعوبات التقنية التي واجهت الباحث، وطلابه -وهي صعوبات لا

دخل للباحث ولا للطلاب بها؛ كانخفاض مستوى جودة الاتصال عبر الإنترنت، وانقطاعه في بعض الأحيان، بالإضافة إلى بعض المشاكل الفنية في تطبيق زووم، وهو التطبيق الذي استخدمه الباحث في التواصل مع طلابه- وسوف يبرهن الباحث على ذلك بالأشكال البيانية، التي ستقارن بين أداء طلاب المجموعتين.

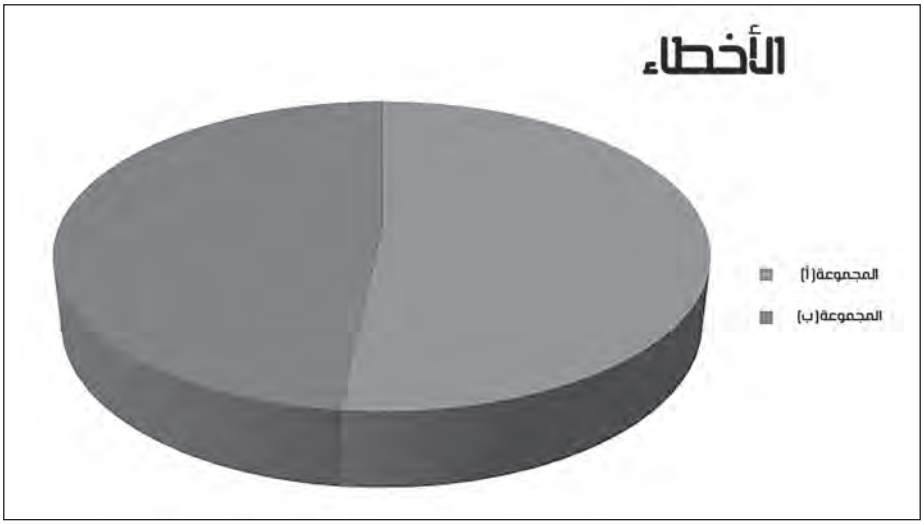
(شكل 1)



في الشكل السابق يتضح أن أداء طلاب المجموعتين يتطور مع تقدمهم في مراحل الدراسة المختلفة، والدليل على ذلك هو انخفاض الأخطاء؛ مما يدل على استفادة طلاب كلتا المجموعتين من الدراسة، وارتفاع مستوى تحصيلهم.

عند مقارنة نسبة الخطأ في كل مجموعة نجد أن النسبة متقاربة، فنسبة أخطاء المجموعة (أ) التي تزيد بطالبين اثنين عن المجموعة (ب) متقاربة، والشكل البياني التالي يوضح ذلك.

(شكل 2)



يوضح الشكل البياني أن نسبة خطأ الطالب في المجموعة (أ)، وهي المجموعة التي درست بطريقة تقليدية = 9,2%، في حين بلغت نسبة خطأ الطالب في المجموعة (ب)، وهي المجموعة التي درست عن بُعد، وبصورة مكثفة بسبب الوباء = 8,6%.

تعكس نسبة الخطأ عند المجموعة (ب) نجاعة تدريس مهارة الكتابة عن بُعد؛ إذ إنه لا فرق بين الطريقتين، ولا تمتاز الطريقة التقليدية عن طريقة التعليم عن بُعد في تنمية مهارة الكتابة، وهذا ما دلل عليه الباحث بالشكل البياني الأخير.

كان من الممكن أن تنخفض نسبة الخطأ عند المجموعة (ب) بصورةٍ أكبر؛ لو كانت أعطيت وقتًا للدراسة مثل المجموعة (أ)، فبسبب ظروف الوباء كُثِّفت ساعات دراسة المجموعة (ب)، وضُغطِت حتى يستطيع الطلاب العودة إلى الصين بسرعة.

كان الحجر المنزليُّ المطبَّق في وقت دراسة المجموعة (ب) من الأسباب التي يرى الباحث أنها ساعدت على إتقان المجموعة (ب) لمهارة الكتابة؛ وذلك لأن طلاب المجموعة (ب) لم يختلطوا بمتحدثي العامية، وأدى ذلك إلى عدم التشويش على ما تعلموه من الفصحى، فقد كان من السهل تطبيقه بينهم وبين الباحث، أو بين بعضهم، ولم يكونوا بحاجة لتحدث العامية.

الخاتمة

درست هذه الورقات كتابات مجموعتين من الطلاب الصينين، ممن درسوا اللغة العربية لمدة فصل دراسي واحد في مركز جامعة القاهرة؛ فقد درست المجموعة (أ) بالطريقة التقليدية، ودرست المجموعة (ب) عن بُعد عبر تطبيق زووم، وقد حدد الباحث وجهة هذه الورقة البحثية وركز فيها على:

1. وصف كتابات طلاب المجموعتين على مدار دراستهم.
2. إيضاح فاعلية التدريس عن بُعد في إتقان الطلاب لمهارة الكتابة، وذلك بعد مقارنة نتائج المجموعة (أ) مع المجموعة (ب).
3. عرض البيانات في صورةٍ رقميةٍ اعتمادًا على المخططات البيانية.

خلص الباحث إلى أن طريقة التدريس عن بُعد مناسبة وفعالة في تدريس مهارة الكتابة للطلاب الذين يدرسون اللغة العربية لغةً ثانية، ولا يوجد فرق يذكر بين الطريقة التقليدية في التعليم، وطريقة التعليم عن بُعد في إتقان مهارة الكتابة، فقد بدا واضحًا استجابة الطلاب لهذه الطريقة، وتفاعلهم مع الباحث أثناء تلقيهم دروسهم عن بُعد، بل إن الباحث يرى أن تدريس مهارة الكتابة عن بُعد لطلاب المستوى المتوسط، وأيضا لطلاب المستوى المتقدم أنجع من تدريسها لهم بالطريقة التقليدية.

بالنسبة لطلاب المستوى المبتدأ يرى الباحث أنه من الأفضل أن يبدأ تعليمهم مهارة الكتابة بالطريقة التقليدية؛ وذلك ليعتادوا على نظام الكتابة العربية، كما أن الطريقة التقليدية تساعد على أن يجود الطلاب خطوطهم.

أظهر اجتياح وباء كوفيد19- الأهمية الكبيرة للتعليم عن بُعد؛ إذ إنه كان الحل الناجع لاستمرار الدراسة في ظل الوباء، لذلك يجب الاهتمام به، وتأهيل المعلمين كي يجيدوا التعامل مع أدواته، وخاصةً معلمي العربية للناطقين بغيرها؛ فليس كلُّ من يود دراسة اللغة العربية بقادرٍ على السفر للالتحاق بالمراكز والمعاهد في البلاد العربية، كما أن تكلفة دراسة اللغة العربية في البلاد الأجنبية بالطريقة التقليدية باهظة؛ لندرة المعلمين الأكفاء، ونرى الكثير ممن يتصدى لتعليم العربية وهو ليس أهلًا لهذه المهمة العظيمة رفيعة القدر.

إنَّ مساعدة راغبي تعلم العربية في العالم بأسره هي أمانة في أعناق كل عربي محب للغته، وعلينا جميعًا أن ننهض بعبء تيسير تعليم لغتنا للراغبين، وليس أيسر ولا أسهل من التعليم عن بُعد.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

المحـــــور الثالث

معلمو اللغة العربية ومتطلبات التعليم عن بُعد

ما لا ينبغي أن يجهله مُعلِّم اللغة العربية في التعليم الإلكتروني

د. سعيد محمود موسى عبد الحميد
أستاذ اللغة العربية المساعد/ بجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم بالسودان
المعار حاليًا إلى جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية
sabdelhameed@kku.edu.sa

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى بيان أهمية التدريب على التعليم الإلكتروني لمعلمي اللغة العربية، والوقوف على إيجابيات التعليم الإلكتروني، والكشف عن سلبيات التعليم الإلكتروني، وما هو مطلوب لتقليل آثارها، وتقديم بعض المقترحات والحلول.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصّل إلى نتائج متعددة، أبرزها: هناك معايير لابد أن تعكسها برامج إعداد المُعلِّم، منها: فهم طبيعة التكنولوجيا وتخطيط وتصميم بيئات التعلم والتقويم.

لقد تغيَّرت وظائف المُعلِّم في ظل نظام التعلُّم الإلكتروني، إلى التخطيط للعمليَّة التعليميَّة وتصميم بيئات التعلُّم النشط، إضافةً إلى كونه باحثًا ومديرًا وميسرًا وموجهًا وتكنولوجيًا.

أبرز الكفايات اللازمة للمُعلِّم في مجال التعلُّم الإلكتروني: كفايات ممارسة استخدام الكمبيوتر والثقافة المعلوماتية، والتعامل مع برامج خدمات الشبكات، إعداد المقررات إلكترونيًا. للتعليم الإلكتروني إيجابيات متعددة على معلمي اللغة العربية معرفتها للاستفادة منها وتعزيزها، أبرزها: استخدام التقنيات الحديثة، والحرية والمرونة، والراحة والاعتماد على النفس، وتوفير الوقت والجهد والتكلفة.

هناك معوّقات وسلبيات للتعليم الإلكتروني، حَريٌّ بالمعلمين أن يعرفوها؛ ليتجاوزوها، أهمّها:

- الحاجة لبذل الجهد والوقت في تدريب الطلاب والمعلّمين وقادة الميادين التعليميّة عن التعامل التعليم الإلكترونيّ.
- وقلّة الوعي مِن قِبل المجتمع حوله.
- وعدم التمكّن من تغطية التكلفة الماليّة اللازمة للبدء في استخدام التعليم الإلكترونيّ بشكلٍ كامل.
- وقلّة مراكز الصيّانة وضعف البنية التحتيّة التي تخدم الاتصالات.
- وأنه تقل فيه المصداقية.
- وأنه لا يصلح للتخصصات جميعها.
- ووجود صعوبة في الالتزام.
- من المقترحات والحلول لمعوّقات وسلبيات للتعليم الإلكتروني:
- نشر ثقافة التعليم الإلكترونيّ بين النّاس بشكلٍ أكبر، من خلال عقد ندوات توعويّة، ونشر منشورات تحتوي على فوائد التعليم الإلكترونيّ.
- عقد دورات لتعلّم وسائل التعليم الإلكترونيّ.
- والاستفادة من تجارب الدول المتقدّمة في مجال التعليم الإلكتروني وأخذ العبرة.
- وتحسين البنية التحتيّة التي تخدم الاتصالات.
- وإيجاد أنشطة لا صفّيّة مناسبة.

مـقدمـة

الحمـد للـه رب العالمـين، والصـلاة والسـلام عـلى أشرف المرسـلين؛ سـيدنا محمـد بـن عبـد اللـه وعـلى آلـه وصحبـه أجمعـين.

وبعد:

اتسـاقًا مـع أهـداف هـذا المؤتمـر يجـيء هـذا البحـث في المحـور الثالـث، بعنـوان: «**مـا لا ينبغـي أن يجهلـه معلّـم اللغـة العربيـة في التعليـم الإلكـتروني**».

مشـكلة الدراسـة: لقـد أصبـح التعليـم الإلكـتروني مـن القضايـا المهمـة التـي تشـغل اهتـمامَ صنَّـاع القـرار، خاصـة بعـد الانتشـار الكمّـي للجامعـات وزيـادة أعـداد الطـلاب والطالبـات المنتسـبين لهـا، هـذا بالإضافـة إلى التنـوع الكبـير في أنمـاط التعليـم والمنافسـة الشـديدة بـين هذه المؤسسـات.

والتعليـم الإلكـتروني يعـد أحـد أهـم الوسـائل والأسـاليب لتحسـين النظـام التعليمـي بمكوناتـه والارتقـاء بمسـتوى أدائـه، حيـث لم يعـد الحديـث عـن التعليـم الإلكـتروني أمـرًا نظريًّـا أو بديـلًا يمكـن أن تأخـذ بـه المؤسسـة أو تتركـه، بـل صـار واقعًا وخيـارًا لا مفـر منـه، وهـو ضرورة ملحـة تمليهـا حركـة الحيـاة المعـاصرة، وهـو يعـد اسـتجابة منطقيـة للعديـد مـن التغـيرات غـير المسـبوقة التـي تواجـه هـذه المؤسسـات، مـن هنـا يـأتي هـذا البحـث للإجابـة عـن تسـاؤل رئيـس هـو: مـا الأشـياء التـي ينبغـي ألا يجهلهـا معلـم اللغـة العربيـة في التعليـم الإلكـتروني؟

أهمّيّـة الدراسـة: تنبـع أهمّيتهـا عـبر القضيـة التـي تبحثهـا؛ والمتمثلـة في الوقـوف عـلى إعـداد معلمـي اللغـة العربيـة وإيجابيـات التعليـم الإلكـتروني لتعزيزهـا، والسـلبيات للإسـهام في مواجهتهـا، واقـتراح الحلـول للتغلّـب عليهـا.

أهداف الدراسة:

1. بيان أهمية التدريب على التعليم الإلكتروني لمعلمي اللغة العربية.
2. الوقوف على إيجابيات التعليم الإلكتروني وما هو مطلوب لتحقيقها وتحسينها.
3. الكشف عن سلبيات التعليم الإلكتروني وما هو مطلوب لتقليل آثارها.
4. منهـج الدراسـة: المنهـج الوصفـي التحليـلي الـذي يتناسـب مـع موضـوع البحـث مـن حيـث طـرح القضيـة مـن خـلال الاسـتقراء؛ وصـولًا للغايـة المنشـودة وهـي النتائـج.
5. الدراسـات السـابقة: لم أجـد دراسـة سـابقة مسـتقلّة بهـذا العنـوان، غـير أن عينـي وقعـت عـلى بعـض المقـالات التـي كتبـت في هـذا الموضـوع.

هيكل الدراسة:

تقع هذه الدراسة في مقدمّة، وثلاثة مباحث، وخاتمة.

وهي على النحو التالي:

- **المقدمة وتحوي:** مشكلة الدراسة، وأهميتها، وأهدافها، ومنهجها، والدراسات السابقة.
- **المبحث الأول:** أهمية التدريب على التعليم الإلكتروني لمعلمي اللغة العربية.
- **المبحث الثاني:** إيجابيات التعليم الإلكتروني وما هو مطلوب لتعزيزها وتحسينها.
- **المبحث الثالث:** سلبيات التعليم الإلكتروني وما هو مطلوب لتقليل آثارها وتجاوزها.
- **الخاتمة:** تحوي أهم النتائج، والتوصيات، والمقترحات والحلول.

المبحث الأول: أهمية الإعداد والتدريب لمعلمي اللغة العربية.

نحن نعيش الآن في عصر التكنولوجيا التعليميَّة، والتي انعكس تأثيرها على التعليم الذي هو طريق التقدُّم والرقي لأي مجتمع، وإذا كان المُعلِّم يمثل أهم أركان العمليَّة التعليميَّة، فإن إعداد المُعلِّم وتدريبه لابد من أن يواكب التطوُّر الحادث في التعليم، وهذا يدعو المُؤسَّسات التربويَّة المهتمة بإعداد المُعلِّم إلى إعادة النظر في برامج إعداد المُعلِّم، والمداخل التربويَّة التي يقوم عليها إعداده وإضافة الجديد إليها والعمل على تحسين وتطوير القائم منها.

وهناك مداخل كثيرة لإعداد المُعلِّم، منها المدخل التعليمي القائم على الكفايات، والذي يُعَدُّ أحد الاتجاهات في إعداد المُعلِّم وأكثرها شيوعًا وانتشارًا، وهو مدخل يهدف إلى إعداد المُعلِّم وتأهيله على أسس تربويَّة ونفسيَّة تهدف إلى رفع مستوى أداء المُعلِّم مهنيًّا، وتوظيف كفاءته، وتوجيه مهاراته لمساعدة الطلاب على تحقيق أهدافهم[1].

ومفهوم الكفاية نظر إليه التربويون من زاويتيْنِ: شَكْلِها العام ومُكوَّناتِها، فالكفاية لها شكلان الكامن منها والظاهر.

فالكفاية في شكلها الكامن مفهوم، ومن هنا فهي إمكانية القيام بالعمل نتيجة الإلمام بالمهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي تؤهل للقيام بالعمل.

وفي شكلها الظاهر عمليَّة، ومن هنا فهي الأداء الفعلي للعمل، وهذا لا يعني فقط مجرد إلمام المُعلِّم بالمعارف والمهارات التي تتضمَّنها الكفاية، بل لابد من أن يكون قادرًا على القيام بهذه المهارات وتطبيقها بطرائق صحيحة وطبقًا للمعايير المتفق عليها في الأداء.

ويلحظ المتتبع لحركة التقدُّم السريع في مجال تكنولوجيا المعلومات من ناحية، ومجال تكنولوجيا التعليم من ناحية أخرى أن تزاوجًا قد حدث بين المجالين، وقد أدَّى حدوث هذا التزاوج إلى ظهور آفاقٍ جديدة رحبة للتعليم تمثلت في وجود العديد من المستحدثات التكنولوجيَّة ذات العلاقة المباشرة بالعمليَّة التعليميَّة، ومن هذه المستحدثات التعلُّم الإلكتروني، وهذا يتطلَّب -بالضرورة- وجود مُعلِّمين مؤهلين ومُدرِّبين على التعامل معه، والتوظيف الجيد له في التعليم، كما أنه يتطلَّب منهم القيام بأدوار ووظائف جديدة تتناسب مع مُتطلَّبات هذا المستحدث.

ولقد حدَّدت الكثير من الهيئات العالميَّة المهتمة بالمُعلِّم مثل المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المُعلِّمين، والمُنظَّمة الدوليَّة للتقنيات في التعليم، عدة معايير مرتبطة بتكنولوجيا التعليم للمُعلِّمين ومؤشرات تحقيقها، يجب أن يلموا بها، وأن يعرفوها ويوظفوها جيدًا في العمليَّة التعليميَّة من خلال برامج إعدادهم، وأبرز هذه المعايير: فهم طبيعة التكنولوجيا، تخطيط وتصميم بيئات التعلم، التقييم والتقويم، ومراعاة الموضوعات الخلقيَّة والقانونيَّة والإنسانيَّة.

ولابد من أن تعكس برامج إعداد المُعلِّم هذه المعايير، ومن ثمَّ ظهرت الحاجة إلى إعادة النظر في برامج إعداد المُعلِّم بكليَّات التربية، لتواكب هذه التغيُّرات في مجال تكنولوجيا التعليم، كما أصبح إتقان المُعلِّم لمهارات المعلوماتيَّة والتعامل والمستحدثات التكنولوجيَّة متطلبًا أساسيًا من مُتطلَّبات برامج إعداد المُعلِّم وتدريبه.

ومن ثَمَّ تغيَّرت وظائف المُعلِّم في ظل نظام التعلُّم الإلكتروني، إلى التخطيط للعمليَّة التعليميَّة وتصميم بيئات التعلُّم النشط، إضافةً إلى كونه باحثًا ومديرًا وميسرًا وموجهًا وتكنولوجيًا، كما أنه ينبغي لَهُ أن يتقن مهارات التواصل والتعلُّم الذاتي والتفكير الناقد، وغيرها من الأدوار والوظائف الجديدة التي ينبغي له الاهتمام بتدريب المُعلِّم عليها مستقبلًا.

أدوار ووظائف المُعلِّم المستقبليَّة: إنَّ التحوُّل من نظام التعلُّم التقليدي والذي يُعدُّ المُعلِّم محور العمليَّة التعليميَّة، ومن ثمَّ فإن له وظائف معروفة ومُحدَّدة، إلى نظام التعلُّم الإلكتروني والذي يقوم على مبدأ مهم وهو الوصول بالتعلُّم إلى المُتعلِّم بصرف النظر عن مكانه وفي أي وقت يناسبه، عادة يتطلَّب تحولًا جذريًّا في أدوار المُعلِّم المتعارف عليها في ظل التعلُّم التقليدي، إلى أدوار ووظائف جديدة في ظل التعلُّم الإلكتروني، ينبغي للمُعلِّم أن يتقن هذه الأدوار والوظائف، ويمكن توضيح هذه الأدوار[2]:

باحث: وتأتي هذه الوظيفة في مُقدِّمة الوظائف التي ينبغي للمعلم أن يقوم بها، وتعني البحث عن كل ما هو جديد ومُتعلِّق بالموضوع الذي يُقدِّمه إلى طلابه، وكذلك ما هو مُتعلِّق بطرائق تقديم المُقرَّرات خلال الشبكة.

(1) الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين، محمد توفيق سلام وعبد الخالق يوسف سعد، مصر،2002م، ص 75.
(2) وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ربحي مصطفى عليّان، ط2، 2003م، ص14.

مُصمِّم للخبرات التعليميَّة: للمُعلِّم دور مهم في تصميم الخبرات والنشاطات التربويَّة التي يُقدِّمها إلى طلابه، وذلك لأن هذه الخبرات مكملة لما يكتسبه المُتعلِّم داخل أو خارج القاعات الدراسيَّة، كما أن عليه تصميم بيئات التعلُّم الإلكترونيَّة النشطة بما يتناسب واهتمامات الطلاب.

تكنولوجي: فهناك الكثير من المهارات التي يجب أن يتقنها المُعلِّم للتمكن من استخدام الشبكة في عمليَّة التعلم، مثل إتقان إحدى لغات البرمجة، وبرامج تصفح المواقع، واستخدام برامج حماية الملفات، والمستحدثات التكنولوجيَّة وغيرها.

مُقدِّم للمحتوى: إن تقديم المحتوى من خلال الموقع التعليمي لابد من أن يمتاز بسهولة الوصول إليها واسترجاعها والتعامل معها، وهذا له ارتباط كبير بوظيفة المُعلِّم بوصفه مُقدِّمًا للمحتوى من خلال الشبكة، وهذه الوظيفة لها كفايات عديدة عليه أن يتقنها.

مرشد وميسر للعمليات: فالمُعلِّم لم يعد هو المصدر الوحيد للمعرفة، ولم تعد وظيفته نقل المحتوى إلى المُتعلِّمين، وإنما أصبح دوره الأكبر منحصرًا في تسهيل الوصول إلى المعلومات، وتوجيه وإرشاد المُتعلِّمين في أثناء تعاملهم مع المحتوى من خلال الشبكة، أو من خلال تعاملهم بعضهم مع بعضهم الآخر في دراسة المُقرَّر، أو مع المُعلِّم.

مُقوِّم: ومن ثمَّ فعَلَيْهِ أنْ يتعرَّف على أساليب مختلفة لتقويم طلابه من خلال الشبكة، وأن تكون لديه القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف لدى طلابه، وتحديد البرامج الإثرائيَّة أو العلاجيَّة المطلوبة.

مدير أو قائد للعمليَّة التعليميَّة: فالمُعلِّم في نظم التعلُّم الإلكتروني من خلال الشبكة يُعَدُّ مديرًا للموقف التعليمي، حيث يقع عليه العبء الأكبر في تحديد أعداد الملتحقين بالمُقرَّرات الشبكية ومواعيد اللقاءات الافتراضيَّة وأساليب عرض المحتوى وأساليب التقويم وطريقة تحاور المُتعلِّمين معًا.

الكفايات اللازمة للمُعلِّم:

وفي ضوء ما سبق من تحديد لأدوار ووظائف المُعلِّم المستقبليَّة في ظل التعلُّم الإلكتروني عبر الشبكة، يمكن تحديد الكفايات اللازمة للمُعلِّم في مجال التعلُّم الإلكتروني في:

الكفايات العامة: هناك كفايات عامة ينبغي إلمام المُعلِّم بها، تتمثل في[1]:

كفايات مُتعلِّقة بالثقافة الكمبيوتريَّة: مثل معرفة المُكوِّنات الماديَّة للكمبيوتر وملحقاته، التعرُّف على برمجيَّات التشغيل والوسائط التي يعمل بها الكمبيوتر، الاستخدامات المختلفة للكمبيوتر في العمليَّة التعليميَّة والحياتيَّة المختلفة، الفيروسات وطرائق الوقاية منها، معرفة المصطلحات المُستخدَمة في مجال الكمبيوتر.

كفايات مُتعلِّقة بمهارات استخدام الكمبيوتر: مثل استخدام لوحة المفاتيح والفأرة، وكيفيَّة التعامل، ووحدات الإدخال والإخراج، كيفيَّة التعامل وسطح المكتب، والملفات، والبرامج، سواء بالحفظ أو النقل أو الحذف أو التعديل، والتعامل ووحدات التخزين، واستخدام مجموعة برامج الأوفيس، والتغلُّب على المشكلات الفنيَّة التي تواجهه في أثناء الاستخدام.

كفايات مُتعلِّقة بالثقافة المعلوماتيَّة: مثل التعرُّف على مصادر المعلومات الإلكترونيَّة، واستخدام شبكة الإنترنت في العمليَّة التعليميَّة من بحث وبريد إلكتروني وغيرها من استخدامات الإنترنت التعليميَّة، والقدرة على تقويم مصادر المعلومات الإلكترونيَّة المتاحة عبر الإنترنت، ومعرفة المبادئ الأساسيَّة للتصميم التعليمي، وتصميم ونشر الصفحات التعليميَّة على الإنترنت، واستخدام الوسائط المُتعدِّدة في عمليَّة التعلم، واستخدام المصطلحات المُتعلِّقة بتكنولوجيا المعلومات.

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

- إجادة اللغة الإنجليزيَّة.
- التعامل مع نظام التشغيل ويندوز وإصداراته المختلفة.
- استخدام محركات البحث المختلفة للوصول إلى المعلومات التي يحتاج إليها.
- التعامل والخدمات الأساسيَّة التي تقوم عليها التطبيقات التربويَّة للشبكة، مثل خدمة البحث، والبريد الإلكتروني، والمحادثة، ونقل الملفات، والقوائم البريديَّة.

(1) كفايات التعليم الإلكتروني، زين الدين محمد محمود، 2007م، ص71.

- القدرة على إنزال الملفات من الشبكة وحفظها.
- القدرة على تحميل الملفات إلى الشبكة ونشرها.
- إتقان إحدى لغات البرمجة لتصميم الصفحات والمواقع التعليميَّة.
- القدرة على المشاركة في مجموعات النقاش المتاحة عبر الإنترنت.
- القدرة على ضغط أو فك الملفات من الشبكة وإليها.
- إنشاء الصفحات والمواقع التعليميَّة ونشرها وتحديثها كل فترة.
- الدخول إلى المكتبات العالميَّة وقواعد البيانات.
- التحقُّق من مهارات المُتعلِّمين التكنولوجيَّة والفنيَّة اللازمة للتعامل مع المُقرَّرات الإلكترونيَّة[1].

كفايات إعداد المُقرَّرات إلكترونيًّا، وتتضمَّن عددًا من الكفايات الرئيسة هي: كفايات التخطيط وتتضمَّن مجموعة من الكفايات الفرعيَّة المتمثلة في:

- تحديد الأهداف العامة للمُقرَّر المراد إعداده إلكترونيًّا.
- تحديد مدى ملاءمة المُقرَّر لطرحه على الشبكة.
- تحديد من هم المستفيدون من المُقرَّر، وخبراتهم السابقة وخصائصهم النفسيَّة والاجتماعيَّة.
- تحديد المُتطلَّبات الماديَّة والبشريَّة اللازمة لإعداد المُقرَّر إلكترونيًّا.
- تحديد فريق عمل إنجاز المُقرَّر إلكترونيًّا وتحديد مهام كل عضو في الفريق.
- تحديد جدول زمني لإنجاز المهام الموكلة إلى كلٍّ عضوٍ في فريق العمل.

كفايات التصميم والتطوير وتتضمَّن مجموعة من الكفايات الفرعيَّة المتمثلة في:

- تحديد الأهداف التعليميَّة للمُقرَّر الإلكتروني.
- تحديد أنشطة التعلُّم التي تُشجِّع على التفاعل بين المُتعلِّمين.
- تحديد الوسائل المُتعدِّدة التي سيضمَّنُها المُقرَّر الإلكتروني.
- إعداد السيناريو التعليمي للمُقرَّر الإلكتروني.
- تحديد أساليب التفاعل الإلكتروني فيما بين المُتعلِّمين، وفيما بينهم وبين المُعلِّم، وبينهم وبين مواد التعلُّم.
- تحديد أساليب التغذية الراجعة.
- تحديد الوصلات الإلكترونيَّة بين مُكوِّنات المُقرَّر الإلكتروني.

كفايات التقويم، وتتضمَّن مجموعة من الكفايات الفرعيَّة المتمثلة في:

- استخدام وتطبيق أساليب مختلفة للتقويم الإلكتروني من خلال الشبكة.
- تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطلاب.
- إعداد برامج إثرائيَّة وعلاجيَّة للطلاب.
- وضع معايير علميَّة يتم في ضوئها تقويم الطلاب.
- تقديم التغذية الراجعة إلى الطلاب.

كفايات إدارة المُقرَّر على الشبكة، وتتضمَّن مجموعة من الكفايات الفرعيَّة المتمثلة في:

- القدرة على تنظيم الوقت لتقديم المُقرَّر من خلال الشبكة.
- تهيئة الطلاب لتحمل مسؤولية التعلُّم من خلال المُقرَّرات الإلكترونيَّة عبر الشبكة.
- تزويد الطلاب بالمصادر الكافية للتعلُّم من خلال الشبكة.
- تتبع أداء الطلاب ومدى تقدُّمهم في التعلُّم لتقديم المشورة والنصح إليهم.
- تشجيع التفاعل مع المُقرَّرات الإلكترونيَّة.

(1) تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، كمال عبد الحميد زيتون، ط4، 2002م.

- تشجيع التفاعل فيما بين الطلاب، وفيما بينهم وبين المُعلِّم.
- إدارة المُقرَّر إلكترونيًّا من خلال الشبكة.

فالمعلم الذي يعدُّ بناءً على المعايير والكفايات أعلاه يستطيع المدرس أن يحقق نتائجه بالاعتماد على التقنية التعليمية الرقمية، وأن يبسط المحتوى التعليمي المقدم إلى الطالب، مع امتلاك خبرة تكوين المشهد التعليمي من خلال توفير البيئة التعليمية رقميًّا، ومن أجل ذلك يجب العمل بحذر شديد، والإعداد الجيد للمحتوى الملائم وتقديمه بالشكل الأفضل والأنسب للطالب، وهو ما يسهم في التفاعل والمشاركة من قبل الطلبة، وكذلك تزويدهم بالتدريبات العملية، لخلق جوٍّ تفاعلي مناسب يسهم في تنمية قدراتهم وتطوير مهاراتهم، وبالتالي اكتسابهم المعرفة في العملية التعليمية، كما يمكن الاستفادة من منصات البحث العلمي والمنتديات العلمية، وكذلك التسجيلات المرئية العلمية من مؤسسات تتمتع بمصداقية علمية في هذا المجال[1].

المبحث الثاني: إيجابيات التعليم الإلكتروني.

التعليم الإلكتروني هو أحد وسائل التّعليم الحديثة، ويُسهم في تحفيز العمليّة التعليميّة ويقوّيها، كما يحمي الطالب من التعرّض للتعليم بأسلوب التلقين المباشر الذي يُسبب قتل المهارات الإبداعية لديه، ويعدّ التعليم الإلكتروني وسيلة جامعةً لجميع الأساليب المستخدمة في العمليّة التعليميّة، وتعتمد على جهاز الحاسوب بشكلٍ مباشر، وكذلك التقنيّات المختلفة الحديثة، كوسائل التخزين، ومواقع الإنترنت المحتوية على المعلومات المختلفة[2].

وللتعليم الإلكتروني إيجابيات متعددة، من الأهمية بمكان أن يلمّ بها معلم اللغة العربية؛ لتعزيزها:

- ساعد التعليم الإلكترونيّ على تقويّة العمليّة التعليميّة، وإيجاد أسلوبٍ جديد لتقديم المعلومات، ممّا أسهم في تركيز المعلومات في أدمغة الطّلاب.
- يتّصف التعليم الإلكترونيّ بالحريّة؛ إذ يمنح الطالب إمكانيّة تلقّي المعلومات عن بُعدٍ، فلا يحتاج الطالب إلى الذهاب لميدان التعليم، وانتظار المدرّس لإعطائه المعلومات، بل يبحث عن المعلومات التي يريدها في أيّ وقت ومكان يريد، دون الالتزام بوقتٍ وزمان محدّدين، وذلك من خلال استخدام مواقع الإنترنت والأقراص المدمجة[3].
- حل مشكلة الانفجار المعرفي والإقبال المتزايد على التعليم وتوسيع فرص القبول في التعليم.
- المرونة: لم ينجح نظام التعليم الإلكتروني بدون سبب، ولكن لأنه يُقابل احتياجات الكثير من الطُّلاب حول العالم. ولعل سر نجاحه يكمن في كلمة واحدة وهي «المرونة!» فأي شخص يستطيع التسجيل في كورس أو دورة تعليمية في أي جامعة في العالم من مكانه، فمثلًا هناك الكثير ممكن يعملون ويرغبون في إتمام الدراسة بالتزامن مع العمل والتعليم الإلكتروني يُتيح لهم ذلك، كما أنه مناسب أيضا لمن لا يستطيعون السفر سواء لعدم القدرة المادية أو المالية. والأكثر من كل ذلك أنه مفيد للكبار أيضًا ممن لم يستطيعوا الحصول على القدر الكافي من التعليم في الصغر، أو يرغبون في تطوير ذاتهم، كل هؤلاء يمنحهم التعليم الإلكتروني فُرصة لتعلم أشياء جديدة وفقًا لجداولهم الزمنية وظروفهم.
- الإسهام في كسر الحواجز النفسية بين المعلم والمتعلم، وكذلك إشباع حاجات وخصائص المتعلم مع رفع العائد من الاستثمار بتقليل تكلفة التعليم.
- يُوفّر الزمان والمكان المناسبيْن لبدء العمليّة التعليميّة.
- يُحفّز الطالب المتعلّم على بذل الجهد والبحث عن المعرفة بنفسه دون أخذ المعلومات من أحد بأسلوب التلقين.
- - استخدام التقنيات الحديثة: التعلم الإلكتروني يمنحك القدرة على التعامل مع وسائل تكنولوجية مختلفة قد لا

(1) مقال بعنوان: أهمية التعليم الإلكتروني ومتطلبات نجاحه، د. عبد الله محمود ود. أسامة درّاج. https://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2020/03/23/516810.html

(2) التعليم الإلكتروني، حمد أحمد عبد العزيز، 2007م، ص15.

(3) ينظر: التعليم الإلكتروني الرقمي(النظرية -التصميم- الإنتاج)، حسن الباتع والسيد عبد المولى السيد، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة، 2008م، ص54.

تتعامل معها بالطريقة نفسها من خلال التعليم التقليدي، فالمُتعلم من خلال الإنترنت يبدأ في التأقلم مع أدوات التعليم الإلكتروني ومع الاستمرارية يُصبح متقنًا لاستخدام هذه الأدوات بكل يجعله متميزا في مجاله.

- يُخفّض التكلفة الماليّة المدفوعة[1]: بالطبع التعليم الإلكتروني يوفّر الكثير من مصاريف الدراسة التقليدية، فربما توفر الكثير من الجامعات منح مجانية للدراسة للطلبة، ولكن بقية التكاليف تنقسم بين السكن والمواصلات وشراء احتياجات الدراسة والذهاب باستمرار لحضور المحاضرات، كل هذه المتطلبات تختفي مع التعليم الإلكتروني، فكل ما تحتاجه هو الكمبيوتر والإنترنت وتكون متصلًا مع دراستك.
- الراحة وتوفير الوقت: حيث يتيح التعليم الإلكتروني للطالب التعلم دون حاجه لمغادرة موقعه، واختيار الأجواء المناسبة لهذا التعلم سواء داخل المنزل أو في مكان يضمن فيه الشخص راحته وهدوءه، دون التقيد بوقت زمني معين .
- سهولة الاعتماد عليه في أي موقف ضروري: حيث يُمكن للطالب الاعتماد على ذلك التعليم الإلكتروني في حال كان مريضًا، ولا يستطيع مغادرة منزله أو المستشفى، أو في حال كان الطالب يقطن بمكان بعيد.
- تحفيز المتعلمين: يحفّز التعليم الإلكتروني المتعلم على اكتساب أكبر قدر من المهارات والتحصيل العلمي، نظرًا لتركيز العملية التعليمية فقط على المحتوى الدراسي دون التطلع إلى أي جوانب أخرى.
- الاعتماد على النفس: يساعد التعليم الإلكتروني الطالب على الاعتماد على نفسه كليًا، وذلك من خلال التعامل مع أجهزة الحاسب لبدء حضور المحاضرة، ثم تسجيل ملاحظاته، والبحث عن المعلومات على الإنترنت إذا لم تكن المعلومات كافية.

الكثير من الظروف قد تمنع أي شخص ليس فقط من السفر من دولة لدولة، ولكن ربما من التنقل داخل دولته! لذلك فالتعليم الإلكتروني هو السبيل الأمثل للتعلم في المنزل. هذا الأمر قد يكون مناسبًا للطلبة الذي لا يستطيعون تحمل نفقات السفر، أو الزوجات والأمهات اللاتي يُريدن استكمال مسيرتهن التعليمية وفي الوقت ذاته الوجود مع أسرهن. بشكل أو بآخر يوفر التعليم الإلكتروني اختيار رائع لمن يصعب عليهم الانتقال بهدف الدراسة.

المبحث الثالث: سلبيات التعليم الإلكتروني.

بجانب الإيجابيات هناك سلبيات ومعوّقات متعددة للتعليم الإلكتروني على معلمي اللغة العربية الإلمام بها لتلافيها وتجازوها، منها:

- تعرّض المواقع الإلكترونيّة لخطر الاختراق بأيّ وقت؛ ممّا يجعل العمليّة التعليميّة غير آمنة بشكل تامّ، وعدم الثقة بما تعرضه المواقع الإلكترونيّة بشكلٍ كامل.
- الحاجة لبذل الجهد والوقت في تدريب المعلّمين وقادة الميادين التعليميّة حول كيفيّة التعامل مع وسائل التعليم الإلكترونيّ الحديث.
- رفض العديد من المعلمين وقادة الميادين التعليميّة من إدخال وسائل التعليم الإلكترونيّة إلى مجالاتهم.
- قلّة الوعي من قِبل المجتمع حول مبادئ التعليم الإلكترونيّ.
- عدم التمكّن من تغطية التكلفة الماليّة اللازمة للبدء في استخدام التعليم الإلكترونيّ بشكلٍ كامل.
- صعوبة إلغاء التعليم التقليديّ بشكلٍ تامٍّ، واستبداله بشكلٍ مباشر بالتعليم الإلكتروني.
- قلّة مراكز الصيّانة المستخدمة في حل المشاكل التقنيّة وخاصّة في المناطق البعيدة.
- قلّة توفّر الأشخاص ذوي الخبرة والكفاءة في مجال إدارة ميادين التعليم الإلكترونيّ.
- ضعف البنية التحتيّة التي تخدم الاتصالات.
- قضاء كثير من الوقت أمام شاشة الحاسب والمواقع الإلكترونيّة يضعف دافعيّة
- المعلم والمتعلم نحوَ التعلّم، وربما قاد الطلاب للانشغال بأشياءَ أُخَرَ.

(1) ينظر: التعليم الإلكتروني، إيهاب درويش، 2009م، ص21.

- تقل فيه المصداقية، خاصة في الواجبات والتقييمات والاختبارات، إذ يمكن أن يستعين المتعلم بغيره، وهذا لا يتوافر له عندما يكون أمام المعلم.
- لا يحقق الأدوار المأمولة من المتعلم ولا المنهج، والتي من بينها (تطبيق مهارات التفكير العليا، والتركيز على فلسفة التعلم الذاتي)[1].
- غياب الحوار والنقاش الفعّال، كما أنّ عددًا من الطلاب (الناطقين بغير العربية خاصة) غير قادرين على التعبير عن أفكارهم كتابيًّا، ويحتاجون إلى التواصل الشفهيّ المباشر.
- عدم التواصل مع زملاء الدراسة، فالوجود في مجموعات دراسية يُفيد في تبادل الخبرات والتواصل وتبادل الثقافات أيضًا، ولكن التعليم الإلكتروني يحرم الطلاب من هذه الميزة. صحيح أن في بعض الأحيان قد يتواصل الطلاب من خلال المنتديات، ولكن وجودهم الفعلي في المكان نفسه أمر مختلف؛ يُنمي مهاراتهم الاجتماعية ويُحثهم على المشاركة بشكل فعّال.
- غياب الأنشطة اللا صفيّة.
- وجود صعوبة في الالتزام: الأشخاص الذي لا يستطيعون تقسيم وقتهم أو إلزام أنفسهم بواجبات مُعينة، يجدون صعوبة في الالتزام في عملية التعليم الإلكتروني، فالتعليم التقليدي يُلزمك بشكل لا إرادي على الحضور والمواظبة، ولكن في التعليم الإلكتروني أنت المسئول عن نفسك، وهذا قد يكون مُشتّتًا لبعض الأشخاص، ولا يستطيعون الاستفادة بالشكل الصحيح.
- قد لا يصلح في كل التخصصات: على الرغم من الفُرص المتعددة التي فتحها التعليم الإلكتروني للعديد من الأشخاص حول العالم، إلا أن هذا التعليم الإلكتروني لا يصلح مثلًا للتعليم العملي الذي يحتاج لتدريب الطلبة عمليًّا، فمثلًا الكليات العلمية مثل الطب أو الهندسة أو الصيدلية أو الفنون مثل الرسم والنحت، لا تحتاج لدراسة نظرية فقط، ولكن تطبيق عملي توفره الجامعات من خلال إمكانيات أكبر مثل المعامل والورش وهكذا، كما أن التعليم الصناعي أيضا والزراعي لا يُمكن أن يكون إلكترونيًا، كذلك تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

والباحث يقدّم بعض المقترحات والحلول لمعوّقات وسلبيات التعليم الإلكتروني:

- نشر ثقافة التعليم الإلكترونيّ بين النّاس بشكلٍ أكبر، من خلال عقد ندوات توعويّة، ونشر منشورات تحتوي على فوائد التعليم الإلكترونيّ.
- عقد دورات لتعلّم وسائل التعليم الإلكترونيّ، والمحاضرات المجانيّة التي تشرح أهميته.
- الاستفادة من الخبرات الخارجيّة، وخاصّة تجارب الدول المتقّدمة في مجال التعليم الإلكتروني وأخذ العبرة.
- تحسين البنية التحتيّة التي تخدم الاتصالات.
- إيجاد أنشطة لا صفّيّة مناسبة.
- تفعيل التفاعل الصفّيّ.
- عدم الإسراف في الجلوس أمام الشاشات ممّا يسبب مشكلات صحية في العيون والظهر.
- تفاعل المتعلّم مع زملائه تزامنيًّا عبر المحادثات، أو غير متزامن عبر البريد الإلكتروني على سبيل المثال.
- تفعيل التفاعل الشفوي في بيئة التعليم الإلكتروني.

(1) التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، الغريب زاهر إسماعيل، القاهرة، عالم الكتب، 2009م، ص43، وانظر: التعليم الإلكتروني الرقمي (مفاهيم نظرية وخبرات عملية)، سلامة عبد العظيم وأشراف عبد الجليل، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة، 2008م.

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله وصحبه أجمعين.

في ختام هذه الجولة البحثية أضع بين أيديكم أبرز النتائج التي توصل إليها البحث:

1. الكفاءات الواجب الحصول عليها والتي يجب أن يكون كل مُعلِّمٍ -في التعليم الإلكتروني- حاصلاً عليها عديدة ومُتنوِّعة، وهي تتمحور حول التكنولوجيا ومهارات التفكير النقدي فيها.
2. هناك معايير لابد أن تعكسها برامج إعداد المُعلِّم، أبرزها: فهم طبيعة التكنولوجيا، تخطيط وتصميم بيئات التعلم، والتقويم، ومراعاة الموضوعات الخلقيَّة والقانونيَّة والإنسانيَّة.
3. تغيَّرت وظائف المُعلِّم في ظل نظام التعلُّم الإلكتروني، إلى التخطيط للعمليَّة التعليميَّة وتصميم بيئات التعلُّم النشط، إضافةً إلى كونه باحثًا ومديرًا وميسرًا وموجهًا وتكنولوجيًا.
4. أبرز الكفايات اللازمة للمُعلِّم في مجال التعلُّم الإلكتروني: كفايات ممارسة استخدام الكمبيوتر، كفايات الثقافة المعلوماتية، كفايات التعامل مع برامج خدمات الشبكات، كفايات إعداد المقررات إلكترونيًا، كفايات التصميم والتطوير، وكفايات إدارة المقرر.
5. للتعليم الإلكتروني إيجابيات متعددة على معلمي اللغة العربية معرفتها للاستفادة منها وتعزيزها، أبرزها: استخدام التقنيات الحديثة، والحرية والمرونة، والراحة والاعتماد على النفس، وتوفير الوقت والجهد والتكلفة، حل مشكلة الانفجار المعرفي.
6. هناك معوّقات وسلبيات للتعليم الإلكتروني، حري بالمعلمين أن يعرفوها؛ ليتجاوزوها، أهمّها: الحاجة لبذل الجهد والوقت في تدريب المعلّمين وقادة الميادين التعليميّة حول كيفيّة التعامل مع وسائل التعليم الإلكترونيّ الحديث.

- رفض العديد من المعلمين وقادة الميادين التعليميّة إدخال وسائل التعليم الإلكترونيّة إلى مجالاتهم.
- قلّة الوعي من قِبل المجتمع حول مبادئ التعليم الإلكترونيّ.
- عدم التمكّن من تغطية التكلفة الماليّة اللازمة للبدء في استخدام التعليم الإلكترونيّ بشكلٍ كامل.
- قلّة مراكز الصيّانة المستخدمة في حل المشاكل التقنيّة وخاصّة في المناطق البعيدة.
- قلّة ذوي الخبرة والكفاءة في مجال إدارة ميادين التعليم الإلكترونيّ وضعف البنية التحتيّة التي تخدم الاتصالات.
- تقل فيه المصداقية، خاصة في الواجبات والتقييمات والاختبارات، إذ يمكن أن يستعين المتعلم بغيره، وهذا لا يتوافر له عندما يكون أمام المعلم.
- لا يحقق الأدوار المأمولة من المتعلم ولا المنهج، والتي من بينها(تطبيق مهارات التفكير العليا، والتركيز على فلسفة التعلم الذاتي).
- عدم التواصل مع زملاء الدراسة.
- لا يصلح للتخصصات جميعها.
- وجود صعوبة في الالتزام.

7. هناك مقترحات وحلول لمعوّقات وسلبيات للتعليم الإلكتروني، منها: نشر ثقافة التعليم الإلكترونيّ بين النّاس بشكلٍ أكبر، من خلال عقد ندوات توعويّة، ونشر منشورات تحتوي على فوائد التعليم الإلكترونيّ، وعقد دورات لتعلّم وسائل التعليم الإلكترونيّ، والمحاضرات المجانيّة التي تشرح أهميته، والاستفادة من الخبرات الخارجيّة، وخاصّة تجارب الدول المتقدّمة في مجال التعليم الإلكتروني وأخذ العبرة، وتحسين البنية التحتيّة التي تخدم الاتصالات، وإيجاد أنشطة لا صفّيّة مناسبة.

ويوصي الباحث بـ:

- ضرورة التدريب المستمر للمعلمين للقيام بالأدوار المتجددة ومواكبة ما يستجدُّ.
- إدراك معلمي اللغة العربية إيجابيات التعليم الإلكتروني؛ للاستفادة منها وتعزيزها.
- ضرورة وعي معلمي اللغة العربية بمعوّقات وسلبيات التعليم الإلكتروني؛ ليتجاوزوها.

- الإكثـار مـن مثـل هـذه المؤتمـرات التـي تعمّـق التواصـل العلمـي، وتناقـش كلّ مـا هـو متجـدد في مجـال الإبـداع في لغتنـا العربيـة.

المصادر والمراجع

- التعليم الإلكتروني، إيهاب درويش، 2009م د.ط.
- الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين، محمد توفيق سلام وعبد الخالق يوسف سعد، مصر،2002م د.ط.
- التعليـم الإلكـتروني الرقمـي(النظريـة ـ التصميـم ـ الإنتـاج)، حسـن الباتـع والسـيد عبـد المـولى السـيد، الإسـكندرية، دار الجامعـة الجديـدة، 2008م، د.ط.
- التعليـم الإلكـتروني الرقمي(مفاهيـم نظريـة وخـبرات عمليـة)، سـلامة عبـد العظيـم و أشراف عبـد الجليل، الإسـكندرية، دار الجامعـة الجديـدة، 2008م، د.ط.
- التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، الغريب زاهر إسماعيل، القاهرة، عالم الكتب، 2009م، د.ط.
- التعليم الإلكتروني، حمد أحمد عبد العزيز، 2007م، د.ط.
- تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، كمال عبد الحميد زيتون، ط4،2002م.
- كفايات التعليم الإلكتروني، زين الدين محمد محمود، 2007م،د.ط.
- مقال بعوان: أهمية التعليم الإلكتروني ومتطلبات نجاحه، د.عبد الله محمود ود.أسامة درّاج.
- وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ربحي مصطفى عليّان، ط2، 2003م.

الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في التعليم الإلكتروني

د. خالد بن هديبان هلال الحربي
أستاذ التربية المشارك بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
tmw11223@hotmail.com

المستخلص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في التعليم الإلكتروني، وبناء تصورٍ مقترحٍ لتطوير الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في مجال التعليم الإلكتروني على ضوء احتياجاتهم.

وتتحدد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

1. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في مجال التعليم الإلكتروني؟
2. ما مدى تلبية الدورات التدريبية التي تُقدَّم للمعلمين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية لاحتياجاتهم التدريبية؟
3. ما التصور المقترح لتطوير الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في مجال التعليم الإلكتروني على ضوء احتياجاتهم؟

ولتحقيق ذلك؛ أُعدَّت استبانةٌ للتعرف على آراء المعلمين حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في مجال التعليم الإلكتروني، وتم التحقق من ثبات الاستبانة وصدقها، وقد تكونت عينة البحث من (37) معلمًا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم عددًا من الأساليب الإحصائية والمعالجات للوصول إلى نتائج البحث منها: (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ألفا كرونباخ، والدلالة الإحصائية sig، والتكرارات والنسب المئوية).

وقد توصل البحث إلى النتائج التالية:

1. التوصل إلى قائمة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في مجال التعليم الإلكتروني بلغت (25) احتياجًا تدريبيًا.
2. أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في مجال التعليم الإلكتروني كانت كبيرة بمتوسط حسابي (2.37).
3. أن نسبة تلبية الدورات التدريبية التي تقدم للمعلمين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية لاحتياجاتهم التدريبية الإلكترونية كانت ضعيفة؛ حيث بلغت (25٪) في محور «إدارة التعليم الإلكتروني»، ونسبة (11%) في محور «إستراتيجيات التدريب الإلكترونية»، ونسبة (11%) في محور «التقويم اللغوي الإلكتروني».
4. بناء تصور مقترح لتطوير الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في مجال التعليم الإلكتروني على ضوء احتياجاتهم.

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها قدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية – التعليم الإلكتروني – معلمو اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

Abstract:

The aim of the current research is to identify the training needs of Arabic language teachers for speakers of other languages in e-learning, and to build a proposed vision for developing training courses for Arabic language teachers for speakers of other languages in the field of e-learning in light of their needs. The research problem is identified in the following questions:

1. What are the training needs of Arabic language teachers for speakers of other languages in the field of e-learning?
2. What extent do the training courses offered to teachers in the Institute for Teaching Arabic Language to Non-Speakers of the Islamic University meet their training needs?
3. What is the proposed vision for developing training courses for Arabic language teachers for speakers of other languages in the field of e-learning in light of their needs?

To achieve this, a questionnaire was prepared to identify teachers' opinions about the training needs of Arabic language teachers for speakers of other languages in the field of e-learning and then verify the stability and validity of the questionnaire. The research sample consisted of (37) teachers and the researcher used the descriptive approach and used a number of statistical methods and treatments to reach To the results of the research, including (the arithmetic mean, standard deviation, alpha Cronbach coefficient, the statistical significance sig, frequencies and percentages, and the research reached the following results:

1. A list of training needs for Arabic language teachers for speakers of other languages in the field of e-learning reached (25) Training needs.
2. The training needs of Arabic teachers for speakers of other languages in the field of e-learning were large, with an arithmetic average (2.37).
3. The percentage of meeting the training courses offered to teachers at the Institute for Teaching Arabic Language to Non-Speakers at the Islamic University for their electronic training needs was weak, reaching (25%) in the "E-Learning Management" axis and (11%) in the "Strategies axis Electronic training "and a percentage (11%) in the axis of" electronic linguistic evaluation.
4. Building a proposal for the development of training courses For Arabic language teachers for speakers of other languages in the field of e-learning in light of their needs.

In light of the results that have been reached, the researcher presented some recommendations and suggestions.

Keywords: Training Needs - E-Learning - Arabic Language Teachers for Speakers of Other Languages.

المقدمة:

لقد أدى التقدم العلمي والتقني إلى تنوع أساليب التعليم وتعدد مصادره؛ مما نتج عنه تطورٌ سريعٌ في طرائق وأساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، حيث اتجه تعليم اللغة العربية إلى الاستفادة من أنظمة التعليم الإلكتروني التي تعتمد على التقنية والإنترنت.

فالتعليم الإلكتروني نمطٌ من أنماط التعليم باستخدام تقنيات الاتصال الحديثة التي تعتمد الأجهزة الحاسوبية متعددة الوسائط، وكذلك شبكات الإنترنت؛ سواء كان عبر التعليم عن بُعد، أو في داخل الفصل الدراسي. (الموسى والمبارك، 2005م).

كما يوفر التعليم الإلكتروني بيئةً تعليميةً غنيةً بالمصادر التي تخدم المنظومة العملية التعليمية، وتقديم التعليم بشكل إلكتروني مثل: الاستخدام الأمثل لتقنيات الوسائط المتعددة وبنوك الأسئلة النموذجية، كما يسمح بنشر المستحدثات التكنولوجية في كافة المؤسسات التعليمية، وإعداد جيلٍ من المعلمين والمتعلمين، قادرين على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية. (الدهش، 2007م، 439).

وتوظيف ذلك في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى يساعد على تسهيل عملية التعلم والتعليم، ويكسر كثيرًا من الحواجز التي قد تحول دون اكتساب اللغة العربية كلغةٍ ثانية.

لقد أصبح تطوير العملية التعليمية مطلبًا ملحًّا، وعلى المؤسسات التعليمية التي تسعى للتميز الأكاديمي أن تكون على أهبَّة الاستعداد لمواكبة هذا التغير والتطور المستمر، والاستفادة من هذه التقنيات؛ لتطوير ورفع كفاءة العملية التعليمية. (أبو حسين، 2013م).

فالطالب والمعلم أكثر انفتاحًا على ثورة التقنية ومصادر المعلومات، الأمر الذي يحتم التحول من النمط التقليدي في التعليم إلى التوجه لتفعيل نمطٍ تعليميٍّ يتسم بالمرونة والكفاءة والفعالية، وهو التعليم الإلكتروني. (شعيب، 2014م).

وقد سعت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية إلى توظيف التعليم الإلكتروني بشكلٍ واسعٍ؛ بما يحقق رؤية المملكة (2030م)؛ وذلك من خلال التحول نحو التعليم الرقمي؛ لدعم تقدم الطالب والمعلم، وتحسين البيئة التعليمة المحفزة للإبداع والابتكار. (برنامج التحول الوطني 2020م، 2016م).

فالمعلم هو أحد أهم أركان العملية التعليمية؛ فلا بد أن يكون قادرًا على مواكبة شتى المتغيرات في عصرٍ يتميز بتسارع الخطى في العلوم والتقنية التي تغير الكثير من أنماط الحياة؛ حيث يحتاج المعلم إلى مهاراتٍ متجددةٍ لملاحقة هذه المتغيرات، من خلال برامج تدريبيةٍ تعتمد على التخطيط العلمي، وذلك بهدف تنمية مهارات جديدة لديه. (علي، 1426هـ 1).

وكذلك يحتاج المعلم إلى تعريفه بالاتجاهات الحديثة في التربية وطرائق التدريس، وإكسابه المهارات اللازمة لتطبيقها، كما تحيطه بالتطورات المستجدة في نظم التعليم. (فضل الله، 1999م، 366).

ومعلم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى بحاجةٍ دائمةٍ إلى تتبع ممارسته التدريسية وصقلها، وتطوير قدراته، وتعميق فهمه لمادة تخصصه، ومعرفة الأدوات والمصادر المعاصرة التي تعينه في مساعدة المتعلمين على التعلم، واستخدام التقنيات الحديثة التي تسهل عملية التعلم؛ ليكون قادرًا على أداء رسالته التعليمية بكفاءة. (سلام، 2000م، 226).

ويعدُّ التدريب من أكثر البرامج التي تأخذ بها المؤسسات التعليمية، باعتبارها العملية الرئيسية والحيوية في مجال التنمية المهنية المستمرة للمعلمين؛ حيث يجدد معلوماتهم، ويعمل على تحسين أدائهم، والارتقاء بقيمهم، وتطوير مهاراتهم.

ولكي يحقق التدريب أهدافه المرجوة منه، فإن برامجه ينبغي أن تُبنى بحسب احتياجات المتدربين بُعد حصرها وتجميعها؛ فالأدبيات الحديثة تنادي بكفاءة التدريب الذي يركز على تحقيقه للأهداف المرسومة والمستمدة من الاحتياجات التدريبية الفعلية للمتدربين أكثر من فاعلية التدريب، والذي قد يكون متكاملًا من حيث التخطيط، والتنفيذ، ولكن نتائجه لا تخدم الاحتياجات الفعلية للمتدربين. (السيد ومصطفى، 2002م).

فتحديد الاحتياجات من أهم ركائز التخطيط للبرامج التدريبية؛ إذ إن الخطوة الأولى في التخطيط للبرامج التدريبية هي التحديد الدقيق للاحتياجات، ويقاس نجاح أي برنامج تدريبي بمدى تشخيصه للاحتياجات الحقيقية بدقةٍ، وقدرته على حصرها وتجميعها، والبرنامج التدريبي الذي لا يُؤسس على قياسٍ علميٍّ للاحتياجات لا يؤدي دوره بشكلٍ مناسبٍ (Tai,2006).

واستخدام الأسلوب العلمي في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى وفق

احتياجاتهم الفعلية، هو السبيل إلى الاستفادة القصوى من الدورات التدريبية التي تُقدم لهم.

وعلى الرغم من أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وتصميم البرامج التدريبية التي تُلبِّي رغباتهم وتسدُّ حاجاتهم، إلا أن هناك قصورٌ في هذا المجال، وخاصةً لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.

وقد أكدت العديد من الدراسات قصور البرامج التدريبية التي تُلبِّي احتياجات المعلمين؛ ومنها دراسة (الزهراني، 2018م)، التي توصلت إلى أن البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية لا تراعي احتياجاتهم التدريبية، ودراسة (بخش، 2009م)، التي أكدت وجود بعض السلبيات في برامج تدريب المعلمين.

وفي ضوء ما سبق يأتي البحث الحالي بوصفه محاولةً لتحديد الاحتياجات التدريبية الإلكترونية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى من وجهة نظرهم.

مشكلة البحث:

يُعدُّ تحديد الاحتياجات التدريبية ضرورةً ملحةً لتطوير أداء المعلمين، وتزويدهم بالمهارات التي تساعدهم على استخدام التقنيات الحديثة، وتوظيفها في التعليم، وخاصةً مع ظهور التعليم الإلكتروني، وما تضمنه من أساليب وطرائق متعددةٍ لتسهيل التعليم، الأمر الذي أدى إلى ظهور الاحتياجات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني.

وقد أكدت العديد من الدراسات على احتياج المعلمين وأعضاء هيئة التدريس للتدريب بدرجةٍ كبيرةٍ؛ ومنها (دراسة العتيبي، 2015م)، و(دراسة الأسمري، 2019م)، و(دراسة خليفة، 2019م)، و(دراسة الشعيبي، 2019م).

كما أكدت (دراسة الزهراني، 2018م) على أن البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية لا تراعي احتياجاتهم، وكذلك (دراسة بخش، 2009م) التي توصلت إلى وجود بعض السلبيات في برامج تدريب المعلمين.

وتشير نتيجة الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث على عينة مكونة من (8) معلمين من معلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية، إلى أنهم لم تؤخذ آراؤهم في اختيار الدورات التدريبية؛ وذلك بنسبة 100%، ويعتقد (75%) منهم أن الدورات التدريبية المقدمة لا تفيدهم في مجال عملهم، كما أكدوا أن لهم احتياجات تدريبية، وذلك بنسبة (100%).

كما أنه لا توجد -على حدِّ علم الباحث- أية دراسة تناولت موضوع تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في مجال التعليم الإلكتروني.

ولذا فقد تمثلت مشكلة البحث في الحاجة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في مجال التعليم الإلكتروني.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في مجال التعليم الإلكتروني؟
2. ما مدى تلبية الدورات التدريبية التي تُقدَّم للمعلمين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية لاحتياجاتهم التدريبية؟
3. ما التصور المقترح لتطوير الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في مجال التعليم الإلكتروني على ضوء احتياجاتهم؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

1. التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في مجال التعليم الإلكتروني.
2. التعرف على مدى تلبية الدورات التدريبية التي تقدم للمعلمين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية لاحتياجاتهم التدريبية.
3. بناء تصورٍ مقترحٍ لتطوير الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في مجال التعليم الإلكتروني على ضوء احتياجاتهم.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في الآتي:

1. كون هذا البحث يهتم بتطوير قدرات المعلمين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويحدد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى؛ حيث لا توجد -على حدٍّ علم الباحث- أية دراسة تناولت موضوع تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في مجال التعليم الإلكتروني.
2. إفادة القائمين على تطوير البرامج التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بأهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
3. حاجة معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى معلمين مؤهلين، يمتلكون مهارات متنوعة، تمكنهم من استخدام التقنيات الحديثة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
4. قد تتعدى الفوائد المرجوة من نتائج البحث الحالي إلى مؤسسات تعليمية أخرى تهتم بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

حدود البحث:

تقتصر حدود البحث على ما يأتي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الحدود الموضوعية في البحث الحالي على الاحتياجات التدريبية الإلكترونية في المجالات الآتية: (إدارة التعلم الإلكتروني - إستراتيجيات التدريب الإلكترونية - التقويم اللغوي الإلكتروني).
- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس ومن في حمكهم، والمعلمين الذين يدرسون مقررات اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الحدود المكانية: معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (1442هـ).

مصطلحات البحث:

الاحتياجات التدريبية: تعرف الاحتياجات التدريبية بأنها: «مجموعة التغيرات والتطورات التي ينبغي إحداثها في معلومات المعلمين ومهاراتهم واتجاهاتهم؛ لجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية، وتحسين أدائهم الوظيفي، الذي يسهم بدوره في تحسين نوعية التعليم». (اللقاني، والجمل 1996م، 9).

ويمكن تعريف الاحتياجات التدريبة إجرائيًا بأنه: «مجموعة المهارات التقنية التي يحتاجها أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والمعلمين، بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؛ للقيام بمهامهم بكفاءة وفاعلية في مجال إدارة التعلم الإلكتروني وإستراتيجيات التدريب الإلكترونية والتقويم اللغوي الإلكتروني».

التعلم الإلكتروني: وهو نمطٌ تعليميٌّ تفاعليٌّ يرتكز على المتعلم، ويعتمد على تصميم بيئة التعلم بشكلٍ يعمل على تيسير التعليم، باستخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية المتعددة لتقديم مواد وبرامج معينة للمتعلمين، تحقق أهدافًا تعليميةً سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها. (مصيلحي وآخرون، 2007 م).

معلمو اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى: يُقصد بهم في هذا البحث أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، والمدرسين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية الذي يدرسون مقررات اللغة العربية للطلاب الدوليين الذين ليست اللغة العربية لغتهم الأم.

الإطار النظري للبحث:

أولًا: الاحتياجات التدريبية:

- تعريف الاحتياجات التدريبية:

تُعرَّفُ الاحتياجات التدريبية بأنها: «مجموعة التغيرات والتطورات التي ينبغي إحداثها في معلومات المعلمين ومهاراتهم واتجاهاتهم؛ لجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية، وتحسين أدائهم الوظيفي، الذي يسهم بدوره في تحسين نوعية التعليم». (اللقاني، والجمل 1996 م، 9).

كما تُعرَّفُ بأنها: «مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الأفراد العاملين؛ لتعديل أو تطوير سلوكهم، أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم، والذي يمكن أن يحقق وصولهم إلى الكفاية الإنتاجية في أدائهم، والقضاء على نواحي القصور أو العجز في هذا الأداء، وبالتالي يؤدي إلى زيادة فاعليتهم في العمل» (الخطيب، 1996 م).

وتُعرَّفُ كذلك بأنها: «عمليةٌ مستمرةٌ لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لتحديد الحاجة التدريبية؛ مما يساعد على تطوير برنامج تدريبي قادرٍ على مساعدة المنظمات في تحقيق أهدافها». (Brawn, 2002).

كما تُعَرَّفُ بأنها: «مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد، والمتعلقة بمعلوماته وخبراته وأدائه وسلوكه واتجاهاته؛ لجعله مناسبًا لشغل وظيفة، وأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية والمستقبلية بكفاءةٍ عاليةٍ، وهي مجموع المؤشرات التي تكشف عن وجود فرقٍ بين الأداء الحالي والمرغوب فيه للأفراد؛ بسبب نقص معارفهم وقدراتهم ومهاراتهم وما يشوب سلوكهم واتجاهاتهم من قصور». (الدهشان، 2017 م).

وتتفق التعريفات السابقة للاحتياجات التدريبية على أنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والخبرات المطلوب إكسابها للمعلمين؛ لكي يكونوا قادرين على أداء مهامهم التربوية، والتعليمية بكفاءةٍ عاليةٍ.

- أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى:

يساعد تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى على إعدادهم بما يتوافق مع منظومة التعليم الإلكتروني، وذلك من خلال توفير البرامج التدريبية الإلكترونية التي تلبي رغباتهم، وتفي بحاجاتهم، وتعمل على تطوير مهاراتهم وقدراتهم، وتهيئهم للتعامل مع التقنيات الحديثة في التعليم.

فتحديد الاحتياجات التدريبية هو الأساس الذي تقوم عليه عملية التخطيط الناجح للبرنامج التدريبي؛ لرفع مستوى الكفاية، وحسن الأداء، والارتقاء بمستوى المهارات، وتوجيه التفكير والاتجاهات، مع الاتجاه العام المرغوب فيه. (الوزان، 1991 م).

وقد أشار (البردي، 2008 م) إلى أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في النقاط التالية:

1. تعدُّ الأساس الذي يقوم عليه تصميم البرنامج التدريبي؛ إذ من خلالها يتحدد بدقةٍ ما ينبغي تقديمه وما ينبغي إعطاؤه الأولوية على غيره.
2. تعدُّ المؤشر الذي على أساسه يتم توجيه الإمكانيات والإجراءات التنفيذية للبرنامج التدريبي؛ وذلك نحو تحقيق الأهداف المتوخاة، فتعمل على تعديل مسار البرنامج كلما حاد عنه.
3. تعتمد هذه العملية الدقة المتناهية في جميع البيانات وتحليلها، وبالتالي تحديد الاحتياجات الفعلية، وفقًا لأسس ومعايير موضوعية تستند إلى حقائق عمليةٍ ومن واقع المشكلات.
4. الوصول إلى قراراتٍ فعالةٍ وسليمةٍ باتجاه تخطيط البرنامج التدريبي.
5. تعمل على فحص الفجوة ما بين أهداف المنشأة والوضع القائم.
6. تعدُّ العامل الحقيقي في رفع كفاءة العاملين في تأدية الأعمال المسندة لهم.

ويرى (الخطيب، 1995م) أن من أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية ما يلي:

1. أنها تهدف إلى رفع معدل كفاية الأداء والحصول على مستوى أعلى من إنتاجية العمل التي يتم تحقيقها عن طريق التدريب.
2. أنها توضح من هم الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم.
3. أنها تعمل على إنجاح البرنامج التدريبي بأقلِّ جهدٍ ممكنٍ، وأقلِّ وقتٍ وتكلفةٍ ممكنةٍ.

واستخدام الأسلوب العلمي في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى وفق احتياجاتهم الفعلية، هو السبيل إلى الاستفادة القصوى من الدورات التدريبية التي تقدم لهم.

- أنواع الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى:

تتنوع الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى؛ وذلك حسب الهدف منها، ويمكن تصنيف الاحتياجات التدريبية إلى ثلاثة أصناف رئيسة. (الزامل، 2009م) وهي:

1. الاحتياجات العادية المتكررة، وهي الاحتياجات التقليدية، والتي تتصل بحاجة المعلمين، والتي تتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات الأساسية التي يحتاجونها.

2. الاحتياجات التي تتصل بمشكلات العمل الناشئة عن نقص في المعارف والمهارات التي ينتج عنها نقص في الإنتاجية، أو ضعف في مستوى الأداء.
3. الاحتياجات التطويرية الابتكارية، وتتضمن إدخال عناصر جديدة، معارف ومهارات على عمل المعلمين تلبية لحاجات المستقبل واستجابة لمتطلبات العصر.

وتتمثل الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في تطوير مهاراتهم ورفع مستوى أدائهم في مجال التعليم الإلكتروني؛ وذلك من خلال التدريب على استخدام أنظمة التعليم الإلكترونية، وأهم إستراتيجيات التدريب الإلكترونية، وإعداد أدوات التقويم اللغوي الإلكتروني واستخدامها.

ثانيًا: التعليم الإلكتروني:

- **تعريف التعليم الإلكتروني:**

عرف (العويد الحامد، 1424هـ) التعليم الإلكتروني بأنه: «التعليم الذي يستهدف إيجاد بيئةٍ تفاعليةٍ غنيةٍ بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت، وتُمكِّن الطالب من الوصول إلى مصادر التعلم في أيِّ وقتٍ ومن أيِّ مكانٍ».

ويعرفه (أبو الحسين، 2003م) بأنه: «ذلك التعليم الذي يتم عن طريق الاتصال والتواصل بين العلم والمتعلم، وعن طريق التفاعل بين المتعلم ووسائل التعليم الإلكترونية الأخرى؛ كالدروس الإلكترونية، والمكتبة الإلكترونية، والكتاب الإلكتروني، وغيرها».

بينما يُعرفه (راندولف م2003 ،Randolph) بأنه: «عبارة عن أي محتوى أو خبرة تعليمية يتم تقديمها عن طريق التقنية الإلكترونية، بواسطة الإنترنت، والفيديو، والأقمار الاصطناعية، والبريد الإلكتروني وغرف الحادثة».

وتتفق التعريفات السابقة للتعليم الإلكتروني على أنه عبارة عن تقديم محتوى تعليمي أو خبرات تربوية، باستخدام تقنيات الاتصال الحديثة، من خلال توفير بيئة تعليمية تفاعلية غنية بالمصادر والوسائل التعليمية، التي يمكن الوصول إليها في أي وقت ومن أي مكان.

- **أنواع التعلم الإلكتروني:**

قسَّم (الحلفاوي، 1427هـ) أنواع التعلم الإلكتروني بحسب اعتمادها على الإنترنت إلى:

أ- التعليم الإلكتروني المعتمد على الإنترنت، وينقسم إلى:

1. متزامن: حيث يقوم جميع الطلاب المسجلين في المقرر، وأيضًا أستاذ المقرر، بالدخول إلى الموقع المخصص له على الإنترنت في الوقت نفسه، ويتم النقاش فيما بينهم البين وبينهم وبين المعلم.
2. غير متزامن: حيث يدخل الطلاب موقع المقرر في أي وقتٍ، كلٌّ على حسب حاجته والوقت المناسب له.

ب- التعليم الإلكتروني غير المعتمد على الإنترنت:

والذي يشتمل على معظم الوسائط المتعددة الإلكترونية المستخدمة في التعليم من برمجيات، وقنوات فضائية، وكتب الكترونية.

- **أنظمة بيئات التعليم الإلكترونية:**

تشتمل أنظمة بيئات التعليم الإلكترونية على:

1. نظم إدارة التعلم: تختص نظم إدارة التعلم بمتابعة العمليات الإدارية، بصرف النظر عن محتوى التعلم؛ حيث تتولى عمليات التسجيل ووضع الجداول، وتوصيل المحتوى التعليمي، والاختبارات، ومتابعة تقدم الطلاب، ومحاولة تذليل ما قد يعترضهم من صعوبات.
2. نظم إدارة المحتوى: وهي مجموعة من الأدوات التي تُمكِّن المعلم من تأليف محتوى تعليمي لمقررٍ معينٍ، وتقديميه من خلال شبكة الإنترنت، دون معرفةٍ مسبقةٍ بلغات البرمجة.
3. نظم إدارة أنشطة التعلم: توفر نظم إدارة أنشطة التعلم بيئةً مناسبةً للمتعلمين لأجل التواصل والتفاعل، وغالبًا ما تكون نظم إدارة أنشطة التعلم الإلكترونية مفتوحة المصدر؛ وذلك لتسهيل عملية تأليف الأنشطة التعليمية، حيث توفر العديد من الإمكانات والتسهيلات للمعلم، لعمل مجموعات من الأنشطة التعليمية الفردية أو التشاركية، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة للمتعلمين، ويمكن لهذه النظم أن تعمل بصورةٍ منفصلةٍ أو مدمجةٍ داخل أنظمةٍ أخرى. (Beatty & uiasewicz, 2006, p.36).

- **مميزات التعليم الإلكتروني:**

ويختص التعليم الإلكتروني بالعديد من المميزات في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، فقد أشار (الحسين، 2002م) إلى أن هناك مميزات وفوائد أو مبررات للتعليم الإلكتروني، من أهمها:

1. التعليم الإلكتروني يجعل المتعلم يقوم بدورٍ أساسيٍّ في هذه العملية وليس ثانويًّا.
2. يعمل على تنمية مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر لدى المتعلم، وكذا البحث عن المعرفة.
3. يُسهم في توفير جوٍّ من الخصوصية يتيح فرصة التعلم وفقًا للقدرات دون الخوف من الحرج، ويوفر فرصة التواصل المستمر بين الطلبة والمنهج طوال الوقت.
4. يُوفر كثيرًا من الوقت في الانتقال من البيت إلى قاعة الدراسة أو بين القاعات.
5. وجود إمكانية التواصل بين مختلف الأطراف، مع جَعْل التعليم أكثر جاذبية وإثارة.
6. يتيح إمكانية إيصال المعرفة من خلال وسائط مختلفةٍ مرئيةٍ أو مسموعةٍ أو مقروءةٍ.
7. يسمح بتعليم أعداد أكبر من المتعلمين، كما يُسهم في تبادل الخبرات ووجهات النظر المختلفة.
8. يُشعر بتساوي الفرص في عملية التعلم والمناقشة وإبداء الآراء دون التزام بالحضور الفعلي.
9. سهولة وتعدد طرق تقييم تطور تعلم الطالب، والإسهام في تنمية التفكير وإثراء عملية التعلم.
10. يعطي الحرية للمتعلم في التعبير عن نفسه، ويُعدُّ هذا التعليم رافدًا كبيرًا للتعليم المعتاد، فيمكن أن يدمج هذا الأسلوب، مع التدريس المعتاد فيكون داعمًا له.

ويضيف (الشمري، 1428هـ) أن من مميزات التعليم الإلكتروني ما يلي:

1. إتاحة الفرصة لأكبر عددٍ من فئات المجتمع للحصول على التعليم والتدريب.
2. التغلب على عوائق المكان والزمان.
3. تقليل تكلفة التعليم على المدى الطويل.

وتَبرُزُ أهمية التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى من خلال ما يوفره من أساليب متعددة، وطرائق متنوعة، تتيح للمعلم تصميم الأنشطة الإلكترونية المناسبة، وتمكنه من إيصال ما يريد إيصاله للمتعلمين من مهارات وخبرات، وتعينه على صقل مواهبهم، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم؛ من خلال الوسائط الإلكترونية المتعددة، كما يسهم في كسر حاجز الخوف والقلق لدى الطالب من تعلم اللغة العربية كلغةٍ ثانيةٍ، ويمكنه من الحوار والمناقشة مع المعلم، ومع زملائه، ومراجعة المادة التعليمية، والاستعانة بالوسائل التعليمية المصاحبة لها.

إجراءات البحث:

أولًا: منهج البحث، ومجتمعه، وعينته.

- منهج البحث: اتبع الباحث المنهج الوصفي في هذا البحث، وهو المنهج المناسب لهدف البحث الحالي؛ حيث إن المنهج الوصفي يهدف إلى «وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها». (العساف، 1424هـ).
- مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، والمدرسين الذين يدرسون مقررات اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (1442هـ)، والبالغ عددهم (43) فردًا.
- عينة البحث: نظرًا لقلة عدد أفراد المجتمع، فقد طُبِّقَ البحث على المجتمع كاملًا، وبذلك تكون عينة البحث هي نفس مجتمع البحث والبالغ عددهم (43) فردًا.

ثانيًا: أداة البحث

لتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد أداة البحث، وهي عبارة عن استبانةٍ طُبقت على كلٍّ من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والمدرسين، اشتملت على المجالات والعبارات نفسها لكل فئةٍ من فئات عينة أفراد الدراسة، ومرت الأداة أثناء إعدادها بعدة خطوات حتى أصبحت صالحةً للاستخدام في البحث الحالي.

البناء الأولي لعبارات الاستبانة:

لقد تم البناء الأولي لعبارات الاستبانة عن طريق ما يلي:

- الاطلاع على الكتابات والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الاحتياجات التدريبية، ومن خلال الربط بين الإطار النظري والدراسات السابقة تم إعداد استبانة البحث، ومعيار تدرجها في صورتها الأولية مكونة من (25) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، وهي تمثل الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في التعليم الإلكتروني، ويحتوي كل محور على مجموعةٍ من العبارات التي يمكن من خلالها قياس المحور.

صدق الأداة:

ويقصد به: أن تقيس الأداة ما أعدت لقياسه فقط ولا تقيس غيره. (العساف، 1424هـ). وقد تم التأكد من ذلك عن طريق:

- **الصدق الظاهري (آراء المحكمين):**

بُعد أن تم بناء أداة البحث بصورتها الأولية، قام الباحث بتوزيعها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وفي تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بلغ عددهم (10) محكمين. ملحق رقم (1).

وذلك لإبداء رأيهم تجاه أداة البحث، وتحكيمها من حيث وضوح عبارات الاحتياجات ومدى انتمائها للمحور، ومدى الصحة اللغوية لصياغة العبارة، ومدى مناسبة الاحتياجات لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في التعليم الإلكتروني، وإضافة أية عبارة يرون أنها مهمة ولم ترد في الاستبانة، وحذف أي عبارة يرون حذفها.

وقد اعتبرت نسبة 80% من آراء المحكمين معيارًا للحكم على صلاحية العبارة، وبعد أن جمعت آراء المحكمين تم قبول العبارات التي اتفق المحكمون على انتمائها لكل محورٍ في الاستبانة، وتعديل صياغة بعض العبارات.

- **ثبات أداة الدراسة:**

يقصد به أن تكون الإجابة واحدة تقريبًا لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم. (العساف،2006م، ص(369))، ولكي يتم التأكد من أن الاستبانة تعطي نفس النتائج تقريبًا لو تكرر تطبيقها مراتٍ متتاليةٍ على نفس الأشخاص، فقد تم حساب معامل ارتباط الاستبانة إحصائيًا، وذلك باتباع طريقة ألفاكرونباخ (Alpha Cornpach) التي أظهرت النتائج التالية:

جدول (1)

معامل الثبات لمجالات أداة البحث بطريقة (ألفا كرونباخ)

م	المحاور	معامل الثبات
1	إدارة التعلم الإلكتروني	0.89
2	إستراتيجيات التدريب الإلكترونية	0.81
3	التقويم اللغوي الإلكتروني	0.80
	المتوسط	0.90

يتضح من الجدول (1) أن درجة الثبات تساوي (90) وهي درجة عالية، وتشير إلى أن أداة البحث تتمتع بدرجةٍ كبيرة من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها. كما يتضح من الجدول أن قيم ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة قد تراوحت ما بين 0.80 و0.89 ويعد ذلك من الوجهة الإحصائية عاليًا؛ مما يجعل أداة الدراسة صالحة للاستخدام.

الصورة النهائية للاستبانة:

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من المعلومات الأساسية للبحث، وتتكون من (25) عبارة موزعة على ثلاثة محاور كانت على النحو الآتي:

جدول (2)

مجالات الاستبانة الرئيسة وعدد الاحتياجات التدريبية في التعليم الإلكتروني لكل مجال

م	المجال	عدد العبارات
1	إدارة التعلم الإلكتروني	8
2	إستراتيجيات التدريب الإلكترونية	9
3	التقويم اللغوي الإلكتروني	8
	المجموع	25

وقد تم استخدام مقياسٍ مكونٍ من ثلاثة مستوياتٍ لقياس الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في التعليم الإلكتروني؛ وهي على النحو التالي: درجة احتياجٍ كبيرةٍ، ودرجة احتياجٍ متوسطةٍ، ودرجة احتياجٍ ضعيفةٍ. ملحق رقم (2).

جمع المعلومات:

بعد أن أصبحت أداة البحث (الاستبانة) صالحة للاستخدام، تم جمع المعلومات عن طريق اتباع الخطوات التالية:

- الحصول على إحصائية أعضاء هيئة التدريس والمعلمين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لحصر أفراد عينة البحث.
- قام الباحث بتصميم الاستبانة على (نماذج google)، وإرسالها على هواتف أفراد عينة البحث، مع رسالة مصاحبة تم فيها توضيح الغرض من البحث، وطريقة الإجابة عن الاستبانة، وأهمية التعاون في دقة تدوين المعلومات، وأن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، وليس من الضروري ذكر الاسم.

وبعد وصول الاستجابات، تم التأكد من صلاحيتها للاستخدام؛ وذلك بمراعاة أفراد عينة البحث لتعليمات تعبئة الاستبانة، وهي:

1. الإجابة عن جميع عبارات الاستبانة بدقةٍ وموضوعيةٍ.
2. -2 وضع إجابةٍ واحدةٍ فقط للعبارة في معيار تدرج الإجابات.

وبعد أن روجعت الاستبانات، تم التأكد من صلاحية جميع الاستبانات؛ ولذا فقد أصبحت عينة البحث الصالحة للاستخدام (37) فردًا، وبنسبة 86 % من عينة البحث.

- **طريقة تحليل المعلومات:**

بعد أن تم إدخال المعلومات في الحاسب الآلي ومراجعتها، قام الباحث بتحليل معلومات البحث باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ حيث أعطيت درجات محددة لكل حقلٍ من حقول الإجابات، وقد أعطيت القيم الرقمية التالية: درجة احتياجٍ كبيرةٍ (3)، درجة احتياجٍ متوسطةٍ (2)، درجة احتياجٍ ضعيفةٍ (1)، وتضمن التحليل المعلومات الأساسية المتعلقة بمحاور الاستبانة.

ولتفسير تقديرات المفحوصين تم اعتماد المعيار النسبي بحسب المعادلة الآتية: أعلى قيمة مطروحًا منها أدنى قيم مقسومًا على عدد القيم: 3-1/3= 0.66؛ وبالتالي أصبح المقياس على النحو التالي: 1-1.66 احتياج بدرجةٍ منخفضةٍ، وأكثر من 1.66 إلى 2.32 احتياج بدرجةٍ متوسطةٍ، وأكثر من 2.32 احتياج بدرجةٍ كبيرةٍ.

- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتحليل، وهي: التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي Arithmetic mean، ألفا كرونباخ (Alpha Cornpach) لحساب ثبات الاستبانة.

عرض نتائج البحث

تمت الإجابة عن أسئلة البحث على النحو الآتي:

إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في مجال التعليم الإلكتروني؟ قام الباحث باستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، والمعلمين الذين يدرسون مقررات اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويمكن عرض النتائج التي تم التوصل إليها كما يأتي:

1. نتائج آراء أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والمعلمين إجمالًا. انظر الجدول رقم (3).
2. نتائج آراء أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والمعلمين لكل محورٍ على حدة. انظر الجداول المرقمة بـ (4)، (5)، (6).

جدول (3)

قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة البحث حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في مجال التعليم الإلكتروني

المحاور	أفراد عينة البحث ن = 37			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج	الترتيب
إدارة التعليم الإلكتروني	2.11	0.62	متوسطة	3
إستراتيجيات التدريب الإلكترونية	2.44	0.38	كبيرة	2
التقويم اللغوي الإلكتروني 2.55		0.42	كبيرة	1
المتوسط	2.37	0.38	كبيرة	

يتضح من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي العام لآراء أفراد عينة البحث حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في التعليم الإلكتروني قد بلغ (2.37).

وهذا يشير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن درجة احتياجاتهم للدورات التدريبية في التعليم الإلكتروني كان بدرجةٍ كبيرةٍ. وقد يعود ذلك إلى حداثة التعليم الإلكتروني، وقلة خبرة المعلمين في استخدام الأنظمة الإلكترونية التعليمية؛ فهم يحتاجون إلى التدريب على استخدامها، والتعرف على كيفية الاستفادة منها، وتوظيفها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه (دراسة العتيبي، 2015م)، و(دراسة برهوم، 2017م)، و(دراسة ربايعة، 2017م)، و(دراسة الأسمري، 2019م)، و(دراسة خليفة، 2019م)، و(دراسة الشعيبي، 2019م)؛ حيث أكدت هذه الدراسات حاجة المعلمين للدورات التدريبية بدرجةٍ عالية.

أما فيما يتعلق بآراء أفراد عينة البحث حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في التعليم الإلكتروني لكل محور من محاور البحث، فيتضح من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لآراء أفراد عينة البحث تراوحت ما بين 2.11 و 2.55.

وهذا يشير إلى أفراد عينة البحث يرون أن درجة احتياجهم للدورات التدريبية تراوحت ما بين درجةٍ متوسطةٍ وكبيرةٍ، فهم يرون أن احتياجاتهم التدريبية في محور إدارة التعليم الإلكتروني بدرجةٍ متوسطةٍ، بمتوسطٍ حسابي (2.11).

وقد يعود ذلك إلى اهتمامهم بنظام البلاك بورد الذي توفره الجامعة، وإغفالهم لبقية البرامج الإلكترونية الأخرى.

بينما يرون أن احتياجاتهم التدريبية في محوري «إستراتيجيات التدريب الإلكترونية»، و«التقويم اللغوي الإلكتروني» بدرجةٍ عاليةٍ، بمتوسطات حسابية (2.44) و(2.55) على التوالي.

وقد يرجع ذلك إلى قلة خبرتهم في استخدام التعليم الإلكتروني بالشكل المناسب، وعدم التدرب على كيفية

استخدام الإستراتيجيات الإلكترونية الحديثة، وعدم معرفتهم لأساليب التقويم الإلكترونية، وبالتالي برزت حاجتهم الكبيرة في هذين المحورين.

كما يتضح من الجدول (3) أن ترتيب درجة احتياج أفراد العينة للدورات التدريبية الإلكترونية، بحسب أراء أفراد عينة البحث، جاءت كما تبين المتوسطات الحسابية على النحو التالي: جاء محور «التقويم اللغوي الإلكتروني» أولًا بمتوسط حسابي (2.55)، ثم محور «إستراتيجيات التدريب الإلكترونية» ثانيًا بمتوسط حسابي (2.44)، ثم محور «إدارة التعلم الإلكتروني» ثالثًا بمتوسط حسابي (2.11).

جدول (4)

قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة البحث لعبارات المحور الأول «إدارة التعلم الإلكتروني» حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مجال التعليم الإلكتروني

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	بلاك بورد Blackboard	2.72	0.61	كبيرة
2	تيمز Teams	2.25	084	متوسطة
3	موودل Moodle	1.94	083	متوسطة
4	زووم Zoom	2.31	0.82	متوسطة
5	ميت Google meet	1.92	0.84	متوسطة
6	كلاس روم Google Class room	1.97	0.88	متوسطة
7	ويبكس Webex	1.89	0.89	متوسطة
8	أكادوكس Acadox	1.86	0.87	متوسطة
المتوسط		2.11	0.62	متوسطة

يتضح من الجدول (4) أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في التعليم الإلكتروني في محور «إدارة التعلم الإلكتروني»، جاء بدرجةٍ متوسطةٍ؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور 2.11.

كما يتضح من الجدول (4) أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في التعليم الإلكتروني لكل عبارةٍ من عبارات هذا المحور تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين 1.86 و 2.72، ولم تأت أية عبارة في درجة احتياج منخفضة.

وهذا يشير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في التعليم الإلكتروني لكل عبارةٍ من عبارات هذا المحور تراوحت ما بين متوسطة وكبيرة.

فقد جاءت العبارة الأولى «بلاك بورد Blackboard» بدرجة عالية بمتوسط حسابي (2.72)، أما بقية العبارات فكانت جميعها بدرجةٍ متوسطةٍ.

وهذا يشير إلى أن المعلمين يرون أن حاجتهم التدريبية لنظام بلاك بورد Blackboard عالية، بينما يرون أن حاجتهم لبقية البرامج متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى اهتمامهم بنظام البلاك بورد؛ لأن هذا البرنامج توفره الجامعة ومعروف لديهم، ولكن تنقصهم الخبرة في استخدامه بالشكل المناسب.

جدول (5)

قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة البحث لعبارات المحور الأول «إستراتيجيات التدريب الإلكترونية» حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مجال التعليم الإلكتروني

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	إستراتيجية المحاضرة الإلكترونية	2.5	0.61	كبيرة
2	إستراتيجية التعلم التعاوني الإلكترونية	2.53	0.56	كبيرة
3	إستراتيجية لعب الأدوار الإلكترونية	2.42	0.65	كبيرة
4	إستراتيجية الألعاب التعليمية الإلكترونية	2.28	061	متوسطة
5	إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية	2.5	0.51	كبيرة
6	إستراتيجية التعلم بالاكتشاف الإلكترونية	2.28	051	متوسطة
7	إستراتيجية حل المشكلات الإلكترونية	2.5	0.61	كبيرة
8	إستراتيجية الحوار والمناقشة الإلكترونية	2.53	070	كبيرة
9	إستراتيجية العصف الذهني الإلكترونية	2.42	0.73	كبيرة
المتوسط		2.44	0.38	كبيرة

يتضح من الجدول (5) أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في التعليم الإلكتروني في محور «إستراتيجيات التدريب الإلكترونية»، جاء بدرجة كبيرة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور 2.44.

وهذا يدل على أن المعلمين يرون أن احتياجاتهم التدريبية في محور «إستراتيجيات التدريب الإلكترونية» كبيرة، وقد يرجع ذلك إلى اعتماد المعلمين على استخدام طرائق التدريس التقليدية، ونقص التدريب لديهم على الإستراتيجيات الإلكترونية.

كما يتضح من الجدول (5) أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في التعليم الإلكتروني لكل عبارةٍ من عبارات هذا المحور تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين 2.28 و 2.53.

وهذا يشير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في التعليم الإلكتروني لكل عبارةٍ من عبارات هذا المحور تراوحت ما بين متوسطة وكبيرة.

فقد جاءت عبارتان فقط في درجة احتياج متوسطة هما عبارة «إستراتيجية الألعاب التعليمية الإلكترونية»، وعبارة «إستراتيجية التعلم بالاكتشاف الإلكترونية» بمتوسطين حسابيين (2.28) لكل منهما، بينما بقية العبارات كانت بدرجة كبيرة.

وهذا يدل على أن المعلمين يرون أن احتياجاتهم التدريبية متوسطة في «إستراتيجية الألعاب التعليمية الإلكترونية»، و«إستراتيجية التعلم بالاكتشاف الإلكترونية»، وأن احتياجاتهم التدريبية كبيرة في بقية الإستراتيجيات الإلكتروني الأخرى.

جدول (6)

قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء أفراد عينة البحث لعبارات المحور الأول «التقويم اللغوي الإلكتروني» حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مجال التعليم الإلكتروني

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاحتياج
1	الاختبارات اللغوية الإلكترونية	2.78	0.48	كبيرة
2	ملف الإنجاز الإلكتروني	2.39	0.73	كبيرة
3	المهمات اللغوية الإلكترونية	2.61	0.64	كبيرة
4	مهمات المقابلة الشفوية الإلكترونية	2.59	0.60	كبيرة
5	الاستبانات اللغوية الإلكترونية	2.42	0.77	كبيرة
6	مقياس الاتجاه الإلكتروني	2.33	0.68	كبيرة
7	اختبار الكفاءة اللغوية الإلكتروني	2.64	0.64	كبيرة
8	اختبار تحديد المستوى الإلكتروني	2.64	0.63	كبيرة
المتوسط		2.55	0.42	كبيرة

يتضح من الجدول (6) أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في التعليم الإلكتروني في محور «التقويم اللغوي الإلكتروني» جاء بدرجة كبيرة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور 2.55. وهذا يشير إلى أن المعلمين يرون أن احتياجاتهم التدريبية كبيرة في محور «التقويم اللغوي الإلكتروني».

كما يتضح من الجدول (6) أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في التعليم الإلكتروني لكل عبارةٍ من عبارات هذا المحور تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين 2.33 و 2.78.

وهذا يشير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في التعليم الإلكتروني لكل عبارةٍ من عبارات هذا المحور جاءت بدرجة كبيرة.

وقد يعود ذلك إلى اعتماد المعلمين على الطرق التقليدية في التقويم، والاكتفاء بالاختبارات كأداةٍ للتقويم، وقلة خبرتهم في إعداد أدوات التقويم الإلكترونية، وبالتالي برزت حاجتهم الكبيرة للتدريب على جميع عبارات هذا النحو.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه (دراسة سعادة، 2019م) التي أكدت وجود حاجة تدريبية عالية في تقويم الموقف التعليمي.

إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ما مدى تلبية الدورات التدريبية التي تقدم للمعلمين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية لاحتياجاتهم التدريبية؟

قام الباحث بحصر جميع الدورات التدريبية التي قدمت لأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والمعلمين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، خلال الثلاث السنوات الماضية، أي في الفترة من عام (1439هـ) إلى عام (1441هـ)؛ وذلك وفق إحصائية الدورات التدريبية لدى وكالة المعهد للتطوير والجودة لعام (1441هـ).

وتوصل الباحث إلى أن عدد الدورات التدريبية التي قدمت لأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والمعلمين في الفترة من عام (1439هـ) إلى عام (1441هـ)، بلغت (14) دورة تدريبية. ملحق رقم (3).

وبمقارنة الدورات التدريبية التي قدمت لأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والمعلمين في الفترة من عام

(1439هـ) إلى عام (1441هـ)، وبين احتياجاتهم التدريبية في التعليم الإلكتروني التي تم التوصل إليها في هذا البحث، يتضح الآتي:

- المحور الأول: إدارة التعليم الإلكتروني: تم تدريب أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والمعلمين على دورتين فقط هما: دورة «أساسيات التعامل مع نظام التعلم الإلكتروني (البلاك بورد)»، ودورة «استخدام الوظائف المتقدمة في لنظام إدارة التعلم الإلكتروني»، وتمثل نسبة 25% من احتياجاتهم التدريبية في التعليم الإلكتروني، وهي نسبة ضعيفة، وهذا يدل على أن الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين في هذا المحور لا تلبي احتياجاتهم التدريبية في التعليم الإلكتروني.
- المحور الثاني: إستراتيجيات التدريب الإلكترونية: تم تدريب أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والمعلمين على دورةٍ واحدةٍ فقط، وهي دورة «استخدام التقنيات الحديثة في التعليم»، وتمثل نسبة 11% من احتياجاتهم التدريبية في التعليم الإلكتروني، وهي نسبة ضعيفة جدًّا، وهذا يدل على أن الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين في هذا المحور لا تلبي احتياجاتهم التدريبية في التعليم الإلكتروني.
- المحور الثالث: التقويم اللغوي الإلكتروني: تم تدريب أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والمعلمين على دورةٍ واحدةٍ فقط، وهي دورة «بناء الاختبارات الإلكترونية»، وتمثل نسبة 11% من احتياجاتهم التدريبية في التعليم الإلكتروني، وهي نسبة ضعيفة جدًّا، وهذا يدل على أن الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين في هذا المحور لا تلبي احتياجاتهم التدريبية في التعليم الإلكتروني.

وقد يعود سبب قلة الدورات المقدمة للمعلمين إلى ضعف الوعي بأهمية التدريب، ودوره في تطوير مهارات المعلمين، وقد يعود إلى سوء التخطيط للبرامج التدريبية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته (دراسة الزهراني، 2018م) التي توصلت إلى أن البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية لا تراعي احتياجاتهم، و(دراسة بخش، 2009م) التي أكدت وجود بعض السلبيات في برامج تدريب المعلمين.

إجابة السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: ما التصور المقترح لتطوير الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في مجال التعليم الإلكتروني على ضوء احتياجاتهم؟

في ضوء نتائج البحث الحالي التي سبق عرضها، ونتائج الدراسات السابقة، والأدب النظري الذي احتواه هذا البحث، قام الباحث ببناء التصور المقترح لتطوير الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في مجال التعليم الإلكتروني، وفيما يلي عرضٌ للتصور المقترح:

- **مفهوم التصور المقترح:**

يعرف التصور المقترح بأنه: «تخطيطٌ مستقبليٌّ مبني على نتائج فعلية ميدانية من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية، لبناء إطارٍ فكريٍّ عامٍّ يتبناه فئات الباحثين أو التربويين». (زين الدين، 2013م، 6).

ويمكن تعريفه إجرائيًّا بأنه: «خطة مستقبلية تم تصميمها في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، من أجل تطوير الدورات التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في التعليم الإلكتروني».

- **أهداف التصور المقترح:**

– الهدف العام للتصور المقترح: تطوير الدورات التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى في مجال التعليم الإلكتروني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.

– الأهداف الإجرائية: تتمثل الأهداف الإجرائية للتصور المقترح في الآتي:

1. التعرف على برامج إدارة التعلم الإلكتروني.
2. التعرف على إستراتيجيات التدريب الإلكترونية.
3. التعرف على التقويم اللغوي الإلكتروني.

- **مصادر بناء التصور المقترح:**

تم بناء التصور المقترح اعتمادًا على ما يلي:

1. نتائج البحث الحالي التي تم التوصل إليها.

2. الإطار النظري للبحث الحالي؛ حيث احتوى على موضوع الاحتياجات التدريبة وأهميتها في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، وموضوع التعليم الإلكتروني ومميزاته.
3. الدراسات السابقة، والبحوث التي تناولت موضوع الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

- **منطلقات التصور المقترح:**

1. انطلاقًا من رؤية المملكة العربية السعودية (2030م)، والتي تسعى من خلالها إلى دمج التعليم الإلكتروني في التعليم، وتوظيف التعليم الإلكتروني بشكلٍ واسعٍ، لضمان وصول تعليمها إلى العالمية.
2. التقدم العلمي في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الذي أدى إلى ظهور أساليب جديدة، وأفكار متطورة في مجال التعليم والتعلم.
3. التطوير المستمر للمقررات الدراسية بما يواكب متطلبات العصر.
4. واقع الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكترونية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، الذي يشير إلى قلة الدورات في مجال التعليم الإلكترونية؛ حيث بلغ عدد الدورات في هذا المجال أربع دورات فقط.

- **متطلبات تنفيذ التصور المقترح:**

يتطلب تنفيذ التصور المقترح ما يلي:

1. قيادة تعليمة واعية لديها القناعة بأهمية التدريب وأثره في تطوير أداء المعلمين.
2. معلمون لديهم رغبة في تطوير أدائهم، وتنمية مهاراتهم، للتمكن من استخدام التقنية في مجال التعليم.
3. رصد ميزانية مناسبة لتنفيذ الدورات الإلكترونية.
4. توفير بنية تحتية تقنية تسمح باستخدام التعليم الإلكتروني بكفاءة.

- **محتوى التصور المقترح:**

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يتم تنظيم محتوى البرنامج في ثلاثة مجالات تدريبية أساسية، يتضمن كلٌّ مجالٍ منها عددًا من الموضوعات الفرعية، ويمكن عرض محتوى التصور المقترح على النحو التالي:

أولًا: الاحتياجات التدريبة في مجال «إدارة التعليم الإلكتروني»

يتم من خلال هذا المحور تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى على أنظمة إدارة التعليم الإلكترونية التالية:

1. بلاك بورد Blackboard
2. تيمز Teams
3. موودل Moodle
4. زووم Zoom
5. ميت Google meet
6. كلاس روم Google Class room
7. ويبكس Webex
8. أكادوكس Acadox

ثانيًا: الاحتياجات التدريبة في مجال «إستراتيجيات التدريب الإلكترونية»

يتم من خلال هذا المحور تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى على إستراتيجيات التدريب الإلكترونية التالية:

1. إستراتيجية المحاضرة الإلكترونية.
2. إستراتيجية التعلم التعاوني الإلكترونية.
3. إستراتيجية لعب الأدوار الإلكترونية.
4. إستراتيجية الألعاب التعليمية الإلكترونية.
5. إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية.

6. إستراتيجية التعلم بالاكتشاف الإلكترونية.
7. إستراتيجية حل المشكلات الإلكترونية.
8. إستراتيجية الحوار والمناقشة الإلكترونية.
9. إستراتيجية العصف الذهني الإلكترونية.

ثالثًا: الاحتياجات التدريبة في مجال «التقويم اللغوي الإلكتروني»

يتم من خلال هذا المحور تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى على التقويم اللغوي الإلكتروني التالية:

1. الاختبارات اللغوية الإلكترونية.
2. ملف الإنجاز الإلكتروني.
3. المهمات اللغوية الإلكترونية.
4. مهمات المقابلة الشفوية الإلكترونية.
5. الاستبانات اللغوية الإلكترونية.
6. مقياس الاتجاه الإلكتروني.
7. اختبار الكفاءة اللغوية الإلكتروني.
8. اختبار تحديد المستوى الإلكتروني.

- **تقويم التصور المقترح:**

تم عرض التصور على خمسة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى، وأكدوا صلاحية التصور المقترحة ومناسبته.

توصيات البحث ومقترحاته:

بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يمكن تقديم بعض التوصيات، واقتراح عدد من البحوث، وذلك على النحو التالي:

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

- عقد دوراتٍ تدريبيةٍ لمعلمي اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وفق احتياجاتهم الفعلية في التعليم الإلكتروني.
- تشجيع معلمي اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على تطوير قدراتهم ومهاراتهم في التعليم الإلكتروني.
- توفير البنية التحتية للتقنية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لمساعدة المعلمين على الاستفادة منها في الاعتماد على التعليم الإلكتروني.
- الاستفادة من نتائج البحث الحالي من خلال تصميم برنامج تدريبي شامل في التعليم الإلكتروني يغطي الاحتياجات لمعلمي اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المقترحات:

من خلال نتائج البحث يقترح الباحث إجراء بحوث مستقبلية كما يلي:

- اتجاهات معلمي اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها نحو الالتحاق بالدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني.
- معوقات استخدام التعليم الإلكتروني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.

المصادر والمراجع:

- أبو حسين، ممدوح عثمان (2013م)، الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة من وجهة نظرهم (رسالة ماجستير)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
- بخش، أميرة طه (2009م)، واقع برامج تدريب معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وتطويرها في ضوء مدركاتهم عن احتياجاتهم التدريبية، المجلة التربوية. مجلد (23)، عدد (90)، ص (125-178).
- البردي، عبد العزيز جديع (2008م)، الاحتياجات التدريبية في مجال التقنيات التربوية للمشرفين التربويين بمحافظة الطائف التعليمية بالمملكة العربية السعودية (دراسة دكتوراه)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- برهوم، أحمد حمدان (2017م)، الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية الجامعة الإسلامية بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والنفسية، 25(4)، ص (369 –347).
- جابر، عبد الحميد (2000م)، مدرس القرن الحادي والعشرين، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.
- جمعة، ناريمان محمود (2009م). الإستراتيجيات الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة: نموذج الولايات المتحدة الأمريكية، رسالة التربية، سلطنة عمان (29)، ص (46-57).
- الحلفاوي، وليد سالم (1427هـ)، مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات، الأردن، دار الفكر، ط (1).
- الحيلة، محمد (1999م). التصميم التعليمي نظرية وممارسة، عمان: دار المسيرة.
- خان، بدر (2005م). إستراتيجيات التعليم الإلكتروني، ترجمة الموسوي، علي بن شرف، وآخرون، سوريا، شعاع للنشر والعلوم.
- الخطيب، أحمد رداح (1996م)، الحقيبة التدريبية، دار المستقبل للنشر، عمان.
- الخطيب، علي يوسف (1995م)، تقدير الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في بعض مديريات التربية والتعليم لمحافظات إربد وعجلونة والبلقاء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- الدهشان، جمال علي خليل، (2017م)، الاحتياجات التدريبية، مفهومها أهميتها، أساليب تحديدها، دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية – (2017م).
- ربايعة، عمر عبد الرحيم (2017م)، الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات، 41(3)، ص (75-101).
- رؤية المملكة العربية السعودية 2030م، (2016م).
- الزامل، الجوهرة بنت فهد (2009م)، الاحتياجات التدريبية لتفعيل دور المرشدة الطلابية. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، مصر، (26)، ص (321-424).
- الزهراني، عتيق عطية (2018م)، تقويم البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمدينة الدمام من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المدينة العالمية بماليزيا.
- الزهيري، طلال ناظم (2009م)، إستراتيجية تطبيق برامج التعليم الإلكتروني في الجامعات العراقية، العراق، بغداد: وقائع المؤتمر العلمي الأول للجمعية العراقية لتكنولوجيا المعلومات. 17 يناير قسم المعلومات والمكتبات الجامعة المستنصرية.
- سعاد، فائزة أحمد (2019م)، الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد(27)، العدد (1)، غزة، ص (418-443).
- سلام، علي عبد العظيم (2007م)، التقييم الذاتي لطلاب السنة الرابعة في قسم اللغة العربية بكليات التربية في ضوء معايير أداء المعلم المبتدئ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس (121)، فبراير. ص (221-268).

- السيد، هدى سعد، ومصطفى، أميمة حلمي (2002م)، الاحتياجات التدريبية لرؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة طنطا في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، السنة الخامسة، (7)، ص (203-279).
- شحاتة، حسن سيد (1992م)، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشريدة، هيام (1994م)، الاحتياجات التدريبية للعاملين الإداريين في جامعة اليرموك، دراسات تربوية، المجلد التاسع، الجزء (61)، رابطة التربية الحديثة، القاهرة.
- الشمري، فواز بن هزاع (1428هـ)، أهمية ومعوقات استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم لقرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.
- صالح، إيمان حميدة (2005م)، الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من المستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مجلد (21)، عدد (2)، ص (259–329).
- الطوبجي، حسين (1987م)، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، الكويت، دار التعلم.
- العتيبي، سارة بنت بدر محسن (2015م)، الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء مهارات التدريس الفعال بكلية العلوم بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 4(6)، ص (183-202).
- العجاج، فهد سليمان (2001م)، تحديد الاحتياجات التدريبة لمديري المدارس الحكومية في محافظة الغربيات من وجهة نظر المديرين أنفسهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- العساف، صالح حمد (1424هـ)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط (3)، الرياض، مكتبة العبيكان.
- علي، حمود علي (1426هـ)، التحديات التي تواجه تربية المعلم المسلم في ضوء تأثيرات العولمة، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر: التربية الإسلامية وبناء المسلم المعاصر، المنعقد بمعهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى.
- العنزي، غانم (1429هـ)، مدى توافر مهارات استخدام نظام ويب سي تي (WebCT) لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل من وجهة نظرهم، (1429هـ)، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الملك سعود كلية التربية.
- العويد، محمد صالح، الحامد، أحمد (2003م)، التعليم الإلكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات، الرياض، ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني. مدارس الفيصل، خلال الفترة 19-21 صفر1424هـ.
- فضل الله، محمد رجب (1999م)، الاحتياجات التدريبية مدخل لتصميم برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة، ندوة المعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة: تحديات الواقع ورؤى المستقبل، العين، جامعة الإمارات العربية المتحدة: كلية التربية-الانتساب الموجه، ص (363-400).
- الكنعان، هدى (1429هـ)، ورقة مقدمة إلى متلقى التعليم الإلكتروني الأول في الفترة من 19-1423/5/21هـ، الرياض.
- اللقاني، أحمد حسين، والجمل علي أحمد (1999م): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.
- المبيريك، هيفاء (1423هـ)، ورقة مقدمة لندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود في الفترة 16-1423/17هـ.
- المحسين، إبراهيم عبد الله (2003م). التعليم الإلكتروني: ترف أم ضرورة، المملكة العربية السعودية، الرياض: ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل المنعقدة في الفترة من 16-17رجب. جامعة الملك سعود.
- المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، (2014م).
- نور الدين، محمد (2013م)، أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية، جامعة أم القرى.

- الـوزان، محمـد (1991م)، الاحتياجـات التدريبـة بـين والتطبيـق بجهـاز الشرطـة، المجلـة العربيـة للتدريـب المجلـد(4)، العـدد (8)، المركـز العـربي للتدريـب الريـاض.
- Beaudoin. M. (2004). The instructors Role in Distance Education, The American Journal of Distance Education. 4 (2), 35- 41.
- Randolph, Jones (2003) A recommendation for managing the predicted growth in college enrollment ta a time of adverse economic conditions, Online Journal of Distance Learning Administration, Retrieved March 27,2012.
- Tai.w. (2006). Effects of training Framing general Self-Efficacy and Training Motivation on Trainees, Training Effectiveness. Personal Review, 35 (1), 51- 65.

معلمو اللغة العربية ومتطلبات التعليم عن بُعدٍ، تجربة أكاديمية منيسوتا لتعليم اللغات في تركيا أنموذجًا

د. عمر محمد حمودة عطا المنان
أكاديمية تعليم اللغات بتركيا
omar-oda@hotmail.com

مقدمة:

اللغة نظام عالمي يكشف فكر الإنسان، فاللغة مرآة ثقافة الإنسان وهويته وديوان تراثه الذي يسجل فيه تاريخ نشاطه في الحياة، ويعبر بها عن أغراضه ونشاطه الثقافي والاجتماعي والعلمي، وهي الحافظة لتراثه الحضاري، واللغة هي الأداة الاجتماعية التي تبقيه على تماسك مجتمعاته، وهي خاصية من خصائصه، والوسيلة الاجتماعية التي اقتضتها حياته، لبقاء المجتمع على تماسكه، والعامل المهم في وحدة الجماعات البشرية، والمبرزة لتراثه الثقافي والحضاري والحافظة له، وهي أداة الاتصال والتواصل بين أفراد المجتمع التي يستخدمها في اتصاله اليومي في الحياة. وهي تعبير عن ثقافة المجتمع، الذي يعيش في بيئة اجتماعية مترابطة ببعضها البعض.

ويمكن لنا تقدير درجة رقي الانسان في تلك الرقعة الجغرافية المعينة، والتعرف على سلوك الإنسان الذي يعيش في تلك البيئة، وتبين لنا كيف سمى الأشياء من حوله وسمى الأفكار والمفاهيم التي استطاع التعرف عليها في بيئته ومجتمعه.

ففي التواصل الاجتماعي اليومي التي يتمُّ بين الناس على اختلافهم، أفضل وسيلة وأرقاها من وسائل التواصل الاجتماعي هي اللغة، يقول ابن جني في تعريف اللغة[1]: (أصوات يعبر بها مختلف الأقوام عن أغراضهم وقضاياهم.

والهمُّ الأكبر لنا أن يتعرف العالم على الدين الإسلامي والمجتمع العربي والإسلامي، وذلك من خلال برامج ومقررات تيسر تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، وإيجاد أفضل الطرق لتحقيق هذا الهدف المنشود.

إن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يتطلب منهجية علمية صحيحة مبنية على أسس منهجية واضحة يعتمدها المتخصصون في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لتحقيق نشر اللغة العربية كلغة ثانية، ولتحقيق الوصول إلى مناهج ناجحة في تعليم اللغة العربية كلغة ثانيةٍ؛ أخذ العلماء والباحثون المحدثون في هذا المجال يبحثون عن نظرية مُثلى لتعليم العربية من بين نظريات التعلُّم التي ظهرت في الساحة العلمية، لهذا السبب اختلفت وجهات النظر بين الباحثين والعلماء، وهم يبحثون عن الآليات الأكثر علمية للوصول إلى منهاج ناجع في تعليم اللغة الثانية.

وتباينت نظريات الباحثين المحدثين في هذا المجال، على الأقل، منذ أن برزت نظريات التعلم في الساحة العلمية، وازداد التباين بينها أكثر منذ أن ظهرت اللسانيات التطبيقية[2]، وخصوصًا اللسانيات التعليمية [3]، وارتباطها بنظريات التعلم التي تختلف فيما بينها في تفسير الطريقة المثلى لكيفية حصول التعلم عند الإنسان وأفضل الطرق في ذلك.

مشكلة البحث:

إن المعلم في تدريس اللغة العربية أو تدريس أي مادة أخرى، يمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية (المعلم، الطالب، المنهج). فالمنهج مهما ما بلغ من دقة في إعداده لا يمكن أن يحقق الأهداف المرجوة منه، إلا من خلال المعلم الكفء، وأهداف المنهج تتحقق على يد المعلم الذي يدرك مسؤولياته ومهارته في تدريس المنهج، ليصل إلى تحقيق هدف المنهج الذي أُعِدَّ من أجله.

أما إذا انخفضت المهارة لدى معلم اللغة العربية؛ انعكس ذلك سلبًا على مستوى إتقان المهارات التي يحتاج إليها دارس اللغة العربية لإتقان اللغة العربية، وتعتبر هذه أم المشاكل لدى الدارس، والمعلم الذي لم يتدرب على إتقان مهارات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها أو اللغة العربية الأم، لا يستطيع تطوير مهاراته وقدراته على التدريس

(1) ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، 1999م، ج2.
(2) حجازي، محمود. النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي، مجلة التعليم، المركز العربي للتدريب والترجمة والتأليف والنشر، السنة الثانية، العدد4، دمشق، سوريا، 1992م. (بتصرف).
(3) الدريج محمد، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة الجزائر، 2000 م.

الفعال بشكل يحقق به الهدف من تدريس المنهج؛ لأن المعلم الذي نحتاجه اليوم في تدريس منهج اللغة العربية، يجب عليه أن يصل في مهارة التدريس إلى مستوى معين، حتى يكون الدارس قادرًا على امتلاك مهارة تعلم اللغة العربية، ونحاول لإيجاد مقترحات لحل مشكلة معلم اللغة العربية وضعف إتقانه لمهارات التدريس، خاصة التدريس عن بُعدٍ، وذلك من خلال واقع بعض معلمي اللغة العربية الذين يوجد لديهم قصور في إتقان مهارات التدريس وتدريبه على إتقان هذه المهارات.

فإذا انخفض مستوى مهارات التدريس لدى فئة من معلمي اللغة العربية، انخفض مستوى إتقان مهارات اللغة العربية لدى الدارس، وهذه واحدة من المشكلات الرئيسة في تعليم اللغة العربية، فبعض معلمي اللغة العربية لا يتلقون التدريب الكافي النوعي الذي يمكنهم من تطوير مهاراتهم وقدراتهم على التدريس بشكل يحقق أهداف المنهج.

فالمعلم اليوم لابد له من تحقيق مستوى معين من القدرة على التدريس حتى يكون الدارس قادرًا على امتلاك المهارات المطلوبة لتعلُّم العربية.

حدود البحث: يرتكز البحث على: كيف نقوم بتدريب معلمي اللغة العربية على إتقان مهارات تدريس اللغة العربية؟ وما هي صفات المعلم المتميز في أدائه العلمية التعليمية بشكل جيِّدٍ؟ حتى يطبق هذه المهارات في التعليم عن بُعدٍ بالصورة المثلى.

وأخذنا نموذج أكاديمية اللغات بجامعة منيسوتا بتركيا كنموذج في تدريس اللغة العربية عن بُعدٍ.

أهمية البحث: من المهم جدًّا تدريب معلم اللغة العربية، لكي نرتقي بأداء يكون فعالًا في أداء العملية التعليمية، ويرتبط هذا التدريب بأداء المعلم الذي أصبح مجالًا للبحث عند التربويين، والذين يقومون على إعداد معلم اللغة العربية، في القسمين (التعليم الصفي، والتعليم عن بُعدٍ)، لذا أصبح تأهيل وتدريب معلمي اللغة العربية وتطوير أدائهم المهني ضرورة ملحة، خاصة ونحن نعيش مرحلة معايير المناهج، وتقويمها وتطويرها في زخم الانفجار المعرفي الهائل الذي ينتظم العالم في جميع مناحي الحياة، ومن هنا برزت أهمية البحث.

أهداف البحث:

1. معرفة مدى إسهام تدريب معلم اللغة العربية على معايير التعلم في التطوير الذي يصحبه تطوير تعليم اللغة العربية سواء أكان في التعليم الصفي أو التعليم عن بُعدٍ.
2. تطوير قدرة الدارس وتطوير مهاراته على أيدي المعلم المتميّز المؤهل ومدرَّب تدريبًا عاليًا في إتقان مهارة التدريس.
3. الحديث عن إعداد معلم اللغة العربية ودوره في إنجاح العملية التعليمية، والشروط التي يجب أن تتوفر في المعلم الذي يقوم بتدريس هذا النوع من التعليم (التعليم عن بُعدٍ)، والمعايير التي يجب توفرها لدى معلم اللغة الأجنبية كلغة ثانية؛ التي تكون هي الهدف، خاصة المعايير الأمريكية[1].

منهج البحث: يتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف مشكلة البحث واستخدام الطرق التي تساعد في حلها ومعالجتها، حتى نصل بالدارس إلى مرحلة إتقان اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: التطور المهني، معايير المناهج، الكفايات، إيجابيات التعليم عن بُعدٍ، سلبيات التعليم عن بُعدٍ، أهمية التعليم عن بُعدٍ، دور المعلم في التعليم الإلكتروني، تجربة أكاديمية التعليم عن بُعدٍ بتركيا.

الدراسات السابقة: هناك عدة دراسات عن المعلم ودوره في العملية التعليمية، لكنها ليست دراسات مختصة بدور المعلم وأهميته، بل كلها من ضمن بحوث تشمل عدة عناصر ومضمونها دور المعلم في العملية التعليمية.

ومن الذين تناولوا هذا الجانب عبد العزيز السلمي - أهمية الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهبه عبد اللطيف - معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الكفايات والمهارات موشع على الإنترنت. هذا على سبيل المثال لا الحصر.

(1) تقوم هذه المعايير على:
- الإبداع والابتكار: يقوم الطالب بالتفكير الرباعي وبناء المعرفة، وتطوير المنتجات والعمليات.
- والاتصال والمشاركة: أي يستخدم الطالب الوسائل الحديثة من أجل التواصل مع الآخرين والتمكّن من المشاركة معهم.
- والبحوث والطلاقة المعلوماتية: يستخدم الطالب الوسائل التقنية لجمع وتقييم واستخدام البيانات والمعلومات.
- والتفكير الناقد وحل المشكلات، واتّخاذ القرارات: يستخدم الطالب مهارة التفكير الناقد لتخطيط وتنفيذ البحث، وغيرها من العمليات.
- والمواطنة الرقمية: يفهم الطالب القضايا المتعلقة بالتكنولوجيا وتوظيفها في خدمة الإنسانية.
- العمليّات والمفاهيم الصحيحة التكنولوجية.

أمـا موضـوع معلمـي اللغـة العربيـة ومتطلبـات التعليـم عـن بُعـدٍ، فلـم يتناولـه باحـث في بحـث منفـرد، ولـذا أردت أن أدلي بدلـوي في هـذا الموضـوع، كبدايـة لفتـح البـاب للباحثيـن يتُناول هـذا الموضـوع بصـورة أوسـع خاصـة في ظـل الاتجـاه العالمـي للتعليـم عـن بُعـدٍ.

مستخلص البحث

تناولـت هـذه الورقـة مشـكلة تدريـب معلمـي اللغـة العربيـة، ومتطلبـات عمليـة التعليـم عـن بُعـدٍ، ورفـده بالمعينـات اللازمة التـي تعينـه عـلى الاسـتفادة مـن التقنيـات الحديثـة في تدريـس اللغـة العربيـة عـن طريـق تفعيـل التدريـس اللغـة العربيـة عـن بُعـدٍ.

وتناولـت الورقـة التطويـر المَعْنِـي بعمليـة التعليـم لـدي معلمـي اللغـة العربيـة في ضـوء متطلبـات التعليـم عـن بُعـدٍ، وجـاء الحديـث عـن التعليـم المبنـي عـلى معايـير المناهـج وأثـره عـلى دور المعلـم في العمليـة التعليميـة؛ حيـث ظهـر الـدور الجديـد للمعلمـين في الممارسـات التربويـة والتعليميـة، وتناولـت نتائـج المتوقعـة مـن التطويـر المهنـي الفاعـل.

كـما شـملت الورقـة الحديـث عـن اسـتخدام التقنيـات الحديثـة المسـتخدمة في الأنشـطة، والخـبرات المتنوعـة مـن اسـتخدامها في العمليـة التعليميـة، كـما جـاء في الورقـة الحديـث عـن أهميـة تأهيـل وتدريـب معلـم اللغـة العربيـة في مجـال التعليـم عـن بُعـدٍ.

كـما تحدثـت عـن دور المعلـم الجديـد الـذي تغـير في التعليـم عـن بُعـدٍ، كـما كان قبـل ذلـك؛ حيـث أصبـح المحـور الرئيـس هـو الطالـب نفسـه، وأصبـح دور المعلـم ينحـصر في التوجيـه والمتابعـة، وأثـر التعليـم الإلكتروني عـلى المعلـم يظهـر في أنـه أكسـبه مهـارات التقنيـة الحديثـة في التعليـم، وربـط المدرسـة والمعلـم بأوليـاء الأمـور ومشـاركتهم في العمليـة التعليميـة.

كـما أشـارت إلى إيجابيـات وسـلبيات التعليـم عـن بُعـدٍ، وتناولـت الورقـة تجربـة أكاديميـة تعليـم اللغـات بتركيـا وعـددت مزاياهـا، وكيـف اسـتقطبت الأكاديميـة الكـوادر المميـزة مـن ذوي الخـبرات في مجـال تعليـم اللغـات، وأثبتـت نفسـها كرائـدة في مجـال تعليـم اللغـات، وجـاء الحديـث عـن تطويرهـا الدائـم والمسـتمر في تأهيـل وتدريـب الكـوادر الأكاديميـة العاملـة معهـا؛ وبـذا تكـون أكاديميـة اللغـات بتركيـا قـد أصبـح لهـا نظـام تعليمـي متميـز.

ثم جاءت الخاتمة، والنتائج، والمقترحات.

Abstract

Teachers of Arabic Language and The Requirements of Distance Education: The Experience of Languages Teaching Academy in Turkey as an Example

The experience handled the following

1. Technical development in the education process for teachers of Arabic language in the light of Distance Education requirements.
2. Curricula criteria and their effect on the educational process
3. The use of modern technology in the teaching activities and their diversity
4. The importance of training for Arabic language teachers and its impact on theimprovement of their teaching performance
5. The role of the teacher in Distance Education
6. Changing the role of the teacher from lecturer to instructor
7. Mentioning the positive and negative aspects of Distance Education
8. Teacher's acquisition of the modern technical skills and its impact on performance improvement
9. Discussing the experience of the Languages Teaching Academy in Turkey thatmade it a leader in the field of Distance Education

التطوير المهني لمعلم اللغة العربية

ما هو التطوير المهني؟

التطوير المهنيُّ في التربية والتعليم عملية شاملة تستهدف العاملين في المجال التربوي، مدرسين، ومديرين، ومشرفين، ومسؤولين إداريين، ويتم ذلك من خلال خطة شاملة مبنية على دراسة واقعية تستقصي احتياجات التربويين، فتبين جوانب القصور والخلل في العملية التعليمية والمهارات والمعارف الضرورية للعاملين في الميدان التربوي للنهوض بالتعليم والتعلم. النصيرات[1].

يُعدُّ التطوير المهنيُّ للمعلمين أولويةً كبيرةً في عملية إصلاح التعليم وتطويره، فالتطوير المهنيُّ للمعلمين يتجاوز التدريب في إطاره المحدود ليتضمن كل الوسائل الرسمية وغير الرسمية التي تساعد المعلمين على تعلم مهارات جديدة وتطوير نظرتهم لعملية التدريس، والكشف عن فهم جديد ومتقدِّم لعملية التعليم برُمَّتها، من حيث المحتوى والموارد التي يتطلبها الإصلاح (glatthorn, 1995)، وهذه النقطة مهمة جدًا، فإذا لم يكن المعلمون على استعداد لخوض غمار الإصلاح والإسهام فيه بفاعلية من خلال وضع نظرتهم الجديدة والتقدمية في الميدان، فإن عملية الإصلاح نفسها لن تقوم لها قائمة.

فتطوير رؤية المعلمين لعملية التعليم تعني أنهم مستعدون نفسيًّا لتقبل التغيير، والذي يكون عادة مكلفًا للمعلم، فالنظرة الجديدة تعني التخلي عن ممارسات عتيقة وطرائق تقليدية من الممكن أن تكون قد أصبحت جزءًا من أسلوب حياة المعلم.

فالمعلم الذي مضى عليه في التعليم فترة من الزمن وهو يتقدم ببطء في تطوير ذاته أو قد لا يطورها أبدًا مكتفيًا بما هو عليه من القدرات والمهارات، سيجد أن النقلة التي تنتظره كبيرة، وعليه أن يكون مستعدًا لها؛ حيث نلاحظ بشكل عام الخوف أو المقاومة للتغيير، فمقاومة التغيير قد تأتي من خوف المعلم من المستقبل المجهول الذي ينتظره، أو الخوف من التخلي عن ممارسات يرى فاعليتها، وهذه ثقافة لدى الكثير من المعلمين (الخوف من عملية التغيير)، وهذا يؤدي إلى إعاقة التطوير والإصلاح للعملية التعليمية.

التعليم المبني على معايير المناهج وأثره على أدوار المعلم

تُعدُّ حركة معايير المناهج إحدى الحلقات الجديدة نسبيًّا في تطور التعليم وتطويره، فقد ظهرت هذه الحركة التي بدأت في منتصف الثمانينات من القرن الماضي، واتخذت شكلًا واضحًا مع بداية القرن الحالي، لتجدد رؤية العاملين في المجال التربوي، من خلال وضع مقاييس واضحة لعملية التعليم، بحيث تصبح المهارات والمعارف والمواقف والاتجاهات أساسًا للعملية التعليمية.

وقد كان لهذه الحركة أثر واضح في منح المعلمين والطلاب والإدارات المدرسية فرصًا واسعةً لتطوير الأداء التدريسي، كما أنها خلقت تحديات كبيرة للمهتمين بالشأن التعليمي، فعلى صعيد الدارس، أصبح واضحًا لديه أن ما سيقوم به من تعلُّم، إنما هو جزء أساسي من عملية تعليم شاملة، تهدف إلى وضعه في بؤرة التعليم.

فالدارس في ظل حركة المعايير هو الهدف الأول للعملية التعليمية، وهذا التركيز على الدارس، لا يقتصر على تكليفه بأعباء أكثر من السابق كما قد يظن بعضهم، بل منحه فرصة التحكم والسيطرة على تعلمه، ليغدو مستقلًّا وقادرًا على اتخاذ القرارات المناسبة لتطوير ذاته.

أما المعلم، فقد أضحى مطالبًا بأدوار كثيرة، تُعزِّزُ من الدور الأساسي في تطوير العملية التعليمية، فالدور الأساس للمعلم هو ما يقوم به داخل الصف وخارجه.

وعندما نتحدث عن الأدوار الجديدة للمعلم؛ فهو يحتاج إلى تطوير أمور عدة، منها[2]:

1. فلسفته التربوية: وتشمل نظرته إلى نفسه وإلى المتعلم والمنهاج والعملية التعليمية بشكل متكامل.
2. الممارسات التربوية والتعليمية: طريقة عرضه المادة للدارسين وفي أي قالب يعرضها، وبالطريقة التي تؤدي إلى فائدة الدارس.
3. كيف سيقيِّم الدارس: أيعتمد على الاختبارات، سواء أكانت شفهية أم تحريرية، أم ينتهج أساليب أخرى؛ ككتابة بحوث قصيرة مثلًا، أو أي طرق أخرى يراها تقوم بعملية التقويم بصورة جيدة.
4. نظرة المعلم إلى دور المدرسة في المجتمع، ودوره مع إدارة المدرسة في فتح أبواب واسعة في تواصل المدرسة بالمجتمع،

(1) صالح النصيرات، التطور المهني لمعلمي اللغة العربية وتطوير قدراتهم، قسم التربية جامعة أبو ظبي، 2012م.
(2) النصيرات، التطور المهني لمعلمي اللغة العربية وتطوير قدراتهم، ص7. (بتصرف).

حتى يحقق هذا التواصل الفائدة المرجوة منه.

5. فهمه لدور وفوائد التقنيات الحديثة: يتوسع في استخدام التقنيات الحديثة المستخدمة في التعليم الحديث وفقًا لمعايير التعليم، أو يبقي في استخدام الطرق القديمة من غير تطوير لخبراته التدريسية، أم يستخدم التقنية الحديثة مثل (تويتر، فيس بوك)، ويتجاوز التواصل التعليمي البحت إلى التواصل الاجتماعي.
6. والتواصل الاجتماعي عبر الوسائط التي يستخدمها قد تفقده السيطرة على الصف، وكيف يسيطر على الصف، ويكيف نفسه مع الواقع التعليمي الجديد داخل الصف.
7. 7/ قد يرى سلوكًا يراه غير سوي داخل الصف، هل يحاسب صاحب هذا السلوك؟ وكيف يعالج مثل هذا الموقف؟
8. يجب عليه أن يبادر إلى تطوير ذاته مهنيًا لكي يكون معلمًا ناجحًا في أدائه الوظيفي.

النتائج المتوقعة من التطوير المهني الفاعل[1]

الخبراء في مجال التربية يرون أن هناك فرقًا بين التطوير المهني الفاعل، والتطوير المهني التقليدي؛ الذي يقوم على الورش والدورات التدريبية. أما التطوير الفاعل فيُبنى عليه أساس تقييم حاجات المعلم الحقيقة، والتي يخطط لها بدرجة عالية من حيث الأهداف المراد تحقيقها من انتهاج هذا التطوير الفاعل، والوسائل التي تعين على تحقيق هذه الأهداف من حيث كفاءة المدرب، والظروف الملائمة للمعلم، والفائدة من الحوافز التي يتلقاها عندما يصل إلى درجة الكفاءة العالية التي تجعل منه معلمًا متميزًا في أدائه المهني، ومن هذه النتائج:

1. إثراء العلمية التعليمية وتحقيق الفائدة عملية التعلُّم لكل دارس من خلال ربطه بمستويات آلية من الإنجاز.
2. دعم دور المعلم حتى يمتلك القدرة ليصبح مدرسًا وتربويًّا ناجحًا.
3. يجب أن ينظر إلى المعلم باعتباره جزءًا أساسيًا في العملية التعليمية.
4. الاستمرارية، حتى يصبح المعلم جزءًا من خطة التطوير الذاتي للمعلم.
5. دعم الإصلاح التربوي والتغيير المنشود الذي يتم في العملية التعليمية.

يقول النصيرات[2]: ونظرًا للتقدم التقني الهائل الذي ينتظم مجال التعليم اليوم، فإن أي برنامج لتطوير قدرات المعلم ومهاراته في استخدام التقنيات يجب أن يتضمن الآتي:

1. ربط التقنيات بتعلم بالدارس: فالتطوير المهني معني بالدرجة الأولى بتطوير قدرات الدارس، فالدراسات والأبحاث العلمية أثبتت أن 73% من المعلمين، يعتقدون أن من أهم أهدافهم الرئيسة للانخراط في التدريب هو الدارس، أي أن ينقل المعلم تلك الخبرات والمهارات التي يتعلمها إلى الصف. (1996م,Renyi).
2. فالمعلمون يعتقدون بأن نجاحهم في تطوير قدرات الدارسين دليل على نجاح البرامج التدريبية (1988م , Yocam 1996م ,Guilin،Sparks, 1996).
3. استخدام التقنيات في الأنشطة العملية: المعلم الذي يتلقى تدريبًا جيدًا على كيفية استخدام التقنيات الحديثة أكثر قدرة من غيره الذين لا يتلقون تدريبًا على استخدام هذه التقنيات الحديثة، فالذي يتلقى التدريب الكافي أقدر من غيره على تحويل التدريس النظري إلى أنشطة عملية يستخدم فيها الدارسون التقنية الحديثة. فتتعدد عندهم الوسائل فتزداد لديهم الفائدة التحصيلية.
4. تنوع الخبرات التعليمية: حيث يرى الخبراء أن التطوير المهني يجب أن يتضمن برامجًا لتطوير الخبرات التعليمية الذاتية للمعلمين، ويكون ذلك من خلال تنوع التطوير نفسه، فلا يقتصر على الورش التدريبية، بل يتضمن الملاحظة وحضور المعاهد الصيفية والاستفادة من المعلمين المحترفين بملازمتهم وملاحظة أدائهم، فضلًا عن المؤتمرات.
5. توفير فرص استخدام التقنيات: وجود الوسائل التقنية والمعدات لا يعني بالضرورة استخدامها. فالمدرسة معنية بتوفير تلك المعدات والبرامج الحاسوبية؛ ولكنها معنية أيضًا بتوفير فرص الاستخدام بجعل ذلك جزءًا من البرنامج اليومي للمعلمين، ومتابعة المدير والمشرفين لهذا الاستخدام.

(1) النصيرات ص8.
(2) النصيرات، التطور المهني لمعلمي اللغة العربية وتطوير قدراتهم، ص8.

6. دمج التقنيات بالمناهج التعليمية: بحيث تكون البرنامج جزءًا من المنهج، فتصمم وحدات تدريسية متكاملة وتضع تقييمات مناسبة لها، بالإضافة إلى حوسبة الكتب ومصادر التعلم[1].

أهمية تدريب معلمي العربية ودوره في تحسين التدريس.

إن عملية التطوير والإصلاح ضرورية جدًا لتطوير تعليم اللغة العربية، وعدم وجود المعلم الكفء للقيام بهذا الدور الجديد، يؤدي إلى ضعف الأداء الوظيفي، بالتالي يتدنىَ مستوى الفائدة من العملية التعليمية، والنقص في وجود المعلم المدرَّب، يقتضي منا التفكير في إيجاد خطة تدريبية متكاملة لتطوير مهارات المعلمين لتكون ملائمة لمرحلة المعايير[2].

كيف تمَّ معالجة هذا الأمر؟

اقترح النصيرات خطة لكون المعلمين والمعلمات الذين سيتم تدريبهم على معايير مناهج اللغة العربية من العاملين، فقد وضع خطة تناسب ظروفهم العملية. وتقوم الخطة على ثلاث نقاط أساسية:

أولًا: خطة تقوم على تدريب المعلمين بواسطة خبراء ومدربين من ذوي الكفاءة العالية في التدريب. وقد استندت الخطة إلى فلسفة تربوية أساسها ما أشار إليه الخبراء التربويون من ضرورة الآتي:

1. أن يكون المتعلِّم أساس العملية التعليمية، أي أن يكون المتعلم قادرًا على التعلُّم باستخدام
2. الإستراتيجيات المناسبة لكل ما سيتم تعلُّمه، وقصد بالإستراتيجيات، الإجراءات التي يقوم بها المتعلِّمون من أجل تحسين أدائهم وتطوير قدرتهم.
3. وتحدث كثير من العلماء (أكسفورد،1996م شاموا 1997م، النصيرات 1999م) عن أهمية مهارات التعلُّم، وهي: المهارات المعرفية، المهارات فوق المعرفية، المهارات العاطفية والوجدانية، المهارات الاجتماعية ومهارات الحفظ والتذكر.
4. 2/ أن يكون المتعلِّم قادرًا على التحكم الكامل في تعلُّمِهِ، بحيث يصل إلى مرحلة الاستقلال. فالمتعلِّم لا يجوز أن يبقى عالةً على المعلِّم في كل شيء: يفسر له المفاهيم، ويوضح له المعلومات، ويدله على مصادر المعلومات، ويقدم له كل ما يريد جاهزًا، بل على المتعلِّم أن يطوِّر من قدرته على التعامل مع المعلومات من مصادرها، بتعلُّم البحث عن المعلومة، والاستفادة من التقنيات الحديثة في ذلك، كما أنه يتوجب على المتعلِّم أن ينظر في كل ما يتوفر له في مصادر، مثل الشبكة العنكبوتية والمكتبات المختلفة التي توفر الكثير من مصادر المعلومات.
5. أن يكون المعلم ميسِّرًا حقيقيًّا لعملية التعليم والتعلُّم. أي أن يتحول من كونه المصدر الوحيد للمعلومة، إلى مصدر من مصادر المعلومات. فلا يجوز أن يبقى دور المعلِّم محصورًا في تقديم المعلومات في المحاضرات، والدروس؛ بل يشترك مع المتعلِّمين في العمل التعليمي، فهو مدير للعملية التعليمية، يوجه الدارسين إلى مصادر التعلُّم، ويستخدم ما عندهم من معارف ومعلومات، ويوظف تلك المعرفة السابقة لديهم، ويحاورهم فيما يقدمه لهم، ويريهم عمليًّا أن اختلاف وجهات النظر في الأمور الحياتية ممكن بين الناس، وأن الحقيقة تختلف عن الرأي، وأنه ليس مصدرًا للحقيقة.
6. أن التقنيات الحديثة لا تعمل وحدها، بل لابد من وجود المعلمين المهرة والخبراء والمهنيين الذين يساعدون المتعلمين والمعلمين على استخدام هذه التقنيات وتطوير الاستخدام.
7. فحوسبة المناهج وتطوير برامج لتعزيز الذكاء وتنمية المعلومات والمهارات أمرٌ لا مندوحة عنه.
8. أن التطوير المهني عملية مستمرة لا تتوقف في نهاية الخطة.
9. على المعلم البحث عن فرص التدريب أينما وجدت، وعلى المدرسة توفير الفرص بحضور الورش والمؤتمرات والندوات العلمية والمناقشات التي تسهم في تطوير أدائه.
10. أن معايير المناهج ليست ثابتة، ولكنها متطورة حسب الظروف والأحوال، وذلك من خلال المراجعة المستمرة لها، فالتطبيق قد يكشف عن ثغرات أو فجوات أو نقص أو اختلاف في المستويات. هذه كلها تجعل من عملية المراجعة المستمرة أمرًا حتميًّا.
11. أن تنسجم خطة التطوير المهني للمعلمين مع المعايير المهنية الدولية للمعلمين، وهذا الانسجام مهم وضروري؛ ذلك أن عددًا كبيرًا من الدول المتقدمة قامت بوضع معايير مهنية محددة للمعلمين.
12. أن تنسجم مع الكفايات المطلوبة للمعلم بشكل عام، ولمعلم كل مادة على حدة، فالمعلمون بعامة لابد من توفر كفايات

(1) المرجع السابق نفسه، ص9.
(2) النصيرات، ص 9، 2012م.

معينة تمكنهم من الدخول في مهنة التعليم. وكذلك الحال بالنسبة لفروع المعرفة والمواد التي يدرسها المعلم. فكفايات معلم العربية غير كفايات معلم الرياضيات والفيزياء على مستوى التخصص.

ثانيًا: إشراف خبراء على التدريب البرنامج.

ثالثًا: المتابعة المستمرة للخبراء والقيام بزيارات للمؤسسات التعليمية، لتقييم نتائج التدريب، وتقديم النصح للمعلمين.

أهمية المعلم في العملية التعليمية

للمعلم دور مهم في أداء العملية التعليمية، ويتمثل هذا الدور في:

1. الأثر الإيجابي للمعلم:

يمتلك المعلم القدرة على إحداث التأثير الإيجابي على الدارسين، فهو يقوم بتنشيط الدافعية لدى الدارس، حيث إن تحفيز الدارس ودفعه للنجاح يجعله متحمسًا للنجاح، بالإضافة إلى سعيه لأن يكون متميزًا، دور المعلم يتمثل في مساعدة الدارسين ودفعهم لتحقيق أعلى درجة لديهم في التحصيل الدراسي المتميز، وللمعلم دور كبير في المجتمع؛ حيث يسهم في إعداد أجيال المستقبل، وقد كان المعلم ولا يزال القدوة الحسنة للدارسين والمثال الذي يحتذي به أبناؤه الدارسون، لذا نجد كثيرًا من المعلمين يتحلى بالصبر والطيبة والاحترام والتواضع، مما يترك الأثر الإيجابي في نفوس الدارسين.

2. نقل المعرفة للدارسين: ودور المعلم يتمثل في نقل المعرفة للدارسين وهو الدور الرئيس للمعلم، ويكون ذلك بعد أن يتدرب تدريبًا جيدًا في العملية التدريسية، ثم إعطائه منهجًا دراسيًا معينًا لاتباعه، ويقوم المعلم المتميز بخلق بيئة تعليمية من خلال أسلوبه الخاص في المحاضرات، والأنشطة التي يرى أنها تناسب الدارس والمنهج التعليمي الذي يدرسه.
3. خلق البيئة التعليمية المناسبة: وخلق بيئة تعليمية مناسبة واحدة من مهام المعلم ومن الأمور التي تجعل وجوده مهمًا، حيث يلعب المعلم الدور الأساسي في الفصل الدراسي لإعداد بيئة سعيدة ودافئة.

وللمعلم القدرة على جعل البيئة التعليمية إيجابية أو سلبية على الدارسين، فإذا شعر الطالب أن المعلم غاضب قد يتفاعل معه بطريقة سلبية؛ مما يضعف العملية التعليمية، والعكس صحيح[(1)].

4. التعرف على الموهوبين: وبهذا الأسلوب يستطيع المعلم أن يتعرف على الموهوبين من خلال أدائه في العملية التعليمية بطريقة متطورة ومثالية. ولكن من الضروري وجود خبير في التعليم الموهوبين؛ ليقوم بتقديم النصائح للمعلمين[(2)].

دور التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية

إن عملية التعليم والتعلم، التي نعيشها اليوم في عصر التكنولوجيا التعليمية التي انعكس تأثيرها على التعليم، الذي يمثل طريق التقدم والرقي لأي مجتمع، إذ يمثل المعلم أحد أركان العملية التعليمية. لذا فإن إعداد المعلم لا بد له من مواكبة التطور الحادث في التعليم بسبب استخدام التعليم الإلكتروني. مما يدعو المؤسسات التربوية المهتمة بإعداد المعلم إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلم، والمداخل التربوية التي يقوم عليها إعداده.

إن التعليم الإلكتروني هو صف دراسي يقوم بتأمين المادة الدراسية للدارسين، على سبيل المثال يتيح التعليم الإلكتروني للدارسين التعلُّم في أي مكان وفي أي وقت، طالما كان لديهم حاسب مناسب.

ويهدف التعليم الإلكتروني إلى:

1. خلْقُ بيئة تعليمية تعلمية من خلال تقنيات الإلكترونية جديدة والتنوع في مصادر التعلم.
2. تعزيز دور العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة، وربط المدرسة بالبيئة الخارجية.
3. دعم عملية التفاعل بين الدارسين والمعلمين من خلال تبادل الخبرات التربوية والآراء والمناقشات والحوارات الهادفة.
4. إكساب المعلمين المهارات التقنية لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة. والاستفادة منها في عملية التدريس.
5. تعزيز المنهج بقيام بأنشطة إلكترونية.
6. تزويد المتعلم بمهارات التعلُّم الذاتي.

(1) Roles of a Teacher in the Classroom"
Edited 25/ 6 / 2018
www.education.gov.gy,Retrieved

(2) The Importance of Teachers", www.nagc.org, Retrieved 25 / 6 / 2018م.

7. تطوير دور المعلم في العملية التعليمية حتى يواكب التطورات العلمية التكنولوجية المتسارعة.
8. جَعْلُ التدريب أكثر مرونة بحيث تتم الدراسة دون وجود عوائق زمانية ومكانية كالاضطرار للسفر لمراكز الجامعات ومعاهد التدريب.
9. الإسهام في رفع المستوي الثقافي والعلمي والاجتماعي لدي أفراد المجتمع؛ بالتواصل بين المدرسة والمجتمع.
10. سَدُّ النقص في أعضاء هيئة التدريس والمدربين المؤهلين في بعض المجالات، كما يعمل على تلاشي ضعف الإمكانيات.

تحوُّل دور المعلم في التعليم الإلكتروني

- يصير دور المعلم مُهمًّا في توجيه طلابه الوجهة الصحيحة للاستفادة من التكنولوجيا، لذا يتلخص دور المعلم في القيام بما يلي:
- تحويل غرفة الصف الخاصة به من مكان يتمُّ فيه انتقال المعلومات من جانب المعلم إلى الطالب بحيث ينقل دوره إلى الطالب.
- فهم احتياجات الطالب المتعلم، ويساعده لتحقيق هذه الاحتياجات.
- أن يتبع مهارات تدريسية تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات والتوقعات المتنوعة والمتباينة للمتلقين.
- أن يطور فهما عمليا لتكنولوجيا التعليم مع استمرار تركيزه على الدور التعليمي الشخصي له.
- أن يعمل بكفاءة كمرشد وموجه حاذق للمحتوى التعليمي.

ولاشك أن دور المعلم سوف يبقى للأبد وسوف يصبح أكثر صعوبة من السابق، فالتعليم الإلكتروني لا يعني تصفح إنترنت بطريقة مفتوحة، ولكن بطريقة محددة وبتوجيه لاستخدام المعلومات الإلكترونية، وهذا يعتبر من أهم أدوار المعلم، ولأن المعلم هو جوهر العملية التعليمية لذا يجب عليه أن يكون منفتحًا على كل جديد وبمرونة تمكنه من الإبداع والابتكار.

فالدور الذي يقوم به المعلم في التعليم بشكل عام دور مهمٌّ للغاية؛ لكونه أحد أركان العملية التعليمية، وهو مفتاح المعرفة والعلوم بالنسبة للطالب، وبقدر ما يملك من الخبرات العلمية والتربوية، وأساليب التدريس الفعالة، يستطيع أن يخرّج طلابًا متفوقين ومبدعين.

يقول نبهان[1]: مشيرًا إلى الأدوار الجديدة للمعلم التي فرضها عليه الواقع الجديد في استخدام التعليم عن بُعدٍ، وهي:

1. تحقيق التعلم الفعال بأقصى مشاركة من جانب الدارس.
2. التنويع في أساليب التعليم لتتواءم والحاجات المتنوعة للدارسين، مع مراعاة الفروق الفردية بين الدارسين.
3. الأنشطة يجب أن يكون الدارس هو أهم محور فيها، بحيث يمتلك الخيارات ويتمكن من تحديد مدى تحقيق أهدافه.
4. ربط الدارس بالبيئة خارج القاعة باستخدام تطبيقات من الحياة اليومية لربط ما درسه الدارس في القاعة مع الحياة العملية خارج الصف.

ويقول ابن عبد العزيز[2]: إن دور المعلم يتغير من مجرد ناقل للمعلومات إلى معلم قادر على القيام بدور الميسرِّ والموضح والمقوم والمرشد والمدرب والقائد البناء، ويوضح شكل تلك التحولات كما يلي: الممارسات التربوية من وإلى الأنشطة الصفية، التمركز حول المعلم، التمركز حول المتعلم.

دور المعلم: قارئ للحقائق، ومصدرٌ وحيدٌ للمادة التعليمية، متعاون، متعلم، مرشد، ومدرب.

دور المتعلم: مستمع، ومتلقٍّ للمعلومات، متعاونٌ، مكتشف، باحث وخبير في المادة التعليمية... إلخ.

ويمكن تلخيص كل من التحولات التي تحدث في استخدام تكنولوجيا في ثماني تحولات هي:

1. من التعلم الخطي إلى التعلم غير الخطي متعدد الوسائط.
2. من التدريس إلى البناء والاكتشاف. ...
3. من التمركز حول المعلم إلى التمركز حول التعلُّم.

(1) نبهان، يحيى محمد، الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم. ص29، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن. 2008م.
(2) أحمد، حمدي بن عبد العزيز، التعليم الإلكتروني، الفلسفة، المبادئ، الأدوات، التطبيقات. ص14، دار الفكر، عمان، الأردن. 2008م.

4. من الحفظ إلى معرفة طرق الوصول إلى المعرفة (كيف يتعلم).
5. من التعليم المدرسي إلى التعليم مدى الحياة، وفي أي مكان.
6. من التعليم المفروض على الجميع إلى التعليم المكيف بحسب طبيعته.
7. من المدرسة كمكان تعذيب إلى المدرسة كمصدر للمتعة.
8. من المعلم كمرسل إلى المعلم كميسر لحدوث التعلم.

أما زين الدين، فيشير إلى تحسين مستوى الكفايات في تكنولوجيا المعلومات للمعلمين الجدد في فصول التعليم أنه[1]:

1. يجب على مؤسسات الإعداد التربوي رفع مستوى دمج التكنولوجيا في برنامج الإعداد بشكل عامٍّ.
2. يجب أن يتمَّ تشجيع وتدعيم أعضاء هيئة التدريس لوضع نماذج لدمج التكنولوجيا.
3. يجب أن تعهد كليات التربية بخطة في تكنولوجيا المعلومات تركز على دمج هذه التكنولوجية في عمليتي التعليم والتعلم، وليس على توفير الأجهزة والتسهيلات التكنولوجية.

المجالات التي يرتبط بها المعلم في عصر الإنترنت هي[2]:

1. تصميم التعليم
2. توظيف التكنولوجيا
3. تشجيع تفاعل الطلاب
4. تطوير التعلم الذاتي

الفرق بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي

هناك الفروقات بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، منها على سبيل المثال لا الحصر:

1. المعلم هو الركن الأساسي للتعليم المدرس هو موجه ومسهل لمصادر التعليم.
2. المتعلِّم يستقبل أو يستسقى المعرفة، المتعلم يتعلم عن طريق الممارسة والبحث الذاتي.
3. المتعلم يعمل مستقلًّا بدون الجماعة (إلى حدٍّ ما)، المتعلم يتعلم في مجموعة ويتفاعل مع الآخرين.
4. كل المتعلمين يتعلمون ويعملون نفس الشيء. المتعلم يتعلم بطريقة مستقلة عن الآخرين وحسب ظروفه.
5. المدرس يتحصل على تدريب أوَّليٍّ، ومن ثم على التدريب عند الضرورة المدرس في حالة تعلُّم مستمرٍّ أو متواصلٍ؛ حيث يبدأ بالتدريب الأوَّليّ، ويستمر بدون انقطاع.
6. المتعلم المتميز يستكشف ويعطى له الفرصة في تكميل تعليمه، المتعلم له فرصة الحصول على التعليم والمعرفة بدون عوائق مكانية أو زمانية ومدى الحياة.
7. يعتمد على الحفظ والاستظهار ويركز على الجانب المعرفي لدى المتعلم على حساب
8. الجوانب الأخرى يعتمد على طريقة حل المشكلات، وينمي لدى المتعلم قدرته الإبداعية الناقدة.
9. المعلم ناقل وملقن للمعلومات دور المعلم هو الإرشاد والتوجيه والنصح والمساعدة وتقديم المشورة.
10. تقبل أعداد محدودة كل عام دراسي وفقًا للأعداد المتاحة، يسمح بقبول أعداد غير محدودة من أنحاء العالم.

فوائد التعليم الإلكتروني

إن من أهمية التعليم الإلكتروني ما يلي:

1. تنمية المدرسين مهنيًّا، خاصة الذين يعملون بنظام الدوام الكامل حيث يجدون صعوبة في حضور المقررات التقليدية المقدمة داخل الحرم الجامعي.
2. يفيد في تغير طريقة أسلوب جمع المادة العلمية البحثية التي يحتاجها الدارس لأداء واجباته.
3. يساعد التعليم الإلكتروني على تعلم اللغة الأجنبية.
4. يمكن للتعليم الإلكتروني أن يفيد الطلاب غير القادرين وذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك الطلاب غير القادرين على

(1) زين الدين، محمد محمود، كفايات التعليم الإلكتروني. ص 330، كلية المعلمين بجدة السعودية. جامعة قناة السويس، مصر، 2007م.
(2) نصر، حسن بن أحمد محمود، تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها،123 مكتبة الملك فهد، جدة، 2007م.

السفر يوميًّا إلى المدرسة بسبب ارتفاع كلفة المواصلات أو تعطله وسائل المواصلات العامة.

5. يساعد التعليم الإلكتروني على التعلم الذاتي، والذي يسهل فيه المعلم للمتعلم الدخول إلى مجتمع المعلومات.
6. يفيد التعليم الإلكتروني قطاعًا كبيرًا من العاملين في المؤسسات المختلفة.
7. يكون التعليم الإلكتروني ذا فاعلية لسكان المجتمعات الذاتية باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، في مجال التعليم والتدريب.

إيجابيات التعليم عن بُعدٍ

- يلعب التعليم عن بُعدٍ دورًا فعَّالًا في رفع المستويات الثقافية، والعلمية، والاجتماعية بين الأفراد.
- يسد النقص الكبير في الهيئات التدريسية والأيدي المدربة المؤهلة في مختلف المجالات، ودوام الحاجة الماسة للتأهل والتدريب المستمر([1]).
- ويخفِّفُ من ضعف الإمكانيات التي تعاني منها بعض الجامعات.
- يُقلل من الفروقات الفردية بين المُتدربين، وذلك من خلال وضع المصادر التعليمية المتنوعة بين يدي المُتعلم، بالإضافة إلى تقديم الدعم الكامل للمؤسسات التدريبية بكل ما تحتاجه لتنتج تعليمًا فعَّالًا من وسائط وتقنيات تعليم.
- ويفتح الآفاق في الارتقاء الوظيفي لمن فاته قطار التعليم المنتظم من الموظفين، حيث يمكنه ذلك من الدراسة والعمل في آنٍ واحدٍ.
- يوفر الوقت والجهد، كما يحفز المتعلم على اكتساب أكبر قدر من المهارات والتحصيل العلمي، نظرًا لتركيز العملية التعليمية فقط على الفحوى الدراسي دون التطلع إلى أي جوانب أخرى.
- ويساعد الفرد على الاعتماد على نفسه كليًّا، وذلك من خلال اختيار المصادر التي يستوحي منها معلوماته بذاته دون تأثير من الغير.

سلبيات التعليم عن بُعدٍ

مثلما للتعليم الإلكتروني مزاياه، هناك سلبيات أيضًا لهذا النوع من التعليم منها:

- ارتفاع التكلفة المادية للانضمام له.
- عدم تقبّل المجتمعات لهذا النوع من التعليم.
- سوء الظن بهذا النمط التعليمي من حيث قدرته على توفير فرص عمل.
- عدم اعتمادية بعض وزارات التعليم العالي في الدول العربية للتعليم عن بُعدٍ.
- انعدام وجود البيئة الدراسية التفاعلية والجاذبة والتي ترفع من استجابة الطلبة في هذا النوع من التعليم.
- اقتصار المادة التعليمية على الجزء النظري من المنهاج في أغلب الأحيان، واختصار التجارب الحيّة وما تحققه من فائدة للطالب.
- إجهاد المتعلّم بسبب ما يقضيه من وقت على الهواتف الذكية وغيرها لمتابعة مواده الدراسية المختلفة.
- اقتصار دور المعلّم على الجانب التعليمي في أغلب الأحيان، واختصار دوره القيمي التربوي وفي تنشئة الطلّاب.
- وعجز الطالب عن تقييم أدائه وتحصيله بشكل مستمر وهو الدور الذي كان يُسند إلى المعلم في البيئة التعليمية الواقعية.

أهداف التدرُّب على التعليم الإلكتروني.

تسعى معظم برامج التدريب عن بُعدٍ في مختلف أنحاء العالم إلى تحقيق عدة أهداف منها:

1. خلق بيئة تعليمية تعلمية من خلال تقنيات الإلكترونية جديدة والتنوع في مصادرالمعلومات والخبرة.
2. تعزيز العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة، وبين المدرسة والبيئة الخارجية.
3. دعم عملية التفاعل بين الطلاب والمتعلمين والمساعدين من خلال تبادل الخبرات التربوية والآراء والمناقشات والحوارات الهادفة.

(1) الغريب زهير إسماعيل، تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، ص129 وما بعدها، طبعة عالم الكتب، 2001م. القاهرة. ينظر.

4. إكساب المعلمين المهارات التقنية لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة.
5. تعزيز المنهج من خلال القيام بأنشطة إلكترونية.
6. تزويد المتعلِّم بمهارات العلم الذاتي.
7. تطور دور المعلِّم في العملية التعليمية حتى يتواكب مع التطورات العلمية التكنولوجية المتلاحقة.
8. جعل التدريب أكثر مرونة وتحريره من القيود المعقدة؛ حيث تتم الدراسة دون وجود عوائق زمانية ومكانية كالاضطرار للسفر لمراكز الجامعات ومعاهد التدريب.
9. الإسهام في رفع المستوي الثقافي والعلمي والاجتماعي لدي أفراد المجتمع.
10. سد النقص في أعضاء هيئة التدريس والمدربين المؤهلين في بعض المجالات، كما
11. يعمل على تلاشي ضعف الإمكانيات.

أهمية التعليم الإلكتروني

يقول طارق عامر عبد الرؤوف [1]: إن أهمية التعليم الإلكتروني تتمثل فيما يلي:

1. يعتبر التعليم الإلكتروني مفيدًا في تنمية المدرسين مهنيًّا، خاصة الذين يعملون بنظام الدوام الكامل حيث يجدون صعوبة في حضور المقررات التقليدية المقدمة داخل الحرم الجامعي.
2. يفيد التعليم الإلكتروني في تغير طريقة أسلوب جمع المادة العلمية والبحثية التي يحتاجها الطلاب لأداء واجباتهم.
3. يساعد التعليم الإلكترونيُّ على تعلُّم اللغة الأجنبية.
4. يمكن للتعليم الإلكتروني أن يفيد الطلاب غير القادرين وذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك الطلاب غير القادرين على السفر يوميًّا إلى المدرسة بسبب ارتفاع كلفة المواصلات أو تعطل وسائل المواصلات العامة.
5. يساعد التعليم الإلكترونيُّ على التعلم الذاتيِّ والذي يسهل فيه المعلم للمتعلم الدخول إلى مجتمع المعلومات.
6. يفيد التعليم الإلكترونيُّ قطاعًا كبيرًا من العاملين في المؤسسات المختلفة.
7. يكون التعليم الإلكترونيُّ ذا فاعلية لسكان المجتمعات الذاتية باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال التعليم والتدريب.

وذكر عامر أن من فوائد التعليم الإلكتروني ما يلي[2]:

1. الحصول على مواد تعليمية أكثر.
2. قدرة أحسن على محتوى التعلم.
3. الملاءمة.
4. التطبيق العملي.
5. المرونة.
6. الدمج العالمي للمفاهيم والمصطلحات الجديدة.
7. زيادة التفاعل بين الزملاء حيث التعلم التعاوني.
8. زيادة التفاعل بين أكثر من معلم متاح عبر شبكة الإنترنت.
9. زيادة جودة التعلم والتركيز على مهارات التفكير التأملي النقدي.
10. مساعدة الطلاب على الكشف عن ممارسة مهنية أفضل واكتساب معارف جديدة.

(1) عامر، طارق عبد الرؤوف، التعليم والمدرسة الإلكترونية، ص25، دار السحاب 2007م، جمهورية مصر العربية. 2007م.
(2) عامر، طارق عبد الرؤوف، التعليم والمدرسة الإلكترونية، ص70، دار السحاب، 2007م، جمهورية مصر العربية. 200207م.

أنموذج أكاديمية تعليم اللغات بمنيسوتا بتركيا

أُسست الأكاديمية عام 2011 م وكان الهدفُ منها تمكينَ الراغبين في تعلم اللغة العربية الفصيحة لغير الناطقين بها، واللغة التركية للعرب والأجانب واللغة الإنكليزية للأتراك. وذلك:

1. وفق أساليب حديثة ومناهج خاصة لتزويدهم بالمهارات الأساسية للغة (محادثة، استماع، قراءة، كتابة) في زمن محدد بأيسر الأساليب والطرق.
2. تقدم أكاديمية اسطنبول نفسها كرائدة في مجال تعليم اللغات، حيث تهدف إلى تنمية مهارات الدارسين والمتعلمين من خلال إكساب اللغة بأحدث المناهج والأساليب التي تركز على
3. المهارات اللغوية جميعها، والتي تُمكِّنُهم من التواصل اليومي باللغة التي يتعلمونها.
4. تُدرّس الأكاديمية برامج اللغة العربية والإنجليزية والتركية. وتوفر الأكاديمية جوًّا تعليميًّا مناسبًا: مرافق وقاعات دراسية مجهزة بالأدوات التعليمية الحديثة والمتطورة.
5. وتُتيح للدارسين فرصة التواصل مع متحدثي اللغة الأصليِّين من خلال معلمين ذوي خبرة وكفاءة، من خلال عدة نشاطات مختلفة، وتُقدِّمُ لهم تجربةً إيجابيَّةً وثريَّةً.
6. كما تسعى الأكاديمية إلى إعداد طلبتها للامتحانات الدولية وامتحانات اللغة من أجل القَبول في مختلف الجامعات التركية والعربية والأجنبية.
7. يضم الكادر التعليمي بالأكاديمية أصحاب الخبرة والدراية في مجال تعليم اللغات:

أ. تحرص الأكاديمية على توظيف الأكفاء منهم.

ب. وتقوم الأكاديمية كذلك بتطوير الكادر التعليمي من خلال:

8. التدريبية وورش العمل التي ترفع من كفاءتهم.
9. تحرص الأكاديمية على توفير أحدث المناهج والمصادر التعليمية لهم. تسعى إدارة أكاديمية إسطنبول للغات دومًا إلى تطوير فريق عملها وتعزيزه بالأعضاء الجدد وجميعهم من ذوي الكفاءات والمؤهلات المتميزة.

وتتميز أكاديمية إسطنبول للغات بنظامها التعليمي المتميز، وبمرافقها التي صممت من أجل إنجاح البرامج التي تطرحها، حيث تتميز الأكاديمية بما يلي:

1. المناهج المتميزة في اللغة العربية والإنجليزية والتركية.
2. مستويات اللغة المتعددة والتي تلائم جميع الطلبة المسجلين.
3. شهادات معتمدة من الأكاديمية تعطى للطالب بعد نجاحه في المستوى المطلوب.
4. إمكانية تكثيف البرنامج لتقليص المدة المقررة لكل مستوى.
5. سعة الصفوف بحيث لا يزيد كل صف عن ١٢ طالبًا وطالبة.
6. إنترنت مجاني متاحٌ للطلبة.
7. مكتبة تضم الكثير من المصادر العربية والإنجليزية والتركية.
8. قاعات تدريب مزودة بالأجهزة التكنولوجية اللازمة.

وأصبحت الأكاديمية مركزًا معتمدًا في وزارة التعليم التركية لتعليم اللغات العربية والإنكليزية والتركية للأجانب بأسعار مناسبة. وتساعدك على تعلُّم اللغة مع مجموعة متنوعة من الدورات في بلد اللغة الأم. وتمتاز بمنظومة متكاملة من: المعلمين رفيعي المستوى، المرافق التعليمية الممتازة، والدعم الطلابي الذي يشمل تأمين الأوراق اللازمة للحصول على تأشيرة دخول وتأمين الإقامة القانونية لمدة عام لدارسي اللغة التركية.

النتائج والمقترحات

لتطوير قدرات معلمي اللغة العربية لمواكبة تطور حركة المعايير العالمية خلصت الدراسة إلى النتائج والمقترحات الآتية:

الخاتمة: تناولت الورقة المحاور الآتية:

1. التطور المهني في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات التعليم عن بُعدٍ.
2. معايير المناهج وأثرها لإثراء العملية التعليمية، ورفع كفايات معلمي اللغة العربية في تعليم العربية عن بُعدٍ.
3. استخدام التقنيات الحديثة في الأنشطة التعليمية وتنوعها الذي يؤدي إلى تعدد المصادر في العملية التعليمية، وذلك يؤدي إلى زيادة الحواس لدى المتعلم فتزداد لدية العملية الاستيعابية.
4. وجاء الحديث عن أهمية التدريب والتأهيل لمعلمي اللغة العربية، وأثره في تحسين أدائهم التدريسي الذي ينعكس على الطلاب، فتزداد الفائدة وكفاءتهم في سرعة تعلم اللغة العربية. واكتساب المعلم لمهارات التقنية الحديثة التي تزيد قدرته على الأداء التدريسي المميز.
5. التعليم الإلكتروني غير دور المعلم من إلقاء المحاضرات، باعتباره المحور الرئيس في العملية التعليمية، فيصير الطالب هو المحور الرئيس في العملية التعليمية.
6. كما تناولت الإيجابيات والسلبيات في التدريس عن بُعدٍ.
7. وتحدثت تجربة أكاديمية تعليم اللغات بجامعة منيسوتا بتركيا، مركز الارتباط الدولي، باعتبارها تجربةً رائدةً ومتفردةً في مجال تعليم اللغات باستخدامها أحدث التقنيات الحديثة، وتوظيف الكادر المؤهل والمدرَّب تدريبًا ممتازًا لأداء التدريس بكفاءة عالية.

النتائج:

1. إن أي إصلاح تربويٍّ شامل لا بدَّ له من الأخذ بعين الاعتبار واقع معلم اللغة العربية وتطوير أدائه بشكل ينسجم مع ذلك الإصلاح؛ لنصل إلى عملية تعليمية متميزة.
2. بعض المؤسسات اهتمت بتدريب المعلم وتأهيله ليواكب العملية التعليمية كما تفعل أكاديمية تعليم اللغات بجامعة منيسوتا مركز الارتباط الدولي بتركيا.

منها: معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، الجامعة القاسمية، ومعهد الخرطوم الدولي والأزهر الشريف، وجامعة الملك عبد العزيز، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وغيرها من الجامعات والمعاهد التي تهتم بتعليم اللغة العربية كلغة ثانية.

3. أكد الباحث على التركيز على تدريب وتأهيل المعلم حتى يتمكن من إتقان مهارات تدريس اللغة العربية.
4. أصبح المعلم مجالًا للبحث عند التربويين، في كيفية توفير التأهيل والتدريب والتطوير، باعتباره أهم أضلاع المثلث (المعلم، الطالب، المنهج).
5. من النتائج المتوقعة من تطوير المعلم مهنيًا، دعم دور المعلم الذي يمتلك القدرة المهنية العالية في تدريس اللغة العربية.
6. تغير دور المعلم ليصبح دوره توجيه الطلاب للاستفادة من التكنولوجيا، فتحول دوره إلى توجيه الطلاب، وإرشادهم إلى فهم المحتوى المراد تعلّمه، فيصير الطالب أهم محور في العملية التعليمية.
7. تقدم أكاديمية اسطنبول نفسها كرائدة في مجال تعليم اللغات، حيث تهدف إلى تنمية مهارات الدارسين والمتعلمين من خلال اكساب اللغة بأحدث المناهج والأساليب التي تركز على لمهارات اللغوية جميعها، والتي تمكنهم من التواصل اليومي باللغة التي يتعلمونها.
8. تقدم أكاديمية تعليم اللغات برامج اللغة العربية والإنجليزية والتركية للطلاب مستخدمة أحدث المناهج والأساليب في التدريس، وذلك بتوفير كادر مهنيٍّ من أصحاب الخبرة والكفاءة العالية في مجال تعليم اللغات.
9. تقوم الأكاديمية بتطوير الكادر الأكاديمي من خلال البرامج التدريبية لرفع كفاءاتهم التدريسية، وتحرص على توفير أحدث المناهج والمصادر التعليمية وتوفير التقنية الحديثة.

المقترحات:

1. إن تدريب معلمي اللغة العربية يجب أن يكون شاملًا لا يختص باللغة العربية كمادة ومهارات، بل لا بدَّ أن يتناول أيضًا موضوعات تتعلق بالطالب والمناهج وطرق التدريس والتقييم.
2. يجب الاهتمام بالتطوير المستمر لمناهج اللغة العربية وفق معايير التعلُّم، يفرض على التربويين والمسؤولين وضع التدريب والتأهيل في المرحلة الأولى.
3. إن تدريب معلمي اللغة العربية يجب أن يتضمن تدريبًا على تطبيق المعايير.
4. توسيع دائرة التدريب من الإطار المحدد في ورش التدريب إلى كل الفرص المتاحة للمعلم، كحضور المؤتمرات العلمية والإسهام فيها، مع وجود نظام المتابعة اللصيق بالأداء المهني للمعلم والإشراف التربوي الفاعل، والنصح والإرشاد للمعلم.
5. وضع خطط التدريب الفاعلة التي تحقق للمعلم التطوير اللازم لمواكبة التطور الهائل في التقنية الحديثة.
6. دراسة واقع المعلم وذلك لوضع الخطط والبرامج التي تتسق مع طموحه.
7. اختيار المعلم الذي يقوم بتدريس اللغة العربية يجب أن يكون بموجب معايير دقيقة.

وأقترح أن يكون من خريجي كليات التربية بالجامعات، وعدم فتح المجال لحملة الشهادات الضعيفة بامتهان مهنة تدريس اللغة العربية، مثلما هو حاصل اليوم من اختيار معلمين يتسم أداؤهم بالضعف وعدم امتلاك المهارة اللازمة التي تساعد في الأداء التدريسي المميز.

المصادر والمراجع

- ابن جني: الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، 1999م، ج2.
- أحمد: أحمد، بن عبد العزيز، التعليم الإلكتروني، الفلسفة، المبادئ، الأدوات، التطبيقات. ص14، دار الفكر، عمان، الأردن، 2008 م.
- زين الدين: زين الدين، محمد محمود، كفايات التعليم الإلكتروني. ص 330، كلية المعلمين بجدة السعودية. جامعة قناة السويس، مصر، 2007م.
- عامر: عامر، طارق عبد الرؤوف. التعليم والمدرسة الإلكترونية. دار السحاب، 2007م، جمهورية مصر العربية. 2007م.
- الغريب: الغريب زهير إسماعيل، تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، ص129 وما بعدها، طبعة عالم الكتب، 2001م. القاهرة.
- نبهان: نبهان، يحيى محمد، الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم. دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن. 2008م.
- نصر: نصر، حسن بن أحمد محمود، تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها،123 مكتبة الملك فهد، جدة، 2007م.
- النصيرات: صالح النصيرات، التطور المهني لمعلمي اللغة العربية وتطوير قدراتهم، قسم التربية جامعة أبو ظبي، 2012م.

المراجع الأجنبية:

- Roles of a Teacher in the Classroom" . Edited 25/ 6 / 2018www.education.gov.gy,Retrieved
- The Importance of Teachers", www.nagc.org, Retrieved 25 / 6 / 2018/

الدوريات والمجلات:

- حجازي، محمود. النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي، مجلة التعليم، المركز العربي للتدريب والترجمة والتأليف والنشر، السنة الثانية، العدد4، دمشق، سوريا، 1992م. (بتصرف).
- الشبكة العنكبوتية.

تصورٌ مقترحٌ لإعدادِ مُعلم اللغةِ العربيةِ الافتراضي في ضوءِ التعليمِ عن بعدٍ

د. محمد علي عبادي عبد الله
دكتوراه الفلسفة في التربية – جامعة السادات – مصر
mohamed_abadi222@yahoo.com

مقدمة:

لقد كان للثورة المعلوماتية والتكنولوجية أثرٌ واضح في شتى مناحي الحياة؛ حيث اتجهت الأنظمة إلى رقمنة معظم مؤسساتها وخدماتها، ولم يكن الواقع التعليمي في الدول العربية بمعزلٍ عن هذه السمة العصرية، فأخذت معظم السياسات التعليمية العربية في التحول التدريجي نحو أنماط بديلة عن التعليم التقليدي؛ فظهر التعليم عن بُعْدٍ وما صاحبه من ظهور أنماط تعليمية أخرى؛ كالتعليم الإلكتروني، والتعليم الافتراضي، والتعليم المفتوح، ونحو ذلك.

ومع جائحة كورونا (Covid 19) التي غزت معظم بلدان العالم مطلع 2020م، لم يكن أمام الأنظمة السياسية إلا تعطيل التعليم التقليدي، وتدشين مسارات التعلم عن بُعْدٍ؛ صيانة للأرواح، ودرءًا لمفاسد الاجتماع في الفصول التقليدية، وتحقيقًا لمتطلبات نجاح العملية التعليمية دون إهدار للفرص أو إخلال بمصفوفة السُّلَّمِ التعليمي.

ولمَّا كان تعليم اللغات عمومًا من أكثر نُظُمِ التعليم احتياجًا للتواصل بين المعلم والمتعلم من ناحية، وبين المتعلمين بعضهم البعض من ناحية أخرى - فإن هناك معاييرَ ومهاراتٍ يجب توافرها في معلمي اللغة العربية الذين يمارسون مهمتهم في إطار الواقع الافتراضي البديل عن الواقع التقليدي، بما يضمن نجاح المعلم في توصيل رسالته، ونجاح المتلقي في استقبال هذه الرسالة وصولًا إلى التَّمَكُّنِ التعليمي.

واللغة العربية - بوصفها اللغة الأم في العالم العربي - تحتاج عناية خاصة من قِبَلِ صانعي القرار وواضعي السياسة التعليمية في العالم العربي، لا على مستوى الإعداد الجيد للمادة فقط، بل أيضًا على مستوى كليات التربية وإعداد المعلمين، وصَقْلِهم بالمهارات اللازمة؛ لمواكبة ذلك التغيير الهائل في الواقع التعليمي الذي فرضته الثورة التكنولوجية المعرفية، متجاوزة حدود الزمان والمكان.

ومن ثَمَّ تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم تصوُّرٍ مقترح لإعداد مهارات معلم اللغة العربية الافتراضي، باعتباره ضرورة عصرية لسياق تعليمي يتجاوز حدود البيئة التقليدية، وتعتمد أنظمة تواصل إلكترونية تُيَسِّرُ تقديم الخدمة التعليمية دون الحاجة إلى الانتقال والاجتماع الواقعي.

منطلقات التصور المقترح:

ينطلق هذا التصور من عدد من المنطلقات؛ هي:

- ضرورة مواكبة معلم اللغة العربية للمستجدات العصرية والمستحدثات التكنولوجية.
- أهمية التعليم عن بُعد، ومزاياه العديدة التي تأكدت في الواقع التعليمي.
- الإيمان بقيمة وأهمية اللغة العربية، وتطويع التكنولوجيا الحديثة لخدمتها.

أهداف التصور المقترح:

يهدف هذا التصور إلى:

- مساعدة صانعي القرار وواضعي السياسة التعليمية في وضع سبل نجاح التعليم الافتراضي.
- تقديم ثُلَّةٍ من المهارات اللازمة لمعلم اللغة العربية الافتراضي؛ لمساعدته على النجاح في مهمته.
- مساعدة كليات التربية وإعداد المعلمين في هيكلة برامجها التعليمية وفق أُطُرِ أنظمة التعلم الحديثة عن بُعد.

آليات نجاح التصور المقترح:

لنجاح هذا التصور؛ فإننا بحاجة إلى:

- برامج تدريب دورية ومناسبة.
- برامج تأهيل للطالب والمعلم.
- برامج تقييم ومتابعة.
- موارد بشرية.
- بنية شبكية متطورة وسريعة.

الإطار النظري للتصور المقترح:

قسَّم الباحث الإطار النظري للتصور المقترح إلى أربعة محاور رئيسة:

المحور الأول: البنية المفاهيمية للتعليم عن بعد والتعليم الافتراضي.

المحور الثاني: أدوار المعلم الافتراضي للغة العربية.

المحور الثالث: مهارات المعلم الافتراضي للغة العربية.

المحور الرابع: أهم التوصيات والمقترحات اللازمة لتنمية مهارات وأدوار معلم اللغة العربية الافتراضي.

المحور الأول: البنية المفاهيمية للتعليم عن بُعد والتعليم الافتراضي:

يُعَدُّ التعليم عن بُعْدٍ من أهم أنماط التجديد التربوي التي برزت الحاجة إليها في ظل قلة قدرة المؤسسات التربوية التقليدية على الاضطلاع بمسؤولياتها في ضوء الواقع التربوي الحديث، الذي فرضته التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، وما صاحبها من ثورة معرفية تتجاوز حدود الزمان والمكان، وتصل إلى كل باحث ومتعلم وهو في مكانه.

وفي هذا الإطار، فقد عرف)بيترز(التعليم عن بعد بقوله: "صيغة صناعية لإنتاج المواد التعليمية عالية الجودة، التي تعتمد على التنظيم الجيد، وتقسيم العمل، والإنتاج المتسلسل؛ وذلك بهدف تعليم أكبر عدد ممكن من الطلاب في أماكن إقامتهم"[1].

ولقد عرَّف مور moore)) التعليم عن بُعد في ضوء عناصره بأنه: "مجموعة من طرائق التدريس يتم من خلالها فصل سلوكيات التدريس جزئيًّا عن سلوكيات التعلم، فهو يستوجب توفير المواد المطبوعة، والأجهزة الإلكترونية، والأدوات والوسائل الأخرى؛ لتسهيل الاتصال بين المعلم والطلاب".

وقد حلل (كيجان) عناصر التعليم عن بُعد في ضوء هذا التعريف إلى[2]:

- الفصل بين سلوكيات التدريس وسلوكيات التعلم.
- استخدام وسيلة تعليمية.
- تحقق الاتصال بين الطالب والمعلم.

ومن ثَمَّ فإن التعليم عن بُعد يقوم على فكرة الفصل بين المعلم والمتعلم، والاعتماد على وسيلة تعليمية ووسائط متنوعة تحمل الرسالة التعليمية المراد توصيلها للمتعلم، وتندرج تحت التعليم عن بُعد أنماط تعليمية أخرى؛ مثل: التعلم بالمراسلة، التعليم المفتوح، التعلم الإلكتروني، التعلم الافتراضي، التعلم المستمر، التعليم غير المباشر، الدراسة بالمنزل، تعليم الجماهير، وغيرها.

والتعليم الافتراضي (Virtual Education) هو نمط من أنماط التعلم عن بُعد، وهو يتفق مع التعلم عن بُعد في أشياء، ويختلف معه في أشياء أخرى؛ فالتعليم الافتراضي يتفق مع التعليم عن بُعد في إمكانية جانب البعد المكاني والفصل بين المعلم والمتعلم، بينما يختلف التعليم الافتراضي معه في كونه نمطًا تعليميًّا ارتبط بالواقع الافتراضي ثلاثي الأبعاد، الذي فرضته التكنولوجيا الحديثة، فالواقع الافتراضي يقوم على التفاعل الذي يجري بين تكنولوجيا الواقع الافتراضي والمستخدم.

(1) Keegan, Desmond, on Defining Distance Education, London: croom helm. 1983,p.6

(2) Trindade, Armando ,Rocha, Distance Education for Eeurope, Portugal: univesidade aberta, 1992, p.184.

ويُعرَّف الواقع الافتراضي (Virtual Reality) بأنه: "بيئة تعلُّمٍ مصطنعة، مجسمة، بديلة عن الواقع الحقيقي وتحاكيه بكامله، ويتمكن المتعلم من الغوص، والمشاركة النشطة، والتحكم فيها عن طريق الكمبيوتر، باستخدام وسائل خارجية خاصة تربط حواسَّ المتعلم بالكمبيوتر"[1].

كما يُعرَّف الواقع الافتراضي بأنه: "بيئة ثلاثية الأبعاد مُولَّدة افتراضيًّا، ويرغب المستخدم في التفاعل معها؛ إذ يمكن توليدها بالاستعانة بتكنولوجيا الحاسوب، والمحاكاة من برمجيات ومكونات مادية، بالإضافة إلى الأجهزة الأخرى لتحقيق أهداف وفرص وأغراض مختلفة"[2].

وقد يتداخل التعليم الافتراضي (Virtual Education) مع التعليم الإلكتروني (E-Learning)، لكنْ ثمَّةَ فارق بينهما، فالتعليم الإلكتروني قد يدخل في إطار التعليم التقليدي داخل الفصل المدرسي بإشراف المعلم، أما التعليم الافتراضي يقوم في الأساس على حرية المتعلم خارج الفصل المدرسي، ودون اشتراط وجود المعلم التقليدي، بل يحلُّ المعلم الافتراضي محل المعلم التقليدي في بيئة افتراضية مُصمَّمة خصوصًا لهذا الغرض التعليمي.

والمعلم الافتراضي ركنٌ أساسيٌّ من أركان البيئة الافتراضية؛ حيث يتولى عملية الشرح والتبسيط، ومحاولة ربط مكونات البيئة الافتراضية ببعضها من خلال التدخل المجسم على الكمبيوتر، وقد يقوم الدرس كله على هذا التجسيم للمعلم باستخدام التقنية ثلاثية الأبعاد، فيتولى عملية الشرح وعرض المادة العلمية بطريقة تزامنية أو غير تزامنية، مُوظِّفًا التكنولوجيا للتشويق والإثارة؛ مما يجعل التعليم أكثر فاعلية وجذبًا للمتعلم.

وفي إطار التعليم الافتراضي، يمكن تعريف المعلم الافتراضي (Virtual Teacher) بأنه: "المعلم الذي يتم تجسيد صورته بحجمه الطبيعي، باستخدام خاصية (الهولوجرام) داخل الصف؛ ليتحدث إلى الطلاب مباشرة في مشهد أقرب إلى الخيال منه إلى الواقع، ففي تكنولوجيا المعلم الافتراضي يتم نقل الصور عبر الفيديو ولكن بدلًا من عرضها على شاشة يتم عرض الصورة بحجمها الطبيعي وكأنها حقيقية، دون أن يشعر المشاهد بوجود شاشة أو كاميرا فيديو"[3].

وهو نظام يتوفر في بعض المدارس البريطانية، مع التوسع في مدارس أخرى ذات النمط نفسه، وهو نظام أثبت فاعليته بالاعتماد على التكنولوجيا ثلاثية الأبعاد بطريقة ممتعة وجذابة أفضل من الطرق الإلكترونية الأخرى.

ويرتبط بالتعليم الافتراضي مصطلحُ الفصل الافتراضي (Virtual Classroom)؛ ويقصد به: "مجموعة من الأنشطة التي تشبه أنشطة الفصل التقليدي، يقوم بها معلم وطلاب تفصل بينهم حواجز مكانية، ولكنهم يعملون معًا في الوقت نفسه بغض النظر عن أماكن تواجدهم؛ حيث يتفاعل الطلاب والمعلم عن طريق الحوار عبر الإنترنت، ويقومون بطباعة رسائل يستطيع جميع الأفراد المتصلين بالشبكة رؤيتها"[4].

خصائص التعلم الافتراضي:

تمتاز بيئة التعلم الافتراضي بعدد من الخصائص؛ أهمها[5]:

- توفير بيئة تعلم مصطنعة كبديل للواقع الحقيقي، تشتمل على رسومات مجسمة لمناظر ومؤثرات حاسية وحركية، ومنشأة صناعية وإيهامية.
- تكون تحت تحكم المتعلم الذي يبحر ويغوص فيها، ويشارك مشاركة نشِطَةً، فيتبادل الأشياء ويحركها كما يتصرف في الواقع في إطار الزمن الحقيقي؛ أي: الفعل وردة الفعل.
- التفاعل الثَّريُّ عن طريق تحكم المتعلم فيها من خلال الكمبيوتر، ونظارات الرؤية المجسمة، والقفازات الإلكترونية، والقباعات (المحولات الحسية).
- يرى المسؤولون في مجال التعليم في بريطانيا أن أهم فوائد هذه التكنولوجيا ستكون في تعليم المواد الدراسية النادرة التي لا يوجد إقبال كبير عليها؛ مثل: اللغات اللاتينية واليونانية، والرياضيات المتقدمة، التي يصعب على بعض المدارس تأمين تكاليف تعليمها؛ حيث يكون باستطاعة معلم واحد تعليم عدة صفوف متفرقة في أماكن مختلفة.

(1) محمد عطية خميس، تطور تكنولوجيا التعليم، القاهرة: دار قباء للنشر، 2003م، ص: 398.
(2) سناء عبد الكريم الخناق، المعوقات والتحديات التي تواجه التعليم الافتراضي الجامعي، مجلة أبحاث اقتصادية إدارية، ع: 11، 2012م، ص: 8.
(3) مديحة بنت سالم الكلبية، المعلم الافتراضي يتجسد في الفراغ، مجلة التطوير التربوي، سلطنة عمان، ع: 64، س: 10، 2011م، ص: 65.
(4) محمد بن إبراهيم الشويعي، توظيف أحدث التقنيات في الفصل الافتراضي، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج: 16، ع: 67، يوليو 2006، ص: 330.
(5) فضلًا انظر:
وفاء كتافي، تصور مقترح لإعداد معلم التعليم الافتراضي، مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح، العريش، إبريل 2005م، ص: 283.
مديحة بنت سالم الكلبية، مرجع سابق، ص: 65.

- يناسب إمكانات وقدرات الدارسين، ويراعي الفروق الفردية، والقدرات الخاصة، ويضمن قدرًا كبيرًا من المرونة والإتاحة والتنوع، فضلًا عن كونه يعمل كمركز مفتوح ودائم للتعلم.

عناصر التعلم الافتراضي:

يقوم نظام التعليم الافتراضي على ثلاثة أركان؛ هي[1]:

- بيئة التعلم المصطنع: وهي بيئة تعلم بالمحاكاة، تقوم على أساس الواقع المصطنع، الذي يتصرف فيه المتعلم كما هو اعتاد عليه في الواقع الحقيقي.
- مواد التعلم المصطنع: وهي أدوات مُصمَّمة ومُطوَّرة لاستخدامها في بيئة التعلم المصطنعة، وليست هي البيئة ذاتها.
- أدوات التعلم المصطنع: وهي أدوات تصمم عن طريق تكنولوجيا الواقع المصطنع لاستخدامها في بيئة التعلم المصطنع؛ لمساعدة المتعلم على تعلم المعلومات المقدمة بكفاءة وفاعلية.

مزايا التعليم الافتراضي في تدريس اللغة العربية:

ترى الدراسة الحالية أن محاولة تصميم برامج ثلاثية الأبعاد يقوم عليها التعليم الافتراضي من شأنه أن يحقق مكاسب كبرى لتدريس اللغة العربية؛ وهي:

- رؤية المتعلم للمعلم تجعل عملية التعلم أكثر إثارة وتشويقًا.
- يمكن توظيف البيئة الافتراضية ثلاثية الأبعاد في عرض الدروس المتعلقة بتاريخ الأدب العربي والبيئات العربية.
- يمكن توظيف البيئة الافتراضية ثلاثية الأبعاد في عرض دروس النحو العربي؛ فعلى سبيل المثال: يمكن تجسيم (كان وأخواتها) باستخدام مجسمات إلكترونية ناطقة، تتوزع على أخوات (كان)، وينطق كل مجسم بخاصية الفعل الذي يشير إليه، ويتفاعل معه ويحركه من مكانه، ويكوِّن جملًا مفيدة.
- لا يشعر المتعلم بافتقاد الجانب الإنساني اللازم لعملية التعلم؛ حيث يتمثل المعلم أمامه كما هو شحمًا ولحمًا.
- يمكن توظيفها في دروس القراءة، وحفظ القرآن الكريم، من خلال ربط المحتوى بالمضمون الذي تشير إليه.
- تتلاشى هذه المنظومة حدود الخجل والخوف والرهبة التي تنتاب ظروف التعلم التقليدي؛ فينطلق المتعلم في التعبير عن نفسه وما يدور داخله دون حياء أو خجل.
- يمكن الاستفادة منها في تدريس القصص الرقمية التفاعلية.

معوقات التعليم الافتراضي:

انطلاقًا من الواقع التعليمي العربي المعاصر، فإن الباحث يرى أن هناك عددًا من المعوِّقات التي تَحُولُ دون نجاح التعليم الافتراضي في البيئة العربية؛ ومن أهمها:

- قلة توافر البنية التحتية والتكنولوجيا المتطورة في كثير من البلدان العربية (شبكات متطورة، برمجيات).
- الأمية التكنولوجية: وهي جانب مرتبط بالمعلم والمتعلم معًا، الأمر الذي يستوجب جهودًا مكثفة لتأهيلهما لاستيعاب توظيف التكنولوجيا في التعليم.
- الثقافة المجتمعية السائدة: والتي تنظر إلى التعليم الإلكتروني على أنه رفاهية عصرية غير مجدية، وأن الأساس يكمُنُ في التعليم التقليدي.
- قلة الفهم الجيد لأدوار المعلم الافتراضي.
- قلة الموارد البشرية المؤهلة، كالفنيين والخبراء والمتخصصين اللازمين للتعليم الافتراضي.

المحور الثاني: أدوار معلم اللغة العربية الافتراضي:

أولًا: دوره في التخطيط للعملية التعليمية:

حيث يكون المعلم الافتراضي باحثًا ومساعدًا، وموجهًا وتكنولوجيًّا، ومصمِّمًا ومديرًا، ومبسِّطًا للمحتوى التعليمي، ومحدِّدًا لأهداف الإجرائية التي يسعى للوصول إليها.

(1) وفاء كفافي، مرجع سابق، ص: 283.

ثانيًا: دوره في الاختيار والإعداد:

حيث يقوم المعلم الافتراضي بدور مهم في اختيار البرامج التعليمية، مع مراعاة خصائص المتعلمين وأهدافهم.

ثالثًا: دوره في التنفيذ:

حيث يقوم المعلم الافتراضي بدور كبير في تنفيذ التعليم الإلكتروني الافتراضي، والتدريب على استخدام التقنية التي يتم من خلالها التعلم.

رابعًا: دوره كمرشد:

فهو يتحول من مجرد ناقل للمعرفة إلى محفِّزٍ ومرشد للطلاب، وهو يساعدهم على فتح قنوات تواصل بينه وبينهم من ناحية، وبين زملائهم من ناحية أخرى، في إطار بيئة تمتاز بالديناميكية[1].

خامسًا: الدور الاجتماعي والإنساني:

تبرز الحاجة إلى أهمية هذا الدور؛ حيث إن غيابه يعمل على توليد شخصيات نمطية انطوائية في أغلب الأحوال، ولا تستطيع التواصل والتفاعل الاجتماعي الناجح، فقد توصلت إحدى الدراسات إلى أن المعلم الذي ينصبُّ اهتمامه على الواجبات المنزلية في الفصول الافتراضية، يُوَلِّدُ شعورًا لدى الطلبة بعدم أهمية العلاقات الاجتماعية بين بعضهم البعض؛ وذلك لأن نسبة التفاعلات بين أفراد العينة في هذه الدراسة كان منخفضًا[2].

ولعل هذا السياق يؤكد لنا الدور الاجتماعي الذي يجب أن يضطلع به المعلم الافتراضي في التعليم عن بُعد، ولكي يقوم بهذا الدور بفاعلية؛ فإنه يحتاج إلى:

- تقسيم المهام التعليمية بين المتعلمين.
- دعم المناخ الاجتماعي القائم على الحوار المتبادل.
- إتاحة الفرصة للطلاب لعرض أعمالهم وتبادلها مع زملائهم.
- قيام الواجبات التعليمية على الجهد المشترك بين الطلاب من جهة، وبين المجموعات من جهة أخرى.
- تنمية المهارات الاجتماعية من خلال توظيف المادة التعليمية؛ فعلى سبيل المثال لا الحصر: يمكن لمعلم اللغة العربية أن يطلب من المتعلمين تسجيل آيةٍ قرآنيةٍ أو بيتٍ من الشعر بصوت كل متعلم منفردًا، وعرضها على الطلاب الآخرين.
- مراعاة الحالة النفسية والمزاجية للمتعلم، والتي تظهر إلى حد كبير في نبرة صوته، والتبادل المشترك للأحاسيس والمشاعر.

سادسًا: الدور التقويمي:

يُعَدُّ التقويم التربوي أحد المكونات المهمة في المنظومة التربوية، ويمكن من خلاله إصدار الحكم على بقية مكونات المنظومة التعليمية (مدخلات، عمليات، مخرجات) في ضوء أهدافها، ومن ثَمَّ يساعد على اتخاذ القرارات والإجراءات العملية لعلاج نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة؛ للوصول إلى مخرجات مرضية وعلى قدر عالٍ من الجودة والتمكن[3].

والتقويم عملية وقائية علاجية تستهدف الكشف عن أوجه القصور لتلافيها، ودعم نقاط القوة وتحفيزها، والتقويم الافتراضي يختلف عن ذلك التقويم التقليدي الذي يعتمد فقط على الامتحانات التي تقيس مهارات الحفظ والاستظهار؛ حيث إن التقويم الافتراضي يتعدى ذلك لقياس وتنمية مهارات مختلفة يتم من خلالها تقويم الشخصية من جوانبها المتكاملة.

وفي مجال اللغة العربية، فإن المعلم الافتراضي ينبغي أن يعتمد في تقويمه على:

- تكليف الطلاب بمهامٍّ مختلفة ومتنوعة، فمثلًا: يطرح على الطلاب فقرة معينة، ويكلِّف طالبًا بتلخيصها، وآخر بتحديد القواعد النحوية المرتبطة بها، أو استدعاء شاهد شعري أو حديث نبوي أو آية قرآنية مرتبطة بها، وهكذا.
- يركِّز في تقويمه على المهارات اللغوية الصوتية؛ باعتبارها أحد عناصر الدرس اللغوي المهملة، ويطلب إلى

(1) شريف الأتربي، التعليم بالتخيل ... إستراتيجية التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم، القاهرة، دار العربي للنشر، 2019م، ص: 48.

(2) Avilgail Oren, The Development Of social Climate In Virtual Learning, International Review of Search in Open and Distance Learning, April 2002, Available on: irrodl.org.

(3) أسامة ماهر حسين، فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمي التعليم الأساسي في ضوء برنامج اختبارات الترخيص لمزاولة المهنة، مجلة مستقبل التربية العربية، مصر، مج: 18، ع: 68، يناير 2011م، ص: 239.

المتعلمين على سبيل المثال تسجيلًا صوتيًا؛ مما يساعد في معالجة مشكلات النطق لديهم.

- تكليف الطلاب بمشاريعَ بحثيةٍ مشتركة، تدعم الرجوع إلى شبكة المعلومات الدولية والمكتبات الرقمية، وغيرها من مصادر المعرفة، ويتم عرض الجزء في نطاق الكل.
- عدم إعطاء المعلومة جاهزة وكاملة للمتعلم، بل يُفَتَّقُ أذهان الطلاب، ويطلب إليهم استكمال النقص وجمع المعلومات المرتبطة والمكملة لها؛ مثلًا: يعطي نُبْذةً عن شاعر معين، ويكلف الطلاب بجمع المزيد من المعلومات عن حياة هذا الشاعر وأعماله.

المحور الثالث: مهارات معلم اللغة العربية الافتراضي:

لكي ينجح المعلم الافتراضي للغة العربية في توصيل رسالته، فإن هذا يستلزم جملة من المهارات الأساسية اللازمة لنجاح عملية الاتصال التعليمي؛ ومن أهم هذه المهارات:

- **مهارات أكاديمية:**

وهي مهارات تتعلق بالتمكن المهني والأكاديمي لمعلم اللغة العربية، وإلمامه الجيد والواسع بقضايا الأدب العربي، والنحو والصرف، والبلاغة والتذوق، وقواعد النطق والإملاء، وغيرها من المهارات الأكاديمية التي تجعل المعلم يتحول من مجرد ناقل لمعرفة محدودة إلى مرشد واسع الثقافة، عميق الاطلاع.

ففي ظل التكنولوجيا الحديثة أصبح بإمكان المتعلم البحث عن معلمين آخرين، وإجراء المقارنة السريعة بينهم، فيشعر المتعلم بالفارق بينهم بسهولة ويُسْرٍ، الأمر الذي يفرض عليه أن يستجيب لهذا أو ذاك، ويكسب الثقة في معلمه أو لا.

- **مهارات الاتصال:**

يتم الاتصال في التعليم الافتراضي بطريقتين هما:

الاتصال المتزامن: وهو اتصال مباشر بين الطالب والمعلم؛ مثل: مؤتمرات الفيديو، المكالمات الصوتية، وهي تستلزم وجود المعلم والمتعلم في الوقت نفسه.

الاتصال غير المتزامن: ويكون الاتصال فيه بطريقة غير مباشرة، ولا يستلزم وجود المعلم والمتعلم معًا في الوقت نفسه؛ مثل: رسائل الإيميل، والتسجيلات الصوتية.

ومن ثَمَّ يجب على المعلم أن يكون على وعيٍ تامٍّ بهذين النوعين من الاتصال، فيحدد للطلاب أوقات الإتاحة والتوافر من عدمه، والتكليفات التي تتم بطريقةٍ تزامنية، والأخرى التي تتم بطريقة غير تزامنية.

وتذهب الدراسة الحالية إلى أن معلم اللغة العربية ينبغي أن يعتمد بكثرة على الاتصال المتزامن؛ لأن اللغات بطبيعتها تقوم على المشافهة، ولها جوانبها الإنسانية والاجتماعية والصوتية، وأن يقتصر المعلم في استخدامه للاتصال غير المتزامن على بعض الأمور والتكليفات التي لا تحتاج مباشرة المعلم، أو عند طلب استرشادات علمية معينة.

- **مهارات تقنية:**

وترتبط هذه المهارات بقدرة المعلم على استخدام التكنولوجيا الحديثة، ومواكبته للجديد والمتطور في عالم التكنولوجيا والأجيال الحديثة منها، وكيفية استخدامها بما يخدم العملية التعليمية عن بُعد، بل يتعداه إلى قدرته على بناء برامج تعليمية تسهِّلُ من عملية التعلم، وتحفز خصوصيته كمعلم ذي طابع فريد ونامٍ ومتطور.

وقد أثبتت دراسة (Ofera Gal) أن "المعلم الناجح المتمكن في التعليم الافتراضي هو ذلك المعلم الذي لديه القدرة على استخدام تكنولوجيا الحاسب الآلي"[1]، ومن ثَمَّ فإن غياب هذه المهارات التقنية قد يَحُولُ دون نجاح التعليم الافتراضي، ويحول دون وصول المعلم الافتراضي لتحقيق أهدافه، وفقدان عنصر التشويق والجذب والتواصل مع المتعلم.

- **مهارات تواصلية:**

وهي مهارات تختلف عن مهارات الاتصال؛ فهي مهارات ترتبط بمدى قدرة المعلم على تحقيق التواصل التعليمي الناجح، فقد يتوافر لدى المعلم المهارات الأكاديمية والتقنية اللازمة، لكن لا يتوافر لديه مهارات توصيل المعلومة وطرحها، ومن هنا فإننا نفرق بين شيئين في هذا الإطار:

- **مهارة التمكن من المعلومة.**
- **مهارة طرح المعلومة.**

(1) Ofera Gal ,Distance Learning: The Role Of Teacher In Virtual Learning, 2002,Aavailable on: achva.ac.il

فهذه المهارات التواصلية ترتبط بدرجة كبرى بعنصر الجذب والتشويق الذي ينبغي توافره في السمات الفطرية والسيكولوجية للمعلم الافتراضي، وقدرته على الحوار البنَّاء والنقاش الراقي، وكسب ثقة المتعلم، وهي مهارات تعتمد في الأساس على الجانب الإنساني والاجتماعي الذي يكون لدى المعلم.

- **مهارات وعي وثقافة:**

وتقوم هذه المهارات في جوهرها على المعلم الباحث، وهو الذي يكون ذا صلة وثيقة ومتجددة مع كل جديد في مجال تخصصه، وفي طرق تدريسه، وما يطرأ على مجتمعه من مستجدات، وأن يظل طالبًا للعلم ما استطاع إلى ذلك سبيلًا، مطلِّعًا على كل ما يدور في مجتمعه المحلي والإقليمي والعالمي من مستحدثات؛ حتى يستطيع أن يلبيَ حاجات طلابه من استفساراتهم المختلفة، ويمد لهم يد العون فيما يصعب عليهم، ويأخذ بيدهم إلى نور العلم والمعرفة[1].

ولا يقتصر الأمر على المعرفة الأكاديمية فحسب، بل يتعداه إلى المعرفة العالمية، ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن المعلم الافتراضي لا بد أن يتوافر لديه قدرٌ من الذكاء المعرفي الراقي في التعامل مع الخلفيات الثقافية المتنوعة لطلابه، وانتماءاتهم العرقية والدينية، وتوجهاتهم إزاء القضايا العالمية، وما يتسم به العصر الحديث من قضايا وظواهر ومشكلات؛ مثل: الإرهاب، التطرف، الحرية الفكرية والجنسية، العولمة وما بعدها، الأوبئة العالمية، وغير ذلك.

ومعلم اللغة العربية الافتراضي ينبغي له أن يأخذ بحظٍّ وافر من الوعي العام، والقدرة على استقطاب المتعلمين، بما يحقق أهداف التربية البنَّاءة والسليمة، وغرس قيم التسامح والحب والسلام إزاء المجتمع، ونبذ العنصرية والتطرف والإرهاب، وكل ما هو هدَّامٌ للمجتمع العربي والمجتمع الإنساني كله.

شكل (1): مهارات المعلم الافتراضي للغة العربية

المحور الرابع: التوصيات والمقترحات:

في ضوء العرض السابق لمهارات وأدوار المعلم الافتراضي للغة العربية، فإن الدراسة الحالية توصي بما يلي:

- ضرورة الإعداد المهني الجيد لمعلم اللغة العربية، وتكثيف مقررات تكنولوجيا التعليم؛ بما يضمن الإلمام الواسع والدقيق لمعلم اللغة العربية في تعامله مع التكنولوجيا.
- تحديث برامج التربية العملية لكليات التربية بما يتوافق مع فلسفة التعليم عن بُعد، وتدريب الطالب والمعلم على حقبة تدريسية من برامج التعليم (online)، واستخدام نظام الفصول الافتراضية، وتقييمه من قِبَلِ المتعلمين أنفسهم.
- الاستفادة من الجهود الدولية في تدريب المعلمين؛ كجهود اليونسكو، واليونيسيف، والمركز التربوي لدول الخليج، وشركة ميكروسوفت الدولية، وغيرها من الجهود الدولية المبذولة لدعم التعليم عن بُعد والارتقاء به.

(1) سالم عبد الله الفاخري، معايير جودة أداء المعلم في التعليم العام، المؤتمر العلمي الدولي الثاني العربي الخامس (التعليم والأزمات المعاصرة)، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، إبريل 2010م، ص: 97.

- توفير برامج المتابعة المستمرة، والتقويم الدائم للمعلم، بما يضمن نجاح مهمته.
- ضرورة إنشاء مركز طرق تدريس لغة عربية متخصص يعطي مِنْحَ رخصة مزاولة للمعلم الافتراضي للغة العربية.
- ضرورة توفير معامل لغات افتراضية مزودة بمكتبات رقمية، ومصادر تعلم حديثة وثَرِيَّةٍ.
- ضرورة تحديث طرائق التدريس وتحديث المحتوى المعروض بما يتناسب مع مطالب بناء الشخصية السوية والصالحة في القرن الحادي والعشرين.
- ضرورة عرض منهج اللغة العربية بطريقة جذَّابة وتكاملية، ومساعدة المعلمين في وضع برامج تكنولوجية مناسبة للتدريس.
- توفير الدعم المادي والتقني للمعلم؛ لإعداد هذه البرامج سالفة الذكر، بما يسهم في نجاحه في أداء رسالته.

قائمة المراجع:

(أ) المراجع العربية:

1. أسامة ماهر حسين، فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمي التعليم الأساسي في ضوء برنامج اختبارات الترخيص لمزاولة المهنة، مجلة مستقبل التربية العربية، مصر، مج: 18، ع: 68، يناير 2011م.
2. سالم عبد الله الفاخري، معايير جودة أداء المعلم في التعليم العام، المؤتمر العلمي الدولي الثاني العربي الخامس (التعليم والأزمات المعاصرة)، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، إبريل 2010م.
3. سناء عبد الكريم الخناق، المعوقات والتحديات التي تواجه التعليم الافتراضي الجامعي، مجلة أبحاث اقتصادية إدارية، ع: 11، 2012م.
4. شريف الأتربي، التعليم بالتخيل ... إستراتيجية التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم، القاهرة، دار العربي للنشر، 2019م.
5. محمد بن إبراهيم الشويعي، توظيف أحدث التقنيات في الفصل الافتراضي، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج: 16، ع: 67، يوليو 2006.
6. محمد عطيه خميس، تطور تكنولوجيا التعليم، القاهرة، دار قباء للنشر، 2003م.
7. مديحة بنت سالم الكلبية، المعلم الافتراضي يتجسد في الفراغ، مجلة التطوير التربوي، سلطنة عمان، ع: 64، س: 10، 2011م.
8. وفاء كفافي، تصور مقترح لإعداد معلم التعليم الافتراضي، مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح، العريش، إبريل 2005م.

(ب) المراجع الأجنبية:

1. Avilgail Oren, The Development Of social Climate In Virtual Learning ,International Review of Search in Open and Distance learning, April 2002, available on: irrodl.org.
2. Keegan, Desmond, on Defining Distance Education, London: Croom Helm. 1983.
3. Ofera Gal, Distance Learning: The Role Of Teacher In Virtual Learning, 2002, available on: achva.ac.il.
4. Trinidad, Armando, Rocha, Distance education for Europe, Portugal: Universidad Aberta,1992.

«متطلَّباتُ استخدامِ نظامِ التعليمِ عن بُعدٍ في إعدادِ وتدريبِ معلِّماتِ الطفولةِ المبكِّرةِ لتدريسِ مهارتَي القراءةِ والكتابةِ»

د. سهام محمد السيد زايد
أستاذ الطفولة المبكِّرة المساعِد - كلية التربية - جامعة شقراء
العام الدراسيّ - 1442هـ/2020م
sehamzaied40@gmail.com

مستخلَصُ البحثِ

هدَف البحثُ الحالي إلى التعرُّف على متطلَّباتِ استخدامِ نظامِ التعليمِ عن بُعدٍ، في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة، لتدريس مهارتَي القراءةِ والكتابةِ، واستعانت الباحثةُ بالاستبانةِ كأداةٍ للبحثِ، واستخدمت المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ، كمنهجٍ للبحث، وقد توصَّلت الباحثةُ للعديدِ من النتائج؛ أهمُّها: أنَّ متطلَّباتِ استخدامِ نظامِ التعليمِ عن بُعدٍ في إعدادِ وتدريبِ معلِّماتِ الطفولةِ المبكِّرة لتدريسِ مهارتَي القراءةِ والكتابةِ جاءت بدرجة (عالية)، مِنْ وُجهةِ نظرِ أفرادِ عينةِ البحثِ، وعدم وجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدلالة (0.05)، لاستجابات أفراد العينة، حولَ «متطلَّبات استخدامِ نظامِ التعليمِ عن بُعدٍ، في إعدادِ وتدريبِ معلِّماتِ الطفولةِ المبكِّرة، لتدريسِ مهارتَي القراءةِ والكتابةِ»، مِنْ وُجهةِ نظرِ أفرادِ العينةِ؛ وَفْقًا لمتغيِّراتِ (المؤهِّل العلميّ – الدوراتِ التدريبيةِ)، بينما توَجد فروقٌ وفقَ متغيِّر سنوات الخبرة؛ لصالح ذوات الخبرة الأقلِّ؛ وأوصَت الباحثةُ - في ضوءِ ما توصَّلت إليه من نتائجَ - بالعديد من التوصيات؛ أهمُّها: توعية القائمينَ على إعدادِ البرامجِ التدريبيةِ لمعلِّماتِ مرحلةِ الطفولةِ المبكِّرةِ، في المملكةِ، بأهميةِ وفاعليةِ التدريبِ عن بُعْدٍ، وضرورة توفير بِنْيَة تحتيَّة ملائمة، لاستخدام الأجهزة والوسائل التعليمية الحديثة، في التعليم عن بُعدٍ.

الكلماتُ المفتاحيةُ: نظام التعليم عن بُعدٍ - إعداد وتدريب المعلِّمينَ - الطفولة المبكِّرة - مهارتَا القراءةِ والكتابةِ.

Abstract

The present research aimed to investigate the requirements of distance education implementation in the preparation and training of early childhood teachers to teach reading and writing skills. The researcher relied on the questionnaire as the research instrument and utilized the descriptive analytical approach. The researcher reached several findings, the most important of which, are: the requirements of using distance education in preparation and training of early childhood teachers to teach reading and writing skills, were (high) from the point of view of the research sample; there are no statistically significant differences at (0.05) significance level in the responses about «the requirements of using distance education in preparation and training of early childhood teachers to teach reading and writing skills» from the point of view of the research sample according to (educational qualification – training courses); there are statistically significant differences according to the variable of (years of experience), in favor of the less experienced. In light of these findings, the researcher recommended: raising awareness of those in charge of preparing training courses for early childhood teachers in the Kingdom of the importance and effectiveness of distance training; and the need to provide an appropriate infrastructure for the use of modern equipment and methods .in distance education

Key words: distance education – preparation and training of teachers – early childhood – reading .and writing skills

مقدمةٌ:

تُعَدّ مرحلةُ الطفولة المبكِّرة من أكثر المراحل العمرية حساسيةً في عمر الإنسان، ففيها يشهد الطفلُ معدلًا سريعًا من النمو في مختلف النواحي، بما في ذلك النواحي البدنيةُ والمعرفيةُ والعاطفيةُ والنفسيةُ؛ ومن هنا تبرُز أهميةُ دور معلِّمات الطفولة المبكِّرة في التعامُل مع احتياجاتِ الأطفالِ؛ ويستلزِم دعمُ المعلِّمين في أداءِ هذا الدورِ توفيرَ القَدْرِ الكافي من الإعداد والتدريب حول كيفية تطبيق الممارَساتِ التدريسيَّة والتربويَّة الْمُثْلَى.

ويشهد العصرُ الحالي اتساعًا في الفجوة بين احتياجات الطلاب التعليمية، وبين قدرات المعلِّمين المهنيَّة لمواكَبَة التغيرات الحضارية السريعة؛ حيث تزداد الحاجةُ إلى توظيف العديد من الوسائل والأساليب والإستراتيجيات التربويَّة الحديثة؛ فعلى المعلِّم تطويرُ مهاراته في كافة المجالات التربويَّة والاتجاهات المتعلِّقة بسَبْرِ أعماقِ الطلابِ ومعرفةِ أرقى السُّبلِ للوصول إلى عقولهم وقلوبهم (عبد المجيد؛ العاني, 2015: ص57).

لذلك يعدُّ إعدادُ وتدريبُ المعلِّمين جزءًا من منظومة الارتقاء بمستوى جودة التعليم، في أي دولة من الدول؛ ويعتمِد مستوى فاعلية وكفايات المعلِّمين المكتَسَبة على جودة التدريب الذي يخضعون له، في المؤسَّسات المتخصِّصة في إعداد وتدريب المعلِّمين؛ ونظرًا لأنَّ المعلِّمَ يُعتَبر عنصرًا أساسيًّا من عناصر عمليات التعليم والتعلُّم، فمن الضروري للغاية أنْ يهتمَّ المخطِّطون التربويون بكيفية إعداد المعلِّمين والتحسين من مسارات تطوُّرِهم ونمُوِّهم المهني (Muthigani, 2019, 50).

وترى الباحثة أن السنوات القليلة الماضية قد شهدت تحولاتٍ كبيرةً في كيفيةِ إدارةِ وتنظيمِ برامجِ إعدادِ وتدريبِ المعلِّمينَ؛ ويرجع ذلك - بدرجةٍ كبيرةٍ - إلى التطوُّرات الكبيرة في تقنيات المعلومات والاتصالات؛ فقد ازداد التوجُّهُ نحوَ توظيف تلك التقنياتِ في برامجِ وأنشطةِ إعدادِ وتدريبِ المعلِّمينَ؛ وذلك بغرض تحقيق الاستغلال للإمكانات والمميِّزات التي تُتيحها، بما في ذلك تيسيرُ التواصُل وتبادُل المعلومات والمعرفة، وتقديم أنماط مختلفة من التدريب؛ وفي هذا الصدد، برَز تطبيقُ أسلوب التعليم عن بُعدٍ، في إعداد وتدريب المعلِّمينَ.

وكان ولا يزال التعليم عن بُعدٍ من الأنماط الرئيسية لإعداد وتدريب المعلِّمينَ، سواء المعلِّمونَ قبل الخدمة أو أثناء الخدمة؛ ويحظى هذا النوعُ من التعليم بقَدْرٍ متزايدٍ من الأهمية؛ نظرًا لما يتميَّز به من تيسير للتجارب التعلُّمِيَّة والتدريبيَّة، ومرونة، وتخفيف من التكاليف؛ ويتَّسِم إعدادُ وتدريبُ المعلِّمين القائمُ على التعليم عن بُعدٍ بعدَّة سِمَاتٍ، أهمُّها التباعدُ المكانيُّ بين المدرِّب والمتدرِّب (وهو بذلك يختلف عن أسلوب المحاضرات الصَّفِّيَّة المباشِرة)، ووجود وحضور تأثير المؤسَّسة التعليميَّة القائمة على البرنامج التدريبيّ (وهو بذلك يختلف عن التعلُّم الذاتيّ) (Aydin &Kecik, 2018, 355 - 356).

ونظام التعليم عن بُعدٍ لا يقتصر على القطاع الجامعيّ فقط، ولكنه يُستخدَم أيضًا في جميع المراحل التعليمية الأخرى، وبرامج مَحْو الأمية، وتعليم الكبار، وأيضًا في تدريب المعلِّمين أثناءَ الخدمة، وتدريب العامِلينَ في مواقع العمل، وغير ذلك من استخدامات عديدة؛ فقد أثبتت خبراتُ كثيرٍ من الدول صلاحيةَ أسلوب التعليم عن بُعدٍ، في إتاحة الفرص التعليمية للكثير من الفئات، التي لا تجد فُرَصًا تعليميةً في نُظُم التعليم التقليديّ (قنديل, 2010: ص18).

واستنادًا إلى ما سبَق استعراضُه، تبرُز أهميةُ التعرُّف على طبيعة المتطلَّباتِ الواجبِ توافُرُها مِنْ أجْلِ تيسيرِ وتمكينِ تطبيقِ برامجِ إعداد وتدريب المعلِّمين القائمةِ على أسلوب التعليم عن بُعدٍ؛ وتهتمُّ الدراسةُ - على وجه التحديد - بدراسةِ تلك المتطلَّباتِ في برامج إعداد معلِّمات الطفولة المبكِّرة؛ لتدريس مهارتَيِ القراءةِ والكتابةِ؛ وقد تُساهِم الدراسةُ الحاليةُ في تقديمِ توصياتٍ نظريةٍ وعمليةٍ حولَ كيفيةِ الارتقاءِ بمستوى جودةِ تطبيقِ برامجِ إعدادِ وتدريبِ المعلِّمين، باستخدام تقنياتِ التعليمِ عن بُعدٍ.

مشكلةُ البحث:

لقد تغيَّرت طبيعةُ برامجِ إعدادِ وتدريبِ المعلِّمينَ بصورةٍ جذريةٍ خلالَ السنواتِ الماضيةِ؛ فقد ازدادَ التوجُّهُ نحوَ دمجِ الوسائلِ التكنولوجيةِ الحديثةِ في التحسينِ من جودةِ التجاربِ التعليميةِ والتدريبيةِ؛ وقد ازدادت أهميةُ هذا التحوُّلِ - بشكلٍ كبيرٍ - نظرًا لوجودِ العديدِ من المعوِّقات المتأصِّلة في نُظُم تدريب المعلِّمين؛ مثلَ قيودِ الزمانِ والمكانِ، هذا إلى جانبِ ظهورِ تحدِّياتٍ جديدةٍ؛ مثلَ انتشارِ الأمراضِ المُعْدِيَةِ (مثل مرض فايروس كورونا)؛ وقد نتَج عن تلك التحولاتِ ازديادُ الاعتمادِ على نُظُم التعليم عن بُعدٍ في إعدادِ وتدريبِ المعلِّمين في مختلفِ المراحلِ التعليميةِ، بما في ذلك مُعلِّمُو الطفولة المبكِّرة.

وعنـد الحديـث عـن نُظُـم التعليـم عـن بُعـدٍ، يجـب تسـليطُ الضـوء عـلى المتطلَّبـات الضروريـة لتطبيـق هـذه النُّظُـم عـلى نحـوٍ فعَّـالٍ؛ فتلـك النُّظُـمُ تختلـف في تكوينهـا وأسـاليب تطبيقِهـا عـن النُّظُـم التقليديَّـة لإعـداد وتدريـب المعلِّمـينَ؛ وقـد تناوَلَـت الدراسـاتُ الحديثـةُ البعـضَ مـن أهـمِّ تلـك المتطلَّبـات.

فكـما أشـارت دراسـة أوزتـورك وآخَريـنَ (Ozturk et al., 2018)، يعتمـد نجـاحُ تطبيـق نُظُـم التعليـم عـن بُعـدٍ لإعـداد وتدريـب المعلِّمـين - بصفـةٍ أساسـيةٍ - عـلى المعلِّـمِ نفسِـه؛ حيـث يـأتي ضمـنَ أهـمِّ المتطلَّبـاتِ الضروريـةِ لتطبيـقِ تلـك النُّظُـم تمتُّـعُ المعلِّمـين بالقَـدْر الـكافي مـن الجاهزيَّـة؛ وكـما أشـارت نتائـج الدراسـة، تُعَـدّ المهـاراتُ التقنيـةُ مـن أهـمِّ تلـك المتطلَّباتِ المرتبطـةِ بالجاهزيَّةِ.

أمَّـا دراسـة سـامكانغي (Samkange, 2013) فقـد تطرَّقـت إلى فئـة أخـرى مـن المتطلَّبـات، وهـي المتطلَّبـات المرتبطـة بالمنظومـة التدريبيَّـة لبرامـج التعليـم عـن بُعـدٍ للمعلِّمـينَ؛ فكـما أشـارت نتائـج الدراسـة، تتضمَّـن تلـك المتطلَّبـاتُ ضرورةَ بـذلِ الجهـودِ الجماعيـةِ والتعاونيـةِ لدعـمِ المعلِّمـينَ مِـنْ قِبَـل القائمـينَ عـلى تلـك البرامـجِ، مثـل المعلِّمـينَ الخـبراء، ومديـري المـدارسِ، ووكلاء المـدارسِ.

وتـرى الباحثـةُ أن جميـع متطلَّبـات تطبيـق برامـج إعـداد وتدريـب المعلِّمـين القائمـة عـلى التعليـم عـن بُعـدٍ ليسـت يسـيرةَ التوفُّـر؛ فقـد تكتنـف تطبيـقَ تلـك البرامـج بعـضُ المعوِّقـات والصعوبـات، والتـي قـد تجعَـل مـن اسـتيفاء متطلَّبـات تطبيـق تلـك البرامـج أمـرًا صعـبَ التحقيـقِ؛ وهنـا مـن الجديـر بالإشـارة أنَّ مُعوِّقـات تطبيـق برامـج إعـداد وتدريـب المعلِّمـين بالاعتـماد عـلى التعليـم عـن بُعـدٍ متعـدِّدة؛ فمنهـا مـا هـو نابـعٌ مـن المعلِّمـين أنفسِـهم، ومنهـا مـا هـو نابـعٌ مـن كيفيـة إدارة المنظومـة التدريبيَّـة.

فقـد أشـارت نتائـجُ العديـدِ مـن الدراسـات السـابقة منهـا نتيجـة دراسـة كيسـاي (Kisseih, 2016)، ودراسـة موكوينـا (Mokoena, 2017) إلى عـددٍ مـن المعوِّقـات المعقَّـدة، التـي تكتنـف تطبيـقَ أسـلوب التعليـم عـن بُعـدٍ في إعـداد وتدريـب المعلِّمين، وهـي مُعوِّقـاتٌ نابعـةٌ - بالأسـاس - مـن الصعوبـاتِ الذاتيـةِ التـي يواجههـا المعلمون الخاضعـون للتدريـب؛ وتتضمَّن تلـك الصعوبـاتُ مـا يتعلَّـق بالإصابـةِ بمشـاعرِ العزلـةِ، والتعـرُّضِ لضغـوطِ الاختبـاراتِ، وصعوبـاتِ إدارةِ الوقـتِ.

ومـن خـلال مـا سـبَق يمكـن إبـرازُ مشـكلة البحـث مـن خـلال التسـاؤل الرئيـس التـالي: «مـا متطلَّبـاتُ اسـتخدامِ نظـامِ التعليـمِ عـن بُعـدٍ في إعـداد وتدريـب معلِّـمات الطفولـة المبكِّـرة لتدريـس مهـارتيَ القـراءةِ والكتابـةِ؟»

أسئلةُ البحث:

- مـا المتطلَّبـاتُ الماديـةُ اللازمـةُ لاسـتخدام نظـامِ التعليـمِ عـن بُعـدٍ في إعـداد وتدريـب معلِّـمات الطفولـة المبكِّـرة لتدريـس مهـارتيَ القـراءةِ والكتابةِ؟
- مـا المتطلَّبـاتُ التقنيـةُ اللازمـة لاسـتخدام نظـام التعليـم عـن بُعـدٍ في إعـداد وتدريـب معلِّـمات الطفولـة المبكِّـرة لتدريس مهـارتيَ القـراءةِ والكتابةِ؟
- مـا المتطلَّبـاتُ البشريـةُ اللازمـةُ لاسـتخدام نظـام التعليـم عـن بُعـدٍ في إعـداد وتدريـب معلِّـمات الطفولـة المبكِّـرة لتدريس مهـارتيَ القـراءةِ والكتابةِ؟

أهدافُ البحث:

يسعى البحثُ الحالي لتحقيق الأهداف التالية:

- التعـرُّف عـلى المتطلَّبـات الماديـة اللازمـة لاسـتخدام نظـام التعليـم عـن بُعـدٍ في إعـداد وتدريـب معلِّـمات الطفولـة المبكِّـرة لتدريـس مهـارتيَ القـراءةِ والكتابـةِ؟
- التعـرُّف عـلى المتطلَّبـات التقنيـة اللازمـة لاسـتخدام نظـام التعليـم عـن بُعـدٍ، في إعـداد وتدريـب معلِّـمات الطفولـة المبكِّـرة لتدريـس مهـارتيَ القـراءةِ والكتابـةِ؟
- التعـرُّف عـلى المتطلَّبـات البشريـة اللازمـة لاسـتخدام نظـام التعليـم عـن بُعـدٍ في إعـداد وتدريـب معلِّـمات الطفولـة المبكِّـرة لتدريـس مهـارتيَ القـراءةِ والكتابـةِ؟

أهميةُ البحث:

تنبُـع أهميـةُ البحـث الحـالي مـن أهميـة إعـداد معلِّـمات الطفولـة المبكِّـرة خاصـةً فيـما يتعلَّـق بتدريـس مهـارتيَ القـراءةِ والكتابـةِ، ويمكـن إبـراز أهميـة البحـث مـن خـلال النقـاط التاليـة:

أولًا: الأهميةُ النظريةُ:

- قد يُساهِم هذا البحثُ في التعرُّف على واقع توافُر متطلَّبات استخدامِ نظامِ التعليمِ عن بُعدٍ، في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة، لتدريس مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ، من وجهة نظر المعلِّمين أنفسِهم والعمل على تعزيزها.
- قد يُساهِم البحثُ الحالي في لَفْت انتباه المتخصصينَ إلى وضع البرامج التدريبية المناسبة اللازمة لإعداد معلِّمات الطفولة المبكِّرة، لتدريس مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ.
- تأمُل الباحثةُ في إثراءِ المكتباتِ العربية فيما يتعلَّق بمتطلَّباتِ استخدامِ نظامِ التعليمِ عن بُعدٍ، في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة، لتدريس مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ.

ثانيًا: الأهميةُ العمليةُ (التطبيقيةُ):

- قد تُساهِم نتائجُ البحث الحالي في معرفةِ أكثرِ المتطلَّباتِ اللازمِ توافُرُها لاستخدامِ نظامِ التعليمِ عن بُعدٍ، في إعدادِ وتدريبِ معلِّماتِ الطفولةِ المبكِّرة لتدريسِ مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ، والعملِ مع الإدارات المدرسيَّة على توفيرها بالمدارس السعودية، ودُورِ رياضِ الأطفالِ.
- قد تُساهِم نتائجُ البحثِ الحالي في وضعِ التوصياتِ المناسبةِ وَفْقًا لِمَا سيتوصل إليه البحثُ من نتائجَ لتحسين مخرَجات كليات التربية بالمملكة، والالتزام بالأساليب التدريبية على استخدام وسائل التعليم عن بُعدٍ، في ظل الظروف الحالية.
- قد تُساهِم نتائجُ البحثِ الحالي في زيادة حِرْص الباحثينَ، على إجراء المزيد من البحوث والدراسات المستقبليَّة، المتعلِّقة بتنمية كفايات المعلِّمين في مراحل التعليم العامّ المختلفة، وَفْقَ ما يتطلَّبُه التدريسُ عن بُعدٍ.

فرضياتُ البحثِ:

الفرضيةُ الرئيسيةُ: لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدلالة (0.05)، لاستجابات أفراد العينة حولَ «متطلَّبات استخدامِ نظامِ التعليمِ عن بُعدٍ، في إعدادِ وتدريبِ معلِّمات الطفولة المبكِّرة، لتدريس مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ» مِنْ وُجهةِ نظرِ أفرادِ العينةِ وَفْقًا لمتغيِّرات: (المؤهِّل العلميّ - عدد سنوات الخبرة - الدورات التدريبية).

مصطلحاتُ البحثِ:

- **نظام التعليم عن بُعدٍ:**

عرَّفه يس (2012: ص56) على أنه نظامُ التعليم أو التدريب عن بُعْد، على أنه تبادُل معلوماتٍ من خلال جهاز الحاسوب؛ بغرضِ التعليمِ أو التدريبِ، أو إدارةِ المعرفةِ، ويشمَل استخدامَ الحاسوب والشبكة الطرفية (Network)؛ للوصول بالتعليم إلى المنزل، أو المواقع التي يسهُل الوصولُ إليها، مِنْ قِبَلِ الطلابِ، الذين لا يستطيعون حضورَ المحاضرات بشكلٍ نظاميٍّ أو في أوقاتٍ محدَّدةٍ.

ويمكن أيضًا تعريف التعليم عن بُعدٍ على أنَّه نمطٌ من التعليم يكون فيه المعلمُ والمتعلمُ متباعدينِ خلالَ غالبيةِ الأنشطةِ التعليميةِ والتدريبيةِ، وهو يختلف عن مفهوم الدراسة الذاتية أو المستقلة، في وجود مؤسَّسة ما تقوم بتخطيطِ المناهجِ الدراسيةِ، وتوفيرِ الموارِدِ والخدماتِ التعليميةِ الضروريةِ للمتعلمينَ (Bervell&Arkorful, 2020, 2).

وتُعرفه الباحثةُ إجرائيًا: على أنه برنامجٌ تعليميٌّ وتدريبيٌّ تحدُث معظمُ التفاعلات فيه عبرَ وسائل التواصُل الحديثة، ويكون فيه المعلمُ والمتعلمُ متباعدينِ مكانيًا، كما تكون المناهج والخطط والأنشطة التعليمية محدَّدةً سلفًا، مِنْ قِبَل المؤسَّسةِ التعليميةِ القائمةِ على هذا البرنامج.

- **إعداد وتدريب المعلِّمين:**

يُقصَد بإعداد وتدريب المعلِّمين تأهيلُ المعلم قبلَ الخدمة، وتدريبُه أثناءَ الخدمة، من خلال مؤسَّسات تربوية متخصِّصة؛ لإكسابه معارفَ ومفاهيمَ للتعامل مع البيئة التعليمية، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة (الأنصاري, 2019: ص236).

كما يُعرَّف إعدادُ وتدريبُ المعلِّمين على أنه برنامجٌ دراسيٌّ للمعلمينَ قبلَ الخدمةِ، وأثناءَ الخدمةِ، يقدِّم لهم تعريفًا بالمحتوى والمهارات والسلوكيات الضرورية، للتمكُّن على نحوٍ فعَّالٍ من تلبيةِ احتياجاتِ الطلابِ في المراحل الدراسية، بين مرحلة الطفولة المبكِّرة، ومرحلة التعليم الجامعي (Kinkead - Clark, 2015, 7).

وتُعرِّفه الباحثةُ إجرائيًا: على أنَّه برنامجٌ تعليميٌّ وتدريبيٌّ يستهدف المعلِّمينَ قبلَ الخدمة وأثناءَ الخدمة، ويكون

الهدف الرئيسي منه هو إكساب المعلِّمين المتدربينَ المعارفَ والمهاراتِ والسلوكياتِ الضروريةَ، للتمكُّن من تلبية احتياجات الطلاب.

● **الطفولة المبكِّرة:**

من الملاحَظ تعدُّدُ وجهاتِ النظرِ حولَ ماهية مرحلة الطفولة المبكِّرة؛ حيث يمكن تعريفُها على أنَّها المرحلةُ العمريةُ من حياة الطفل، التي تتراوح بين الثالثة والسادسة (عتروس, 2015: ص77)، ويعرِّفُها فورمن (Formen, 2019, 37) على أنها المرحلةُ العمريةُ في حياة الإنسان التي تمتدُّ بين لحظة الولادة، وبلوغه الثامنة من العمر.

وتعرِّفُها الباحثةُ إجرائيًا: على أنها المرحلة العمرية السابقة للالتحاق بالمدرسة، وهي مرحلة يشهَد فيها الطفلُ معدَّلًا متسارعًا من النمو، في مختلف الجوانب، بما في ذلك الجوانب البدنية والمعرفية والنفسية والاجتماعية.

الإطارُ النظريُّ للبحثِ:

أهميةُ تعلُّمِ مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ في مرحلة الطفولة المبكِّرة:

يُعَدّ تعلُّمُ مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ من الموضوعات المهمة والمُلِحَّة في أي نظامٍ تعليميٍّ في أيِّ بلدٍ؛ فمهارَتَا القراءةِ والكتابةِ ليستا مجردَ مهارتينِ لغويتينِ أو تعبيريتينِ، ولكنهما تمثِّلان الأساسَ الذي يتمكَّن من خلاله الإنسانُ من التعامُل مع المعرفة والمعلومات بشتَّى صُوَرِها، سواءٌ بصفته مُستقبِلًا أو مُرسِلًا لها؛ ومن هنا تبرُز ضرورةُ مناقَشةِ أهميةِ تعلُّم مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ، في مرحلة الطفولة المبكِّرة.

لذا يهدُف التعليمُ في مرحلة الطفولة المبكِّرة إلى تمكين الطفل من أدوات المعرفة، عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية في القراءة، والكتابة، ومساعَدته على اكتساب عاداتها الصحيحة، واتجاهاتها السليمة، والتدرُّج في تنمية هذه المهارات، على امتداد المراحل التعليمية؛ وذلك بحيث يصل الطفلُ في نهاية المرحلة إلى ما يساعده على أن ينهض بالعمل الذي يختاره، وعلى أن يواصل الدراسةَ في المراحل التعليمية التالية (الأسطل, 2010: ص3).

ومن المهم الإشارةُ إلى أن مرحلة الطفولة المبكِّرة هي مرحلة تطوُّر ما يُعرَف بمهارات القراءة والكتابة المبكِّرة، وهي تختلف عن مهارات القراءة والكتابة الأساسية؛ ويلعَب تعليمُ مهارات القراءة والكتابة المبكّرة دورًا أساسيًّا في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى الأطفال، كما أنه يمثِّل أساسًا لتنمية مهارات القراءة والكتابة الأساسية، وتحقيق المخرَجات الإيجابية في الحياة المدرسيَّة للطفل؛ حيث إنَّ الاحتكاكَ المبكِّر بالمحتويات النصية والمطبوعة في مرحلة الطفولة المبكِّرة مِنْ شأنِه أنْ يساعدَ الطفلَ على تحقيق النجاح الدراسي على المدى البعيد (Skibbe et al., 2011, 3).

وتنقسم مهاراتُ القراءةِ والكتابةِ الناشئة إلى مجموعتينِ رئيسيتينِ من المهارات، وهما مهاراتُ القراءةِ الناشئةِ (مثلَ مهاراتِ معرفةِ الحروفِ الأبجديةِ والوعيِ الصوتيِّ) ومهاراتِ الكتابةِ الناشئةِ (مثلَ مهاراتِ كتابةِ الحروفِ والتهجئةِ)؛ ويتَّسِم هذانِ النوعانِ من المهارات بقدرٍ متماثلٍ من الأهميةِ؛ حيث إنَّ كليهما يلعبانِ دورًا أساسيًّا في نمُوِّ وتطوُّرِ مهاراتِ القراءةِ والكتابةِ لدى الإنسان، في المراحل العمرية اللاحقة؛ وتتضمَّن الأمثلةُ على مهارات القراءة والكتابة التي تشهد نموًّا وتطورًا عبرَ المراحل العمرية اللاحقة مهاراتِ كتابةِ الآراءِ، ومهاراتِ كتابةِ النصوصِ السرديةِ (Guo et al., 2018, 422).

ويرتبط مدى الكفاءة في تنمية مهارات القراءة والكتابة المبكِّرة أيضًا بمدى قدرة الطفل على تحقيق النجاح التعليمي في المراحل التعليمية، في سنوات عمره اللاحقة؛ فقد يؤدِّي الإخفاقُ في تنمية تلك المهارات لدى الطفل إلى تعرُّضِه للإخفاق الدراسي؛ فمن المثبَت أن الإخفاق في تنمية مهارات القراءة والكتابة المبكِّرة مرتبطٌ باحتماليةِ التسربِ المدرسيِّ في المراحل التعليمية التالية لمرحلة الطفولة المبكِّرة (Callaway, 2020, 2).

وتأتي القراءة والكتابة في مقدمة مهارات اللغة من حيث الأهمية، كمهارتيَ استقبالٍ وإنتاجٍ، فالقراءة بوابة التعلم في كل الميادين، وتعلُّمُها ليس لذاتها فحسبُ، ولكن لغيرها أيضًا من صنوف المعرفة، كما أن الكتابة إنتاجٌ لهذه المعرفة، وتعبيرٌ عن مقدار ما اكتَسَب المتعلمُ من هذه المعرفة، فإذا كانت القراءة مفتاحَ التعلمِ، فإنَّ الكتابةَ هي التعلمُ ذاتُه (البصيص, 2011: ص8).

ومِمَّا لا شكَّ فيه أن مهارات القراءة والكتابة تُعَدّ من المهارات الأساسية، التي يجب أن يتمتَّع كلُّ فردٍ في المجتمع بها؛ ولا تقتصِر فوائدُ تعلُّم هاتين المهارتين على التأثيرات الإيجابية المباشِرة على الجوانب الإدراكية المعرفية لدى الفرد، ولكنها تتضمَّن أيضًا منافعَ اقتصاديةً، واجتماعيةً، وثقافيةً على المدى البعيد؛ من هنا يمكن اعتبارُ تعلُّم مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ ليس فقط مجرَّدَ عاملٍ مُعَزِّزٍ للنموِّ الصحيِّ لدى الإنسان، ولكنه أيضًا مطلبٌ أساسيٌّ لتمكينِ الفردِ من مواكَبةِ مختلفِ جوانبِ الحياةِ في العالَمِ المعاصرِ (Street, 2016, 335 - 336).

فعنـد النظـر إلى مهـارات القـراءة: يمكـن وصفُهـا بأنهـا غـذاءُ العقـولِ، وأسـاسُ كلِّ الحضـارات الإنسـانية، فالقـراءة هـي أهـم وسـيلة لاكتسـاب المعرفـة؛ وإذا كان اكتسـاب المعرفـة أحـدَ أهـم شروط التقـدم الحضـاري، فإنـه يجـب بـذلُ كلِّ جهـدٍ لتوطـينِ القـراءةِ في حيـاة الإنسـان، وفي حيـاة مجتمَعِـه ككلٍّ، فمسـألةُ القـراءةِ ليسـت كماليـةً، ولا ترفيهيـةً، وإنَّمـا هـي مسـألةُ مصـيرٍ (الـكادوشي, 2019: ص209).

أمَّـا الكتابـة فهـي ذاكـرة الأفـراد والشـعوب؛ حيـث تحتفـظ بخلاصـة فِكْـرِ الأمـةِ وتراثهـا؛ كـما أنَّ الكتابةَ هـي وسـيلةٌ وأداةُ الإبـداعِ، فهـي التـي حفظـت للبشريـة الأعـمالَ الفنيـةَ والأدبيـةَ؛ كـما أن الكتابـة أداةٌ مـن أدوات الإعـلام والدعـوة، وخصوصًـا في العـصر الحـاضر؛ حيـث انتـشرت المطبوعـات والجرائـد والمجـلات والكتـب، فهـي تلعـب دورًا مُهِـمًّا في مختلـف المجـالات؛ وتُعَـدّ الكتابـةُ أيضًـا أداةً مـن أدوات التثقيـف؛ حيـث لا يمكـن أن تكـون هنـاك مـدارسُ أو كليـاتٌ أو معاهـدُ أو مكتبـاتٌ بـدون الكتابة (السـيد, 2009: ص177).

ويكتسـب تعلُّـمُ مهـاراتِ القـراءةِ والكتابـةِ أهميـةً خاصـةً في مرحلـة الطفولـة المبكِّـرة؛ نظـرًا لأنهـا مرحلة ينمو فيهـا الطفل اجتماعيًّـا وانفعاليًّـا، كـما أنَّ التعلُّـم في هـذه المرحلـة المبكِّـرة يؤهِّـل الطفـلَ لتعلُّـم المزيـد فيـما بعـدُ، وقـراءة الكثـير، وحِفْـظ معلومـاتٍ، وتنميـة قدرتـه عـلى العَـدّ والحسـاب، وقـراءة القصـص، وإثـراء اللغـة (سـويلم، 2018: ص140).

كـما أنَّ تطبيـق أنشـطة تعليـم القـراءة والكتابـة مرتبـطٌ بنمـوِّ المهـارات الأساسـية الأخـرى لـدى الأطفـال، في مرحلـة الطفولـة المبكِّـرة؛ فعـلى سـبيل المثـال: يتميَّـز الأطفـالُ الـذي يمارسـون أنشـطةَ القـراءة بصـورةٍ متكـررةٍ بأنهـم يتمتَّعـون بمسـتوياتٍ أعـلى في نمُـوٍّ وتطـوُّرِ المهـاراتِ اللغويـةِ والمهـاراتِ المعرفيـةِ مقارنـةً بأقرانهـم الذيـن نـادرًا مـا يمارسـونَ أنشـطةَ القـراءة؛ ويشـير ذلـك إلى ضرورة الاهتـمام بتشـجيع الأطفـال عـلى ممارَسـة القـراءة، وبشـكلٍ خـاصٍّ مـن جانـب الوالديـنِ (Tamis - LeMonda et al., 2014, 100).

ومِـنَ المهـمِّ أيضًـا عـدمُ إغفـالِ حقيقـةِ أنَّ تطبيـقَ الأسـاليب والوسـائل الملائمـة لتعليـم القـراءة والكتابـة مـن شـأنِه أن يُسـاهِم في تعليـمِ وتدريـبِ الأطفـالِ عـلى التواصُـل والتفاعـل الاجتماعـي، في السـياقات الحياتيـة الواقعيَّـة؛ فعنـدَ دمـجِ أنشـطةِ تعليـمِ القـراءةِ والكتابـةِ في الأنشـطة اللاصفيَّـة الأخـرى؛ مثـلَ أنشـطة التمثيـل وتبـادُل الأدوار، يمكـن تدريـبُ الأطفـال عـلى التعامُـل مـع النصـوص المكتوبـة في البيئـات الواقعيَّـة؛ فعـلى سـبيل المثـال: يمكـن تنفيـذُ نشـاطٍ للتمثيـل المسرحـي يتضمَّـن قيـامَ الأطفـال بـأداء أدوارٍ مُحاكِيَـةٍ لِـمَا يحـدُث في مَطْعَـمٍ، عـلى أن يتضمـنَ ذلـك اسـتخدامَ أشـياء تحتـوي عـلى نصـوصٍ مكتوبـةٍ؛ مثـل قوائـم الوجبـات المقدَّمـة مِـنْ قِبَـل المطعَـمِ؛ وعـلى هـذا النحـو يمكـن توظيفُ أنشـطة القـراءة والكتابـة في أنشـطة أخـرى مُماثِلـة؛ مِـنْ أَجْـلِ تدريـبِ الأطفـالِ عـلى التفاعـلِ في السـياقات الحياتيـة الواقعيـة (Nitecki& Chung, 2013, 48).

ومـن خـلال مـا سـبَق، يمكـن القـولُ: إنَّ تعليـم مهـارات القـراءة والكتابـة أمـرٌ بالـغُ الأهميـةِ؛ لتعزيـز النمـو السـليم لـدى الأطفـال في مرحلـة الطفولـة المبكِّـرة؛ فتنميـةُ تلـك المهـارات ترتبـط بنمـوٍّ مهـارات التعلُّـم عـبرَ مراحـل الحيـاة اللاحقـة؛ فالحيـاةُ في المجتمعـات المعـاصرة تعتمـدُ - بصـورةٍ أساسـيةٍ - عـلى التعامُـل مـع المـوادِّ النصِّيَّـةِ، سـواءٌ مـن خـلال القـراءة والكتابـة؛ لذلـك تؤكِّـد الباحثـةُ عـلى ضرورة عمـل معلِّـمات الطفولـة المبكِّـرة عـلى التـدارُكِ المبكِّـر للمشـكلات التـي قـد يعـاني منهـا الأطفـالُ في تنميـة مهـارات القـراءة والكتابـة لديهـم؛ وذلـك مـن أجـلِ تكويـنِ أسـاسٍ سـليمٍ لـدى الأطفـال يمكِّنُهم من تحقيـق النجـاح الـدراسيّ والعمـليّ عـبرَ مراحـل حياتهـم المسـتقبلية.

أهميةُ التعليمِ عن بُعدٍ في إعداد معلمات الطفولة المبكِّرة:

تتـمُّ العمليـةُ التعليميـةُ في التعليـم عـن بُعـدٍ بالاعتـماد عـلى إرسـال المـواد التعليميـة المطبوعـة عـبرَ البريـدِ الإليكـتروني، ويُعَـدّ هـذا مـن الأسـاليب التقليديـة في التعليـم عـن بُعـدٍ، وفيـه تَفصِـلُ بـينَ المعلِّـم والمتعلِّـم مساحـةٌ مكانيـةٌ، ويتطلَّـب هـذا النـوعُ مـن التعليـم توفـيرَ الإعـداد والتدريـب للمعلِّـم الـذي يتـولَّى العمليـةَ التعليميـةَ مـن موقعـه، ويقـوم بـشرحِ وإرسـالِ المـوادِّ التعليميـةِ للطالـب، الـذي يتلقَّـى المعلومـاتِ ويتعلَّمُهـا منـه ويتـدرَّب عليهـا، ويُعِيـد إرسـالَها إليـه للتأكُّـد مـن أنـه قـد فَهِمَهـا بالشـكل المناسـب.

وتـزداد حاجـةُ المعلِّـم إلى اكتسـاب المعلومـات والاتجاهـات والمهـارات التـي تمكِّنُـه مـن مُسـايَرة التغـيرِ الاجتماعـيِّ ومُواكَبَةِ الأدوارِ الجديـدةِ المسـتخدَمَة في ميـدان عملِـه؛ لذلـك فـإنَّ تدريـبَ المعلِّـمين بصـورةٍ مسـتمرَّةٍ عـلى أسـاليبِ التعليـمِ عـن بُعـدٍ الجديـدةِ أمـرٌ يسـتطيعون مـن خلالـه مسـاعَدةَ طلابِهـم عـلى اكتسـاب المفاهيـم والمهـارات والاتجاهـات التـي يحتاجونهـا لمواجَهـةِ التحدِّيـات بـدون التقيُّـد بالمـكان أو بالوقـت، خاصـةً في مثـل هـذه المرحلـة العمريـة (خليـل، 2017: ص211).

وتنطلـق أهميـةُ إعـداد وتدريـب معلِّـمات الطفولـة المبكِّـرة مـن كونهـم يتعاملـون مـع فئـةٍ مهمَّـةٍ مـن الأطفـال، تحتـاج إلى

قدرٍ كبيرٍ من الرعاية والمتابَعة والاهتمام؛ لذلك يُتوقَّع منهم الإلمامُ بمختلف المعارف والتقنيات الحديثة، التي تفيدهم في التعامُل مع هذه الفئة الحسَّاسة من الأطفال (الزعبي، 2017: ص166).

وتؤكِّد الباحثةُ على أنَّه لا يمكن إنكارُ حجمِ ومدى التأثيرات التي نجَمَت عن التطورات الهائلة التي شَهِدَها مجالُ تقنيات المعلومات والاتصالات في كافة نواحي الحياة؛ فقد أصبحت تلك التقنيات وسيلةً أساسيةً لتمكينِ وتيسيرِ التواصُلِ بين الأشخاص، وأيضًا الحصول على المعلومات وتبادلها؛ لذلك وجَدَت تقنياتُ المعلومات والاتصالات العديدَ من التطبيقات في شَتَّى المجالات المهنية، ومن أبرزها مجال العمل التربويّ، وأيضًا مجالات التعليم والتدريب المختلفة.

كما ترى الباحثة أنَّ تطبيقات التعليم عن بُعدٍ في مجال العمل التربوي تتَّسِم بتعدُّد جوانبها؛ حيث إنَّ تلك التطبيقات لا تُستخدَم فقط في تنظيم التواصُل والتفاعلات بين المعلِّمين المتعلِّمين، ولكنَّها أصبحت تُستخدَم أيضًا في إعداد وتدريب المعلِّمينَ، سواء قبلَ الخدمة أو أثناء الخدمة؛ واليومَ فقد أصبحت تطبيقاتُ التعليم عن بُعدٍ ذاتَ أهمية كبرى في هذا الصَّدَد، خاصةً في ظلِّ ظهور عددٍ من التحديات التي يواجهها العملُ التربويُّ اليومَ؛ مثلَ وجود العديد من المعلِّمين في مناطق بعيدة ونائية، وأيضًا انتشار الأمراض المُعدِية.

ويمكن إجمال مميِّزات تطبيق برامج التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب المعلِّمين فيما يلي (Obe et al., 2011, 78):

- إتاحة إمكانية الوصول إلى كمٍّ كبيرٍ من المعلومات، من خلال قواعد المعلومات الموجودة عبرَ شبكة الإنترنت.
- التغلب على القيود الزمانيَّة والمكانيَّة في تطبيق الأنشطة التعليميَّة والتدريبيَّة.
- تمكين المعلِّمين المتدرِّبينَ من التعلُّم بحسب وتيرة التعلُّم الذاتية الخاصة بهم.
- جَعْل التجارب التعليميَّة والتدريبيَّة أكثرَ تركيزًا على المخرَجات؛ ممَّا يُساهِم في تحفيز النزعة نحو التجريب والابتكار لدى المتعلِّمينَ.

ومن خلال ما سبَق استعراضُه، تتَّضح أهميةُ نظام التعليم عن بُعدٍ، والدور الذي أصبَح يلعبه في إعداد وتدريب المعلِّمينَ بوجهٍ عامٍّ، ومنهم مُعلِّمُو الطفولة المبكِّرة؛ فقد برَزَت أهميةُ مفاهيم مثلَ مفهوم التعليم المستمرِّ، والذي - وَفْقًا له - ينبغي حصولُ المعلِّم على التعليم والتدريب بصورةٍ مستمرةٍ، ولعلَّ نظام التعليم عن بُعدٍ من أبرز الوسائل التي يمكن من خلالها تطبيقُ هذا المفهوم عمليًّا، في واقعِ إعدادِ وتدريبِ مُعَلِّمِي التربيةِ الخاصةِ؛ وممَّا يلفِتُ الانتباهَ أيضًا إلى استخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب المعلِّمينَ تيسيرُه للحصول على المعلومات وتبادلها، وإدارة التجارب التعليميَّة والتدريبيَّة؛ وبالتالي فيمكن من خلال التعليم عن بُعدٍ العملُ على تلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمينَ على نحوٍ أكثرَ كفاءةً وتخصيصًا.

متطلَّباتُ استخدام التعليم عن بُعد:

تُعَدّ مِنْ أهمِّ متطلَّباتِ التعليمِ عن بُعدٍ أنْ يكونَ لدى كلٍّ مِنَ المعلِّم والمتعلِّم القدرةُ على إنشاء مستنَداتٍ جديدةٍ، واستخدامُ برنامجِ معالَجةِ النصوصِ، والتنقُّل عبرَ الإنترنت، وكذلك تحميل البرمجياتِ؛ إذ إنَّ معظم المدارس لديها برامجُ توجيهٍ جديدةٌ للطلاب، وفي حال كان الطالب يفتقِر إلى مهارات استخدام الحاسوب الأساسية، يجب عليه العثورُ على برنامج تعليميّ عبرَ الإنترنت، بالإضافة إلى أنه يحتاج إلى التحقُّق من موقع الويب؛ للتحقُّق من أداءِ فروضِه والتواصل مع مُعلِّميه.

ولا يمكن تطبيقُ التعليم عن بُعدٍ ما لم تتوفَّر بعضُ المتطلَّبات الأساسية، التي تؤدِّي إلى إنجاحه، والتي منها المعلمُ والطالبُ والتقنيةُ الحديثةُ، والعنصرُ الأساسيُّ هو المعلمُ؛ فهو يشكِّل الدعامةَ الرئيسيةَ لإنجاح العملية التعليمية؛ وذلك من خلال قدرته على التعامُل مع التقنية الحديثة، وتسخير تكنولوجيا المعلومات، وإخضاعها لأهدافِ وغاياتِ العمليةِ التعليميةِ (نصرات, 2014: ص103 - 104).

ومِنْ أجْلِ العملِ من خلال إستراتيجيات التعليم عن بُعدٍ، لابدَّ مِنْ توافُرِ بعضِ المتطلَّباتِ الخاصةِ بالعنصرِ الماديِّ والبشريِّ والتقنيِّ، والتي يعمل تجمُّعُها على توفير البِيْئَة الأساسية للعملية التعليمية عن بُعدٍ (الساعدي، 2013: ص3).

لذلك ترى الباحثة أنَّه مِنَ الضروريِّ التعرُّضُ بالتفصيل لطبيعة المتطلَّبات المختلفة، لتطبيق التعليم عن بُعدٍ؛ فهي متطلَّباتٌ متعددةُ الجوانبِ والأوجُهِ؛ **وبوجه عامٍّ:** تندرج تلك المتطلَّباتُ تحتَ ثلاثِ فئاتٍ رئيسيةٍ؛ وهي: المتطلَّباتُ الماديةُ، والمتطلَّباتُ التقنيةُ، والمتطلَّباتُ البشريةُ.

» أولًا: المتطلَّباتُ الماديةُ:

يُعَدّ أسلوبُ التعليمِ عن بُعدٍ مُماثِلًا للأساليب التعليمية الأخرى، القائمة على تقنيات المعلومات والاتصالات؛ في كونه يتطلَّب عددًا من المتطلَّبات المادية؛ فالتحوُّل من التعليم بالأسلوب التقليديّ إلى التعليم عن بُعدٍ يستلزِم وجودَ عددٍ من المتطلَّباتِ الماديةِ الأساسيةِ؛ وتتعدَّد المتطلَّباتُ المندرجةُ تحت هذه الفئة، فمنها ما يتعلَّق بتوافُر الموارد التعليمية والتدريبية، ومنها ما يتعلَّق بكيفيةِ تصميمِ وتكييفِ البيئةِ التعليميةِ؛ بحيث تتلاءم مع متطلَّباتِ العمليةِ التعليميةِ.

وبوجهٍ عامٍّ: تنقسم المتطلَّباتُ الماديةُ لعمليةِ التعليمِ عن بُعدٍ إلى قسمينِ في غاية الأهمية، الأول يتعلَّق بتوفير التدريب والتأهيل الكافي للكادر التعليميّ من معلِّمينَ ومدرِّبينَ مؤهَّلِينَ بما فيه الكفايةُ للتعامل مع تكنولوجيا المعلومات والأجهزة الحديثة، أمَّا القِسمُ الثاني فهو في توفير تلك الأجهزة، وصيانتها بشكلٍ دوريٍّ، بالإضافة إلى توصيلها بشبكةِ إنترنت، بشكلٍ متواصلٍ؛ لضمانِ نجاحِ عمليةِ التعليمِ عن بُعدٍ، كما هو متوقَّعٌ لها (نشوان، 2011: ص294).

ومِنَ المهمِّ أنْ تشتملَ البِنْيَةُ التحتيةُ لنُظُمِ التعليمِ عن بُعدٍ على شبكة الربط الإليكتروني National Educational Network التي يمكنُها الربطُ بين المؤسَّسات التعليميَّة، والهيكل الذي ستقوم عليه الشبكةُ، والتي تُحدِّد أجهزة الربط الإليكتروني وأجهزة الحاسوب التي ستُستخدم في الاتصال والتصفُّح؛ ومِن ثَمَّ البرمجيات التي ستوفِّر التطبيقاتِ التعليميةَ التي ستسهِّل التعامُلَ مع المحتوى التعليمي (الشبول؛ عليان, 2014: ص186).

فلابدَّ من توفير الإمكانيات المادية اللازمة لعملية التعليم عن بُعدٍ، والتي تتمثَّل في أجهزة الحاسوب ومُلحَقاتِها، وأجهزة العرض الإلكترونيَّة، وشبكة للاتصال عبرَ الإنترنت والفضائيَّات، وكذلك مكتبات إلكترونيَّة، وقاعات أثاث مُناسِبة، بالإضافة إلى توفير برمجيَّات تعليميَّة، وتوفير مهندسي برمجياتٍ، وإمكانية الإضافة لهذه البرمجيات أو الحذف منها، والتي توفِّر تطبيقاتٍ لإدارة التعلم والمحتوى الإليكترونيّ، وأنظمة التحكُّم والسيطرة، ومتابَعة الشبكة (الخزرجي؛ علي، 2018: ص254).

ومِنَ الضروريِّ في تطبيق برامج التعليم عن بُعدٍ أن يتمَّ تخصيصُ القَدْر الكافي والنوعية الملائمة من الموارد التعليمية الضرورية؛ وذلك من أجل التمكُّن من تطبيق الأنشطة التعليمية والتدريبية بمستوى ملائِمٍ من الجودة؛ ويتطلَّب تطبيقُ تلك البرامج أيضًا إحداثَ التغييرات في طبيعة أدوار المدرِّبينَ، وأيضًا إعدادهم لاستخدامِ الموارِدِ التعليميَّة بما يتلاءَمُ مع المتطلَّبات التقنية لأسلوب التعليم عن بُعدٍ (Moore, 2019, xii).

وعندَ الحديثِ عن توفيرِ الموارِدِ الضروريةِ لتطبيقِ أسلوبِ التعليمِ عن بُعدٍ، فمِنَ المتطلَّباتِ الماديةِ المهمةِ التي لا يمكِنُ تطبيقُ أيِّ نظامٍ للتعليم عن بُعدٍ بدونها إتاحةُ موارِدِ التعلُّمِ المفتوحِ؛ وتلك الموارِدُ متعددةٌ ومتنوعةٌ، وهي تتضمَّن - بصورةٍ أساسيةٍ - ما يلي (Samzugi&Mwinyimbegu, 2013, 77):

1. **محتويات التعلُّم:** والتي تتضمَّن محتويات المساقات التعليمية والتدريبية، والمقرَّرات، والمجموعات والحُزَم التعليميَّة، والمقالات العلميَّة... وغير ذلك.
2. **الأدوات:** والتي تتضمَّن البرامجَ الحاسوبيةَ، التي يمكن من خلالها دعمُ عمليات كلٍّ مِنْ وضعِ، واستخدامِ، وإعادةِ استخدامِ، وتقديمِ المحتوى التعليميِّ.
3. **موارد التنفيذ:** والمقصود بها المكوِّنات التي تُيسِّر تقديمَ المحتويات المعرفية والتعليمية بصورةٍ حُرَّةٍ؛ وتتضمَّن تلك المكوِّناتُ شهاداتِ إثباتِ الملكيةِ الفكريةِ، والتصاريح التي تمكِّن الجهةَ القائمةَ على مستودَعِ موارِدِ التعلُّمِ المفتوح مِنْ نشرِ الموادِّ التعليميةِ بصورةٍ مفتوحةٍ؛ وتتضمَّن تلك المكوِّناتُ أيضًا اتباعَ المبادئ القياسية لتصميم الممارَساتِ التعليميةِ المُثْلَى، وترجمة المواد التعليمية لتلائم الفئةَ المستهدَفةَ من المتعلِّمينَ.

ومن خلال ما سبقَت مناقشتُه، ترى الباحثةُ أنَّ أسلوبَ التعليم عن بُعدٍ يتَّسِم بتعدُّد وتداخُل متطلباتِه الماديَّة؛ فالتعليمُ عن بُعدٍ نظامٌ حديثٌ، ويقوم على فلسفة في التعليم والتدريب، تختلف عن تلك المتَّبَعَة في أساليب التعليم القديمة والحديثة على حدٍّ سواءٍ، بما في ذلك حتى الأساليب القائمة على تقنيات المعلومات والاتصالات؛ فالتعليم عن بُعدٍ عبارةٌ عن نظامٍ تعليميٍّ وتدريبيٍّ قائمٍ على تلك التقنيات، وتُعَدّ التفاعلاتُ بين المعلِّم والمُتعلِّمينَ ذات أهميةٍ أساسيةٍ فيه؛ ونظرًا لتلك الطبيعة الفريدة، يجب توفيرُ المتطلَّبات المادية المتعددة، التي يمكن من خلالها تطبيقُ نظام التعليم عن بُعدٍ، على نحوٍ فعَّالٍ وناجحٍ.

» ثانيًا: المتطلَّبات التقنية:

يُعَدّ أسلوبُ التعليم عن بُعدٍ من الأساليب التعليمية والتدريبية كثيفةِ الاعتمادِ على تقنيات المعلومات والاتصالات؛ لذلك فلا شكَّ في أنَّ تطبيق هذا النظام على نحوٍ فعَّالٍ يتطلَّب مجموعةً من المتطلَّبات التقنية الأساسية؛ ونظرًا

للطبيعة التفاعلية للتعلُّم عن بُعدٍ مقارنةً بالأساليب التعليمية الأخرى القائمة على تقنيات المعلومات والاتصالات، تتَّسِم المتطلَّباتُ التقنيةُ لتطبيق أسلوب التعليم عن بُعدٍ بضخامةِ حجمِ الموارِدِ الواجبِ توافُرُها، مِنْ أجْلِ التمكُّنِ من تلبيتِها.

ويمكن تقسيمُ المتطلَّباتِ التقنيةِ لتطبيقِ نُظُمِ التعليم عن بُعدٍ إلى فئتينِ رئيسيَّتينِ، وهما المتطلَّباتُ الخاصةُ بالمتعلِّم، والمتطلَّباتُ الخاصةُ بالمؤسَّسةِ التعليميَّةِ؛ فبالنسبة للمتطلَّبات المتعلِّقة بالمتعلِّم، فهي تتضمَّن توافُرَ جهازِ حاسوبٍ، وإمكانيةَ الاتصال بالإنترنت، وإمكانيةَ الوصول إلى الموارد المعرفية الإلكترونية؛ أمَّا بالنسبة للمُتطلَّبات المتعلِّقة بالمؤسَّسةِ التعليميَّةِ القائمةِ على تنفيذ البرنامج التدريبيّ، فهي تتضمَّن توافُرَ خادمِ «ويب»، وخادم «قاعدة بيانات»، وخادم «تطبيقات»، وخادم «بريدٍ إلكترونيٍّ»، وإمكانية الاتصال الدائم بشبكة الإنترنت، وتوافُر عناصر الأمان ذات الصلة (Desnica et al., 2012, 77).

ويضاف إلى ذلك ضرورةُ توافُرِ الحاسباتِ والشبكاتِ وبرامجها والمختَبرَات الخاصة، والدعم الفنيّ والصيانة، ووجود خبراء لحل المشكلات، وتقديم الاستشارات، والمهارات اللازمة للمعلِّمين والطلاب، واستخدام برامج التعليم الإليكتروني، وإعادة صياغة المقرَّرات الدراسية؛ لتكونَ مناسِبةً للتعليم عبر الشبكة الإلكترونية، وكذلك سياسات وضع سياسةٍ جديدةٍ للتعامل مع المعلِّمين والطلاب (العمري وآخرون، 2016: ص43).

كما تتضمَّن المتطلَّباتُ الماديةُ للتعليم عن بُعدٍ أيضًا ضرورةَ توافُرِ المحتويات المطبوعة، والبثّ الإذاعيّ، والبثّ التلفزيونيّ، وتقنيات مؤتمرات الفيديو، والبريد الإلكترونيّ، والفيديو التفاعليّ، والاتصال بالأقمار الصناعيَّة، والوسائط المتعددة القائمة على الحاسوب؛ وتُستخدَم تلك التقنياتُ لتعزيزِ ودَعْمِ التفاعلِ بينَ المعلِّمين والمُتعلِّمينَ في نُظُم التعليم عن بُعدٍ؛ وتجدُر الإشارةُ إلى أنَّ نُظُمَ التعليم عن بُعدٍ يمكن أن تتضمَّن أيضًا المحاضراتِ التعليميةَ الصَّفيَّةَ بالنظام التقليدي (Kabate, 2014, 107 - 108).

ويضاف إلى تلك المتطلَّبات أيضًا توافُر الأشرطة السمعيَّة، والموادّ المرئية (التلفازية)، وأشرطة الفيديو، والحقائب التعليمية، وغيرها من برمجيَّات أجهزة الحاسوب، الأمرُ الذي يؤدِّي توافُرُه إلى نجاحِ عمليةِ التعليمِ عن بُعدٍ في الإتيان بالنتائج المرجُوَّة منها (الحناوي، 2012: ص1466).

ومِنَ المهمِّ للغايةِ أن تمتلكَ المؤسَّسةُ التعليميةُ القائمةُ على تطبيق التعليم عن بُعدٍ وجودَ حاسوبٍ خادمٍ ذي سعةٍ وسرعةٍ كافيتينِ لتخزينِ المعلوماتِ، وعملِ صفحاتِ إنترنت تفاعليةٍ، وأيضًا يجب توافُرُ برامج لعمل صفحات الإنترنت وصيانتها؛ مثل برامج تحرير الصفحات، وبرامج نقل الملفات، وكذلك توفُّر سعة موجة كبيرة تمكِّن الطلابَ من الاتصال بشبكة الإنترنت بسرعةٍ، وقد يتطلَّب الأمرُ توفُّرَ أجهزة Video server إذا ما كان نظام التعليم عن بُعدٍ يتضمَّن موادَّ مرئيةً (الجار الله، 2018: ص65).

ويجب أن يُصاحِب توفيرَ تلك المتطلَّبات أيضًا توفيرُ نظامٍ لحفظِ البياناتِ وتخزينها إلكترونيًّا، ونظام معلومات تقنيّ يتم تحديثُه باستمرارٍ، وتوافُر نظام اتصالات تقنيّ يربط المستوياتِ الإداريةَ المختلفةَ، ونظام معلوماتٍ وبِنْيَةٍ تحتيةٍ مناسبةٍ لتشغيلِ التقنياتِ الحديثةِ، ونظام اتصالاتٍ يربط الطلابَ بالمعلِّمينَ إلكترونيًّا، ونظامٍ تقنيٍّ لجمع المعلومات عن كافَّةِ منسوبي المدرسة، وتوفُّر الإنترنت بسرعاتٍ عاليةٍ، وكذلك توافُر أجهزةٍ إلكترونيةٍ حديثةٍ (حوامدة, 2018: ص32 - 33).

لذلك، يتوجَّب على الحكومات والمؤسَّسات التعليميَّة التابعة لها النظرُ بعينِ الإمعانِ إلى ضرورةِ الحرصِ على إنشاء البِنْى التحتيَّة الكافية لتطبيق نُظُمِ التعليمِ عن بُعدٍ؛ فمَّما لا شكَّ فيه وجوبُ استدامة وجود مصدرٍ للطاقة الكهربائية لدى المؤسَّسة التعليمية، وضمان عدم انقطاعِها، وأيضًا العمل على معالَجة أيِّ مشكلاتٍ متعلقةٍ بها إنْ وُجِدَتْ؛ كما يجب أن تتوافَر لدى المؤسَّسةِ التعليميةِ إمكانيةُ الوصول إلى شبكة الإنترنت بصورةٍ مستقرَّةٍ، وذلك إلى جانب توافُر المُعِدَّات التقنيَّة الضروريَّة لتطبيقِ أنشطةِ التعليمِ عن بُعدٍ؛ مثلَ أجهزةِ الحاسوبِ... وغيرِ ذلك (Basaza et al., 2019, 1010).

وبناءً على ما سبَق، ترى الباحثةُ أنَّ تعدُّد وتنوُّع المتطلَّبات التقنية لتطبيق أسلوب التعليم عن بُعدٍ يجعل من تطبيق هذا الأسلوب التعليميّ مُكَلِّفًا من حيث الموارد الضرورية لتطبيقه؛ ففي ظلِّ التوجُّهِ مُتزايدِ القوةِ نحوَ تطبيق التعليم عن بُعدٍ، خاصةً مع انتشار الأمراض المُعدِيَة حولَ العالَم (مثل جائحة فايروس كورونا)، قد لا تكفي الموارِدُ والإمكاناتُ التقنيةُ المستخدَمَةُ في الوقت الراهن لاستيفاء احتياجات مبادَرات التعليم عن بُعدٍ؛ ويستلزِم ذلك استجابةَ الحكومات بمزيجٍ مِنَ الخطط الإستراتيجية والإجراءات العاجلة، مِنْ أجلِ التمكُّن من تلبية متطلَّبات تلك المبادَرات، واستيعاب احتياجات المشاركين في تلك المبادَرات؛ أي المعلِّمين والمُتعلِّمينَ، على نحوٍ فعَّالٍ.

» ثالثًا: المتطلَّبات البشرية:

عند مناقَشة طبيعةِ وأنواعِ متطلَّباتِ تطبيقِ التعليمِ عن بُعدٍ، مِنَ الضروريِّ الانتباهُ إلى أنَّ تلك المتطلَّبات لا تقتصِر على مجرَّدِ المتطلَّباتِ الماديَّةِ والتقنيَّةِ، ولكِنْ هناك أيضًا متطلَّباتٌ بشريةٌ لا يمكِن لمبادَرات التعليمِ عن بُعدٍ النجاحُ بدونها؛ وينبغي النظرُ بعينِ الإمعانِ إلى تلك المتطلَّباتِ؛ مِنْ أجْلِ فَهْم مدى أهميتها، وأيضًا الدور الذي تلعَبُه في تطبيقِ نُظُمِ التعليمِ عن بُعدٍ.

وتتضمَّن المتطلَّباتُ البشريةُ لتطبيقِ نظامِ التعليمِ عن بُعدٍ توافُرَ مجموعةٍ من المكوِّنات النفسيَّة والشخصيَّة لدى المتعلمينَ أنفُسِهم؛ وتتضمَّن تلك المتطلَّباتُ التمتُّعَ بمستوياتٍ مرتفعةٍ من مهارات الانضباط الذاتيّ، والدافع الذاتيّ، والتنظيم الذاتيّ، وأيضًا الاستعداد لتقبُّل فكرةِ التقليلِ من الاعتماد على المُتعلِّمينَ الآخَرِينَ (Lei & Gupta, 2010, 625).

وفي السياق نفسه، من الضروريِّ للغايةِ أن يتمتَّع المتعلِّمون بالقَدْرِ الكافي من المعرفة حولَ كيفية التعامُل مع المُعِدَّات المستخدَمَة في برامج التعليم عن بُعدٍ؛ فمِنَ الضروريِّ أن يكون المتعلمُ على درايةٍ بكيفيةِ استخدامِ برامجَ محدَّدةٍ (مثلَ برنامج Blackboard لإدارة التعلُّم)، وأنواع محدَّدة من المُعِدَّات (مثل الماسح الضوئيّ)، واتِّباع إجراءاتٍ محدَّدةٍ (مثل كيفية إرسال الملفات عبرَ موقع إلكترونيّ ما)؛ وقد يتطلَّب التمتُّعُ بتلك المعرفة التحاقُ المتعلِّم بورشةٍ أو حصةٍ تدريبيةٍ خاصةٍ بهذا الغرض، على وجهِ التحديدِ (Simonson et al., 2015, 200).

كما ينبغي أن يتمتَّع المتعلمُ بالقدرة على استخدام الحاسب الآلي وملحَقاته؛ وذلك من حيثُ التوصيلُ والتشغيلُ، والقدرةُ على التعامُل مع تقنيات الإنترنت والبريد الإلكتروني؛ ليستطيع التفاعلَ مع المنهج الإلكترونيّ والمعلِّم والتواصل معه، والقدرة على الحصول على المعلومات من وسائط التعليم الإلكترونيّ، ووجود قناعةٍ بفائدة التعليم عن بُعدٍ، والثقة في القدرة على الاستفادة منه (آل عامر، 2013: ص108).

وهناك عدةُ متطلَّباتٍ يلزَم توافُرُها في المعلِّم، ومنها قدرةُ المعلِّم على استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات، والتمكُّن من التعامُل مع أجهزة الحاسوب بفاعلية، عندَ القيام بعملية التدريس؛ كما أنه من المهمِّ أن يمتلك المعلمُ كفاياتِ إعداد المقرَّرات إلكترونيًّا، والتي تُعنَى بتصميم المحتوى أو المقرَّر إلكترونيًّا؛ وَفْقًا لمبادئ التصميم التعليميّ (الصادق؛ العِوَض، 2019: ص118).

لذلك يجب عدمُ إغفالِ أهميةِ إعداد المعلِّمين؛ لتطبيق برامج التعليم عن بُعدٍ؛ لذلك يجب على المؤسَّسات التعليميَّة توفيرُ برامجَ تدريبيةٍ استباقيةٍ وجيدةِ التخطيطِ؛ لإعداد المعلِّمينَ؛ وينبغي أن تكون تلك البرامجُ مُصمَّمةً بحيث تساعِد المعلِّمينَ المتدرِّبينَ على تكييف أساليبهم التدريسية التقليدية مع متطلَّبات التعليم عن بُعدٍ؛ وعندما يتمُّ توفيرُ التدريب عالي الجودة للمعلِّمينَ، يُصبِحون أكثرَ فهمًا لأسلوب التعليم عن بُعدٍ، وأكثرَ تمكُّنًا من تطبيقه، ممَّا يُمكِّنهم من تقديمِ تدريسٍ عالي الجودةِ للمتدرِّبين الذي سيقومون بتدريبهم عن طريق التعليم عن بُعدٍ (Ogina&Mampane, 2012, 145).

ومِنَ الضروريِّ تدريبُ المعلِّمينَ على كيفية التعامُل مع تقنيات المعلومات والاتصالات والبرمجيات والمهارات التعليمية، وكذلك توفيرُ الكوادر الفنية المتخصِّصة في تشغيلِ وصيانةِ الأجهزةِ المتعلِّقةِ بتقنياتِ الاتصالاتِ والمعلوماتِ والتدريبِ عليها، والتأكُّد من امتلاك المعلِّم لمختلف مهارات التعامُل مع تلك التقنيات (الخزرجي؛ على، 2018: ص254).

ويستلزِم ذلك إنشاءَ مراكزَ لإعدادِ المُدرِّبينَ المتخصِّصينَ في التدريب عن بُعْدٍ، وكذلك إعداد مُشرِفِينَ متخصِّصين للتدريب عن بُعدٍ في إدارات التربية والتعليم، وتكوين هيئة استشاريَّة للمراكز المتخصِّصة في التدريب عن بُعْدٍ في تلك الإدارات (الشهري، 2018: ص107).

ولابدَّ أيضًا من سدِّ النقصِ في أعداد المعلِّمين المؤهَّلينَ تخصصيًا وتربويًّا، والتعويض عن ضَعْف الإمكانيات في بعض المدارس، وجَعْل عملية التعليم والتعلُّم أكثرَ مرونةً من حيث تجاوُز المعوِّقات المتعلِّقة بالبُعدَينِ الزمانيّ والمكانيّ، والعمل على تحقيق العدالة في توفير فُرَص التعليم، وجَعْلها حقًّا مُشاعًا للجميع (صلاح الدين، 2018: ص621).

واستنادًا إلى ما سبَق، تُلاحِظ الباحثةُ أنَّ المتطلَّبات البشرية لتطبيق برامج التعليم عن بُعدٍ لا تقلُّ في درجة أهميتها عن المتطلَّبات المادية أو التقنية؛ حيث إنَّ المتطلَّبات البشرية تمثِّل مدى جاهزية الأفراد المشارِكينَ في برامج التعليم عن بُعدٍ؛ أي المعلِّمينَ والمُتعلِّمينَ، لممارَسةِ أنشطةِ التعليمِ والتعلمِ في تلك البرامج، والتعامل مع التقنيات المستخدَمَة فيها.

الدراساتُ السابقةُ:

هدَفَت دراسةُ الياسين (2019) إلى التعرُّف على مستوى التنمية المهنية لِمُعَلِّمي مرحلة الطفولة المبكِّرة، وتكوَّن مجتمعُ الدراسة من عدد (728) معلِّمًا ومعلِّمة، في مرحلة الطفولة المبكِّرة، في مديرية التربية والتعليم، للواء قصبة إربد، في العام الدراسي (2019/2018)، الذين التحَقُوا ببرنامج (RAMP)، واشتملت العينة على عدد (547) معلِّمًا ومعلِّمةً، من مُعَلِّمي الصف الأول والثالث الأساسي، واعتَمَدت الدراسةُ على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج لها، كما استعانت الدراسةُ بالاستبانة كأداة للدراسة، وتوصَّلت الدراسةُ إلى العديد من النتائج؛ من أهمها: مستوى التنمية المهنية للمعلمين كان متوسطًا، ووجود فروق في مستوى التنمية المهنية تُعْزَى لمتغيِّرَي المؤهِّل العلميّ لصالح المعلِّمين من حَمَلَةِ البكالوريوس، وسنوات الخبرة لصالح فئة الخبرة الأقل، وعدم وجود فروق تُعْزَى لمتغيِّر الجنس.

وأجرى أوزتورك وآخَرون (Ozturk et al., 2018) دراسةً هدَفَت إلى قياس مستويات الجاهزية والرضا لدى المعلِّمين المستقبَلِيِّينَ حولَ الاستفادة من المساقات التعليمية والتدريبية القائمة على التعليم عن بُعدٍ؛ وتكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميع المعلِّمين المستقبَلِيِّينَ في جامعة أبانت عزت بايسال، بمقاطعة بولو بتركيا؛ واشتمَلَت عينةُ الدراسة على (493) معلمًا، منهم (261) معلمًا يخضعون لدورات تدريبية في كلية التربية، و(232) معلمًا يخضعون لدورات التأسيس التربوي؛ واعتمَد الباحثون على المنهج الكميّ القائم على مقياس الجاهزية الإلكترونية، ومقياس الرضا الإلكتروني؛ كأدوات للدراسة؛ وأظهَرَت الدراسةُ العديدَ من النتائج، كان أهمُّها ما يلي: أنَّه توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الجاهزية والرضا عن التعليم عن بُعدٍ؛ من حيث متغيِّر (نوع الدورات التدريبيَّة)؛ وذلك لصالح المعلِّمينَ الذين يخضعونَ لدورات التأسيس التربويّ.

وتناولت دراسة رمضان (2018) الكشفَ عن اتجاه معلِّمات رياض الأطفال نحوَ استخدام القِصَص المصوَّرة كمدخلٍ لتعليم الأطفالِ القراءةَ، كما تهدُف إلى استقصاء أثَر المؤهِّل العلميّ والخبرة على مدى تقدير معلِّمات رياض الأطفال لممارساتهنَّ في استخدام القِصَص المصوَّرة لتعليم القراءة، وتكوَّن مجتمعُ الدراسة من معلِّمات رياض الأطفال، بإدارة منيا القمح - محافظة الشرقية، واشتملَتْ عينةُ الدراسةِ على عدد (60) معلمةً من معلِّماتِ رياضِ الأطفالِ، واعتمَدت الدراسةُ على المنهج الوصفيّ التحليليّ كمنهجٍ للدراسةِ، واستعانت بالاستبانة كأداةٍ لها، كما توصَّلَت الدراسةُ إلى العديد من النتائج؛ من أهمها: أنَّ درجة اتجاه المعلِّمات نحو استخدام القِصَص المصوَّرة كمدخلٍ لتعليمِ القراءةِ كانت مرتفعةً، ولم تظهر فروقٌ تُعْزَى إلى متغيِّر المؤهِّل العلميّ، ووجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ وَفْقًا لعددِ سنواتِ الخبرةِ.

وهدفت دراسة موكوينا (Mokoena, 2017) إلى التعرُّف على تجارب المعلِّمين الطلاب المتعلِّقة بمُمارَسةِ التدريسِ في مؤسَّسة للتعلُّم المفتوح عن بُعدٍ، بجنوب أفريقيا؛ وتكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميع طلاب العامِ الرابعِ في كلية التربية، بجامعة جنوب أفريقيا، والملتحِقِينَ ببرنامج بكالوريوس التربية؛ وذلك في تخصُّص أساليب التدريس لمادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية؛ واشتملَتْ عينةُ الدراسةِ (65) من المعلِّمين الطلاب؛ واعتمَد الباحثُ على المنهج متعدِّد الأساليب القائم على الاستبانة والمقابَلات الشخصيَّة؛ وأظهَرَت الدراسةُ العديدَ من النتائج، كان أهمها ما يلي: أنَّ استجابات أفراد عينة الدراسة حولَ كفاءة برنامجِ تدريبِ المعلِّمينَ القائم على التعلُّم المفتوح عن بُعدٍ المطبَّق في الجامعةِ محلِّ الدراسةِ قد جاءت بدرجةِ (منخفضة)، وأنَّ أفرادَ عينة الدراسة قد أفادُوا بوجودِ قصورٍ في متطلَّبات تدريبِ المعلِّمينَ الطلابِ القائمِ على التعلم المفتوح عن بُعدٍ، وتتضمَّن جوانبُ القصورِ ما يتعلَّق بكلٍّ من توزيع المعلِّمين على المدارس، والإشراف، والإرشاد.

وهدفت دراسة كوكوك وآخَرينَ (Kokoc et al., 2011) إلى استكشاف وجهات نظَر المعلِّمين حولَ تعليم وتدريب المعلِّمين أثناءَ الخدمة عبرَ الإنترنت؛ وتكوَّن مجتمعُ الدراسةِ من جميع المعلِّمينَ أثناءَ الخدمةِ في المدارس المهنية والابتدائية والثانوية، ومراكز العلوم والفنون، في عموم تركيا؛ واشتملَتْ عينةُ الدراسةِ على (13) معلِّمًا؛ واعتمَد الباحثون على المنهج الكيفيّ القائم على المقابَلات الشخصية؛ وأظهَرَت الدراسةُ العديدَ من النتائج، كان أهمُّها ما يلي: أنه لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ؛ من حيثُ متغيِّر عدد سنوات الخبرة بين إجابات أفراد عينة الدراسة، حولَ دورِ أنشطةِ تعليمِ وتدريبِ المعلِّمينَ أثناءَ الخدمة عبرَ الإنترنتِ، وأنَّ الإيجابياتِ الرئيسيةَ لبرامج تعليم وتدريب المعلِّمينَ عبرَ الإنترنت مِنْ وُجهةِ نظَرِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ تضمَّنَت توفيرَ الفرصِ لتدريبِ عددٍ أكبرَ مِنَ المعلِّمينَ، واستخدام الموارد على نحوٍ أكثرَ كفاءةً، وأنَّ أفرادَ عينة الدراسة قد أفادوا بأن أنشطةَ تعليمِ وتدريبِ المعلِّمينَ عبرَ الإنترنت ملائمةٌ للسياقاتِ النظريةِ فقط، وليس العملية.

واستقصَتْ دراسةُ عبد المعطي وأبو قلة (2010) متطلَّبات إعداد وتدريب مُعَلِّمي التربية الخاصة، باستخدام تقنيات التعليم عن بُعدٍ، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المتخصِّصين في التربية الخاصة بالجامعات السعودية، والعامِلِين في ميدان التربية الخاصة: (معلمين، مديرين، موجِّهين)، والتعرُّف على الفروق بين المعلِّمينَ والمعلماتِ، تَبَعًا لخبراتهم التدريسية، واشتملت عينة هيئة التدريس على عدد (49) عضوًا بستة من الجامعات السعودية، وعدد (152) معلِّمًا ومعلِّمةً، وعدد (24) من مُوجِّهي ومُدِيري مدارس التربية الخاصة، واعتَمَدت الدراسةُ على المنهج الوصفي المسحيّ، كمنهج لها، واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسةِ، وتوصَّلت الدراسةُ إلى العديد من النتائج؛ من أهمها: أنَّ آراء أعضاء هيئة التدريس والمديرين والموجِّهين أكثرُ إيجابيةً نحوَ استخدام التعليم عن بُعدٍ، في إعداد وتدريب مُعَلِّمي التربية الخاصة، وأشاروا إلى أنَّه يحتاج إلى متطلَّباتٍ بشريةٍ وتقنيةٍ وتعليميةٍ عاليةِ المستوى، وأن التعليم عن بُعدٍ لا يعطِّل معلمَ التربية الخاصة عن عمله الأساسيّ، أو التفرغ للدراسة، وأنَّه يُكسِبُ الدارسَ القدرةَ على التعامُل مع التقنيات الحديثة، عبرَ الإنترنت، ويُغَطِّي مناطقَ جغرافيَّةً متباعِدةً.

الإجراءاتُ المنهجيةُ للبحثِ:

منهجُ البحثِ:

مِنْ أجلِ تحقيقِ أهدافِ الدراسةِ؛ قامت الباحثة باستخدامِ المنهجِ الوصفيِّ التحليليِّ: وهو «أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظَّم لوصف ظاهرةٍ أو مشكلةٍ محدَّدةٍ، وتصويرها كَمِّيًّا، عن طريق جمع البيانات ومعلوماتٍ معينةٍ عن ظاهرةٍ أو مشكلةٍ، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعِها للدراسة الدقيقة» (عبد المؤمن، 2008: ص287).

مجتمعُ البحثِ وعيِّنتُه:

يشتمل مجتمعُ بحثِ الدراسةِ الحاليةِ على جميع معلِّمات الطفولة المبكِّرة بمنطقة (محافظة الدوادمي بالمملكة العربية السعودية) واشتملَتْ عينةُ الدراسةِ على (80) معلمةً منهنَّ؛ لتمثيلِ مجتمعِ البحثِ.

خصائصُ عينةِ البحثِ:

تم حسابُ التكراراتِ والنِّسَبِ المئويةِ لأفراد عينة البحث وَفْقًا لـ: (المؤهِّل العلميّ - عدد سنوات الخبرة - الدورات التدريبية).

1. **توزيع أفراد العينة المؤهِّل العلميّ:**

جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة وَفْقًا للمتغيِّرات الديموغرافيّة

م	المؤهّل العلميّ	التكرار	النسبة المئويّة
1	بكالوريوس	53	66.3%
2	دبلوم تربويّ	22	27.5%
3	ماجستير	5	6.3%
	المجموع	80	100.0%
	عدد سنوات الخبرة	**التكرار**	**النسبة المئويّة**
1	أقل من 5 سنوات	22	27.5%
2	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	46	57.5%
3	10 سنوات فأكثر	12	15.0%
	المجموع	80	100.0%

	الدورات التدريبية	التكرار	النسبة المئوية
1	لا يوجد	4	5.0%
2	أقل من 3 دورات تدريبيَّة	51	63.8%
3	3 دورات تدريبيَّة فأكثر	25	31.3%
	المجموع	80	100.0%

يتَّضِح من الجدول رقم (1) أن نسبة (66.3%) من أفراد العينة حاصِلات على مؤهِّل بكالوريوس، بينما نسبة (27.5%) من أفراد العينة حاصِلات على مؤهِّل دبلوم تربويّ، بينما نسبة (6.3%) من أفراد العينة حاصِلات على مؤهِّل ماجستير؛ كما يتَّضِح أن نسبة (27.5%) من أفراد العينة لديهنَّ خبرة في التدريس لفترة أقل من 5 سنوات، بينما نسبة (57.5%) من أفراد العينة لديهنَّ خبرةٌ في التدريس لفترة من 5 سنوات إلى أقلَّ من 10 سنوات، بينما نسبة (15.0%) من أفراد العينة لديهنَّ خبرةٌ في التدريس لفترة 10 سنوات فأكثر، ويتبيَّن أن نسبة (5.0%) من أفراد العينة غير حاصِلات على أيِّ دوراتٍ تدريبيةٍ، بينما نسبة (63.8%) من أفراد العينة حاصِلات على أقلَّ من 3 دوراتٍ تدريبيةٍ، بينما نسبة (31.3%) من أفراد العينة حاصِلات على3 دوراتٍ تدريبيةٍ فأكثرَ.

صِدْقُ أداةِ البحثِ:

1. صِدْقُ الاتساقِ الداخليِّ لأداةِ البحثِ:

أ) صِدْقُ الاتساقِ الداخليِّ لمحاورِ الاستبانةِ:

تم حسابُ صِدْقِ الاتساقِ الداخليِّ وَفْقًا لاستجاباتِ أفرادِ العينةِ الاستطلاعيةِ (ن=30)، وذلك بحسابِ معاملِ ارتباطِ بيرسون، بين درجاتِ كلِّ عبارةٍ والدرجةِ الكليةِ للمحورِ، الذي تنتمي إليه العبارةُ، من محاور الاستبانة، كما يوضِّح نتائِجَها جدولُ رقمُ (2) التالي:

جدول رقم (2) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارةُ من محاور الاستبانة

المحور الأول «المتطلَّبات التقنية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريس مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ»					
رقم الفقرة	مُعامِل الارتباطِ	رقم الفقرة	مُعامِل الارتباطِ	رقم الفقرة	مُعامِل الارتباطِ
1	.792**	6	.415*	11	.644**
2	.753**	7	.801**	12	.769**
3	.707**	8	.681**	13	.783**
4	.677**	9	.688**	14	.755**
5	.770**	10	.672**	15	.674**
المحور الثاني: «المتطلَّبات المادية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريس مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ»					
1	.718**	5	.762**	9	.734**

2	.**732	6	.*372	10	.**769
3	.**594	7	.*427		
4	.**603	8	.**770		
المحور الثالث: «المتطلَّبات البشرية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريس مهارتيِ القراءةِ والكتابةِ»					
1	.**559	5	.**780	9	.**539
2	.*408	6	.**678	10	.**819
3	.**692	7	.**654		
4	.**666	8	.*439		

**** دالّ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01)**

*** دالّ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05)**

يتبيَّن مِنْ جدولِ (2) السابقِ أنَّ مُعامِلات ارتباطِ العباراتِ بالدرجة الكلية للمحور الذي تَنتَمِي إليه العبارةُ من محاور الاستبانة جاءت جميعُها دالَّةً إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01)، وجاءت جميع قِيَم معاملات الارتباط قيمًا عاليةً؛ حيث تراوَحَت في المحور الأول «المتطلَّبات التقنية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريس مهارتيِ القراءةِ والكتابةِ» بينَ (.415* - .801**)؛ بينما تراوَحَت معاملاتُ الارتباط في المحور الثاني: «المتطلَّبات المادية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريسِ مهارتيِ القراءةِ والكتابةِ» بينَ (.372* - .770**)، بينما تراوَحَت معاملاتُ الارتباطِ في المحور الثالث: «المتطلَّبات البشرية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعدادِ وتدريبِ معلِّماتِ الطفولة المبكِّرة لتدريسِ مهارتيِ القراءةِ والكتابةِ» بينَ (.408* - .819**)؛ ممَّا يدلُّ على توافُر درجةٍ عاليةٍ مِنْ صِدْق الاتساق الداخلي، لعباراتِ محاورِ الاستبانةِ.

أ) الصدقُ البنائيُّ العامُّ لمحاورِ الاستبانةِ»:

تمَّ التحقُّقُ من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة؛ من خلال إيجاد مُعامِلات الارتباط بين الدرجة الكلية لكلِّ محورٍ، والمجموع الكلي للاستبانة، ويوضِّحُ نتائجَها الجدولُ التالي:

جدول رقم (3) مُعامِلات الارتباط بن الدرجة الكلية لكلِّ محورٍ والدرجةِ الكلية لمَحاورِ الاستبانةِ

م	المحور	مُعامِل الارتباطِ
1	المحور الأول «المتطلَّبات التقنية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريس مهارتيِ القراءةِ والكتابةِ»	.**938
2	المحور الثاني: «المتطلَّبات المادية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريس مهارتيِ القراءةِ والكتابةِ»	.**940
3	المحور الثالث: «المتطلَّبات البشرية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريس مهارتيِ القراءةِ والكتابةِ»	.**910

**** دالّ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01)**

يتبيَّن مِنَ الجدولِ رقمِ (3) السابقِ أن قِيَم معاملات الارتباط لمَحاوِرِ الاستبانةِ بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت بقِيَمٍ مرتفعةٍ؛ حيث تراوَحَتْ بينَ (.910** - .940**)، وكانت جميعُها دالَّةً إحصائيًّا عندَ مستوى دلالة (0.01)؛ ممَّا يدلُّ على توافُر درجةٍ عاليةٍ مِنَ الصدقِ البنائيِّ لمَحاوِرِ الاستبانةِ.

جدول رقم (4) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمَحاوِرِ الاستبانةِ

م	المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	المحور الأول: «المتطلَّبات التقنية اللازمة لاستخدام نظامِ التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريس مهارتيِ القراءةِ والكتابةِ»	15	.966
2	المحور الثاني: «المتطلَّبات المادية اللازمة لاستخدام نظامِ التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريس مهارتيِ القراءةِ والكتابةِ»	10	.948
3	المحور الثالث: «المتطلَّبات البشرية اللازمة لاستخدام نظامِ التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريس مهارتيِ القراءةِ والكتابةِ»	10	.959
	المجموع	35	.961

يتَّضِح من الجدولِ رقمِ (4) السابق أنَّ قِيَم معاملات الثبات لمَحاوِرِ الاستبانةِ جاءت بقِيَمٍ عاليةٍ؛ حيث تراوحت قِيَمُ معاملات الثبات لمَحاوِرِ الاستبانةِ بينَ (.948 - .966) وبلَغَت قيمةُ معاملِ الثباتِ الكليِّ لمَحاوِرِ الاستبانةِ (.961)؛ وتُشِير هذه القيمُ من مُعامِلاتِ الثباتِ إلى صلاحيةِ الاستبانةِ للتطبيقِ وإمكانيةِ الاعتمادِ على نتائجِها والوثوقِ بها.

عَرْض ومناقشة نتائج أسئلة البحث: «ما متطلَّباتُ استخدام نظامِ التعليمِ عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريسِ مهارتيِ القراءةِ والكَتابةِ؟»

للإجابة على هذا السؤال، تم حسابُ المتوسطِ الحسابيِّ والانحرافُ المعياريّ لكلِّ محورٍ من مَحاوِر الاستبانةِ، ثم ترتيب تلك الأبعاد تنازليًّا بناءً على المتوسط الحسابيّ، كما تُبَيِّن نتائجُ الجدولِ رقمِ (5) التالي:

جدول رقم(5) متطلَّبات استخدامِ نظامِ التعليمِ عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريسِ مهارتيِ القراءةِ والكتابةِ

م	المحور	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	ترتيب المحور	درجة الاستجابة
1	المحورُ الأولُ: «المتطلَّبات التقنية اللازمة لاستخدام نظامِ التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريسِ مهارتيِ القراءةِ والكتابةِ»	3.85	.631	1	عالية
2	المحورُ الثاني: «المتطلَّبات المادية اللازمة لاستخدام نظامِ التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريسِ مهارتيِ القراءةِ والكتابةِ»	3.39	.666	2	متوسطة
3	المحورُ الثالثُ: «المتطلَّبات البشرية اللازمة لاستخدام نظامِ التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريسِ مهارتيِ القراءةِ والكتابةِ»	3.30	.704	3	متوسطة
	الدرجة الكلية للاستبانة	3.56	.479	- - -	عالية

يتبيَّن مِنَ الجدولِ رقمِ (5) السابقِ أن متطلَّبات استخدامِ نظامِ التعليمِ عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريسِ مهارتيِ القراءةِ والكتابةِ جاءت بدرجة (عالية)، مِنْ وُجهةِ نظرِ أفرادِ عينةِ البحثِ؛ حيث جاء المتوسطُ العامّ للاستبانة (3.56) بانحرافٍ معياريٍّ بلَغ (.479)؛ وبلَغَت الانحرافاتُ المعياريةُ لمَحاوِرِ الاستبانةِ بينَ (.631 - .704)، وهي قِيَمٌ منخفضةٌ؛ ممَّا يوضِّح تجانُسَ آراء أفراد العينة حول تلك المَحاوِرِ.

وجاء في الترتيب الأول: المحورُ الأولُ: «المتطلَّبات التقنية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريس مهارتيِ القراءةِ والكتابةِ» بمتوسطٍ حسابيٍّ بلَغ (3.85)، وانحرافٍ معياريٍّ بلَغ

(.631)، يليه في الترتيب المحورُ الثاني: «المتطلَّبات المادية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريس مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ»، بمتوسطٍ حسابيٍّ بلَغ (3.39)، وانحرافٍ معياريٍّ بلَغ (.666)، بينما جاء في الترتيب الأخير المحورُ الثالثُ: «المتطلَّبات البشرية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريسِ مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ» بمتوسطٍ حسابيٍّ بلَغ (3.30)، وانحرافٍ معياريٍّ بلَغ (.704).

وترَى الباحثةُ حصولَ المحور الأول «المتطلَّبات التقنية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريسِ مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ» على الترتيب الأول، بينَ مَحاوِرِ الاستبانةِ، قد يُعزَى إلى التوجُّه العامّ القائم بالمملكة منذ بداية الألفية، على التوجُّه نحو التعليم الإلكترونيّ، وتطوير التعليم التقليديّ؛ ليكونَ في هذا الاتجاه، وَرُبَّمَا كان السببُ في ذلك هو حرص وزارة التعليم وإدارات المدارس على توفير الإمكانات التقنية اللازمة؛ لتهيئة المناخ المناسب للتدريس، مُعتَمِدِينَ على الأجهزة الحديثة والتكنولوجيا، التي تساعِد في التدريس عن بُعدٍ؛ ولكِنْ مع ذلك فإنَّ أعداد الطلاب في تزايُدٍ مستمرٍّ، وخاصةً في الآونة الأخيرة بعدَ انتشار جائحة «كورونا»، فقد أصبحت المدارسُ أكثرَ احتياجًا لكلٍّ من الأجهزة والوسائل التكنولوجية، التي تعتَمِد عليها المعلِّماتُ في التدريس عن بُعدٍ.

وتتَّفِقُ تلك النتيجةُ مع ما قد أشارَتْ إليه نتيجةُ دراسةِ أوزتورك وآخَرين (Ozturk et al., 2018) التي توصَّلَت إلى أنَّ (المهارات التقنية) قد جاءَتْ في المركز الأول ضمنَ متطلَّباتِ الجاهزيةِ للتعلُّم عن بُعدٍ، وذلك مِنْ وُجهةِ نظَرِ أفرادِ عينةِ الدراسةِ.

كما ترى الباحثةُ حصولَ المحورِ الثاني: «المتطلَّبات المادية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريسِ مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ»، على الترتيب الثاني بينَ مَحاوِرِ الاستبانةِ، رُبَّما يرجِع إلى لمسِ أغلبِ أفرادِ العينةِ لعدمِ تقصيرِ الإداراتِ التعليميةِ والمدرسيَّةِ في بذلِ كلِّ ما بالإمكان، من أجلِ توفيرِ الميزانيات اللازمة لتطوير الأداء التدريسيّ، ومساعَدة المعلِّمات في عملية التدريس عن بُعدٍ.

وتتَّفِقُ تلك النتيجةُ مع ما أشارَتْ إليه نتيجةُ دراسةِ عبد المعطي وأبو قلة (2010)، التي أكَّدَت على أنَّ آراءَ أفرادِ العينةِ كانت أكثرَ إيجابيةً نحوَ استخدام التعليم عن بُعدٍ، في إعداد وتدريب المعلِّمينَ، وأشاروا إلى أنه يحتاج إلى متطلَّباتٍ ماليةٍ عاليةِ المستوى.

وفيما يتعلَّق بحصولِ المحورِ الثالثِ: «المتطلَّبات البشرية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريسِ مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ»، على الترتيب الثالث والأخير بينَ مَحاوِرِ الاستبانةِ، فترَى الباحثةُ أنَّ تلك النتيجةَ ترجِع إلى اهتمامِ الإداراتِ المدرسيةِ بعدمِ تعيينِ المعلِّماتِ إلَّا بعدَ أنْ يتمَّ تدريبهنَّ على كاملِ أساليبِ التدريسِ عن بُعدٍ، لفئةِ الطفولةِ المبكِّرةِ، والتأكُّدِ مِنْ توافُرِ الكفاياتِ المهنيةِ والتدريسيةِ لديهنَّ، وَرُبَّمَا كان السببُ في ذلك لمسَ أغلب أفراد العينة من المعلمات إلى ما تقوم به الإداراتُ المدرسيةُ مِنْ دعمٍ معنويٍّ وماديٍّ حسبَ الإمكاناتِ المتاحةِ لها، مِنْ أجلِ تنميةِ الكفاياتِ المهنيةِ لديهنَّ، وتبادُل الخبرات، واكتساب المهارات اللازمة للتدريس عن بُعدٍ.

وتتَّفِقُ تلك النتيجةُ مع ما أشارَتْ إليه نتيجةُ دراسةِ موكوينا (Mokoena, 2017) التي توصَّلت إلى وجودِ قصورٍ في متطلَّباتِ تدريبِ المعلِّمينَ الطلابِ، القائمِ على التعلُّم المفتوح عن بُعدٍ، وتتضمَّن جوانبُ القصورِ ما يتعلَّق بكلٍّ مِنْ توزيعِ المعلِّمينَ على المدارس، والإشراف، والإرشاد.

عَرْضُ ومناقَشةُ نتائجِ فرضياتِ البحثِ: هل هناك فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عندَ مستوى الدلالةِ (0.05) لاستجابات أفراد العينة حول «متطلَّبات استخدامِ نظامِ التعليمِ عن بُعدٍ في إعدادِ وتدريبِ معلِّماتِ الطفولةِ المبكِّرةِ لتدريسِ مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ» مِنْ وُجهةِ نظرِ أفرادِ العينةِ وَفْقًا لمتغيِّرات (المؤهِّل العلميّ - عدد سنوات الخبرة - الدورات التدريبية)؟

أ: الفروقُ وَفْقًا لمتغيرِّ المؤهِّل العلميّ:

الجدول رقم (6) نتائج « تحليل التبايُن الأحاديّ» (One Way Anova) للفروق في إجابات مفرَدات عينة الدراسة حولَ مَحاوِر الدراسةِ طبقًا لاختلاف متغيرِّ المؤهِّل العلميّ

المحور		مجموع المربّعات	عدد درجات الحرّيّة	مربع المتوسط	أداة الإحصاء (ف)	مستوى الدلالة
المحور الأول: «المتطلَّبات التقنية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريسِ مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ»	بين المجموعات	280.	2	140.	345.	709.
	داخل المجموعات	31.217	77	405.	- - -	
	المجموع	31.497	79	- - -	- - -	
المحور الثاني: «المتطلَّبات المادية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريسِ مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ» بين المجموعات		1.513	2	756.	1.734	183.
داخل المجموعات		33.591	77	436.	- - -	
المجموع		35.104	79	- - -	- - -	
المحور الثالث: «المتطلَّبات البشرية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريس مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ»	بين المجموعات	1.847	2	924.	1.905	156.
	داخل المجموعات	37.333	77	485.	- - -	
	المجموع	39.180	79	- - -	- - -	
الدرجة الكلية	بين المجموعات	566.	2	283.	1.240	295.
	داخل المجموعات	17.584	77	228.	- - -	
	المجموع	18.151	79	- - -	- - -	

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (6) عدمُ وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.05)، لاستجابات أفراد العينة حولَ «متطلَّبات استخدامِ نظامِ التعليمِ عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريسِ مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ» مِنْ وُجهةِ نظرِ أفرادِ العينةِ وَفْقًا لمتغيرِّ (المؤهِّل العلميّ).

وترَى الباحثةُ أنَّ تلك النتيجةَ قد تُعْزَى إلى أنَّ أغلبَ المتطلَّبات التقنية والمادية والبشرية تتحكَّم فيها الإدارةُ المدرسيةُ وإدارةُ التعليمِ التابعةُ لها المدرسةُ؛ ممَّا يجعل تقييمَها يسيرًا بالنسبة للمعلِّمات رغمَ اختلافِ مؤهِّلاتهنَّ الدراسيةِ؛ لوضوحها؛ ممَّا قارَب بينَ إجابات أفراد العينة.

وتتَّفِقُ تلك النتيجةُ مع ما أشارَتْ إليه نتيجةُ دراسةِ رمضانَ (2018) التي أكَّدَت عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ حولَ اتجاهِ المعلماتِ نحوَ التعليمِ عن بُعدٍ، وَفْقًا لمتغيرِّ المؤهِّل العلميّ.

ب - الفروقُ وَفْقًا لمتغيرِّ سنواتِ الخبرةِ:

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبارُ «تحليل التبايُن الأحاديّ «(One Way Anova) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة، طبقًا لمتغيرِّ الدراسة (سنوات الخبرة)؛ وكانت نتائجُ التحليل هي وجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عندَ مستوى الدلالة (0.05)، لاستجابات أفراد العينة حولَ «متطلَّبات استخدامِ نظامِ التعليمِ عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريس مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ» مِنْ وُجهةِ نظرِ أفرادِ العينةِ وَفْقًا لمتغيرِّ (عدد سنوات الخبرة).

ولتحديد الفروق في آراء أفرد عينة البحث حول مَحاوِرِ الاستبانة والدرجة الكلية وَفْقًا لمتغيرِّ عددِ سنواتِ الخبرةِ لصالحِ أيِّ فئةٍ تمَّ استخدامُ اختبار Kruskal - Wallis Test وكانت نتيجة الاختبار كما يلي:

الجدول رقم (7) نتائج «تحليل» (Kruskal - Wallis Test) لتحديد اتجاه الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول مَحاور الاستبانة والدرجة الكلية وَفْقًا لمتغيِّر عدد سنوات الخبرة

المِحْوَر	عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرُّتَب	مربع كايّ	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	22	52.80	9.277	2	.010
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	46	34.47			
	10 سنوات فأكثر	12	41.08			
	المجموع	80				

يتَّضِح من خلالِ النتائجِ بالجدولِ رقم (7) وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدلالة (0.05) لاستجابات أفراد العينة حولَ «متطلَّبات استخدامِ نظامِ التعليمِ عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريسِ مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ»، مِنْ وُجهةِ نظرِ أفرادِ العينةِ وَفْقًا لمتغيِّر (عدد سنوات الخبرة)؛ لصالِح المعلِّمات ذوي الخبرات الأقلِّ، من 5 سنوات بمتوسطِ رُتَب (52.80).

وترَى الباحثةُ أنَّ تلك النتيجةَ قد تُعْزَى إلى أنَّ المعلماتِ حديثاتِ الخبرة هنَّ الأكثرُ استخدامًا لأساليب التعليم عن بُعدٍ، ولديهنَّ الإمكانياتُ الشخصيةُ والمعرفيةُ لاستخدامِ الوسائلِ التكنولوجيةِ والأدواتِ المُعِينةِ على التدريس عن بُعدٍ، بشكلٍ أكثرَ مِنْ أقرانِهنَّ من ذوات الخبرات الأكثر، واللاتي عملنَ كثيرًا بأساليب التدريس التقليدية، غير المعتَمِدة على الوسائط المتعددة، والتكنولوجيا الحديثة؛ ممَّا جعَل هناك فارقًا بين إجابات أفراد العينة.

وتتَّفِقُ تلك النتيجةُ مع ما أشارَتْ إليه نتيجةُ دراسةِ الياسين (2019) التي أكَّدَت على وجودِ فروقٍ في مستوى التنميةِ المهنيةِ تُعْزَى لمتغيِّر سنواتِ الخبرةِ لصالحِ فئةِ الخبرةِ الأقلِّ.

ج - الفروق وَفْقًا لمتغيرِّ الدوراتِ التدريبيةِ:

الجدول رقم (11) نتائج «تحليل التباينُ الأحاديّ» (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حولَ مَحاورِ الدراسةِ طبقًا لاختلافِ متغيرِّ الدوراتِ التدريبيةِ

المحور		مجموع المربَّعات	عدد درجات الحرية	مربَّع المتوسط	أداة الإحصاء (ف)	مستوى الدلالة
المحور الأول: «المتطلَّبات التقنية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريسِ مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ»	بين المجموعات	490.	2	245.	609.	547.
	داخل المجموعات	31.007	77	403.	- - -	
	المجموع	31.497	79	- - -	- - -	
المحور الثاني: «المتطلَّبات المادية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريس مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ»	بين المجموعات	091.	2	045.	100.	905.
	داخل المجموعات	35.013	77	455.	- - -	
	المجموع	35.104	79	- - -	- - -	
المحور الثالث: «المتطلَّبات البشرية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريس مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ»	بين المجموعات	093.	2	047.	092.	912.
	داخل المجموعات	39.087	77	508.	- - -	
	المجموع	39.180	79	- - -	- - -	
الدرجة الكلية	بين المجموعات	087.	2	044.	186.	831.
	داخل المجموعات	18.063	77	235.	- - -	
	المجموع	18.151	79	- - -	- - -	

يتَّضِح من خلال نتائج الجدول رقم (8) عدمُ وجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عندَ مستوى الدلالة (0.05)، لاستجابات أفراد العينة حولَ «متطلَّبات استخدامِ نظامِ التعليمِ عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريسِ مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ»، مِنْ وُجهةِ نظرِ أفرادِ العينةِ وَفْقًا لمتغيرِّ (الدورات التدريبية).

وترَى الباحثةُ أنَّ تلك النتيجةَ قد تُعْزَى إلى أنَّ أغلبَ الدوراتِ التدريبيةِ التي تحرِص المعلماتُ على حضورِها والاستفادة منها تهتمُّ بتنمية كفاياتهنَّ المهنية والمعرفية، بأساليب التعليم الإلكترونيّ، واستخدام أساليبه ووسائله في التدريس عن بُعدٍ، وتعتمد كلُّ تلك الدورات - بالأساس - على توافُرِ الإمكاناتِ التقنيةِ والماديةِ والبشريةِ بالمدارس؛ لتطويعِها في تدريبِ المُعلماتِ، ولا يتحدَّد في تلك الدورات مدى توافُر هذه المتطلَّباتِ من عدمِه؛ ممَّا قارَب بينَ إجاباتِ أفرادِ العينةِ.

وتختلِف تلك النتيجةُ مع ما أشارَتْ إليه نتيجةُ دراسةِ أوزتورك وآخَرينَ (Ozturk et al., 2018) التي أكَّدت على وجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بينَ أفراد عينة الدراسة في مستوى الجاهزية والرضا عن التعليم عن بُعدٍ؛ من حيث متغيرِّ (نوع الدورات التدريبية)، وذلك لصالِح المعلِّمينَ الذين يخضعون لدوراتِ التأسيسِ التربويِّ.

وفيما يلي ملخَّص لأهمِّ ما توصَّلَ إليه البحثُ من نتائجَ؛ كما تُقترَح في ضوئها التوصياتُ اللازمةُ:

أولًا: ملخَّصُ نتائجِ البحثِ:

- أنَّ متطلَّباتِ استخدامِ نظامِ التعليمِ عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريس مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ جاءت بدرجة (عالية) مِنْ وُجهةِ نظرِ أفرادِ عينةِ البحثِ.
- جاء في الترتيب الأول المحورُ الأولُ: «المتطلَّبات التقنية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريس مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ» بمتوسطٍ حسابيٍّ بلَغ (3.85)، وانحرافٍ معياريٍّ بلَغ (.631)، يليه في الترتيب المحورُ الثاني: «المتطلَّبات المادية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريس مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ»، بمتوسطٍ حسابيٍّ بلَغ (3.39)، وانحرافٍ معياريٍّ بلَغ (.666)، بينما جاء في الترتيب الأخير المحورُ الثالثُ: «المتطلَّبات البشرية اللازمة لاستخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعدادِ وتدريبِ معلِّماتِ الطفولة المبكِّرة لتدريسِ مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ» بمتوسطٍ حسابيٍّ بلَغ (3.30)، وانحرافٍ معياريٍّ بلَغ (.704).
- عدم وجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدلالة (0.05) لاستجاباتِ أفرادِ العينةِ حولَ «متطلَّبات استخدامِ نظامِ التعليمِ عن بُعدٍ في إعدادِ وتدريبِ معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريسِ مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ»، مِنْ وُجهةِ نظرِ أفرادِ العينةِ وَفْقًا لمتغيرِّ (المؤهِّل العلميّ).
- وجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدلالة (0.05) لاستجاباتِ أفرادِ العينةِ حولَ «متطلَّبات استخدامِ نظامِ التعليمِ عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريسِ مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ»، مِنْ وُجهةِ نظرِ أفرادِ العينةِ وَفْقًا لمتغيرِّ (عدد سنوات الخبرة)؛ لصالِح المعلِّمات ذوات الخبراتِ الأقلِّ من 5 سنوات، بمتوسط رُتَب (52.80).
- عدم وجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدلالة (0.05) لاستجابات أفراد العينة حولَ «متطلَّبات استخدامِ نظامِ التعليمِ عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات الطفولة المبكِّرة لتدريس مهارتيَ القراءةِ والكتابةِ»، مِنْ وُجهةِ نظرِ أفرادِ العينةِ وَفْقًا لمتغيرِّ (الدورات التدريبية).
- توصياتُ البحثِ:
- ضرورةُ أنْ تكونَ برامجُ التنميةِ المهنيةِ نابعةً من احتياجات المعلمات الخاصة، مع مراعاة مؤهِّلاتهنَّ العلمية وخبراتهنَّ، وظروف عملهنَّ عند اختيار وطرح البرامج والمبادَرات التدريبية.
- التوسُّع في استخدام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب معلِّمات مرحلة الطفولة المبكِّرة؛ بزيادة فُرَص الاستيعاب، وضرورة تركيز أهداف برنامج التعليم عن بُعدٍ على التعلم الذاتيّ.
- ضرورة إجراء دورات تدريبية لمعلمات مرحلة الطفولة المبكِّرة، وإجراء المزيد من الدراسات التي تتناوَل ممارَساتِ معلِّماتِ رياضِ الأطفالِ لتنمية مهارة الاستعداد للقراءة.
- توعية القائمينَ على إعداد البرامج التدريبية لمعلِّمات مرحلة الطفولة المبكِّرة في المملكة بأهميةِ وفاعليةِ التدريبِ عن بُعْدٍ.
- ضرورة تَبَنِّي نظام التعليم عن بُعدٍ، كنظامٍ فعَّالٍ ومناسبٍ لإعدادِ معلِّماتِ مرحلةِ الطفولةِ المبكِّرة وتدريبهنَّ، واتخاذ الإجراءات لتكوين الكوادر التربويَّة ليتمَّ إعدادُها وَفْقًا لأحدثِ تقنياتِ العصر.
- ضرورة قيام مَكاتِب إدارات التعليم بالمملكة بتوفيرِ كُتَيِّباتٍ إرشاديةٍ توضِّح قواعدَ وضوابطَ الاستعداد للتطبيق العمليّ للتدريس في برامج تدريب المعلِّمينَ القائمة على التعليم عن بُعدٍ.
- ضرورة اهتمام إدارات المدارس بتوفير الموارد التقنية والبشرية والمالية الكافية في الأنشطة التدريبية للمعلِّماتِ.
- ضرورة توفيرِ بِنْيَةٍ تحتيةٍ ملائمةٍ لاستخدامِ الأجهزةِ والوسائلِ التعليميةِ الحديثةِ في التعليم عن بُعدٍ.

الدراساتُ المستقبليةُ والمقترَحةُ:

- ضرورةُ إجراءِ دراساتٍ مستقبليةٍ مماثِلةٍ، تتبنَّى المنهجَ النوعيَّ بدلًا من الكَمِّيِّ؛ وذلك مِنْ أجلِ التوصُّلِ إلى تصميماتٍ كفؤة وفعَّالة؛ لتطبيقِ التعليمِ عن بُعدٍ في تدريبِ المعلِّمينَ.
- ضرورةُ إجراءِ دراساتٍ مستقبليةٍ مماثِلةٍ على أنْ تتضمَّنَ عيناتِ دراسةٍ أكبرَ؛ من حيثُ العددُ والمرحلةُ التعليميةُ؛ وذلك من أجل قياس الفروق وَفْقًا لمتغيِّرِ الجنس والمرحلة التعليمية في طبيعة تجارُب التدريب في برامج التعليم عن بُعدٍ للمعلِّمين قبلَ وأثناءَ الخدمةِ.
- ضرورةُ إجراءِ دراساتٍ مستقبليةٍ تبحَثُ مُعوِّقاتِ تطبيقِ التعليمِ عن بُعدٍ، في مرحلة الطفولة المبكِّرة وكيفية التغلُّب عليها.

قائمةُ المَراجِعِ

أولًا: المَراجِعُ العربيةُ:

- الأسطل، أحمد رشاد مصطفى (2010). مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة، فلسطين.
- آل عامر، حنان بنت سالم عبد الله (2013). متطلَّبات تطبيق التعليم الإليكتروني، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، (140): 79 - 120.
- الأنصاري، سامر محمد (2019). إعداد المعلم وتطوُّره مهنيًّا في ضوء بعض الخبرات العالمية، المجلة العربية للنشر العلمي، الأردن، (14): 233 - 255.
- البصيص، حاتم حسن (2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة: إستراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، ط1، الهيئة العامَّة السورية للكتاب، دمشق.
- الجار الله، أمَل صالح (2018). توظيف تكنولوجيا التعليم وإمكانية استخدام التعليم عن بُعدٍ في برامج كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، من وُجهة نظر أعضاء هيئة التدريس دراسة استطلاعية، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، (195): 33 - 91.
- الحناوي، منال محمد (2012). دور نظامَي التعليم المفتوح والتعليم عن بُعدٍ في بناء مجتمع المعرفة العربي، أعمال المؤتمر الثالث والعشرين: الحكومة والمجتمع والتكامل في بناء المجتمعات المعرفية العربية، (23): 1447 - 1486.
- حوامدة، ماهر محمد إبراهيم (2018). مدى توافُر تطبيق التعلم الإلكتروني غير المتزامن في المدارس الثانوية في المملكة الأردنية الهاشمية، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، (198): 17 - 45.
- الخزرجي، حمد محمد؛ علي، عباس محمد (2018). التعليم الإليكتروني في العراق وأبعاده القانونية، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، 8 (1): 245 - 284.
- خليل، ميسر يوسف (2017). محدِّدات التنمية المهنية للمعلمين في ظل الألفية الثالثة دراسة تحليلية ورؤية عصرية، مجلة كلية التربية ببنها، 1(110): 211 - 262.
- رمضان، دِينَا شوقي عبد الرحمن (2018). اتجاهات معلِّمات رياض الأطفال نحو استخدام القِصَص المصوَّرة لتنمية استعداد الطفل للقراءة، مجلة الطفولة، مصر، (28): 732 - 760.
- الزعبي، نضال محمد (2017). فروقات التعلم النمائية والأكاديمية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمنطقة شمال جدة في السعودية، مجلة العلوم التربويَّة والنفسية، 1(5): 165 - 182.
- الساعدي، عمار جاسم (2013). متطلَّبات استخدام التعليم الإليكتروني في كليات جامعة ميسان من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وقائع المؤتمر الإقليمي الثاني للتعلم الإلكتروني - دولة الكويت، (2): 1 - 10.
- سويلم، كريمة حسين (2018). مقترَح إستراتيجية لتنمية الطفولة المبكِّرة، مجلة الاستواء، (11): 139 - 162.
- السيد، أكرم إبراهيم (2009). الأنشطة الثقافية: مدخل إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة.
- الشبول، مهند أنور؛ عليان، ربحي مصطفى (2014). التعليم الإلكتروني e - Learning، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمَّان.

- الشهري، حليمة بنت علي (2018). متطلَّبات إنشاء مراكز للتدريب عن بُعدٍ في وزارة التعليم من وجهة نظر مديرات مراكز التدريب التربوي، مجلة كلية التربية، مصر، 29 (116): 90 - 114.
- الصادق، حاتم عبد الماجد؛ العِوَض، رحاب بشير حسن (2019). المتطلَّبات اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني لدى عضو هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعة السودانية، مجلة العلوم التربويَّة والنفسية، فلسطين، 3(21): 106 - 120.
- صلاح الدين، صفاء محمد (2018). دَوْر التعليم الإلكتروني في تطوير التعليم بجمهورية مصر العربية، مجلة بحوث الشرق الأوسط، (45): 597 - 646.
- عبد المجيد، حذيفة مازن؛ العاني، مزهر شعبان (2015). التعليم الإليكترونيّ التفاعليّ، ط1، مركز الكتاب الأكاديمي، عمَّان.
- عبد المعطي، حسن مصطفى؛ أبو قلة، السيد عبد الحميد (2010). متطلَّبات استخدام نظام التعليم عن بُعدٍ في إعداد وتدريب مُعَلِّمي ومعلمات التربية الخاصة: دراسة استطلاعية، دراسات تربوية ونفسية، مصر، (69): 11 - 82.
- عبد المؤمن، علي معمر (2008). البحث في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة 7 أكتوبر، إدارة المطبوعات والنشر، ليبيا.
- عتروس، نبيل (2015). دَوْر الأسرة في رعاية وتنمية الموهبة لدى أبنائها في مرحلة الطفولة المبكِّرة، دراسات، الجزائر، (37): 73 - 90.
- العمري، مناهل مصطفى؛ الرفيعي، افتخار مناحي؛ الخطيب، انتصار محيي (2016). واقع ومتطلبات وسائل التعليم الحديثة التعليم الإليكتروني، مجلة الدنانير، (9): 38 - 56.
- قنديل، علاء محمد سيد (2010). التعليم عن بُعدٍ ودَوْره في (تدريب القيادة التعليمية)، ط1، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الكادوشي، حسين أحمد (2019). دواعي ومتطلبات القراءة، مجلة المكتبات والمعلومات، ليبيا، (22): 209 - 215.
- نشوان، تيسير حسين (2011). تصوُّر مقترَح لاستخدام طلبة الثانوية العامَّة بفلسطين لشبكة الإنترنت كوسيط اتصاليّ للتعلُّم عن بُعدٍ، أعمال مؤتمر التواصُل والحوار التربوي نحو مجتمع فلسطيني أفضل، 279 - 340.
- نصرات، خليفة عبد الرؤوف (2014). التعليم الإليكتروني وأثره الإيجابيّ في العملية التعليمية، المجلة الليبية للدراسات، ليبيا، (6): 103 - 115.
- الياسين، نور محمد عارف (2019). مستوى التنمية المهنية لِمُعَلِّمي مرحلة الطفولة المبكِّرة: مبادرة القراءة والحساب نموذجًا «RAMP»، دراسات - العلوم التربويَّة، الأردن، 46(4): 523 - 541.
- يس، أيمن (2012). التعليم الإلكتروني والإعلام الجديد، ط1، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.

ثانيًا: المراجعُ الأجنبيةُ:

- Aydin, B., &Kecik, I. (2018). Teacher training in distance education and the practicum process. In B. Aydin, & I. Kecik (Eds.), Teacher Training and Professional Development: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications (pp. 355 - 369). Pennsylvania: IGI Global.
- Basaza, G. N., Milman, N. B., & Wright, C. R. (2010). The challenges of implementing distance education in Uganda: A case study. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 11(2), 85 - 91.
- Bervell, B., &Arkorful, V. (2020). LMS - enabled blended learning utilization in distance tertiary education: establishing the relationships among facilitating conditions, voluntariness of use and use behaviour. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17(1), 1 - 16.
- Callaway, S. (2020). Understanding Teachers' Experiences Implementing an Innovative Early Literacy Program (Unpublished Doctoral dissertation). Walden University, USA.
- Desnica, E., Letic, D., Gligoric, R., &Navalusic, S. (2012). Implementation of information technologies in higher technical education. Metalurgia International, 17(3), 76 - 82.

- Formen, A. (2019, November 4 - 7). Towards a New Vision of Quality Early Childhood Education. A paper presented at the International Conference on Early Childhood Education and Parenting 2019 (ECEP 2019), Jakarta, Indonesia.
- Guo, Y., Sun, S., Puranik, C., &Breit - Smith, A. (2018). Profiles of emergent writing skills among preschool children. Child & Youth Care Forum, 47, 421 - 442.
- Kabate, M. J. (2014). Assessing Students Perceptions on Intensive Face to Face in Open and Distance Education: A Case of the Open University of Tanzania. Huria: Journal of the Open University of Tanzania, 18(1), 107 - 118.
- Kinkead - Clark, Z. (2015). The role of teacher education in supporting the transformation of early childhood education in Jamaica. Caribbean Educational Research Journal, 3(2), 3 - 16.
- Kisseih, G. A. (2016). Distance Teacher Education in Ghana: the Learner's Experience (Unpublished doctoral dissertation). Oral Roberts University, USA.
- Kokoc, M., Ozlu, A., Cimer, A., &Karal, H. (2011). Teachers' Views on the Potential Use of Online In - Service Education and Training Activities. Turkish Online Journal of Distance Education, 12(4), 68 - 87.
- Lei, S. A., & Gupta, R. K. (2010). College Distance Education Courses: Evaluating Benefits and Costs from Institutional, Faculty and Students' Perspectives. Education, 130(4), 616 - 631.
- Mokoena, S. (2017). Student Teachers' Experiences of Teaching Practice at Open and Distance Learning Institution in South Africa. Turkish Online Journal of Distance Education, 18(2), 122 - 133.
- Moore, M. G. (2019). Preface. In M. G. Moore, & W. C. Diehl (Eds.), Handbook of Distance Education (pp. xi - xvi). New York: Taylor & Francis.
- Muthigani, A. (2019). Values Development in Teacher Trainees: Implications for Lecturers in Primary Teacher Training Colleges in Kenya. Educational Planning, 26(2), 47 - 54.
- Nitecki, E., & Chung, M. H. (2013). What Is Not Covered by the Standards: How to Support Emergent Literacy in Preschool Classrooms. Language and Literacy Spectrum, 23, 46 - 56.
- Obe, O., Sangodoyin, O. O., Lasisi, T. A., Shangodoyin, D. K., & Adedoyin, O. O. (2011). ICT: Opportunities and Challenges of Third World Tertiary Institutions. Computer and Information Science, 4(6), 75 - 82.
- Ogina, T. A., &Mampane, S. T. (2012). Facilitator training for distance education contact sessions. Progressio, 34(1), 144 - 155.
- Ozturk, D. S., Ozturk, F., &Ozen, R. (2018). The Relationship between Prospective Teachers' Readiness and Satisfactions about Web - Based Distance Education. Turkish Online Journal of Distance Education, 19(1), 147 - 162.
- Samkange, W. (2013). Training Teachers at a Distance: Perceptions and Challenges of Open and Distance Learning (ODL) in Teacher Education: The Zimbabwean Experience. Turkish Online Journal of Distance Education, 14(4), 222 - 234.
- Samzugi, A. S., &Mwinyimbegu, C. M. (2013). Accessibility of open educational resources for distance education learners: The case of The Open University of Tanzania. HURIA: Journal of The Open University of Tanzania, 14(1), 76 - 88.
- Simonson, M., Smaldino, S., &Zvacek, S. (2015). Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education. 6th Ed. North Carolina: Information Age Publishing, Inc.

- Skibbe, L. E., Connor, C. M., Morrison, F. J., &Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self - regulation, early literacy, and language growth. Early Childhood Research Quarterly, 26(1), 42 - 49.
- Street, B. (2016). Learning to read from a social practice view: Ethnography, schooling and adult learning. Prospects, 46(3 - 4), 335 - 344.
- Tamis - LeMonda, C. S., Luo, R., & Song, L. (2014). Parents' Role in Infants' Language Development and Emergent Literacy. In S. H. Landry, & C. L. Cooper (Eds.), Wellbeing: A Complete Reference Guide, Wellbeing in Children and Families Volume I (pp. 91 - 110). West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.

نموذجٌ مقترَحٌ لتأهيلِ مُعَلِّمِي اللُّغةِ العربيةِ للتدريسِ الإلكترونيِّ

د. محمود مصطفى محمود السيد
دكتوراه المناهج وطُرُق تدريس اللُّغة العربية
وزارة التربية والتعليم المصرية
mahmoud5mg@yahoo.com

مقدمة:

يُعَدّ التدريسُ الإلكترونيُّ من متطلَّباتِ هذا العصر؛ حيث وفَّرت التقنياتُ الحديثةُ العديدَ من الوسائل والأدوات التي يمكِن الاعتمادُ عليها في التدريس الإلكتروني، وقد أظهرَت جائحةُ فيروس «كورونا» المستجِدّ الحاجةَ إلى استخدام وتطوير كلِّ الوسائل الإلكترونية؛ للتغلُّب على مشكلة إيقاف حضور الطلاب للمدارس، وتقديم تدريسٍ جيدٍ وفعَّالٍ، عَنْ بُعدٍ، يضمَن للطلاب اكتسابَ المعارف والمهارات التي تتطلبها المقرَّراتُ الدراسيةُ عامةً، ومقرراتُ اللُّغةِ العربيةِ بشكلٍ خاصٍّ.

ومن خلال خبرة الباحث في التدريس والتدريب والإشراف التربوي على مُعَلِّمِي اللُّغة العربية في مصر، والسعودية، والبحرين، وجَد أنَّ غالبيةَ المعلِّمين لا يستخدمون الوسائلَ التقنيةَ في تدريس اللُّغة العربية، وإنِ استُخدمت هذه الوسائلُ لا تتعدَّى نسبةُ الاستفادة منها القدرَ اليسيرَ؛ مثال ذلك: استخدامُ السبوراتِ الإلكترونيةِ كشاشةِ عرضٍ فحسبُ، دونَ الاستفادة من الإمكانات الهائلة للسبورات الذكية، التي يُمكِن توظيفُها في التدريس.

وبالإضافة إلى ما سبَق: فقد جاءت جائحةُ «كورونا» وغيَّرَت نمطَ الحياة في كل دول العالَم؛ فقد نتَج عن تفشِّي هذا الفيروس خُلُوُّ المدارس من الطلاب والمعلِّمينَ؛ خشيةَ الإصابة بالمرض؛ ممَّا أوجَب ضرورةَ الاستعانة بوسائلَ غيرِ تقليديةٍ في التدريس، يمكِن من خلالها التدريسُ بشكلٍ فعَّالٍ دونَ ذَهابِ الطلابِ للمدارس؛ وذلك من خلال التدريس عن بُعْدٍ؛ باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، ولتحقيق ذلك ينبغي الإجابةُ عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تأهيل مُعَلِّمِي اللُّغةِ العربيةِ للتدريسِ الإلكترونيِّ من خلال النموذج المقترَح؟

ويتفرَّع عن السؤال الرئيس السابق الأسئلةُ الفرعيةُ الآتيةُ:

1. ما الواقعُ الحالي لمهارات التدريسِ الإلكترونيِّ لدى مُعَلِّمِي اللُّغةِ العربيةِ؟
2. ما المهاراتُ اللازمةُ لِمُعَلِّمِي اللُّغةِ العربيةِ ليتمكَّنُوا من التدريس الإلكترونيِّ؟
3. ما النموذجُ المقترَحُ لتأهيل مُعَلِّمِي اللُّغةِ العربيةِ للتدريسِ الإلكترونيِّ؟

أهدافُ ورقةِ العملِ:

تهدُف ورقةُ العمل إلى ما يلي:

- تحديد الواقع الحالي لمهارات مُعَلِّمِي اللُّغةِ العربيةِ في التدريس الإلكترونيّ.
- تحديد المهارات اللازمة لِمُعَلِّمِي اللُّغةِ العربيةِ التي تمكِّنُهم من التدريس الإلكترونيّ الفعَّال.
- وضع نموذج لتأهيل مُعَلِّمِي اللُّغةِ العربيةِ يمكِّنهم من مهارات التدريس الإلكترونيّ الفعَّال.

أهميةُ ورقةِ العملِ:

تتَّضح أهميةُ ورقة العمل فيما يمكن أن تُضيفَه لكلٍّ مِنْ:

أولًا: مُعَلِّمِي اللُّغةِ العربيةِ، حيث يوفِّر لهم البحثُ نموذجًا يمكن من خلاله تحقيقُ التمكُّن من مهارات التدريس الإلكترونيّ.

ثانيًا: الطلاب، حيث يساعِدهم المعلمُ القادرُ على التدريس الإلكتروني في تقديم الدروس لهم بشكلٍ إلكترونيٍّ عن بُعْدٍ، عندَ حدوث ما يمنع حضورَهم للمدرسة، كما يوفِّر لهم القدرةَ على التواصُل بشكلٍ متزامنٍ وغيرِ متزامنٍ مع المعلم، لشرح وتفسير معارف ومهارات اللُّغةِ العربيةِ.

ثالثًا: مُخَطِّطِي ومُطوِّرِي المناهج؛ حيث يقدِّم لهم البحثُ نموذجًا لتأهيل مُعَلِّمِي اللُّغةِ العربيةِ للتدريسِ الإلكترونيِّ، وهذا يساعدهم على وضع مقرَّرَات يمكن تنفيذُها عن بُعْدٍ، عن طريق أنشطة التدريس والتعلم الإلكترونية.

رابعًا: صانِعِي ومُتَّخِذِي القرار في مجال التعليم، حيث يوفِّر البحثُ لهم نموذجًا لتأهيل مُعَلِّمِي اللُّغةِ العربيةِ للتدريسِ الإلكترونيِّ، يمكِن إدراجُه ضمنَ برامج تدريب المعلِّمين أثناءَ الخدمةِ؛ لتحقيق التميُّز في أداء المعلِّمين بشكلٍ عامٍّ، ومعَلِّمِي اللُّغةِ العربيةِ بشكلٍ خاصٍّ.

الواقعُ الحالي لمهاراتِ مُعَلِّمِي اللُّغةِ العربيةِ في التدريسِ الإلكترونيِّ:

يؤكِّد الواقعُ الميدانيُّ أنَّ استخدامَ مُعَلِّمِي اللُّغةِ العربيةِ للتدريسِ الإلكترونيِّ ضعيفٌ، وما يؤكِّد هذا الضَّعْفَ الخبرةُ الميدانيةُ للباحث؛ حيث عَمِلَ في مجال التدريس، والإشراف التربوي، والتدريب، في العديد من الدول العربية؛ ومنها: (مصر، والسعودية، والبحرين)، خلال السنوات العشر الأخيرة، وظهَر له -من خلال عمله الميدانيّ- أنَّ استخدامَ الطريقة الإلكترونية للتدريس عن بُعدٍ ضعيفةٌ جِدًّا في التطبيق والمُخرَجات؛ حيث ظهَر اهتمامُ الطلاب وأغلبِ المعلِّمينَ باستخدام التكنولوجيا في الألعاب الإلكترونية والترفيه، ووسائل التواصُل الاجتماعيّ، والنفور التامّ من استخدامها في مجال التدريس والتعلم، ويرى الباحثُ أنَّ السببَ الأولَ في ذلك هو عدم الإلزام بذلك، مِنْ قِبَل وزارتِ التعليم، ومؤسَّسات التعليم الأهلية، واستمرَّ هذا الأمرُ حتى ظهرت جائحة فيروس «كورونا»، ففيَّرت الوضعَ القائمَ إلى التحوُّل الكامل والسريع من التدريس التقليديّ في المدارس، إلى التدريس الإلكترونيّ عن بُعدٍ.

وقامت وزارةُ التربية والتعليم المصريةُ بتوجيه المعلِّمين والطلاب إلى استخدام منصَّة «إدمودو» (Edmodo) للتواصُل مع الطلاب، وتلقِّي المشروعات البحثية من خلالها، وقامت كذلك معظمُ الدول بنفس الخطوة، مع اختلاف الطريقة والأدوات.

ويرى الباحثُ أنَّ هذا التحولَ السريعَ له عواقبُ غيرُ جيدةٍ فيما يخصُّ جودةَ التدريس وأهدافَه؛ وذلك للأسباب الآتية:

- ضَعْف الخلفية المعرفية -لدى أغلب المعلِّمين- في ثقافة استخدام الحاسب الآلي والشبكات في التدريس عن بُعْدٍ.
- عدم توافُر البِنْيَة التحتية التكنولوجية في أغلب المدارس، خاصة مدارس التعليم الأساسي.
- افتقار المعلِّمين لمهارات استخدام الحاسب الآلي والشبكات، في التدريس، خاصةً المعلِّمين من كبار السن.
- ضَعْف الوعي لدى الطلاب بوسائل التكنولوجيا الحديثة في التدريس والتعلُّم.
- عدم توافُر المحتوى التعليميّ الإلكترونيّ الذي يخدُم التدريسَ عن بُعْدٍ.

لهذه الأسباب وغيرها كان التحولُ المفاجئُ بمثابة الصدمة لكلِّ عناصر العملية التعليمية، وهذا وجَّه الكثيرَ من المؤسَّسات التعليميَّة إلى الاهتمام بإنشاءِ وتفعيلِ منظومةٍ موازيةٍ للتدريس عن بُعدٍ، يتمُّ الاعتمادُ عليها بجانب التدريس بالطرائق التقليدية.

ومن الأُسُس التي يقوم عليها التدريسُ الإلكترونيُّ المعلمُ المؤهَّل، الذي يمتلك المعارفَ والمهاراتِ التي تمكِّنُه من التدريس الإلكتروني بشكلٍ فعَّالٍ، وقد حدَّد العديدُ من الباحثين الكفاياتِ الأساسيةَ التي يجب توافُرُها لدى المعلِّمين بشكلٍ خاصٍّ، حتى يتمكَّنوا من التدريس الإلكتروني الفعَّال؛ وهي:

- المعرفة بمصطلحات الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات.
- المهارة والسرعة المناسبة في استخدام الحاسب الآلي.
- المهارة في استخدام وتوظيف شبكة الإنترنت في مجال التعليم.
- القدرة على تصميم وعَرْض الدروس من خلال حُزمة برامج ((office.
- القدرة على استخدام نُظُم إدارة المحتوى الإلكتروني التعليمية. (الزبون، 2016م، 523)، (السيف، 2009م، 64).
  - يستطيع تجهيز الحاسوب للعمل وتشغيل البرامج الملحَقة به.
  - يستطيع تثبيت وإزالة البرامج الحاسوبيَّة.
  - إجادة استخدام لوحة المفاتيح والفأرة وكل وحدات الإدخال.
  - إجادة استخدام أجهزة العَرْض والتقديم.
  - إدارة الملفَّات وتنظيمها داخلَ المجلَّدات الإلكترونية.

- إجادة استخدام برامج مكافَحة الفيروسات.
- إجادة استخدام برنامج الرَّسَّام.
- القدرة على تشغيل وإدارة الملفَّات بصيغة ((Pdf.
- القدرة على استخدام برامج التصفُّح لشبكة الإنترنت.
- إجادة بناء الاختبارات الإلكترونية وتطبيقها. (علوش، 2013م، -552 556)، (آل عامر، 2013م، -79 120).

– استخدام البريد الإلكتروني وأدوات المحادَثة في التعليم.
– تصميم المقرَّرات بشكلٍ إلكترونيٍّ.
– استخدام قواعد البيانات بشكلٍ فعَّالٍ في تحضير الدروس إلكترونيًّا.
– إنشاء واستخدام التسجيلات الصوتية ومِلفَّات الفيديو والوسائط المتعددة لشرح الدروس.
– استخدام المعاجم اللغوية الإلكترونية.
– إنشاء واستقبال الواجبات إلكترونيًّا.
– قياس أداء الطلبة وتتبع مستواهم إلكترونيًّا.
– إعداد السيناريو التعليميّ للمقرَّر.
– بناء أنشطة إلكترونيَّة تناسِب المقرَّرَ. (العايزة، 2019م، 100-105)، (حسب النبي، 2011م، 92).

بعـدَ العـرضِ السـابقِ لبعـض الدراسـات التـي حـدَّدت المهـاراتِ الأساسـيةَ اللازمـةَ للمعلـم كي يتمكـنَ مـن التدريـس الإلكـترونيّ، وفي ضـوء ذلـك يقـدِّم الباحـثُ نموذجًـا مقترَحًـا لإعـدادِ وتأهيـلِ المعلِّمـينَ عامـةً، ومعَلِّمِـي اللُّغـةِ العربيـةِ خاصةً، للتدريـسِ الإلكـترونيٍّ، يتكـوَّن مـن ثـلاث مراحـل؛ وهـي:

أولًا: مرحلة الإعداد والتدريب:

وتتضمَّـن هـذه المرحلـةُ إعـدادَ المعلِّمـين وتدريبَهـم عـلى المهـارات التـي تَضْمَـن توافُـرَ الكفايـاتِ الأساسـيةِ اللازمـةِ للتدريـسِ الإلكـترونيٍّ؛ وهـي:

– استخدام نُظُم تشغيل الحاسب الآلي.
– استخدام حُزْمة برامج أوفيس.
– إدارة الملفَّات الإلكترونية.
– استخدام مُحرِّكات البحثِ والبريدِ وبرامج المُحادَثة.
– صياغة الكلمات المفتاحية.
– تخزين الملفَّات بالحاسب، والتخزين السحابي.
– استخدام منصَّات التدريس عن بُعْدٍ، التي تعتمدها المؤسَّسةُ التعليميةُ.
– استخدام برامج الحماية من الهجمات الإلكترونية.
– معرفة حقوق الملكية الفكرية.
– معرفة الأعطال والأخطاء الشائعة للحاسب الآلي وطريقة إصلاحها.
– استخدام الماسح الضوئيّ والطابعات.
– المعرفة بأمن المعلومات وطرائق مشارَكة الملفَّات عبرَ الإنترنت.
– استخدام أجهزة العرض الضوئيّ (البروجيكتور).
– صناعة التسجيلات الصوتية ومِلفَّات الفيديو التعليمية.

ثانيًا: مرحلة الممارَسَة والتطبيق:

وفي هـذه المرحلـة يُحَـوِّل المعلـمُ مـا تعلَّمَـه في المرحلـة السـابقة إلى تطبيقـاتٍ عمليـةٍ في مجـال التدريـس مـن خـلال تحقيـق مـا يـلي:

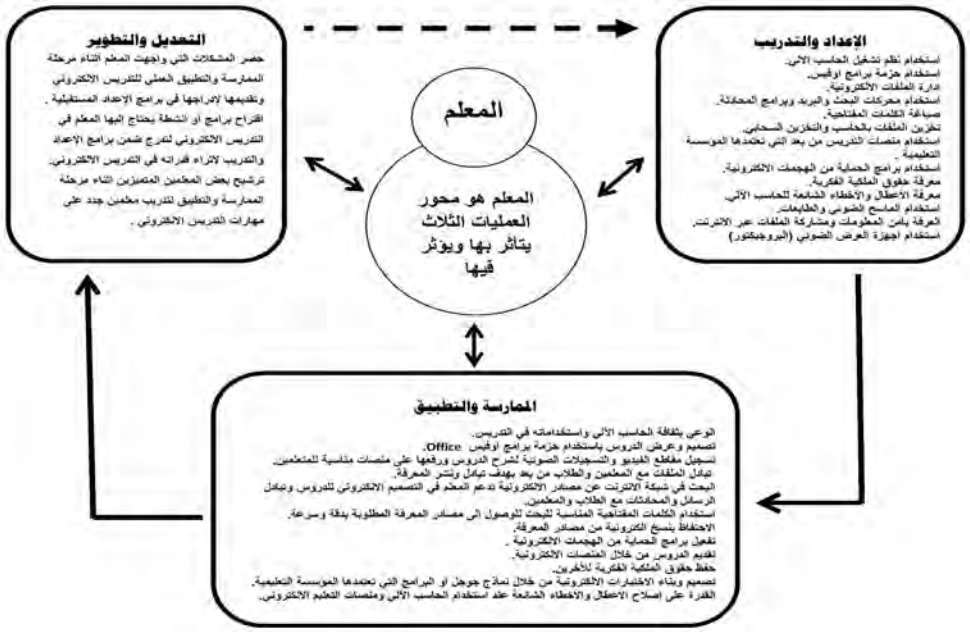
- الوعي بثقافة الحاسب الآلي واستخداماته في التدريس.
- تصميم وعَرْض الدروس باستخدام حُزْمة برامج أوفيس Office.
- تسجيل مقاطع الفيديو والتسجيلات الصوتية لشرح الدروس ورفعها على منصَّات مُناسِبة للمُتعلِّمينَ.
- تبادُل الملفَّات مع المعلِّمين والطلاب عن بُعدٍ؛ بهدف تبادُل ونَشْر المعرفة.
- البحـث في شـبكة الإنترنـت عـن مصـادر الإلكترونيـة تدعَـم المعلـمَ في التصميـم الإلكـتروني للـدروس، وتبـادُل الرسـائل والمحادَثـات مـع الطـلاب والمعلِّمِينَ.
- استخدام الكلمات المفتاحية المناسبة للبحث للوصول إلى مصادر المعرفة المطلوبة بدِقَّةٍ وسرعةٍ.
- الاحتفاظ بنُسَخٍ إلكترونيةٍ من مصادر المعرفة.
- تفعيل برامج الحماية من الهجمات الإلكترونية.
- تقديم الدروس من خلال المنصَّات الإلكترونية.
- حِفْظ حقوق الملكية الفكرية للآخَرِينَ.
- تصميم وبناء الاختبارات الإلكترونية من خلال نماذج «جوجل»، أو البرامج التي تعتمِدُها المؤسَّسةُ التعليميةُ.
- القدرة على إصلاح الأعطال والأخطاء الشائعة عندَ استخدام الحاسب الآلي ومنصَّات التعليم الإلكترونيّ.

ثالثًا: مرحلة التعديل والتطوير:

وفي هـذه المرحلـة يقـدِّم المعلـمُ التغذيـةَ الراجعـةَ حـول تجربتـه في التدريـس الإلكـتروني والصعوبـات التـي واجَهَتْـه ومقترحاتـه وحاجاتـه التدريبيـة الجديـدة التـي كشَـفَت التجربـةُ ضرورةَ توافرهـا لديـه؛ ليتـمَّ تعديلُ ذلـك في مراحـل الإعداد والتدريـب اللاحقـة، وتحقِّـق هـذه المرحلـةُ أهدافَهـا مـن خـلال مـا يـلي:

- حَـصْر المشـكلات التـي واجَهَـت المعلـمَ أثنـاءَ مرحلـة الممارَسَـة والتطبيـق العمليّ للتدريـسِ الإلكـترونيِّ وتقديمهـا لإدراجها في برامـج الإعداد المسـتقبليَّة.
- اقـتراح برامـج أو أنشـطة يحتـاج إليهـا المعلـمُ في التدريـس الإلكـتروني لتُـدرَج ضمـنَ برامـج الإعـداد والتدريـب لإثـراء قدراتـه في التدريـس الإلكـترونيّ.
- ترشـيحُ بعـضِ المعلِّمـين المتميزيـنَ أثنـاءَ مرحلـة الممارَسَـة والتطبيـق لتدريـب معلمـينَ جُـدُدٍ عـلى مهـارات التدريـس الإلكـتروني.

والشكل التالي يوضِّح النموذجَ المقترَحَ.



مخطَّط النموذج المقترَح لتأهيل مُعَلِّمِي اللُّغةِ العربيةِ للتدريسِ الإلكترونيِّ

التوصياتُ:

في ضوء ما سبَق يُوصِي الباحثُ بما يلي:

- الاهتمام بتدريب المعلِّمين أثناءَ الخدمة.
- تنفيذ النموذج المقترَح من خلال وحدات التدريب الفرعية بالمدارس.
- الاستفادة من كافَّة المعلِّمين بالمدرسة على اختلاف التخصُّصات في تنفيذِ مراحلِ النموذج.
- الاهتمام بالتغذية الراجعة من المعلِّمين عندَ حصر الحاجات التدريبية لإعدادِ تدريباتٍ جديدةٍ.
- تطوير البرامج التدريبية المقدَّمة للمُعلِّمينَ في ضوء مستجِدَّات التكنولوجيا.
- دَعْم المعلمِ بالأجهزة والأدوات التي تُيَسِّر له اكتسابَ مهارات التدريس الإلكترونيّ.

المَراجِع

1. آل عامر، حنان سالم عبد الله (2013م): متطلَّبات تطبيق التعليم الإلكتروني، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، العدد (140).
2. حسب النبي، محمد سعيد (2011م): كفايات معلم اللُّغة العربية في القرن الحادي والعشرين، مجلة دراسات في المناهج وطُرُق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطُرُق التدريس، القاهرة، العدد (177).
3. الزبون، أحمد محمد عقلة (2016م): درجة توافُر متطلَّبات التعليم الإلكتروني في الأردن من وجهة نظر عينة من مُعَلِّمي التربية الإسلامية في محافظتي جرش وعجلون، مجلة العلوم التربويَّة، الجامعة الأردنية، المجلد (43)، العدد (2).
4. العايزة، كروم (2019م): آليات تطوير كفايات المعلم في ضوء التعليم الإلكتروني، مجلة دراسات، جامعة عمار ثلجي بالأغواط، العدد (75).
5. علوش، جمال محمود (2013م): كفايات تقنيات الحاسوب الواجب توافُرُها لدى طلبة معلِّم الصفِّ في كلية التربية بجامعة دمشق، من وجهة نظَر مشرِفي الحاسوب - دراسةٌ ميدانيةٌ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربويَّة والنفسية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، المجلد (21)، العدد الأول.
6. منال سليمان السيف (2009م): مدى توافُر كفايات التعليم الإلكترونيّ ومُعوِّقاتها وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

التدريب الإلكتروني لمعلم اللغة العربية في عصر الثورة المعلوماتية التكنولوجية.

د. أشرف محمد عبد الودود سليم
alahmadi.ahm@hotmail.com

1 - (مقدمة)

لكي نكون أكثر دقةً وتحديدًا قبل البداية، نشير إلى أن هذا البحث الذي بين أيديكم قد أُعِدَّ استجابة لمؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد:

«التعليم عن بُعد في تدريس اللغة العربية - الواقع والمتطلبات والآفاق»، الشارقة، أكتوبر(2020م).

وقد تم اختيار موضوع «التدريب الإلكتروني لمعلم اللغة العربية في عصر الثورة المعلوماتية التكنولوجية»، وهو أحد موضوعات المحور الثالث: «معلمو اللغة العربية ومتطلبات التعليم عن بُعد».

يقينًا سوف يظل للثورة المعلوماتية والتطور التكنولوجي تأثيرًا كبيرًا وواضحًا في التعليم بوجهٍ عامٍّ، كما سيظل ذلك الأثر عظيم في اللغة العربية (نظريًّا وتطبيقيًّا)؛ مما يشكل نقلات نوعية متتابعة ومتسارعة في عالم المعرفة.

واستجابةً لذلك الانفجار المعلوماتي كمًّا وكيفًا، وجب على المؤسسات التعليمية أن تعيد النظر في أسس اختيار وتخطيط وبناء المناهج والمحتوى الدراسي، وأساليب التعامل مع المعرفة عبر الوسائل التكنولوجية المتعددة، والاستفادة من وسائل الاتصال الحديثة والتقنيات المعاصرة في تطوير مناهج اللغة العربية وتحديث طرائق تدريبها، خاصة أن الاتجاهات الحديثة تحتم الإفادة من معطيات التقنيات المعاصرة في تدريس اللغة وتعليمها؛ وذلك كله يوجب إعادة النظر في أسس اختيار معلمي اللغة العربية، وتخطيط وبناء وتنفيذ طرق إعدادهم وتدريبهم.

وعلى الرغم من وجود أنماط مختلفة من التعليم والتدريب عن بُعد منذ ما يزيد عن عشر سنوات، فقد كان ينظر له بأنه نمطٌ من التعليم المساعد المخصص لبعض الفئات التي يصعب عليها الذهاب إلى المؤسسات التعليمية والمقرات التدريبية، أو أداة مساعدة للتعليم والتدريب التقليدي، إلا أنه نظرًا للظروف الراهنة التي فرضت على العالم في إطار تداعيات فيروس كورونا المستجد؛ أصبح هذا النوع من التعليم والتعلم والتدريب ضرورة وخيارًا إستراتيجيًّا لا غنى عنه.

إن ظهور (وباء كورونا المستجد) وانتشاره على مستوى العالم قد حتَّم على المنظمات إعادة النظر في مستقبل بقائها واستمراريتها؛ هذا ما جعلها تسعى جاهدةً لمواجهة خطر هذه الجائحة، من خلال الأخذ بأسباب الوقاية التي يأتي في مقدمتها التباعد الاجتماعي، وذلك للتكيف والتأقلم مع وجود هذه الجائحة من أجل صدها أو تجنبها أو التقليل من شدة خطورتها على الأقل.

وذلك من خلال إحداث تغييرات على مستويات متعددة، أو تغييرات جذرية، معتمدةً في ذلك على القدرات الإبداعية لمواردها البشرية؛ من أجل إيجاد حلول للمشاكل الكثيرة التي تواجهها المؤسسات، وتحقيق مستويات أداء عالية، مع الحفاظ على صحة وحياة منسوبيها.

ولذلك فقد أصبحت الحاجة إلى التعليم والتعلم والتدريب والإعداد عن بُعد أكثر إلحاحًا، بل وحتمية في أحيانٍ كثيرة، وأصبح العالم يتسارع في تطوير آليات التعليم والتعلم والتدريب عن بُعد، والتعليم والتدريب الإلكتروني، والفصول الافتراضية خلال جائحة كورونا.

إلا أننا نؤكد أن هناك شبه اتفاق عالمي على أنه لا غني عن التعليم والتدريب المباشر، والتواصل المباشر وجهًا لوجهٍ بين المعلم أو الأستاذ الجامعي والمتعلمين، أو المدرب والمتدربين، والتواجد في المؤسسة التعليمية والقاعات التدريبية التي تساعد المتعلمين والمتدربين على بناء الشخصية، واكتساب جدارات ومهارات حياتية يصعب اكتسابها خارج المؤسسة التعليمية، والقاعات التدريبية.

ولا شك أن تنمية قدرات معلمي اللغة العربية، والنهوض بالبِنَى المعرفية والمهارية والوجدانية لهم، بحاجة دائمة وماسة للتنمية المهنية المستدامة، التي أصبح التدريب عن بُعد اليوم من أهم آلياتها، إن لم يكن هو أهم آلياتها

عـلى الإطـلاق.

ومواكبـةً لذلـك التوسـع في اسـتخدام تطبيقـات التعليـم الإلكـتروني، وميكنـة وسـائل التعليـم والتدريـب، واللجـوء إلى منصـات التواصـل الحديثـة، وتسـخير التكنولوجيـا للارتقـاء بالعمليـة التعليميـة، بهـدف دعـم جهـود الـدول لإحـداث نقلـة نوعيـة في منظومـة التعليـم؛ فـإن تدريـب المعلمـين وأعضـاء هيئـات التدريس عـلى إسـتراتيجيات التعليـم والتعلـم الإلكتروني أصبـح ضرورة حتميـة ولا شـك.

فينبغـي أن يكـون لدينـا معلـم (عضـو هيئـة تدريـس) ومـدرب مؤهـل للعمـل والتدريـس والتدريـب، متمكـن مـن مهـارات التواصـل الإلكترونيـة، ولديـه قـدرة عـلى إدارة الأنشـطة المتنوعـة خـلال الفصـل الافـتراضي، وهـذا مـا يدفعنـا إلى الاهتـمام بتدريـبٍ متقـدم يتسـم بمعايـير جـودة عاليـة لمعلمـي اللغـة العربيـة، لتدريبهـم عـلى هـذا النـوع مـن التعليـم وإتقـان أدواتـه ومهاراتـه؛ وذلـك للمسـاعدة في تحقيـق طفـرة نوعيـة في هـذا النـوع مـن التعليـم للغـة العربيـة، وضـمان نجـاح التجربـة باحترافيـة عاليـة الجـودة.

ولقـد اعتمـد هـذا البحـث عـلى رؤيـةٍ بحثيـةٍ تركـز عـلى البحـث النظـري الكيفـي، بعيـدًا عـن البحـث الكمـي الميـداني، كما اعتمـدت في مَنهَجيَّتِـه عـلى أسـلوب المسـح الوصفـي والتحليـل النقـدي لمعالجـة الموضوع.

هـذا، فـإن وُفِّقـتُ فهـو فضـل اللـه وتوفيقـه، وإن كانـت الأخـرى فحسـبي أني اجتهـدت للإسـهام في وضـع لَبِنَـة في صرح عظيـم مـن خـلال «مؤتمـر اللغـة العربيـة الـدولي الاسـتثنائي عـن بُعـد - الشـارقة، أكتوبـر (2020م)» الـذي عـزم المركـز التربـوي للغـة العربيـة لـدول الخليـج عـلى بنائـه وتشـيده.

الدكتور: أشرف محمد عبد الودود سليم

2 - التدريب

1/2/أ مفهوم التدريب

التدريـب: «نشـاطٌ مخطـطٌ يهـدف إلى تزويـد الأفـراد بمجموعـةٍ مـن المعلومـات والمهـارات التي تـؤدي إلى زيـادة معدلات أدائهـم»[1]. فهـو: عمليـةٌ مخططـةٌ ومنظمـةٌ ومسـتمرةٌ لتنميـة سـلوكيات واتجاهـات الفـرد أو المجموعـة؛ لتحسـين الأداء واكتسـاب الخـبرة، مـن خـلال توسـيع معارفهـم وصقـل مهاراتهـم وقدراتهـم، عـن طريـق التحفيـز المسـتمر عـلى تعلـم واسـتخدام الأسـاليب الحديثـة لـكي تتفـق مـع طموحهـم الشـخصي؛ وذلـك ضمـن برنامـج تخططـه الإدارة، مراعيـةً فيهـا حاجاتهـم وحاجـات المنظمـة وحاجـات الدولـة في المسـتقبل مـن أعـمال، أي أن التدريـب: «عمليـة صقـل وتنميـة للمهـارات في سـياقٍ معـرفيٍّ ومنهجـيٍّ وعلمـي»[2].

1/2/ب أهمية التدريب

ترجع أهمية التدريب إلى الكثير من العوامل، التي يتمثل بعضها فيما يلي:

- منـذ عـام (1987م) ظهـرت معايـير الأيـزو 9003 ،9002 ،9001 (ISO)، ويعـدُّ التدريـب أحـد العنـاصر العشريـن الأولى التـي تؤخـذ بعـين الاعتبـار[3].
- إن الأفـراد الذيـن يلتحقـون بالعمـل لأول مـرةٍ يحتاجـون إلى التهيئـة المبدئيـة للقيـام بأعبـاء الوظيفـة التـي سـوف يشـغلونها، والأفـراد لا يقومـون بعملٍ واحـدٍ، ولا يمارسـون مسـؤوليةً واحـدةً فقـط، بـل ينتقلـون بـين عدة وظائـف وعدة مسـؤوليات خـلال فـترة عملهـم، الـشيء الـذي يتطلـب إعـادة تدريبهـم عنـد ترقيتهـم وانتقالهـم إلى وظائـف أخـرى.
- إن التطـور التكنولوجـي أو الآلي، تواكبـه تحسـينات عـلى عمليـات الأداء، والـذي أصبحـت معـه الإبداعيـة والابتكاريـة هي الصفـة الغالبـة في العمـل، وأصبـح معلـم اليـوم مطالبًـا بـأن يكـون لديـه قـدرٌ مـن المهـارة لتأديـة الكثـير مـن الواجبات التكنولوجيـة المعقـدة والدقيقـة، وهـذا يتطلـب تدريـب الأفراد تبعًـا لذلك.
- بالنسبة للأفراد يعد التدريب وسيلةً حواريةً، تعمل على تحسين الاتصالات بين الإطارات في مختلف الوظائف[4].

(1) صلاح الدين محمد عبد الباقي، الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية، دار الجامعة الحديثة للنشر، الإسكندرية، (2006م)، ص (88).
(2) عبد المعطي عساف، التدريب وتنمية الموارد البشرية، دار زهران، عمان، 2008، ص (35).
(3) Alain MEIGNANT et al, Tous DRH, Editions d'organisation, Paris, 2001, p 222.
(4) Cyrille BOUREAU, André METRA, H de DRH, édition Vuibert, paris, 1997, p71.

- وبالإضافة إلى كونه عاملًا يساعد على تأقلم المؤسسة مع بيئاتها، يسهم التدريب أيضًا في الحفاظ على بقاء المؤسسة قادرةً على المنافسة، حيث يعدُّ مجالًا مميزًا يتحقق فيه التوافق الاجتماعي، بل وعاملًا منسّقا بين الجانب الاجتماعي والجانب الاقتصادي؛ حيث يلعب دورًا أساسيًّا في تحقيق الرضا المهني للأفراد وفي تحسين الكفاءة الاقتصادية للمؤسسة([1]).
- التغيير والاختلاف في دوافع الأفراد واتجاهاتهم، ومن ثَمَّ ما يقع من تطور في سلوكهم الإنتاجي، والحاجة إلى أفراد متعددي المهارات، يجعل التدريب الهادف إلى تعديل السلوك وتطويره أمرًا ضروريًّا([2]).

2/2 التدريب الإلكتروني (المفهوم والمميزات)

2/2/أ مفهوم التدريب الإلكتروني: هو العملية التي يتم فيها تهيئة بيئةٍ تفاعليةٍ غنيةٍ بالتطبيقات المعتمدة على تقنية الحاسب الآلي وشبكاته ووسائطه المتعددة، واستخدام الشبكة العالمية العنكبوتية للمعلومات world wide web، أو ما تعرف بشبكة الإنترنت، حتى يتمكن المتدرب من بلوغ أهداف العملية التدريبية من خلال تفاعله مع المصادر الإلكترونية المتاحة المستخدمة في التدريب، وذلك في أقصر وقتٍ ممكنٍ، وبأقل جهدٍ مبذولٍ، وبأعلى مستويات الجودة دون تقيد بحدود المكان والزمان.

2/2/ب أهم ما يميز التدريب الإلكتروني:

1. سهولة تحقيق التباعد الاجتماعي في ظل حتميته للوقاية من (الكورونا).
2. سهولة تطوير وتحديث محتويات البرامج التدريبية.
3. التحكم والإدارة (قبل وأثناء وبعد عملية التدريب).
4. التقليل من تكلفة التدريب، مع زيادة عدد البرامج والدورات التدريبية وإعادتها بسهولةٍ ويسرٍ.

2/2/ج وسائل التدريب الإلكتروني:

1. الحقيبة التدريبية: هي مؤسسةٌ تعليميةٌ مصغرةٌ تصاحب المتدرب أينما ذهب، وتتميز باشتراك أكبر عددٍ من الحواس والمثيرات، كما تتميز بمراعاتها الاختلافات (الفوارق) الفردية بين المتدربين، وتُقدَّم فيها المادة العلمية على شكل مستويات متعددةٍ ومتدرجةٍ ضمن فعاليات مختلفة كالقراءة والمشاهدة والاستماع والتجارب.
2. أشرطة الفيديو: تتميز بسهولة التعامل معها، ويمكن استخدامها أكثر من مرة، وتفيد الدراسة الفردية وعلى شكل مجموعات، ويمكن تدعيمها بتسجيلات.
3. الأقراص المدمجة: تتميز بقدرتها على تخزين كميات واسعةٍ من النصوص والمعلومات، واحتوائها على الصوت والحركة، وتبقى صالحةً للاستعمال مدةً طويلةً، وهي سهلة الاستعمال غير أن إعدادها يستغرق وقتًا وجهدًا ومالًا.
4. الإذاعة والأشرطة السمعية: يمكن استخدام الإذاعة لإرسال التسجيلات الإذاعية إلى المتدرب، حتى يستغني عن البث الإذاعي المباشر، وتتميز هذه الوسيلة بأنها تجعل المتدرب بعيدًا عن الشعور بالعزلة عن المدرب؛ لأن الاتصال أكثر مباشرة، فالأشرطة السمعية تتميز بسهولة الإعداد والتشغيل، وقلة الكلفة، وتقديم التطبيقات في معظم الموضوعات.
5. الأقمار الصناعية: تستخدم هذه البرامج لخفض نفقات التعليم، وتسهيل وصول المادة إلى المتدربين، مع المحافظة على الجودة والنوعية، ويتم إيصال المادة العلمية إلى جميع المراكز بعد تزويدها بأجهزة استقبال وبث خاصة، وتستخدم كذلك لتعزيز عملية التعليم، وجعلها تفاعلية لكي يتحاور المتدربون فيما بينهم، وتساعد الأقمار الصناعية على تبادل الندوات والأفلام والمحاضرات والمناقشات والتعليم الجماعي والفردي بواسطة الاتصال التبادلي المرئي والمسموع.
6. الشبكة العنكبوتية: وهي مصدر كثير من المعلومات؛ حيث يستطيع أي شخص أن يلتحق بإحدى الجامعات أو الدورات التدريبية، أو أن يتعلم بعض اللغات عن طريق الإنترنت، ويحصل على شهادات معترف بها.
7. المؤتمرات الشبكية: هي اتصالٌ بالصوت والصورة، واجتماعٌ بين شخصين أو أكثر في مواقع مختلفة عن بُعد. أو نظام -Audio Conference- وهو اتصال صوتي حي بين عدة أشخاص عن بُعد، باستخدام جهاز هاتف بسيط أو جهاز أوديوكونفرنس معقد، أو نظام -Data Conference- الذي يعطي بعدًا ثالثًا للمؤتمرات الإلكترونية، وفيه يتم تبادل الملفات أو التطبيقات، سواء تم ذلك وحده أو بالإضافة إلى الاتصال الصوتي أو بالصورة المتحركة أو الثابتة.

(1) Jean-Pierre CITEAU, Gestion des ressources humaines, principes généraux et cats pratiques, édition Masson, paris, 1994, p11.

(2) نجم العزاوي، التدريب الإداري، دار اليازوري، عمان، (2006م)، ص(15).

وتساعد شبكات مؤتمرات الفيديو في تكثيف العمل الجماعي بين مختلف الأفراد في جميع أنحاء العالم في أوقاتٍ قياسية، بغض النظر عن المسافة التي تحول بينهم، وتخفف من الإنفاق في استضافة الوفود والانتقالات والتدريب، ويمكن استخدامها للتدريب عن بُعد، فهي تُعدُّ طرقًا فعَّالةً للتدريب الجيد المحدد التكاليف دون الحاجة إلى السفر إلى أماكن التدريب المركزية.

3/2 المراحل الأساسية للبرنامج التدريبي

أ. تخطيط وتحديد الاحتياجات التدريبية: وفي أبسط العبارات يمكن تعريف الاحتياجات التدريبية بأنها: «جملة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات الأفراد، بقصد تطوير أدائهم والسيطرة على المشكلات التي تعترض الأداء والإنتاج»[1].

وهناك من يُعرِّفها بأنها: «مرحلة التخطيط لتصميم البرامج التدريبية، بهدف تنمية وتطوير قدرات ومهارات واتجاهات وسلوك العاملين؛ وذلك لمواجهة التغيرات الحالية المتوقعة في مجال الأعمال لتحقيق أهداف المنظمة الحالية والمستقبلية».

ب. تصميم البرنامج التدريبي: ويُقصد بهذه العملية تحديد المواصفات والمكونات المختلفة للعمل التدريبي؛ حيث يؤدي تنفيذه إلى تحقيق الاحتياجات التدريبية[2].

ج. تنفيذ البرنامج التدريبي: في هذه المرحلة يتم إخراج البرنامج التدريبي إلى حيز الوجود، ويتوقف تنفيذه بنجاح على قدرة المنسق والمدربين ونوعية المتدربين، والظروف المادية وغير المادية التي تحيط بالبرنامج، وكذلك نوع البرنامج.

د. تقييم التدريب: وتعني كلمة «تقييم» إعطاء الشيء قيمة، أو إصدار حكم يحدد قيمته، أما مفهوم تقييم التدريب؛ فقد وردت له عدة تعريفات في ثنايا أو أدبيات التدريب والإدارة، أجمعت على أن تقييم التدريب يهدف في النهاية إلى معرفة مدى تحقيق التدريب لتطلعات المنظمة ورفع كفاءة عامليها.

ومن بين التعريفات ما أشار إليه «كيركباتريك» «Kirkpatrick» بأنه: «عمليةٌ تهدف إلى قياس فعالية وكفاءة الخطة التدريبية، ومقدار تحقيقها للأهداف المقررة وإبراز نواحي القوة والضعف فيها»[3].

وهناك من يُعرِّفه بأنه: «الإجراءات المُتَّبعة التي تقاس بها كفاءة البرامج التدريبية ومدى نجاحها في تحقيق أهدافها، ومدى تغير المتدربين من حيث ما أحدثه التدريب وأيضًا كفاءة المدربين»[4].

المحور الثاني: متطلبات تنمية مهنية لمعلمي اللغة العربية

3 - أ التعليم الإيجابي في اللغة العربية

التعليم الإيجابي في اللغة العربية: نظامٌ يُوظِّف الوسائل التكنولوجية للوصول بالعملية التعليمية إلى علمٍ تطبيقيٍّ إنسانيٍّ يحقق نوعًا من التزامن بين الوضع الثقافي القائم وسرعة العالم التكنولوجية؛ ذلك أنه كما أشرنا منذ البداية إلى أن للثورة المعلوماتية والتطور التكنولوجي تأثيرًا كبيرًا وواضحًا في التعليم بوجهٍ عام، كما كان ولا يزال وسيظل ذلك الأثر عظيم في اللغة العربية (نظريًّا وتطبيقيًّا)؛ مما يشكل نقلات نوعية متتابعة ومتسارعة في عالم المعرفة.

واستجابة لذلك الانفجار المعلوماتي كمًّا وكيفًّا، وجب على المؤسسات التعليمية أن تعيد النظر في أسس اختيار وتخطيط وبناء المناهج والمحتوى الدراسي، وأساليب التعامل مع المعرفة، عبر الوسائل التكنولوجية المتعددة، والاستفادة من وسائل الاتصال الحديثة والتقنيات المعاصرة في تطوير مناهج اللغة وتحديث طرائق تدريبها، خاصةً أنَّ الاتجاهات الحديثة تسير نحو الإفادة من معطيات التقنيات المعاصرة في تدريس اللغة وتعليمها؛ وذلك كله يوجب إعادة النظر في أسس اختيار معلمي اللغة العربية، وتخطيط وبناء وتنفيذ طرق إعدادهم وتدريبهم.

(1) السيد عيلوه، تحديد الاحتياجات التدريبية، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (2006م)، ص(23).
(2) علي السلمي، السلوك التنظيمي، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، بدون ت، ص (44-45).
(3) عبد المحسن فالح اللحيد، تقييم البرامج التدريبية، ندوة «آفاق جديدة في التنمية البشرية والتدريب»، عمان، (2 – 4 مارس1997م)، ص (247).
(4) محمد عمرو صادق، تقييم التدريب والعائد في الاستثمار التدريبي، مؤتمر «الاستشارات والتدريب في المؤسسات العربية»، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، (أفريل، 2004م)، ص(83).

3/ 1/ ب التحديات التكنولوجية التي تواجه تعليم اللغة العربية:

ما أحوجنا اليوم إلى وضع خطة لتطوير تعليم اللغة العربية وتحديثها، تطويرًا يبدأ من المعلم، ويكون أساس هذا التطوير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم اللغة العربية لمواجهة التحديات التالية:

- افتقار اللغة العربية إلى المختبرات اللغوية، والأشرطة المسجلة والمصورة، واللوحات التوضيحية الملونة، وألعاب الفيديو والحاسوب، ومواقع الإنترنت المتميزة؛ فما زالت موضوعات النحو والصرف والشعر والتعبير والقراءة تُدرَّس بصورها القديمة، ولابد من جديد يعيننا على تطوير تعليم لغتنا العربية.
- التهميش المتعمد وغير المتعمد للغة العربية، بالبُعد عن استخدامها كلغة بحثٍ وعملٍ وتواصل على مختلف الأصعدة.
- التقدم العلمي والتقني، وما نتج عنه من ظهور قنوات معلومات واتصال ومجتمعات تعلم تخطت الحدود الجغرافية والثقافية.
- عدم الاهتمام باستخدامات اللغة العربية في سياقاتها الوظيفية والمعاصرة في القراءة والكتابة والاستماع والتحدث.
- الاقتصار على أنواع محددة من النصوص والتعامل معها بطريقةٍ تُضيِّق الخناق عليها عند التلقي والتحليل والنقد.
- الفصل بين تدريس اللغة العربية وبين تنمية مهارات التفكير العليا والتفكير الناقد (حل المشكلات، التفريق بين الحقيقة والرأي أو الاعتقاد والفرضية).
- عدم اقتناع الطلاب بجدوى تعلم القواعد النحوية ومجافاة هذه المادة لصعوبتها وابتعادها عن الوظيفية. فقد كان الجاحظ يوصي المعلم بأن يترفق بالصبيان في تعليم النحو قائلًا: «أما النحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به[1]».
- الصعوبات الفنية والتقنية اللغوية التي يواجهها المعلمون والدارسون عند التعامل مع تكنولوجيا الاتصال والمعلومات (الإنترنت).
- عدم الاهتمام الكافي بتطويع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لصالح اللغة العربية؛ نظرًا لأن هذه التكنولوجيا تؤثِّر على الطفل العربي، وتعدُّ سلاحًا ذا حدَّين.
- عدم الاهتمام الكافي بالترجمة والتعريب، كونهما أساسًا لوضع المصطلحات العلمية والتقنية المقابلة لتلك التي تغرقنا بها العولمة.

لكل ما تقدم كان لابد من تصميم وتنفيذ خطط لتدريب معلمي اللغة العربية على عدة موضوعات منها:

3/ 2/ أ مهارات الحاسوب (الكمبيوتر):

لقد أصبح تمكُّن معلمي اللغة العربية من مهارات الحاسوب (الكمبيوتر) ضرورةً في عصر التدفق المعرفي. فقد وضعت الجمعية الدولية لتكنولوجيا التربية ISTE (International Society for Technology in Education) قائمةً بالمهارات والمفاهيم الأساسية لبرامج إعداد تدريب المعلم؛ ومن أهمها: القدرة على استخدام الكمبيوتر، والاستفادة منه لدعم العملية التعليمية[2].

وتشير جميع الدلائل إلى أن التواصل عبر الوسيط الإلكتروني يُحدِث نَقلَةً نوعيَّةً في مفهوم التواصل اللغوي؛ «حيث يُعدُّ مرحلةً انتقالية تمهِّد لتواصل أوسع نطاقًا، وهو تواصل «ما بعد الكتابة» الذي يمتزج فيه المكتوب مع المسموع، بالإضافة إلى المرئي من الصور الثابتة والمتحركة، مُكوِّنًا رسالةً اتصاليَّةً كثيفة المعلومات»[3].

لذا ينبغي تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام نظم المعلومات في مجالات كثيرة؛ منها: تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة حوارٍ وتواصل، وكذلك التعامل مع التراث العربي وفق أسسٍ أكثر عمليةً وموضوعيَّةً.

3/ 2/ ب الوسائط المتعددة: (Multimedia)

الوسائط المتعددة أو ما تعرف بـ «الملتيميديا»: وتعني الوسائط المتعددة: دمج الصوت، والصورة، والحركة، والنص، والفيديو لإنشاء بيئةٍ تفاعليةٍ، أو عرضٍ سمعي بصري.

---

(1) عباس حسن: اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، القاهرة، (1971م)، ص (71).

(2) Bernard, J. Pool; Education for Information Age Teaching in Computerized Classroom. W.M.C, Brown Communication Ine, U.S.A, 1995, P.5.

(3) نبيل علي: العرب وعصر المعلومات، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، إصدار المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 184، (أبريل 1994م)، ص(364).

فيمكن اعتبار المحاضرات التي يصاحبها عرض للشرائح (Slides) باستخدام برنامج العروض (PowerPoint) مثلًا وألعاب الحاسوب، وبرامج الحاسوب التعليمية، شكلًا بسيطًا من أشكال الوسائط المتعددة.

كما يمكن اعتبار أقراص الفيديو الرقمية والأسطوانات المدمجة التفاعلية ومواقع الويب، التي تتضمن جميع العناصر السابقة من نصٍّ وصورةٍ وصوت؛ من أشكال الوسائط المتعددة الأكثر تعقيدًا.

ومن أهم أمثلة المستحدثات التكنولوجية التي يمكن توظيفها في تعليم وتعلم اللغة العربية اتصاليًّا، تكنولوجيا الوسائط المتعددة، وما تشتمل عليه من نصوص، وصور، ورسومات، ولقطات فيديو؛ لتقديم محتوى تعليمي معينٍ بطريقةٍ تفاعليةٍ متكاملة عن طريق الكمبيوتر والإنترنت، كما أن هناك العديد من الأجهزة التي تعد من المستحدثات التكنولوجية مثل: جهاز عارض البيانات (Data Show)، ومعامل اللغات الحديثة، والسبورة الإلكترونية، والفضائيات (المرئية والمسموعة)[1].

ومن الخدمات التي تقدمها الوسائط المتعددة في تعليم اللغة العربية، أنها تصل بالعملية التعليمية إلى مبتغاها، وتجعل العملية التعليمية ممتعةً وشيقةً، فتهيئ فرصًا جديدة لتيسير الحصول على المعلومات، عن طريق استثارة أكبر قدرٍ من الحواس البشرية، وقد أثبتت المنجزات التي تمت على صعيد اللغات الأخرى ما لتزاوجها مع الحاسوب من قدرةٍ فريدةٍ على إكساب هذه اللغة مزيد ارتقاءٍ وكفاءةٍ وحيوية.

3/ 2/ ج دمج تقنية المعلومات والاتصالات في تعليم اللغة العربية((2)):

تدريب معلمي اللغة العربية للعمل على: استحداث أفضل الطرق للتعليم والتعلم بتوظيف آليات الاتصال الحديثة (الحاسوب، والشبكات، والوسائط المتعددة) من أجل تنمية البنية المعلوماتية والمهارية للمتعلمين، أو بتعبيرٍ آخر: صقل الذكاء اللغوي للمتعلمين بأسرع وقتٍ وبأقل تكلفةٍ، وبصورةٍ تمكن من التحكم في العملية التعليمية، وقياس (الأثر الناتج عن ذلك).

ومن المعلوم أن دخول مفهوم الوسائط الترابطية والذي يعني: دمج عناصر الوسائط المتعددة في برامج تعليمية حاسوبية في نصوص أو رسالات تعليمية فعالة؛ بغرض توفير مناخٍ تربويٍّ تعليمي تتوفر فيه مصادر عدة لتكون في نسقٍ نظاميٍّ واحدٍ ومرتب؛ مما دفع دولا عربية لاستخدم أنواعٍ من أنظمة التعليم فيما يتعلق بتعليم اللغة العربية، لما تتميز به تلك الأنواع من مواصفاتٍ تسهل العملية التعليمية

وتصل بالمتعلم إلى أفضل درجات الأداء، ومنها:

التعليم الإلكتروني: (E-Learning)

يعدُّ التعليم الإلكتروني بمثابة النظام التعليمي المستقبلي المتكامل؛ لأنه نظام تعليمٍ وتعلمٍ يؤدي إلى: «تجاوز حدود الفصول التقليدية، والانطلاق إلى بيئةٍ غنية متعددة المصادر، يكون لتقنيات التعليم التفاعلي من بعد دورًا أساسيًّا فيها، بحيث تعاد صياغة دور كل من المعلم والمتعلم».

إذ هو: «تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الحاسب وشبكاته إلى المتعلم بشكلٍ يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى في المكان والوقت والسرعة التي تناسبه، وكذلك التفاعل مع المعلم ومع الأقران، سواءٌ أكان ذلك بصورةٍ متزامنةٍ أم غير متزامنةٍ، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلُّم في الوقت والمكان، وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلًا عن إمكانية إدارة هذا التعلم إلكترونيًّا أيضًا من خلال تلك الوسائط».

وينقسم التعليم الالكتروني إلى نوعين[3]:

1. التعليم الالكتروني التزامني (Synchronous E-Learning): وهو التعليم الذي يتزامن فيه وجود المتعلمين والمعلم أمام أجهزة الحاسوب في غرف المحادثة (Chatting)، أو تلقى الدروس من خلال الفصول الافتراضية (Virtual classroom)، وهو مناسبٌ جدًّا في الدروس النحوية، والصرفية، والبلاغية.
2. التعليم غير التزامني: (Asynchronous E-Learning): وهو التعليم الذي لا يتزامن فيه وجود المتعلم أو المعلم، ويتم عن طريق بعض وسائط التواصل الاجتماعي؛ كالبريد الإلكتروني، أو الفايس بوك ، وهذا النوع من التعليم مناسبٌ لطرح أفكار وتحليل قضايا لغوية أو أدبية.

(1) وليد سالم الحلفاوي: مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، (2006م)، ص(87).
(2) د. عادل بوديار، تعليم اللغة العربية في العصر الرقمي، الشبكة العنكبوتية.
(3) السابق.

3/ 2/ د التعليم الإلكتروني التفاعلي الذكي: (E-learning interactif intelligent)

التعليم الإلكتروني التفاعلي الذكي هو أسلوبٌ جديدٌ متطور، وتطلُّعٌ مستقبليٌّ يسمح للمعلم والمتعلمين بالتفاعل مع بعضهما البعض بشكلٍ مباشرٍ وآني، ويسعى القائمون على هذا النوع من التعليم في بعض الدول العربية إلى إدماجه في مجال تعليم اللغة العربية؛ من أجل الوصول إلى تعليمٍ متكامل العناصر والفعاليات، بدءًا من تصميم المنهاج الدراسي التفاعلي، ومرورًا بتحفيز المتعلم وترغيبه في العملية التعليمية، وانتهاءً باستحداث نظام امتحانات يمكن من تقييم المتعلم، حيث يركز التعليم المستقبلي على مهارات المعرفة الشاملة، والمعرفة المتخصصة في آنٍ واحدٍ.

وذلك من خلال الاستفادة من نظم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطويعها؛ لإثراء كافة مراحل التعليم بالمصادر والحلول التقنية والتعليمية اللازمة، إضافة إلى استخدامه للمعايير والمواصفات التعليمية العالمية، وتأكيده على تقييم مخرجات وجودة التعليم بشكلٍ دائمٍ ومستمرٍّ، من خلال استخدام إدارة المعرفة (Knowledge Management) والمشاركة الفعالة والواسعة للمتعلمين، كجزء أساسي لبناء المهارات التخصصية والمعرفية اللازمة لهم.

ويمكن الاستفادة من تكنولوجيا التعليم الإلكتروني التفاعلي الذكي باستخدام نظام بلازا للفصول التدريسية الإلكترونية التفاعلية (Plaza system of electronic interactive teaching classes)؛ وهو نظامٌ من أفضل نظم اللقاءات المرئية (video conferencing)، حيث يعمل النظام مع إنترنت بسرعة 28.8ك، ويستوعب عدد 32 مشاركًا في الوقت نفسه، فيتمكن جميع المشاركين من استخدام كافة الإمكانات المتوفرة من صورة، وفيديو، ومحادثة مكتوبة... الخ. ويُمَكِّنُهم جميعًا من المشاركة في التطبيقات من خلال التصفح الاعتيادي الذي يعمل بشكلٍ تلقائي في تنزيل البرنامج المطلوب عند المشاركة لأول مرة.

3/ 2/ هـ التعليم المتنقل (Mobile Learning)

يعرف كوين (Quinn) التعليم الجوال أو المتنقل بأنه: التعلم الإلكتروني باستخدام الأجهزة المتنقلة: البالم، وآلات الويندوز سي أي، وأي جهاز تليفون رقمي، والتي يمكن تسميتها «أدوات المعلومات»؛ إنه استخدام الأجهزة المتحركة (Mobile Devices) والأجهزة المحمولة باليد (Handheld IT Devices)، مثل الأجهزة الرقمية الشخصية (Personal Digital Assistants)، والهواتف النقالة (Mobile Phones)، والحاسبات المحمولة (Laptops)، والحاسبات الشخصية الصغيرة.

ويدخل هذا النوع من التعليم ضمن فكرة ما يسمى بدمقرطة التعليم، وهو يتطلب تأسيس شبكةٍ وأجهزةٍ لاسلكيةٍ متنقلة، تساعد في عملية الاتصال والتواصل؛ وفي هذا النوع من التعليم يحرر المتعلم من حجرة الدرس، ويعطيه هامشًا من حرية أداء وظائف متنوعة ومختلفة في وقتٍ واحد؛ كأن يتعلم المتعلم وهو يؤدي وظائف مختلفة في الوقت نفسه، وفق مبدأ مرونة التعليم عن بُعد.

أي أن هذا التعليم هو: «النقطة التي تتفاعل فيها الأجهزة المتنقلة مع التعلم الإلكتروني؛ ليثمر ذلك خبرة تعلمية (Learning Experience) تحدث في أي وقت وفي أي مكان»، وهذا يعني أن انتشار استخدام الأجهزة الذكية بين فئات كثيرة من أفراد المجتمع إلى درجة المبالغة والإدمان أحيانًا يجعل من الضروري استثمار هذا التوجه الاجتماعي الجديد إيجابيًّا، وتحويل الإقبال على التكنولوجيا إلى فتح جديد في مجال الثورة المعرفية والمعلوماتية، وتوظيف التطبيقات التكنولوجية الجديدة إلى مهارات تُسهم في إثراء الجانب المعرفي والعلمي للمستخدم (المتعلم)، وتزيد في تعلقه وإقباله على العملية التعليمية.

ويذكر ديسموند كيجان (Desmond Keegan) أن: «الهدف من خلق بيئةٍ تعتمد على المتعلم المتنقل، هو زيادة مرونة التعليم عن بُعد، والتي تراجعت خطوات للوراء -إلى حدٍّ ما - حينما تحولت من التعليم المعتمد على الكتب والأوراق إلى التعلم الذي يعتمد على الإنترنت، وهو ما يتطلب أن يجد الطلاب المكان والوقت وجهاز الحاسب الموصل مع الانترنت».

حيث تعزز هذه الوسيلة الدافع والالتزام الشخصي للتعلم، فإذا كان الطالب سوف يأخذ الجهاز معه إلى البيت في أي وقتٍ يشاء، فإن ذلك سوف يساعده على الالتزام وتحمل المسئولية، زد على ذلك أن هذه الأجهزة الرقمية الشخصية، والهواتف النقالة قد تؤدي إلى سدِّ الفجوة الرقمية؛ لما توفره تلك الأجهزة من تكلفةٍ أقل مقارنة بتكلفة الحاسبات المكتبية.

وهذا لا يعني أن التعليم التكنولوجي، بما يوفره من مرونة التعليم وسهولة في الاستخدام، هو تعليمٌ مجانيٌّ دون كلفةٍ، بل إننا نجد أن بداية التأسيس للبنية التحتية في التعلم الإلكتروني والتعلم المتنقل قد يحتاج إلى تكلفةٍ عاليةٍ.

حيث يتطلب أنموذج التعلم الإلكتروني حاسبات مكتبية، وإنتاج برمجيات تعليمية، وتصميم مناهج إلكترونية تنشر عبر الإنترنت، ومناهج إلكترونية غير معتمدة على الإنترنت، وتدريب المعلمين والطلاب على كيفية التعامل مع التقنيات الحديثة المستخدمة، كما قد يكون التعليم المتنقل بحاجةٍ إلى توفير بيئةٍ تفاعليةٍ بين الأساتذة المختصين في المواد التعليمية والمساعدين على استخدام الأجهزة من جهةٍ، وبين المتعلمين من جهةٍ أخرى، وكذلك بين المتعلمين أنفسهم[1].

3/ 2/ ي الكتاب الإلكتروني: (E-book):

لا يخفى على أحد وجود تلك الصفحات المتسعة على شبكة الإنترنت الدولية التقنية المسماة بالكتاب الإلكتروني، وفيه يتم تخزين محتوى الموضوعات التي يُراد تقديمها للمتعلم على قرصٍ مدمج، يتم مشاهدته على شاشة الكمبيوتر العادية داخل حجرة الدرس، ويتم التحكم من ناحية المتعلم باستخدام مؤشر الفأرة للانتقال من فصلٍ لآخر ومن صفحةٍ لأخرى ومن سطرٍ لآخر.

وهذا البرنامج عادةً ما يجمع بين المعلومات، أو البيانات المقروءة أو المكتوبة، والرسوم والصور الثابتة والمتحركة، والمؤثرات الصوتية والصورية، وتأليف (إنتاج) كتب إلكترونية في مجال تعليم اللغة العربية إنما يقدم خدمةً جليلةً لمتعلم اللغة العربية؛ لما يوفره من مستلزمات فهم الدرس وتخزينه، وهذا ما يجعل عملية الاسترجاع أسهل، نظرًا للممارسة الفعلية للمعلومات المقدمة لا استقبالها فقط[2].

إن استخدام الإنترنت في تقديم المقررات التعليمية يتطلب أكثر من مجرد إعداد محتوى جيدٍ، بل يتعدى ذلك إلى إيجاد بيئة تعلمٍ كاملةٍ، تمتاز بتوفر ثلاثة عناصر رئيسة:

- المحتوى، ويشمل: المعلومات بمختلف صورها، والتدريبات، والاختبارات.
- نظام التقديم، ويشمل: تنظيم واجهة التفاعل، وأدوات الإنترنت المستخدمة داخل النظام، كالبريد الإلكتروني، وبرامج الحوار.
- البنية المعلوماتية الأساسية، وتشمل: أجهزة الكمبيوتر، ونظم الشبكات، ونظم التشغيل، ونظام التوصيل بشبكة الإنترنت.

3/3 التدريب التخصصي و التربوي وتكنولوجيا المعلومات:

ولما كان استخدام التكنولوجيا الحديثة، ومن أهمها (الإنترنت)، وتوظيفها في تقديم المقررات التعليمية يتطلب مما تتطلبه جودة المحتوى من معلومات وتدريبات واختبارات، وجب على مصممي خطط التدريب من البداية الحرص على التماهي التام بين التدريب على تلك المعارف والمهارات التكنولوجية، والمعارف والمهارات المتخصصة في فروع اللغة العربية (نحوها، وصرفها، بلاغتها، وعروضها، وآدابها، ونقدها... الخ)، فما التدريب على الأولى إلا لتوظيفها أصلًا لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة في الثانية في أجود مضمونٍ وأبهى صورةٍ.

ومما أجمع عليه العلماء والباحثون؛ أن وظيفة اللغة الأساسية هي التعبير والتواصل، بمعنى إنها وسيلةٌ للتعبير عن المشاعر وتبادل الأفكار، ونقل الأخبار بين الأفراد، واللغة وسيلةٌ لاستثارة المستمع أو القارئ، وتحريك وجداناتهما، ودفعهما إلى الحركة والعمل، والاستجابة لأثر الكلام المُستمع إليه أو المقروء.

والاتصال اللغوي يشمل الاتصال بنوعيه: الاتصال المنطوق، والاتصال المكتوب، ونظرًا لتعقد الحياة الحديثة، وكثرة وسائل الاتصال التكنولوجية وتنوعها، أصبح الإنسان في أمس الحاجة إلى امتلاك مهارات التواصل اللغوي من فنون شفوية كـ (الاستماع، والتحدث)، وفنون كتابية كـ (القراءة والكتابة)، حتى يكون قادرًا على الإقناع والاقتناع، الأمر الذي ينبغي معه العناية بمهارات التواصل اللغوي، والإكثار من التدريب عليها[3].

ويُعد دمج المستحدثات التكنولوجية في عمليات التعليم والتعلم، هو الانتشار المنظم الهادف للمستحدثات التكنولوجية داخل المنظومة التعلمية بكامل عناصرها وأبعادها وفقًا لمعايير محددة؛ بحيث تصبح هذه المستحدثات مندمجة فيها، ومرتبطة بها ارتباطًا حيويًّا، من أجل زيادة فاعلية التعلم وكفاءته، فدمج المستحدثات التكنولوجية في عمليات التعليم والتعلم أمرٌ حيوي ومبرر.

(1) د. عادل بوديار، تعليم اللغة العربية في العصر الرقمي، الشبكة العنكبوتية.
(2) السابق.
(3) علي أحمد مدكور، رشدي أحمد طعيمة، إيمان أحمد هريدي: المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار الفكر العربي، القاهرة، (2010م)، ص (-401 412).

4/3 تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية:

ينبغي أن يعلم مصممو الخطط التدريبية ومنفذوها أن أول معيار لجودة الخطط التدريبية أن تبنى على احتياجات تدريبيةٍ حقيقيةٍ؛ لذا وجب على مصممي الخطط تحديد الاحتياجات التدريبة لمعلمي اللغة العربية، ثم حصرها وترتيب أولويات الخطط قبل تصميمها، لضمان توافر هذا المعيار.

وفيما يلي سوف نعرض لأهم آليات تحديد الاحتياجات التدريبية (التكنولوجية والتخصصية والتربوية) لمعلمي اللغة العربية.

إن تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم يمثل مرحلة التشخيص بالنسبة للعملية التدريبية؛ وذلك لتحديد الأبعاد التي يتناولها التدريب، ومن أهم الأساليب لتحديد الاحتياجات التدريبية ما يلي:

- الاستبانة: «استمارة تتضمن أسئلةً تتطلب الإجابة عنها، بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية».
- الملاحظة: «مصدرٌ أو وسيلةٌ للحصول على المعرفة تلقائيًّا ما دام الإنسان مستيقظًا»[1].
- المقابلة: «عبارة عن حوارٍ مباشرٍ بين مسئول التدريب وبين المتدربين، بهدف التعرف على احتياجاتهم التدريبية».
- دراسة التقارير والسجلات وتقويمها: «وهي تبين نقاط الضعف التي يمكن علاجها بالتدريب، وينبغي أن ينحصر هدفها في معرفة الاحتياجات التدريبية فقط».
- اللجان الاستشارية: «وتتشكل من خبراء ومسئولين لهم علاقة وثيقة، وخبرة بالنشاط، أو الوظيفة المطلوب دراستها، ولديهم المعلومات الكافية عنها، لكي يقرروا المهمات والأعباء التي تتكون منها هذه الوظائف، ومن ثم التعرف على الحاجات التدريبية بشكلٍ دقيقٍ».
- الاختبارات: «وتستخدم لتحديد الاحتياجات التدريبية، ولتقويم العملية التدريبية»[2].

4 - المصادر والمراجع:

1. السيد عيلوه، تحديد الاحتياجات التدريبية، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
2. بيومي محمد ضحاوي، سلامة عبد العظيم حسين: التنمية المهنية للمعلمين مدخل جديد نحو إصلاح التعليم، دار الفكر العربية، القاهرة، (2009م).
3. سعيد إسماعيل صيني (قواعد أساسية في البحث العلمي) مؤسسة الرسالة، بيروت، (1415هـ - 1994م).
4. صلاح الدين محمد عبد الباقي، الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية، دار الجامعة الحديثة للنشر، الإسكندرية، 2006.
5. عادل بوديار، تعليم اللغة العربية في العصر الرقمي، الشبكة العنكبوتية.
6. عباس حسن: اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، القاهرة، 1971م
7. عبد المعطي عساف، التدريب وتنمية الموارد البشرية، دار زهران، عمان، (2008م).
8. عبد المحسن فالح اللحيد، تقييم البرامج التدريبية، ندوة «آفاق جديدة في التنمية البشرية والتدريب»، عمان، (2 – 4 مارس 1997م).
9. علي أحمد مدكور، رشدي أحمد طعيمة، إيمان أحمد هريدي: المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار الفكر العربي، القاهرة، (2010م).
10. علي السلمي، السلوك التنظيمي، القاهرة، دارغريب للطباعة والنشر والتوزيع، بدون ت، ص (44-45).
11. محمد عمرو صادق، تقييم التدريب والعائد في الاستثمار التدريبي، مؤتمر «الاستشارات والتدريب في المؤسسات العربية»، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، (أبريل، 2004م).
12. نبيل علي: العرب وعصر المعلومات، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، إصدار المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد (184)، (أبريل 1994م.(
13. نجم العزاوي، التدريب الإداري، دار اليازوري، عمان، (2006م).

(1) سعيد إسماعيل صيني، قواعد أساسية في البحث العلمي، الرسالة، بيروت ، (1415هـ 1994م)، ص (16).
(2) بيومي محمد ضحاوي، سلامة عبد العظيم حسين: التنمية المهنية للمعلمين مدخل جديد نحو إصلاح التعليم، دار الفكر العربية، القاهرة، (2009م)، ص (179).

14. وليد سالم الحلفاوي: مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، (2006م).

مراجع أجنبية:

1. Alain MEIGNANT et al, Tous DRH, Editions d'organisation, Paris, 2001, p 222.
2. Cyrille BOUREAU, André METRA, H de DRH, édition Vuibert, paris, 1997, p71.
3. Jean-Pierre CITEAU, Gestion des ressources humaines, principes généraux et cats pratiques, édition Masson, paris, 1994, p11.
4. Bernard, J. Pool; Education for Information Age Teaching in Computerized Classroom. W.M.C, Brown Communication Ine, U.S.A, 1995, P.5.

تَمَكُّنُ مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ في مَراحِلِ التَّعليمِ العامِّ مِنْ مَهاراتِ القَرْنِ الحادي وَالعِشْرينَ (دِرَاسَةٌ مَيْدَانِيَّةٌ)

د. عيسى صالح الحمَّادي
دراسة أعدها بتكليفٍ من المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج:
gecal@abegs.org

أ.د/ محمـــد جابـــر قاســم
أُستـاذُ المَناهـجِ وَطَرائقِ تَعْليمِ اللُّغَةِ العَرَبِيّةِ
جامِعةُ الإماراتِ العَرَبِيّةِ المُتَّحِـــدَةِ

أ.د/ علي عبد المحسن الحديبي
أُستـاذُ المَناهـجِ وَطرائقِ تَعْليمِ اللُّغَةِ العَرَبِيّةِ
الجامعةُ الإسلاميَّةُ بالمَدينةِ المُنَوَّرةِ

مُقدِّمةٌ:

تتطـور أدوارُ المعلمـين والمهـاراتُ التـي يجـب أن يتمكنـوا منهـا مـن عصر إلى آخـر وفقًا للمسـتجدات التربويـة والطموحات التـي تسـعى الأنظمـة التعليميـة إلى تحقيقهـا. وأداةُ التعليـم الرئيسـةُ لمواكبـة المسـتجدات وتحقيـقِ الطموحـات هـيَ المعلِّـمُ. وتتعـدى هـذه الأدوارُ تلبيـةَ متطلبـات الحـاضر إلى تحقيـق الـرؤى التربويـةِ المسـتقبلية، وهـو مـا يميـز مهنـة التدريـس عـن غيرهـا مـن المهـن؛ فهـي تُعِـدُّ الأجيـالَ الناشـئةَ للمسـتقبل، وعليـهِ؛ يجـب أن يتمَكَّـنَ المعلـم من المهـارات التـي تلبِّـي طموحاتِ التعليـم، وتحقـقُ الـرؤى التربوية.

ومـن المسـتجدات التربويـة التـي تهتـم بهـا الأنظمـة التعليميـة عـلى مسـتوى العـالم مَهـاراتُ القَـرْنِ الحَـادِي وَالعِشـرينَ، وتسـعى الـدول المتطـورة في التعليـم عـبر الخطـط التعليميـة والمناهـج الدراسـية والأنشـطة التربويـة إلى إكسـاب هـذه المهـاراتِ للمتعلمـين؛ مـن أجـل إعدادهـم للمسـتقبل.

ويـأتي دورُ معلـم اللغـةِ العربيَّـةِ -بوصفـه معلِّمًـا لمـادة دراسـية مهمـة ترتبـط بثقافـة المجتمـع وفلسـفته- عـلى رأسِ أدوارِ معلمـي المـواد الدراسـية الأخـرى؛ لِلإسـهامِ في إدراك المتعلمـين أهميـةَ مهـاراتِ القـرن الحـادي والعشريـن، والسـعي لاكتسـابها؛ مـما يتطلـب ضرورةَ تَمَكُّـنِ هـؤلاء المعلمـين مـن هـذه المهـارات؛ لـكي يسـاعدوا طلابهـم عـلى اكتسـابها.

وحديثًـا اهتمـت مناهـج اللغـة العربيـة في بعـض الـدول الأعضـاء بمكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج بمهـارات القـرن الحـادي والعشريـن، واعتبرتـه بُعـدًا رئيسًـا مـن أبعـاد بنـاء هـذه المناهـج، وتضمَّنـت وثائـقُ المناهـج هـذه المهـاراتِ، وتُرجِمَـتْ إلى محتويـاتٍ وأنشـطة تعليميَّـةٍ في المناهـج المقـررة عـلى طـلاب مراحـل التعليـم العـام.

لـذا تـأتي هـذه الدراسـةُ لتشـخيص مـدى تمكُّـنِ معلمـي اللغـة العربيـة في مراحـل التعليـم العـام بالـدول الأعضـاء بمكتب التربيـة العـربي لـدول الخليـج، مـن مهـارات القـرن الحـادي والعشرين.

اتبعـت الدراسـة منهجيَّـةً علميَّـةً لتحقيـق الهـدف منهـا، فوضعـت خطـةً لدراسـة هـذه المشـكلةِ، وراجعـت الأدبَ التربـويَّ العالمـيَّ الـذي اهتـم بمهـارات القـرن الحـادي والعشريـن، كـما اتَّبَعَـتْ إجـراءاتٍ منهجيَّـةً علميَّـةً لدراسـة مـدى تمكُّـن معلمي اللغـة العربيـة مـن مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن في الـدول الأعضـاء بمكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج؛ فحـددت مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن لـدى معلمـي اللغـة العربيـة في الـدول الأعضـاء بمكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج، وأعـدت اسـتبانةً بهـذه المهـاراتِ طُبِّقَـتْ ميدانيًّـا عـلى المعلمـين والموجِّهـين والمشرفـين في الإمـارات، والبحريـن، والكويـت، والسـعودية، وسـلطنة عُـمان.

وفي ضـوء النتائـج قدمـت الدراسـةُ التوصيـاتِ والمقترحـاتِ الخاصـةَ بتطويـر مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن لـدى معلمـي اللغـة العربيـة في مراحـل التعليـم العـام.

واللهُ مِنْ وَراءِ القَصْدِ، وَهُوَ يَهْدِي السَّبِيلَ.

الفَصْلُ الأَوَّلُ
الإِطَارُ العَامُّ لِلدِّرَاسَةِ

يُقَدِّمُ هذا الفصلُ إطارًا عامًّا للدِّرَاسَةِ، مِنْ حَيْثُ مُقَدِّمَتُها، وأَسئلتُها، وأهدافُها، وأداتا الدِّرَاسَة، ومصادرُ بناءِ أداتي الدِّرَاسَة، وإجراءاتُ العملِ ومراحلُه، ونتائجُ الدِّرَاسَةِ.

مقدمة:

تسعى الأنظمةُ التعليميَّة المتقدِّمة إلى تنمية المهارات لدى الطلبة، بدلًا من الاهتمام قديمًا بالمعارف والمعلومات فقط، ومن هذه المهارات الأساسيَّة مهاراتُ القرن الحادي والعشرين، وتُطَوِّر هذه الأنظمةُ مناهجَها في ضوء هذه المهارات، ومن الضروري امتلاك معلمي اللُّغة العربيَّة في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج لهذه المهارات؛ حتى يتمكَّنوا من إكسابها لطلابهم.

حيث إنه من المهم أن يمتلك معلم اللغة العربية عددًا من المهارات بحيث يتمكن من التعامل مع المتعلمين بطريقة تجعلهم (الحديبي، 2016، 571):

- يُقْبِلون على التَّعلُّم، ومؤسساتِه.
- يحققون نواتجَ التعلُّم المطلوبة منهم في مجالاتها المختلفة.
- يمتلكون مهارات التفكير اللازمة لهم.
- يعرفون كيف يتعلمون.
- يتعاملون مع المحتوى الورقي والإلكتروني بكفاءة.
- يطبقون ما يتعلمونه في الحياة بطريقة سهلة.
- يثقون بنتائجهم التي حصلوا عليها.

كما أنه من الضروري في تدريس اللغة أن يوفر المعلم خبرات تعلم للمتعلمين، ويجعل التعلُّمَ ذا معنًى (Scarinom & Liddicoatm, 2009,5).

ويمثِّلُ المُعلِّمُ أحد العناصر البشرية المهمة التي تؤدي دورًا لا يستهان به في المنظومة التعليمية، لذا فإنَّ تقويم كفاءة هذا المعلم باستمرار يُعَدُّ أمرًا ضروريًّا؛ لضمان جودةِ بقيَّة عناصر المنظومة التعليمية. وإننا لا نبالغ إذا قلنا: إن المعلم يمثل ركنًا رئيسًا من أركان العملية التعليمية، في أية مرحلة، ولأية مادة دراسية، وهذا لا يتنافى مع كثرة الحركاتِ التربوية التي تنادي بالاهتمام بالمُتعلِّم وجعلِه مِحورَ عمليةِ التَّعليم؛ لأنَّ المعلِّمَ بتوجيهه وإرشاده وخبرته يسهم في تحقيق هدفِ العملية التعليميةِ، والذي يتمثَّلُ في تنمية المتعلِّم تنميةً متكاملةً متوازنةً شاملةً؛ وهذا يؤكِّد أنَّ كلًّا من المعلم والمتعلم يمثلان طرفين مهمين، والاهتمام بأحدهما دون الاهتمام بالآخر يمثل نقصًا في العملية التعليمية؛ إذ لا غنًى لكلٍّ منهما عن الآخر؛ فالمعلم يوجه، ويُرشِدُ، ويُيَسِّرُ عمليةَ التعليم للمتعلِّم، ولا تكونُ قيمةٌ للمُعلِّم إذا لم يوجَدْ مَن يُعلِّمُهم (الحديبي، 2017، 573).

ولما كان أمرُ التنمية الشاملةِ وإعداد الطاقاتِ البشرية هو مَسؤوليَّة التَّعليم، فقد وقعَ عبءُ تحقيق ذلك -وبشكلٍ كبيرٍ- على الرُّكن الأساس للعمليةِ التعليميةِ ومحركُها ومُنفِّذُها وموجِّهُها ومقوِّمُها وهو المُعلِّمُ، حيث يُسلِّمُ التربويون وغيرُ التربويين بالدور الأهمِّ للمعلم، ويُجْمِعُ الخبراءُ على أنَّ جودةَ أيَّةِ عملية تعليميةٍ إنما تقاسُ بكفاءةِ المعلمين الذين يقومون بها، وأنَّ نوعَ التعليم الذي يتيحونَه للطلاب إنَّما يعتمدُ على صفاتِ وكفاياتِ المعلِّمين، ولقد بلغت أهميةُ المعلم مكانةً جعلتِ الخبراءَ يُقرُّونَ بأنَّه لو أتيحَ لهم مجالٌ واحدٌ يطوِّرون من خلاله العمليةَ التعليميَّةَ، ويجددونَها ويجوِّدونها لاختاروا مجالَ إعداد المعلِّم وتكوينِه (الناقة، مينا، السعيد، 2004، 1).

ومنْ بين المتطلبات التربوية المهمة في الوقت الحالي منذ بداية القرن الحادي أنْ تتوافرَ في المعلم والمتعلم المهاراتُ الخاصةُ بهذا القرن؛ حيثُ إنَّ التطور المعرفيَّ الذي يشهده العالَمُ لم يسبقْ له مثلٌ، بل زادت التحدياتُ التي تحتاج أن يتمكَّن المعلم من كثير من المهارات التي تجعله قادرًا على مواكبة التطور المعرفي في المجالات جميعها، ومواجهة التحديات التي يمكن أن تواجه العملية التعليمية.

واللغة -عامةً- واللغة العربية -بصفةٍ خاصةٍ- لها دورٌ كبير في عصر تكنولوجيا المعلومات والانفجار المعرفي؛ حيث

إن هنـاك تحديـاتٍ لغويـةً لهـذا العـصر؛ فثـورة المعلومـات وانفجـار المعرفـة تنطـوي عـلى تحديـات تربويـة، ثقافيـة، وعلميـة، وتكنولوجيـة، وسياسـية، وكلٌّ مـن هـذه التحديـات ينطـوي بـدوره عـلى تحـدٍّ لغـوي؛ مـما يعظِّـمُ دورَ اللغـة في هـذا العـصر. (عـلي، 2001، 116).

وبمـا أن العـصر الـذي نعيـش فيـه يحتـاج إلى برامـجَ خاصـةٍ، هـذه البرامـجُ لا بـدَّ مـن أن تنمـيَ مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن، والتعلـم الـذاتي لـدى الطـلاب؛ كي يتواصلـوا مـع كـمٍّ المعلومـات والمعرفـة المتزايـدة؛ ويَفـرِضُ هـذا عـلى التربيـةِ أنْ تضـعَ في حسـبانها متغـيراتِ العـصر الـذي توجـد فيـه، وخاصـةً مـع ظهـور مصطلحـات جديـدة في المجـال التربـوي، مثـل: «تعليـم التفكـير، والمنهـج المفكـر، والتعلـم التعـاوني، والـذكاء الاصطناعـي، والـذكاء الجمعـي، والتعلـم النَّشِـط، والتفكـير الجمعـي»؛ ولتحقيـق هـذه الأهـداف ينبغـي أن نغـير مـن نوعيـة المهـارات التـي ينبغـي أن تُطـور في ضوئهـا برامـج ومناهـج اللغـة العربيـة، بحيـث تكـون هـذه المهـارات غـير تقليديـة، كالتوجيـه الـذاتي، والمبـادأة، وتحمـل المسـؤولية، والابتـكار، وقـد أطلـق عليهـا مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن. (مـوسى، 2015، 5).

وإذا كان المجتمـع العالمـي تعهَّـدَ بتطويـر التعليـم؛ لتحسـين الحيـاة وتحقيـق المنافـع الاجتماعيـة، والاقتصاديـة، والبيئـة للمجتمـع، فيجـب عليـه أيضًـا أن يضمـن اكتسـاب الأفـراد للمعرفـة والمهـارات التـي يحتاجـون إليهـا؛ حتـى يكونـوا مواطنـين منتجـين في القـرن الحـادي والعشريـن. (SGHLPEP, 2013).

وتُعـد مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن مـن الموضوعـات الحديثـة التـي اهتـم بهـا الباحثـون (1*)، وفي هـذا السـياق سـعت عـددٌ مـن المؤسسـات المَعنيَّـةِ بالتعليـم إلى صـوغ أُطـرٍ لتحديـد وتعريـف مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن، واقـتراحِ لكيفيـة تكامُلِهـا ضمـن النظـام التعليمـي بصفـة عامـة، والمجـالات الدراسـية بصفـة خاصة.(محمـود، 2018، 329).

مـما سـبق يتضـح أنَّ متطلبـاتِ القـرن الحـادي والعشريـن وتحدياتِـه تفـرضُ عـلى النُّظُـم التعليميـة أنْ تُـزوِّدَ الطُّـلَّاب بمجموعـةٍ متنوعـةٍ مـن المهـارات المختلفـة اختلافًـا جذريًّـا عـن تلـك التـي كانـت سـائدة في القـرون السـابقة، كمهـارات القـرن الحـادي والعشريـن؛ ولـكي تُنمَّـى هـذه المهـاراتُ بفاعليـة لـدى الطـلاب، فلا بـدَّ مـن وجـود معلمـين يَتَّسـمون بخصائـصِ وسـماتِ المعلِّـم الفعَّـالِ في القـرن الحـادي والعشريـن، ومـن بـين خصائـص المعلِّـم الفعَّـال القـدرةُ عـلى توظيـف التكنولوجيـا بفاعليـة، وتطويـر أدائهـم المهنـي في مجـال اسـتخدام التكنولوجيـا والتقنيـة؛ وهـذا يحتـم تدريـب المعلمـين عـلى التعامـل مـع التقنيـة والتكنولوجيـا، وعـلى اسـتخدامها في مجـال التَّعليـم، وتوظيفهـا في التدريـس، وأن يكـون المعلـم قـادرًا عـلى الربـط بـين جميـع أنـواع المعـارف حيثـما يقـوم بتخطيـط الـدروس، وتنفيذهـا.

وإذا كانـت هـذه مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن مهمـةً للمعلمـين بصـورةٍ عامـة، فإنهـا أكـثر أهميـة لمعلمـي اللغـة العربيـة؛ حيـث إن اللغـة العربيـة وتعليمهـا ترتبـط ارتباطًـا مبـاشرًا بالتواصـل ومهاراتـه، وهنـاك علاقـةٌ قويَّـةٌ بـين مهـارات اللغـة، ومهـارات التفكـير؛ إضافـة إلى التعامـل اليومـي في البـلاد العربيـة يكـون باللغـة العربيـة.

هـذا بالإضافـة إلى قلـة الدراسـات التـي تناولـت مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن لـدى معلمـي اللغـة العربيـة في مراحـل التعليـم(2).

مـن هنـا جـاءت فكـرةُ هـذا العمـل الخـاص بقيـاسِ مـدى تمكـن معلمـي اللغـة العربيـة في الصفـوف مـن الأول إلى الثانيَ عـشَرَ مـن مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن، وتقديـمِ التوصيـاتِ التـي مِـن شـأنها أن تسـهم في تنميـة هـذه المهـارات لـدى المعلمـين.

أسئلة الدِّرَاسَة:

تجيب الدِّرَاسَة الحالية عن الأسئلة الآتية:

- مـا مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن التـي ينبغـي أن تتوافـر في معلمـي اللغـة العربيـة في مراحـل التعليـم العـام بالـدول الأعضـاء بِمَكْتَـبِ التَّرْبِيَـة العَـرَبِيِّ لِـدُوَلِ الخَلِيـجِ؟
- مـا مـدى تمكُّـنِ معلمـي اللغـة العربيـة في مراحـل التعليـم العـام بالـدول الأعضـاء بِمَكْتَـبِ التَّرْبِيَـة العَـرَبِيِّ لِـدُوَلِ الخَلِيجِ مـن مهـارات القـرن الحـادي والعشرين؟
- مـا مـدى تمكـن معلمـي اللغـة العربيـة في مراحـل التعليـم العـام بدولـة الإمـارات العربيـة المتحـدة مـن مهـارات القـرن

(1) سـيرد في الفصـل الثـاني مـن هـذه الدراسـة عـرضٌ تفصيـلي للدراسـات السـابقة (العربيـة والأجنبيـة) التـي اهتمـت بدراسـة مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن.

(2) سـيتضح ذلـك في الفصـل الثـاني عنـد عـرض الدراسـات السـابقة التـي تناولـت مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن لـدى معلمـي اللغـة العربيـة في مراحـل التعليـم العـام.

الحـادي والعشرين؟

- مـا مـدى تمكـن معلمـي اللغـة العربيـة في مراحـل التعليـم العـام بمملكـة البحريـن مـن مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن؟
- ما مدى تمكن معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام بدولة الكويت من مهارات القرن الحادي والعشرين؟
- مـا مـدى تمكـن معلمـي اللغـة العربيـة في مراحـل التعليـم العام بالمملكـة العربيـة السـعودية من مهـارات القـرن الحادي والعشرين؟
- ما مدى تمكن معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام بسلطنة عُمان من مهارات القرن الحادي والعشرين؟

أهداف الدِّرَاسَة:

استهدفت الدراسة الحالية:

- تحديـد مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن التـي ينبغـي أن تتوافـر في معلمـي اللغـة العربيـة في مراحـل التعليـم العـام بالـدول الأعضـاء بِمَكْتَـبِ التَّرْبِيَـة العَـرَبِيّ لِـدُوَلِ الخَلِيـجِ.
- قيـاس مـدى تمكُّـن معلمـي اللغـة العربيـة في مراحـل التعليـم العـام بالـدول الأعضـاء بِمَكْتَـبِ التَّرْبِيَـة العَـرَبِيّ لِـدُوَلِ الخَلِيـجِ مـن مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن.
- قيـاس مـدى تمكـن معلمـي اللغـة العربيـة في مراحـل التعليـم العـام بدولـة الإمـارات العربيـة المتحـدة مـن مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن.
- قيـاس مـدى تمكـن معلمـي اللغـة العربيـة في مراحـل التعليـم العـام بمملكـة البحريـن مـن مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن.
- قيـاس مـدى تمكـن معلمـي اللغـة العربيـة في مراحـل التعليـم العـام بدولـة الكويـت مـن مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن.
- قيـاس مـدى تمكـن معلمـي اللغـة العربيـة في مراحـل التعليـم العـام بالمملكـة العربيـة السـعودية مـن مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن.
- قيـاس مـدى تمكـن معلمـي اللغـة العربيـة في مراحـل التعليـم العـام بسـلطنة عُـمان مـن مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن.

أَدَاتَا الدِّرَاسَة:

لِتَحْقِيق أَهْدَافِ الدِّرَاسَةِ الحَالِيَّةِ ثَمَّ إِعْدَادُ الأَدَاتَيْنِ الآتِيَتَيْنِ:

- اسـتبانة مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن لـدى معلمـي اللغـة العربيـة في الـدول الأعضـاء بمكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج (الصـورة الأوليَّـة - نسـخة التحكيـم).
- اسـتبانة مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن لـدى معلمـي اللغـة العربيـة في الـدول الأعضـاء بمكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج (الصـورة النهائيـة – نسـخة التطبيـق).

مَصَادِرُ بِنَاءِ أَدَاتَيِ الدِّرَاسَة:

- الأدبيات العَرَبِيّة، والأجنبية التي تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين.
- وثائـق المناهـج للمـواد الدراسـية المختلفـة وخاصـة اللغـة العربيـة التـي بنيـت لتنميـة مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن كأحـد أبعادهـا في الـدول الأعضـاء بمكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليـج.
- الدِّرَاسَات والبحوث العلمية والكتابات المتخصصة في مهارات القرن الحادي والعشرين.
- آراء الخبراء والمتخصصين في تَعْلِيم اللُّغَةِ العَرَبِيّةِ.
- الخبرة العَمَلِيَّة لفريق العمل.

وقـد حـرص الباحثـان عـلى أن يكـون بنـاء الاسـتبانة متوافقًـا مـع طبيعـة اللُّغـة العربيَّـة، وطبيعـة مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن المتَّفـق عليهـا عالميًّا.

مصطلحات الدراسة:

- **معلم اللغة العربية:**

يمكن تعريف معلم اللغة العربية إجرائيًّا بأنه: الشخص المسؤول عن نقل المعارف والمهارات والقيم المضمنة في أي برنامج تعليمي مقدم للأفراد بهدف تنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وما يرتبط بها من أصوات ومفردات وتراكيب.

- **مهارات القرن الحادي والعشرين:**

هناك تعريفات عدة قدمت لمهارات القرن الحادي والعشرين، ستعرض بالتفاصيل في الفصل الثاني من هذه الدراسة، وقد تنوعت هذه التعريفات لاختلاف النظرة لمهارات القرن الحادي والعشرين، ولذلك سنقتصر هنا على عرض التعريف الإجرائي.

يمكن تعريف مهارات القرن الحادي والعشرين إجرائيًّا بأنها مهارات القرن الحادي والعشرين عبارة عن مجموعة من المتطلبات التي تمكن الفرد من التعايش مع متغيرات الألفية الثالثة، وترتبط بالتعلم والإبداع، والثقافة المعلوماتية، والحياة والمهنة.

- **مراحل التعليم العام:**

يقصد بمراحل التعليم العام إجرائيًّا: الصفوف التي يلتحق بها المتعلمون الذين يتراوح متوسط أعمارهم بين 6 و 18 عامًا؛ لغرض تنمية معارفهم ومهاراتهم ووجدانيتها؛ بما يسهم في تنمية شخصيتهم تنميةً متكاملةً وشاملةً ومتوازنةً، وتقسم إلى: الصفوف من (1-3)، و(4-6)، و(7-9)، و(10-12).

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة بالحدود الآتية:

- **مهارات القرن الحادي والعشرين في المجالات الثلاثة الرئيسة الآتية:**
  - المجال الأول: مهارات التّعلم والإبداع.
  - المجال الثاني: مهارات المعلومات والإعلام والتقنية.
  - المجال الثالث: مهارات الحياة والمهنة.

وقد انبثق عن هذه المجالات الثلاثة عددٌ من المهارات الفرعية، التي تم التوصل إليها من خلال الإجراءات المنهجية التي اتبعت عند إعداد الاستبانة.

- **خمس دول من الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، هي:**
  - دولة الإمارات العَرَبِيّةِ المتحدة.
  - مملكة البحرين.
  - دولة الكويت.
  - المملكة العَرَبِيّة السعودية.
  - سلطنة عُمان.
- **العام الدراسي 2019/ 2020 م لتطبيق أداة الدراسة على العينة المستهدفة.**

إجراءات العمل ومراحله:

- مُرَاجَعَةُ الأَدَبِيَّاتِ العَرَبِيّةِ والأجنبية الخاصة بمهارات القرن الحادي والعشرين، وما يرتبط بذلك من مُرَاجَعَةِ الدِّرَاسَاتِ السَّابِقة الخَاصَّة بمهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة للمعلمين بصورة عامةٍ، ولمعلمي اللغة العربية بصورة خاصة.
- بِنَاءُ استبانةٍ بمهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- تَحْكِيمُ الاستبانة من المتخصصين والخبراء.
- صِيَاغَةُ قائمةٍ نهائية بمهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- تَصْمِيمُ استبانةٍ لرَصْدُ وَاقِعِ تمكُّنِ معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام بالدول الأعضاء بِمَكْتَبِ التَّرْبِيَة

العَـرَبيّ لِـدُوَلِ الخَلِيـجِ مـن مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن.

- تَحْكِيمُ الاستبانة من قبل الخبراء والمتخصصين في الدول الأعضاء.
- تَطْبِيـقُ الاسـتبانة في صورتهـا النهائيـة في الـدول الأعضـاء بِمَكْتَـبِ التَّرْبِيَـة العَـرَبِيّ لِـدُوَلِ الخَلِيـجِ؛ للوقـوف عـلى درجـة تمكـن معلمـي اللغـة العربيـة في مراحـل التعليـم العـام بالـدول مـن مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن.
- تَحْكِيمُ المشروع بِمَعْرِفَةِ المَـرْكَزِ التَّرْبَوِيّ للغة العَرَبِيّةِ لِدُوَلِ الخَلِيجِ.
- أَخْـذُ التَّغْذِيَـةِ الرَّاجِعـةِ مِـنْ خِـلالِ تَقَـارِيـرِ المـــُـحَكِّمِينَ، وتَعْدِيلهـا النِّهَـائِيّ، وتسـليمها للمركـز التَّرْبَـوِيّ للغـة العَرَبِيّـةِ لِـدُوَلِ الخَلِيـجِ بالشَّـارِقةِ.
- تَدْرِيـبُ مُمَثِّـلي الـدُّولِ الأعضَـاءِ لِمَجْلِـسِ التَّعَـاون لِـدُوَلِ الخَلِيـجِ العَرَبِيّـةِ، عـلى مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن؛ تَمْهِيـدًا للقيـام بتدريـب مُعَلِّمِـي اللُّغَـةِ العَرَبِيّـةِ في دولهـم في ورشـةِ عمـلٍ، ينظمهـا المركـز.

أمـا الـمَرْحَلَة الأخـيرة (التدريـب)، فسـتتم -إن شـاء اللـه تعـالى- مـن خـلال التنسـيق بـين المركـز التَّرْبَـوِيّ للغـة العَرَبِيّـةِ لِـدُوَلِ الخَلِيـجِ، والجهـات المسـؤولة في الـدول الأعضـاء.

منتجاتُ الدِّرَاسَة:

دراسـة ميدانيَّـة تحـدِّد مهـارات القـرن الحـادي والعشـرين، وتوضِّـح مـدى تمكُّـنِ معلمـي اللغة العربيـة في مراحـل التعلم العـام بالـدول الأعضـاء بمكتـب التربيـة العـربي لـدول الخليج.

الفَصْلُ الثَّانِي
الإِطَارُ النَّظَرِيُّ وَالدِّرَاسَاتُ السَّابِقَةُ

المحورُ الأوَّلُ: الإطارُ النَّظريُّ:

مَفْهُومُ مَهَارَاتِ القَرْنِ الحَادي وَالعِشْرِينَ: 21st Century Skills

تعددتْ وتنوَّعت تعريفاتُ مهاراتِ القرن الحادي والعشرين، ولعلَّ التنوعَ هذا أدى إلى أن ينظر إلى هذه المهارات بناءً على طبيعة البحوث التي يجريها الباحثونَ؛ لذلك نجد من هذه التعريفات ما يركز على المتعلِّم، ومنها ما يركز على المعلِّم، ومنها ما يركز على المحتوى التعليمي، ومنهم من جعلها مهاراتٍ عامةً

مِنَ العَرْضِ السَّابِقِ لِتَصْنِيفَاتِ مَهَارَاتِ القَرْنِ الحَادِي وَالعِشْرِينَ نَسْتَخْلِصُ مَا يَأْتِي:

- تبايـن واَختـلاف الدراسـات السـابقة التـي تناولـت موضـوع مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن؛ فاختلفـت الدراسـات والبحـوث السـابقة في عـدد المهـارات الرئيسـة، وكذلـك الفرعيـة، وقـد اعتمـدت الدراسـة الحاليـة التصنيـف السـباعي لمهـارات القـرن الحـادي والعشريـن، وتصنيفهـا إلى سـبع مهـارات رئيسـة تـمَّ عرضُهـا في الصفحـات السـابقة.
- اتفقـت معظـم الدراسـات عـلى مهـارة الثقافـة الرقميـة ومهـارات الإبـداع والابتـكار، ومهـارة الاتصـال والتواصـل، ومهـارة الإنتاجيـة، كمهـارات رئيسـة للقـرن الحـادي والعشرين.
- المجـال الرئيـس الـذي اتفقـت عليـه معظـم الدراسـات هـو التفكـير بأنواعـه المختلفـة؛ وهـذا يرجـع إلى أهميـة التفكـير في الفهـم والإنتـاج، وضرورة الاهتـمام بـه عنـد بنـاء وتصميـم منهـج اللغـة العربيـة وتدريسـها.
- بعـض الدراسـات قدمـت مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن في صـورة مجـالات رئيسـة، وقدمـت كذلـك تفصيـلًا لمهاراتـه الفرعيـة، إلا أن البعـض الآخـر قدمهـا في صـورة مجـالات رئيسـة فقـط، ولم يقـدم تفصيـلًا لهـا.
- جميـع الدراسـات تهـدف إلى إكسـاب أجيـال القـرن الحـادي والعشريـن عـددًا مـن المتطلبـات أو الاحتياجـات التـي تمكنهـم مـن الحيـاة والعمـل في هـذا القـرن؛ لتهيـئ الأجيـال للتشـارك مـع الآخرين في البيئـة والعمـل؛ وليكونـوا قادرين عـلى التعلـم والإبـداع.

ويوضـح الجـدول التـالي مقارنـة بـين مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن السـبع، والمهـارات الإحـدى عـشرة التـي حددتها شراكـة القـرن الحـادي والعشريـن عـلى النحـو التـالي: (ترلنـج، وفـادل، 2013).

مَهَارَاتُ شَرَاكَةِ القَرْنِ الحَادِي وَالعِشْرِينَ وَالمَهَارَاتُ السَّبْعُ لِلقَرْنِ الحَادِي وَالعِشْرِينَ.

مَهَارَاتُ شَرَاكَةِ القَرْنِ الحَادِي وَالعِشْرِينَ	المَهَارَاتُ السَّبْعُ
مهارات التعلم والإبداع	
1 - التفكير الناقد وحل المشكلات.	1 - التفكير الناقد وحل المشكلات.
2 - الاتصالات والتعاون.	2 - ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام.
3 - الابتكار والإبداع.	3 - التعاون والعمل في فريق والقيادة.
	4 - الابتكار والإبداع.
مهارات الثقافة الرقمية	
4 - الثقافة المعلوماتية.	متضمنة في ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام.
5 - الثقافة الإعلامية.	متضمنة في ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام.
6 - ثقافة تقنية المعلومات والاتصال.	5 - ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال.
مهارات الحياة والمهنة	
7 - المرونة والتكيف.	6 - المهنة والتعلم المعتمد على الذات.
8 - المبادرة والتوجيه الذاتي.	متضمنة في المهنة والتعلم المعتمد على الذات.
9 - التفاعل الاجتماعي والتفاعل عبر الثقافات.	7 - فهم الثقافات المتعددة.
10 - الإنتاجية والمساءلة.	متضمنة في المهنة والتعلم المعتمد على الذات.
11 - القيادة والمسؤولية.	متضمنة في التعاون والعمل في فريق والقيادة.

المِحْوَرُ الثَّاني: الدِّرَاسَاتُ السَّابِقَةُ:

يعرض هذا الجزءُ الدراساتِ السابقةَ التي لها ارتباط بموضوع البحث، ونظرًا إلى أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين مثل: تحليلِ محتوى المناهج وتطويرها بناءً عليها، أو بناءِ برامج تعليمية لتنمية هذه المهارات لدى المتعلمين، أو مدى تمكن المعلمين من هذه المهارات ...إلخ، فإنه سيقتصر هنا على عرض الدراسات السابقة التي تناولت مهاراتِ مُعَلِّمِ القرن الحادي والعشرين والمُعَلِّمَ، وهذه الدراسات يمكن تقسيمها إلى المحاور الآتية:

- دراسات تناولت تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة للمعلمين.
- دراسات تناولت تحديد مدى توفر مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين.
- دراسات تناولت تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين وإكسابها للمعلمين.

تَعْقِيبٌ عَلَى الدِّرَاسَاتِ السَّابِقَةِ:

مِنَ العَرْضِ السَّابِقِ لِلدِّرَاسَاتِ السَّابِقَةِ يُمْكِنُ تَوْضِيحُ أَوْجُهِ الإِفَادَةِ مِنْهَا فِي الدِّرَاسَةِ الحَالِيَةِ فِيمَا يَأْتِي:

- يلاحظ من الدراسات السابقة أنَّ هناك اهتمامًا بمهارات القرن الحادي والعشرين؛ مما حدا إلى عقد كثير من المؤتمرات الاقتصادية والسياسية والتربوية، وإجراء الدراسات والبحوث في مجالات مختلفة، ومنها المجال التربوي من أجل تحديد ماهية تلك المهارات؛ بهدف التعامل معها ببصيرة ورؤية واضحة، والسعي لإكسابها لمتعلميها؛ ليكونوا أفرادًا قادرين على مواجهة تحديات هذا القرن، والتعامل مع سوق العمل والمستقبل بوعي وبصيرة، ووضع خطط وبرامج في معظم مجالات المعرفة، لإعداد معلمين وخريجين قادرين على مواجهة تحديات هذا العصر وأداء مهاراته، وكذلك تطوير المناهج المختلفة؛ لتناسب هذه المهارات وتواجه تلك التحديات، وبيان المقومات الشخصية والمهنية الضرورية لمعلم هذا العصر؛ ليكون قادرًا على إعداد جيل قادر على مسايرة التغيرات المتسارعة في القرن الحادي والعشرين.
- الدراسات التي تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام قليلة.
- الإفادة من الأدبيات التربوية والمنهجية والعلمية لهذه الدراسات بما يخدم الدراسة الحالية.
- الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة، ومعرفة المناسب منها في الدراسة الحالية.
- أشار عدد من الدراسات السابقة إلى وجود قصور في تناول المقررات الدراسية لمهارات القرن الحادي والعشرين في مراحل التعليم المختلفة؛ مما شجع على القيام بالدراسة الحالية.
- الإفادة منها في تحديد مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين وأهميتها وأهدافها.
- الإفادة منها في بناء وتحديد الإطار النظري للدراسة الحالية.
- الإفادة منها في اختيار منهج الدراسة المناسب لها.
- الإفادة منها في بناء أدوات الدراسة الحالية.
- الإفادة منها في تحليل النتائج، وتفسيرها، وتقديم المقترحات والتوصيات في ضوء ذلك.

الفَصْلُ الثَّالِثُ
إِجْرَاءَاتُ الدِّرَاسَةِ

يُقدِّمُ هذا الفصل عَرضًا لإجراءات هذه الدِّرَاسَة من خلال تحديد منهج الدِّرَاسَة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وإجراءات إِعْدَاد أداة الدِّرَاسَة، وتطبيقها، وفيما يَأتي عرضٌ لهذه الإجراءات بالتفصيل.

أَوَّلًا: مَنْهَجُ الدِّرَاسَة:

تبنَّت الدِّرَاسَةُ الحالية المَنْهَج الوصفيَّ، وهو المَنْهَج الذي يختصُّ بوصفِ طبيعة الظاهرةِ موضوع الدِّرَاسَةِ، وتحليلِ بياناتِها، وبيانِ العَلاقاتِ بَيْنَ مُكوِّناتِها. (أبو حطب وصادق، 1991، 104)، ويَهدف هذا المَنْهَجُ إلى: رَصْد ظاهرةٍ، أو موضوعٍ محدَّدٍ، بهدفِ: فهْمِ مضمونِها، أوْ: مضمونه، وقد يكون هدفه الأساسُ تقويمَ وضْعٍ معيَّنٍ لأغراض عمليَّةٍ (عبيدات، أبو نصار، مبيضين، 1999، 46).

ويتميز هذا المَنْهَج بأنَّه لا يتمثل في جَمْعِ البَيَانَات والمَعْلُومَات وتَبْوِيبِها وعَرْضِها فقط، بل إنَّه يشتمل كذلك على تحليلٍ دقيقٍ لهذه البيانات والمَعْلُومَات، وتفسيرٍ عميقٍ لها، وسَبْرٍ لأَغْوارِها؛ من أجل استخلاص الحَقائق، والتَّعْمِيمَات الجديدة التي تُسْهِم في تراكم وتقديم المعرفة الإنسانية (عليان، وغنيم، 2000، 44).

فالمَنْهَج الوصفيُّ هو: المَنْهَجُ المناسب لهذه الدِّرَاسَة الحالية، التي تَسْعَى إلى تحديد مدى تمكن معلمي اللغة العربية بالدول الأعضاء بِمَكْتَبِ التَّرْبِيَةِ العَرَبِيِّ لِدُوَلِ الخَلِيجِ من مهارات القرن الحادي والعشرين في ضوء آراء الميدان التربوي من المُعَلِّمِينَ والمشرفينَ التَّرْبَوِيّين والمُوَجِّهِينَ.

ثانِيًا: مُجْتَمَعُ الدِّرَاسَةِ وَعَيِّنَتُهَا:

- **مُجْتَمَعُ الدِّرَاسَة:**

حُدِّدَ مُجتمَعُ الدِّرَاسَة في: مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العَرَبِيّةِ، والمشرفينَ التَّرْبَوِيّين، والمُوَجِّهِينَ الذين يعملون في الميدان التربوي في مراحل التعليم قبل الجامعيِّ في الصُّفُوفِ (1- 12) في الدول الأعضاء بِمَكْتَبِ التَّرْبِيَةِ العَرَبِيِّ لِدُوَلِ الخَلِيجِ الخمسِ، وهي: دولةُ الإماراتِ العَرَبِيّةِ المتحدةِ، ومملكةُ البحرينِ، ودولة الكُوَيْت، والمملكةُ العَرَبِيةُ السُّعوديَّةُ، وسلطنة عُمان.

- **عَيِّنَةُ الدِّرَاسَةِ:**

تَمَّ اختيارُ عَيِّنَة الدِّرَاسَة من المجتمع الأصلي لها بطريقةٍ عشوائيةٍ، بمعرفة أُمَناء مجلس المركز التَّرْبَوِيّ للغة العَرَبِيّةِ في كل دولة من الدول الخمس، وبعد فرز الاستبانات التي وصلت من المفحوصين، واستبعاد غير الصالح منها جاءت عَيِّنَةُ الدِّرَاسَةِ.

وَقَد بلغتْ عَيِّنَةُ الدِّرَاسَة الإجماليَّة في الدول الخمس: (1308) في الصُّفُوفِ من (1 - 12)، منها: (1118) مُعَلِّمًا، و: (156) مشرفًا تربويًّا، و: (34) موجهًا، مع اختلاف نسبة التمثيل في كل دولة عن الأخرى(*(1)).

ويُرجِعُ الباحثانِ اقتصارَهم على هذا العدد لِعَيِّنَة الدِّرَاسَة إلى عددٍ مِن العوامل، والأسباب المتعلقة بمجتمع الدِّرَاسَة، وظروف التطبيق، من أهمها ما يأتي:

- كِبَرُ حجم مجتمع الدِّرَاسَة.
- انتشار مجتمع الدِّرَاسَة على نطاق جغرافي واسع.
- محدودية زمن تطبيق الدِّرَاسَةِ.
- اختلافُ استجابة كلِّ مُمثِّلي كل دولة من الدول الأعضاء بِمَكْتَبِ التَّرْبِيَةِ العَرَبِيّ لِدُوَلِ الخَلِيجِ، واهتمامه بتطبيق أداة الدِّرَاسَة.

ومن خلال تطبيق معادلة روبيرت ماسون لتحديد حجم العَيِّنَة، التي يمكن من خلالها تحديد حجم عَيِّنَة الدِّرَاسَة

(1) تجدر الإشارة إلى أمرين:
أنَّ عينة الدراسة شملت المعلمين والمشرفين التربويين والموجهين؛ إلا أن هذه العينة أبدت رأيها حول تمكُّن معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام من مهارات القرن الحادي والعشرين.
هناك بعض الأشخاص لا يفرقون بين (المشرف التربوي، والموجه)، والتزم الباحثان بالمسمى الوظيفي في الدول التي طبقت فيها الاستبانة.

وَفْقًا للمجتمع الذي تنتمي إليه (بشماني 2014، 92)[1].

$$n = \frac{M}{\left[\left(S^2 \times \left(M-1\right)\right) \div pq\right] + 1}$$

ومن خلال الرجوع أيضًا إلى بعض الجداول الإحصائية التي توضح عدد العَيِّنَة، وذلك عند مستوى دلالة (0.05) (Krejcie & Morgan, 1970, 608؛ الضحيان، وحسن، 2002، 249؛ بشماني 2014، 93)؛ فإنَّ العَيِّنَةَ المناسبة للمجتمع الذي يزيد على (900000)، هي (384).

يمكننا القول: إن عَيِّنَةَ الدِّرَاسَة جاءت ممثلةً للمجتمع بشكل كبيرٍ، حيث زادت العَيِّنَة الإجمالية (للدول الخمس)، والعَيِّنَة الخاصة بكل دولة على حدة على العدد الممثل للمجتمع الكلي بفارق كبير.

والجداول الآتية: (1، 2، 3) توضح عَيِّنَةَ الدِّرَاسَة وَفْقًا للدولة بصورةٍ عامةٍ، ووَفْقًا للوظيفة، ووَفْقًا لسنوات الخبرة:

جَدْوَلُ (1)

تَوْزِيعُ عَيِّنَةِ الدِّرَاسَةِ حَسَبَ الدَّوْلَةِ

الدَّوْلَةُ	العَدَدُ	النِّسْبَةُ المِئَوِيَّةُ
دَوْلَةُ الإِمَارَاتِ العَرَبِيَّةِ المُتَّحِدَةِ	58	% 4.43
مَمْلَكَةُ البَحْرَيْنِ	26	% 1.99
دَوْلَةُ الكُوَيْتِ	661	% 50.54
المَمْلَكَةُ العَرَبِيَّةُ السُّعُودِيَّةُ	197	% 15.06
سَلْطَنَةُ عُمَانَ	366	% 27.98
المَجْمُوعُ الكُلِّيُّ	1308	% 100.00

جَدْوَلُ (2)

تَوْزِيعُ عَيِّنَةِ الدِّرَاسَةِ إِجْمَالًا وَفْقًا لِلْوَظِيفَةِ

الوَظِيفَةُ	العَدَدُ	النِّسْبَةُ المِئَوِيَّةُ
مُعَلِّمٌ	1118	85.47
مُشْرِفٌ تَرْبَوِيٌّ	156	11.93
مُوَجِّهٌ	34	2.60
المَجْمُوعُ الكُلِّيُّ	1308	100.00

(1) دلالة مكونات المعادلة كما يأتي:
M= حجم المجتمع.
S= قسمة الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 أي قسمة 1.96 على معدل الخطأ 0.05
P= نسبة توافر الخاصية، وهي 0.50
Q= النسبة المتبقية للخاصية، وهي 0.50

جَدْوَلُ (3)

تَوْزِيعُ عَيِّنَةِ الدِّرَاسَةِ إِجْمَالًا وَفْقًا لِلصُّفُوفِ الَّتِي تَعْمَلُ فِيهَا

الصُّفُوفُ	العَدَدُ	النِّسْبَةُ المِئَوِيَّةُ
الصُّفُوفُ 1 – 3	353	26.99
الصُّفُوفُ 4 - 6	277	21.18
الصُّفُوفُ 7 - 9	309	23.62
الصُّفُوفُ 10 - 12	369	28.21
المَجْمُوعُ الكُلِّيُّ	1308	100.00

جَدْوَلُ (4)

تَوْزِيعُ عَيِّنَةِ الدِّرَاسَةِ إِجْمَالًا وَفْقًا لِسَنَوَاتِ الخِبْرَةِ

سَنَوَاتُ الخِبْرَةِ	العَدَدُ	النِّسْبَةُ المِئَوِيَّةُ
أَكْثَرُ مِنْ 10 سَنَوَاتٍ.	877	67.05
مِنْ 5 سَنَوَاتٍ إِلَى 10 سَنَوَاتٍ.	250	19.11
أَقَلُّ مِنْ 5 سَنَوَاتٍ.	181	13.84
المَجْمُوعُ الكُلِّيُّ	1308	100.00

ثالثًا: إِعْدَادُ أَدَاةِ الدِّرَاسَةِ وَتَطْبِيقُهَا:

اسْتِبَانَةُ مَهَارَاتِ القَرْنِ الحَادِي وَالعِشْرِينَ لَدَى مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ فِي الدُّوَلِ الأَعْضَاءِ بِمَكْتَبِ التَّرْبِيَةِ العَرَبِي لِدُوَلِ الخَلِيجِ.

تَحْدِيدُ الهَدَفِ مِنَ الاِسْتِبَانَةِ:

استهدفت الاستبانة تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي اللُّغة العربيَّة في الدول الأعضاء بمكتب التّربية العربيّ لدول الخليج؛ لتحديد مدى تمكن معلمي اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج من مهارات القرن الحادي والعشرين في مراحل التعليم العام الثلاث (الابتدائية، والإعدادية، والثانوية)، للصفوف من الأول إلى الثاني عشر.

مَصَادِرُ إِعْدَادِ الاِسْتِبَانَةِ:

لإِعْدَاد استبانة تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي اللُّغة العربيَّة في الدول الأعضاء بمكتب التّربية العربيّ لدول الخليج في صورتها الأَوَّلِيَّةِ، تمَّ الرجوعُ إلى المصادر الآتية:

- الأدبيات العَرَبِيّة، والأجنبية التي تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين.
- وثائق المناهج للمواد الدراسة المختلفة وخاصة اللغة العربية التي بنيت لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين كأحد أبعادها في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الدِّرَاسَات، والبحوث العلمية، والكتابات المتخصصة التي تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين.

- آراء الخبراء، والمتخصصين في تَعْلِيم اللُّغَةِ العَرَبِيّةِ.
- الخبرة العَمَلِيَّة لفريق العمل.

إِعْدَادُ الِاسْتِبَانَةِ فِي صُورَتِهَا الأَوَّلِيَّةِ:

روعي في بناء الاستبانة تحديد المجالات الرئيسة لمهارات القرن الحادي والعشرين، وتضمين كل المهارات الرئيسة المنتمية لكل مجال من هذه المجالات، وتحديد المهارات الإجرائية لكل مهارة من المهارات الرئيسة بحيث تكشف عن مدى تمكن المعلم من المهارة الرئيسة.

وقد روعي عند تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين أمورٌ عدة، من أهمها:

- ربط مجالات اللغة العربية بمهارات القرن الحادي والعشرين.
- شمول مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لمعلمي اللغة العربية لكل مهارات اللغة العربية وعناصرها.
- صياغة المهارات صياغةً وظيفيَّةً تطبيقيَّةً يمارسها معلمو اللغة العربية في التدريس.
- مناسبة المهارات لكل معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام الثلاث (الابتدائية، والإعدادية، والثانوية) للصفوف من الأول حتى الثاني عشر.
- وتم توزع المهارات الرئيسة والمهارات الإجرائية على المجالات الثلاثة الرئيسة لمهارات القرن الحادي والعشرين، هي:
  - المجال الأول: مهارات التّعلم والإبداع.
  - المجال الثاني: مهارات المعلومات والإعلام والتقنيّة.
  - المجال الثالث: مهارات الحياة والمهنة.

بناء على ذلك تم إِعْدَاد الاستبانة في صورتها الأولية، والجدول الآتي (5) يوضح مكونات الاستبانة في صورتها الأولية.

جَدْوَلُ (5)
اسْتِبَانَةُ مَهَارَاتِ القَرْنِ الحَادِي وَالعِشْرِينَ لَدَى مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ في الدُّوَلِ الأَعْضَاءِ بِمَكْتَبِ التَّرْبِيَةِ العَرَبِيِّ لِدُوَلِ الخَلِيجِ

م	المَجَالُ	المَهَارَاتُ الرَّئِيسَةُ	عَدَدُ المَهَارَاتِ الإِجْرَائِيَّةِ
1	مَهَارَاتُ التَّعَلُّمِ وَالإِبْدَاعِ.	الإِبْدَاعُ وَالِابْتِكَارُ	11
		التَّفْكِيرُ النَّاقِدُ وَحَلُّ المُشْكِلَاتِ.	5
		الِاتِّصَالُ وَالتَّعَاوُنُ	7
2	مَهَارَاتُ المَعْلُومَاتِ وَالإِعْلَامِ وَالتِّقْنِيَّةِ.	الثَّقَافَةُ المَعْلُومَاتِيَّةُ	6
		الثَّقَافَةُ الإِعْلَامِيَّةُ	2
		ثَقَافَةُ المَعْلُومَاتِ وَالِاتِّصَالِ	4

م	المَجَالُ	المَهَارَاتُ الرَّئِيسَةُ	عَدَدُ المَهَارَاتِ الإِجْرَائِيَّةِ
3	مَهَارَاتُ الحَيَاةِ وَالمِهْنَةِ.	التَّكَيُّفُ وَالمُرُونَةُ	3
		المُبَادَرَةُ وَالتَّوْجِيهُ الذَّاتِيُّ	7
		الإِنْتَاجِيَّةُ وَالمُسَاءَلَةُ	6
		القِيَادَةُ وَالمَسْؤُولِيَّةُ	4
		المَهَارَاتُ الاجْتِمَاعِيَّةُ وَمَهَارَاتُ فَهْمِ الثَّقَافَاتِ المُتَعَدِّدَةِ	6
المَجْمُوعُ		11	61

ضَبْطُ الاسْتِبَانَةِ:

للتأكد من صلاحية الاستبانة استخدم الباحثان إجراءات الصدق والثبات، كما يَأتي:

صِدْقُ الاسْتِبَانَةِ:

للتأكد من صلاحية الاستبانة للتطبيق تمَّ اسْتِخْدَام **صـــدق المحكمـــين**: وذلك بعرضها على الخبراء، والمتخصصين في مجال تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ، وتَعَلُّمِها في الدول الأعضاء بِمَكْتَبِ التَّرْبِيَةِ العَرَبِيِّ لِدُوَلِ الخَلِيجِ، وبلغ عدد المحكمين: (46) مُحَكِّمًا، ملحق: (3)، وطلب منهم قراءة مفردات الاستبانة، وإبداء آرائهم كما يَأتِي:

- **وضع علامة (√) أمام الرأي الَّذي يناسبكم من حيث:**
  - انتماء المهارة الإجرائيَّة للمهارة الرئيسة.
  - دقة صياغة المهارة.
  - مناسبة المهارة لطبيعة عمل معلم اللُّغة العربيَّة.
- إضافة ما ترونه مناسبـًا من مهاراتٍ لم ترد في الاستبانة.
- حذف المهارات الَّتي ترون عدم أهميَّتها.

وتلخصت آراء المحكمين في:

- تعديل صياغة بعض المهارات الإجرائية المركبة.
- تعديل صياغة بعض المهارات الإجرائية بحيث تعبر عن الأداء.
- إضافة بعض المهارات الإجرائية.

إِعْدَادُ الِاسْتِبَانَةِ فِي صُورَتِهَا النِّهَائِيَّةِ:

استجابة لآراء المحكمين تم تعديل استبانة مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي اللُّغة العربيَّة في الدول الأعضاء بمكتب التّربية العربيّ لدول الخليج، وتمت صياغتها في صورتها النهائية، والجدول الآتي (6) يوضح وصف الاستبانة في الصورة النهائية.

جَدْوَلُ (21)

اسْتِبَانَةُ مَهَارَاتِ القَرْنِ الحَادِي وَالعِشْرِينَ لَدَى مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ في الدُّوَلِ الأَعْضَاءِ بِمَكْتَبِ التَّرْبِيَةِ العَرَبِيِّ لِدُوَلِ الخَلِيجِ في صُورَتِهَا النِّهَائِيَّةِ.

م	المَجَالُ	المَهَارَاتُ الرَّئِيسَةُ	عَدَدُ المَهَارَاتِ الإِجْرَائِيَّةِ
1	مَهَارَاتُ التَّعَلُّمِ وَالإِبْدَاعِ.	الإِبْدَاعُ وَالِابْتِكَارُ	11
		التَّفْكِيرُ النَّاقِدُ وَحَلُّ المُشْكِلَاتِ.	5
		الِاتِّصَالُ وَالتَّعَاوُنُ	7
2	مَهَارَاتُ المَعْلُومَاتِ وَالإِعْلَامِ وَالتِّقْنِيَّةِ.	الثَّقَافَةُ المَعْلُومَاتِيَّةُ	6
		الثَّقَافَةُ الإِعْلَامِيَّةُ	3
		ثَقَافَةُ المَعْلُومَاتِ وَالِاتِّصَالِ	4
3	مَهَارَاتُ الحَيَاةِ وَالمِهْنَةِ.	التَّكَيُّفُ وَالمُرُونَةُ	4
		المُبَادَرَةُ وَالتَّوْجِيهُ الذَّاتِيُّ	7
		الإِنْتَاجِيَّةُ وَالمُسَاءَلَةُ	6
		القِيَادَةُ وَالمَسْؤُولِيَّةُ	4
		المَهَارَاتُ الاجْتِمَاعِيَّةُ وَمَهَارَاتُ فَهْمِ الثَّقَافَاتِ المُتَعَدِّدَةِ	6
المَجْمُوعُ		11	62

تَطْبِيقُ الاِسْتِبَانَةِ:

لتحقيق أهداف الدراسة تمَّ تطبيق الاستبانة على عَيِّنَة من المعلمين والمشرفين التربويين والموجهين المتخصصين في تَعْلِيم اللُّغَةِ العَرَبِيّةِ لتلاميذ الصُّفُوفِ بمراحل التعليم العام للصفوف من الأول إلى الثاني عشر في الدول الأعضاء بِمَكْتَبِ التَّرْبِيَة العَرَبِيّ لِدُوَلِ الخَلِيجِ باتباع ما يَأتي:

- تَحْدِيدُ مُجْتَمَعِ الدِّرَاسَةِ: تمثل مجتمع الدِّرَاسَة في المعلمين والمشرفين التربويين والموجهين المتخصصين في تَعْلِيم اللُّغَةِ العَرَبِيّةِ لتلاميذ الصُّفُوفِ بمراحل التعليم العام للصفوف من الأول إلى الثاني عشر في الدول الأعضاء بِمَكْتَبِ التَّرْبِيَة العَرَبِيّ لِدُوَلِ الخَلِيجِ.
- اخْتِيَارُ عَيِّنَةِ الدِّرَاسَةِ: تم اختيار عَيِّنَة الدِّرَاسَة بطريقةٍ عشوائيةٍ، حيث كُلِّفَ مجلس أُمَنَاء المركز التَّرْبَوِيّ للغة العَرَبِيّةِ لدول الخليج، باختيار عَيِّنَة ممثلة للمناطق التَّعْلِيمية المختلفة، في كل دولة من الدول الخمس، وبعد فرز الاستبانات، واستبعاد غير الصالح منها تحددت عَيِّنَة الدِّرَاسَة كما سبق التوضيح في جدول رقم: (1).
- تَوْزِيعُ الاِسْتِبَانَةِ: وزعت الاستبانة في صورتها النهائية على عَيِّنَة الدِّرَاسَة، وطُلِبَ من كل مستجيب، اختيار العبارة التي تعكس تمكُّنَ معلمي اللغة العربية في المرحلة التي تعمل بها، وذلك بوضع علامة (√) في الخانة التي تتناسب مع رأيك، كما يَأتي:
- ضع علامة (√) في أسفل خانة (كبيرة جدًّا)، إذا كنت ترى أن درجة تمكن معلمي اللغة العربية(*[1]) من المهارة (أكثر من 75 %).
- ضع علامة (√) في أسفل خانة (كبيرة)، إذا كنت ترى أن درجة تمكن معلمي اللغة العربية من المهارة (من 50% إلى أقل من 75 %).
- ضع علامة (√) في أسفل خانة (متوسطة)، إذا كنت ترى أن درجة تمكن معلمي اللغة العربية من المهارة (من 25% إلى أقل من 50 %).
- ضع علامة (√) في أسفل خانة (ضعيفة)، إذا كنت ترى أن درجة تمكن معلمي اللغة العربية من المهارة (من 1% إلى أقل من 25 %).
- ضع علامة (√) في أسفل خانة (منعدمة)، إذا كنت ترى أن معلمي اللغة العربية لا يمتلكون المهارة أبدًا.
- رَصْدُ البَيَانَاتِ وَالمُعَالَجَةِ الإِحْصَائِيَّةِ: تَمَّ رَصْدُ البيانات وتفريغ ما يخص كل دولة على حدة (دولة الإمارات العَرَبِيّة المتحدة، ومملكة البحرين، ودولة الكويت، والمملكة العَرَبِيّة السعودية، وسلطنة عُمان)، وتمت معالجة البيانات إحصائيًّا بتحديد ما يَأتي:

● التَّكْرَارات والنسب المئوية لمدى تمكُّن معلمي اللُّغَةِ العَرَبِيّةِ في مراحل التعليم العام للصفوف من الأول إلى الثاني عشر من مهارات القرن الحادي والعشرين في الدول الأعضاء بِمَكْتَبِ التَّرْبِيَة العَرَبِيّ لِدُوَلِ الخَلِيجِ.

● المتوسط الموزون أو المرجح لتحديد مدى تمكُّن معلمي اللُّغَةِ العَرَبِيّةِ في مراحل التعليم العام للصفوف من الأول إلى الثاني عشر من كل مهارة من مهارات القرن الحادي والعشرين، وتمَّ تلوينُ دلالة كل مجالٍ، وَفْقًا لما يَأتي:

(1) حرص الباحثان على أن يكون الطلب من عينة الدراسة الاستجابة عن تمكُّن معلمي اللغة العربية من المهارات بصورة عامة، حتى لا يجد حرجًا في الإجابة عن بنود الاستبانة؛ لأنه إذا طلب من كل مستجيب من عينة الدراسة الاستجابة على بنود الاستبانة بصفتها تمثل أداءَه هو، فإن ذلك يكون فيه مجاملة أكثر، وقد يشير إلى أن هذه المهارات تمارس بشكل كبير.

● يكون التقدير العام لمدى تمكُّن معلمي اللغة العربية من مهارات القرن الحادي والعشرين (بدرجة كبيرة جدًّا) إذا كانت قيمة المتوسط الموزون بين (4.21 - 5).
● يكون التقدير العام لمدى تمكن معلمي اللغة العربية من مهارات القرن الحادي والعشرين (بدرجة كبيرة) إذا كانت قيمة المتوسط الموزون بين (3.41 و4.20).
● يكون التقدير العام لمدى تمكن معلمي اللغة العربية من مهارات القرن الحادي والعشرين (بدرجة متوسطة) إذا كانت قيمة المتوسط الموزون بين (2.61 و3.40).
● يكون التقدير العام لمدى تمكن معلمي اللغة العربية من مهارات القرن الحادي والعشرين (بدرجة قليلة) إذا كانت قيمة المتوسط الموزون بين (1.81 و2.60).
● يكون التقدير العام لمدى تمكن معلمي اللغة العربية من مهارات القرن الحادي والعشرين (بدرجة منعدمة) إذا كانت قيمة المتوسط الموزون بين (1 و1.8).

تحديد رتبة كل مجال وَفْقًا لاستجابة العَيِّنَةِ من الأكثر إلى الأقل فالأقل.

- **تحليل النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات:**
- بناءً على استجاباتِ عَيِّنَة الدِّرَاسَةِ، تمَّ تحليلُ النَّتَائِج، وتحديدُ لمدى تمكن معلمي اللغة العربية بمراحل التعليم العام في الصفوف من الأول إلى الثاني عشر من مهارات القرن الحادي والعشرين في الدول الأعضاء بِمَكْتَبِ التَّرْبِيَة العَرَبِيِّ لِدُوَلِ الخَلِيج، في كل دولة من الدول الخمس التي تمَّ اعتماد تطبيق الاستبانات فيها، وهي: دولة الإمارات العَرَبِيّة المتحدة، ومملكة البحرين، ودولة الكويت، والمملكة العَرَبِيّة السعودية، وسلطنة عُمان.

الفصل الرابع
نتائج الدِّرَاسَة وتوصياتها ومقترحاتها

يَهْدفُ هـذا الفصـل إلى عـرض النتائـج التـي تـمَّ التَّوَصُّـل إليهـا والتوصيـات، والمقترحـات، لذلـك يعـرض أولًا: النتائـج الخاصـة بالإجابـة عـن كل سـؤال مـن الأسـئلة التـي تـمَّ تحديدهـا في الفصـل الأول، ثـم: التوصيـات التـي تـمَّ تقديمهـا بنـاء عـلى النتائـج التـي تـم التوصـل إليهـا، وأخـيرًا: المقترحـات التـي يمكـن أن تسـتكمل ما توصلت إليـه الدِّرَاسَـة الحاليـة، وفيما يَـأتي عـرض لهـذه المحـاور الثلاثـة:

المحور الأول: نتائج الدِّرَاسَة:

أولا: نتائـجُ الدِّرَاسَـةِ المُرْتَبِطَـة بالإجابـة عـن السـؤال الأول مـن أسـئلة الدِّرَاسَـة، وهـو: مـا مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن التـي ينبغـي أن تتوافـر في معلمـي اللغـة العربيـة في مراحـل التعليـم العـام بالـدول الأعضـاء بِمَكْتَـبِ التَّرْبِيَـة العَـرَبِيّ لِـدُوَلِ الخَلِيـجِ؟

تَـمَّ التَّوَصُّـلُ إلى قائمـة مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن التـي ينبغـي أن تتوافـر في معلمـي اللغـة العربيـة في مراحـل التعليـم العـام (الصفـوف مـن الأول إلى الثـاني عـشر) بالـدول الأعضـاء بِمَكْتَـبِ التَّرْبِيَـة العَـرَبِيّ لِـدُوَلِ الخَلِيـجِ، تضمنـت ثلاثـة (3) مجـالات، انبثـق عنهـا إحـدى عـشرة (11) مهـارة رئيسـة، تفـرع منهـا اثنتـان وسـتون مهـارة إجرائيـة، كـما يـأتي:

المجال الأول: مهارات التعلم والإبداع:

أ. **الإبداع والابتكار:**

- ينمي مهارات التحدث الإبداعي لدى المتعلمين.
- ينمي مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين.
- ينوع في الأنشطة اللغوية التي تسهم في تنمية مهارات الإبداع اللغوي.
- يقوّم المهارات اللغوية الإبداعية بدقة.
- يشارك في أنشطة إبداعية مع المتعلمين.
- يشارك في أعمال إبداعية من زملائه في العمل.
- يقدم أعمالًا إبداعيَّةً في أثناء التّدريس.
- يسهم في تنفيذ أعمال إبداعية مع مجتمع التعلم.
- يقترح أعمالًا إبداعيَّةً تسهم في تيسير تعلُّم اللُّغة العربيَّة.
- يشارك في تنفيذ المقترحات الإبداعية التي يقدمها الآخرون.

ب. **التَّفكير النّاقد وحلّ المشكلات:**

- يسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين.
- يوظف إستراتيجية حل المشكلات في تدريس اللغة العربية.
- يساعد المتعلمين على إصدار الأحكام.
- يساعد المتعلمين على اتخاذ القرارات.
- يسهم في تنمية مهارات الربط بين ما يتعلمه المتعلم في اللغة العربية والمقررات الأخرى.

ج. **الاتّصال والتّعاون:**

- ينمي مهارات الاتصال الشفوي لدى المتعلمين.
- ينمِّي مهارات الاتّصال التّحريريّ (الكتابيّ) لدى المتعلِّمين.
- ينمِّي مهارات التواصل غير اللفظية (النّبر والتّنغيم- تعبيرات الوجه- الإيماءات...إلخ) لدى المتعلِّمين.
- يشجع المتعلمين على التعاون فيما بينهم.
- يستخدم إستراتيجيات التدريس القائمة على التّعلم الجمعيّ (مثل التَّفكير الجمعيّ- الحوار والمناقشة- العصف الذهنيّ...).

- يوظف المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية.
- يشجع المتعلمين على التعلم في فريق.

المجال الثاني: مهارات المعلومات والإعلام والتقنية:

أ. الثقافة المعلوماتيّة:

- يجمع المعلومات الحديثة حول تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- يستخدم المعلومات الحديثة الخاصة بتعليم اللغة العربية في تدريسه.
- يوضح للمتعلمين كيفية الوصول إلى المعلومات التي تساعدهم على تعلم مهارات اللغة العربية، سواء من المصادر الورقية أو الرقمية.
- ينظم معلوماته تنظيمًا جيدًا.
- يقوّم المعلومات الخاصة بتعليم اللغة العربية التي يحصل عليها.
- يتقن استخدام الوسائط المتعددة في البحث عن أمر ما يتعلق بفنون اللغة ومهاراتها.

ب. الثقافة الإعلاميّة:

- يبتكر منتجات إعلامية تساعد في تعليم اللغة العربية.
- يساعد المتعلمين على تقويم المعلومات التي يحصلون عليها من وسائل الإعلام.
- يعد قنوات إعلامية عبر وسائل شبكة المعلومات الدولية تساعد في تعلم اللغة العربية ونشرها.

ج. ثقافة المعلومات والاتّصال:

- يوظّف التّعلُّم المدمج (الَّذي يجمع بين التّعليم الورقيّ والإلكترونيّ) في تعليم اللُّغة العربيَّة.
- يصمِّم دروس اللُّغة العربيَّة باستخدام أحدث البرامج التقنية في تصميم الدّروس.
- يستخدم بعض تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي في تعليم اللغة العربية.
- يتمكن من تصميم الاختبارات اللغوية الإلكترونية.

المجال الثالث: مهارات الحياة والمهنة:

أ. التّكيُّف والمرونة:

- يستخدم التغذية الراجعة مع المتعلمين لتطوير تعليم اللغة العربية.
- يوضح للمتعلمين كيفية التعامل الصحيح مع مواقف النجاح.
- يوضح للمتعلمين كيفية التعامل الصحيح مع مواقف الفشل.
- يوازن بين وجهات النظر المختلفة في مواقف تعليم اللغة العربية.

ب. المبادرة والتّوجيه الذّاتيّ:

- يدير وقته إدارة فاعلة.
- يوضح للمتعلمين كيفية إدارة أوقاتهم.
- يحدد أهدافه تحديدًا دقيقًا.
- يوضح للمتعلمين كيفية تحديد أهدافهم.
- يعمل باستقلالية.
- يوضح للمتعلمين كيفية العمل باستقلالية.
- يوجه المتعلمين إلى التعلم الذاتي.

ج. الإنتاجيّة والمساءلة:

- يوضح للمتعلمين كيفية إدارة مشروعات المحادثة (الفردية- الجماعية) لتحقيق الأهداف المرجوّة.
- يوضح للمتعلمين كيفية إدارة مشروعات القراءة (الفردية- الجماعية) لتحقيق الأهداف المرجوّة.

- يوضح للمتعلمين كيفية إدارة مشروعات الكتابة (الفردية- الجماعية) لتحقيق الأهداف المرجوّة.
- يوضح للمتعلمين أهمية تحمل مسؤولية ما يتكلم فيه (سواء أكانت إيجابية أم سلبية).
- يوضح للمتعلمين أهمية تحمل مسؤولية ما يكتب عنه (سواء أكانت إيجابية أم سلبية).
- يوضح للمتعلمين كيفية العمل الذي تكون نتائجه إيجابية.

د. **القيادة والمسؤوليّة:**

- يطور مهارات القيادة لدى المتعلمين.
- يوجه المتعلمين إلى التعلم الفعال للغة العربية.
- يسهم في رفع قدرة المتعلمين على تحمُّل المسؤولية.
- يوجه المتعلمين للعمل نحو تحقيق هدف مشترك.

هـ. **المهارات الاجتماعيّة ومهارات فهم الثقافات المتعدّدة:**

- يعلم اللغة العربية لأفراد من مختلف الأعمار.
- يعلم اللغة العربية لأفراد من ثقافات متنوعة.
- يتمكن من تعليم اللغة العربية لأفراد مختلفي القدرات.
- يتعامل بفاعلية مع الآخرين.
- ينمي مهارات التعامل مع الآخرين لدى المتعلمين.
- ينمي قيم قبول الآخرين عن تعليم اللغة العربية.

ثانيًا: نتائجُ الدِّرَاسَةِ المُرْتَبِطَة بالإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدِّرَاسَة، وهو: ما مدى تمكُّن معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام بالدول الأعضاء بمَكْتَبِ التَّرْبِيَة العَرَبِيّ لِدُوَلِ الخَلِيجِ من مهارات القرن الحادي والعشرين؟

للإجابة عن هذا السؤال (وكذلك الأسئلة من الثالث إلى السابع) من أسئلة الدِّرَاسَة تم توزيع الاستبانة التي تم إعْدَادها (استبانة مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج)، وبعد تطبيق هذه الاستبانة على عَيِّنَةِ الدِّرَاسَة في الدول الأعضاء بِمَكْتَبِ التَّرْبِيَة العَرَبِيّ لِدُوَلِ الخَلِيجِ، تم تفريغ الاستجابات التي تم الحصول عليها، ومعالجتها إحصائيًّا؛ لتحديد مدى تمكُّن معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام بالدول الأعضاء بِمَكْتَبِ التَّرْبِيَة العَرَبِيّ لِدُوَلِ الخَلِيجِ من مهارات القرن الحادي والعشرين التي تم التوصل إليها؛ ولتحديد هذا الواقع؛ وتسهيل تفسير النتائج، تَمَّ ترميز البيانات، وإدخالها إلى الحاسب الآلي؛ تمهيدًا لمعالجتها.

المحور الثاني: توصيات الدِّرَاسَة.

بناء على نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يأتي:

- ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج على مهارات القرن الحادي والعشرين التي توصلت إليها الدراسة.
- تضمين مناهج اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج مهارات القرن الحادي والعشرين وفقًا لطبيعة كل منهج، ولكل مرحلة تعليمية، ولأعمار المتعلمين.
- الاهتمام بتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي اللغة العربية في الدول الأعضاء لمكتب التربية العربي لدول الخليج خاصة المهارات المتعلقة بـ (الثقافية الإعلامية)؛ إذ كانت من أقل المهارات التي تتوافر لدى المعلمين، سواء على مستوى الدول، أو على مستوى المراحل الدراسية.
- تدريب معلمي اللغة العربية على إستراتيجيات تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب التعليم العام.

المحور الثالث: مقترحات الدِّرَاسَة.

تكملة لما توصلت إليه الدراسة الحالية يمكن اقتراح القيام بالدراسات الآتية:

- برنامج تدريبي قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية مهارات توظيف التقنية في التدريس لدى معلمي اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربية لدول الخليج.
- تطوير مناهج اللغة العربية بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.
- تقويم مناهج اللغة العربية بمراحل التعليم بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.
- إعداد دليل مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمي اللغة العربية بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربية لدول الخليج.

المراجع

أولًا- المراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- ألكسو. (2014) . إعداد الشباب العربي لسوق العمل: إستراتيجية لإدراج زيادة الأعمال ومهارات القرن الحادي والعشرين في قطاع التعليم العربية. تونس: مطابع pwc .
- الأمير، هالة . (2016) . أثر إستراتيجية الصف المقلوب عبر الويب في تنمية مهارات تصميم مدونة إلكترونية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة بمكة المكرمة. مؤتمر معلم العصر الرقمي، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، 24 – 26 أكتوبر، مكة المكرمة – السعودية.
- الباز، مروة محمد محمد. (2013). تطوير منهج العلوم للصف الثالث الإعدادي في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين. مجلة التربية العلمية، مج16، ع 6، نوفمبر، كلية التربية- جامعة بورسعيد.
- بشماني، شعيب، (2014)، دراسة تحليلية مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العيّنةِ العشوائية، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد: 36، العدد: 5، ص -85 100.
- بيرز، سوز. (2014) . تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين – أدوات عمل. ترجمة: محمد بلال الجيوشي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 26.
- ترلنج، بيرنت، وفادل، تشارلز. (2013) . مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زماننا، ترجمة: بدر بن عبد الله الصالح، جامعة الملك سعود، مركز النشر العلمي والمطابع، الرياض- السعودية.
- أبو جزر، صابرين محمود. (2018). إثراء كتب التربية الإسلامية الفلسطينية للصفين العاشر والحادي عشر بمهارات القرن الحادي والعشرين. رسالة ماجستير، كلية التربية – الجامعة الإسلامية بغزة.
- أبو حسن، ياسمين محمد صابر محمد. (2016) . تقويم محتوى وأنشطة مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد، ع 19، يناير، 624 - 648.
- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1991)، مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتَّرْبَوِيّة والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.
- الحديبي، علي عبد المحسن، (2016)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 32، العدد 3، الجزء 1، يوليو، ص 570: 653.
- الحديبي، علي عبد المحسن، (2017)، المستويات المعيارية للمعلم واعتماد مؤسَّسات إعداده: رؤية عالمية وتجارب عالمية، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السنة 50، العدد 181، ص 571: 642.
- الحربي، عبد الله، والجبر، جبر بن محمد. (2016)، وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في محافظة الرس

بمهـارات المتعلمـين للقـرن الحـادي والعشريـن. المجلـة التربويـة الدوليـة المتخصصـة، مـج 5، ع 5، ج1، الأردن، 24 - 38.

- حسـب النبـي، محمـد سـعيد. (2012). كفايـات معلـم اللغـة العربيـة في القـرن الحـادي والعشريـن. المؤتمـر الـدولي للغـة العربيـة «العربيـة لغـة عالميـة – مسـئولية الفـرد والمجتمـع والدولـة»، 19 – 23 مـارس 2012، بـيروت – لبنـان، 1 - 29.
- الحطيبـي، دينـا عبـد الحميـد السـعيد. (2018) . تقويـم أداءات تدريـس معلمـي العلـوم بالمرحلـة المتوسـطة عـلى ضـوء مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن. المجلـة الدوليـة للبحـوث في العلـوم التربويـة، مـج 1، ع 4، 261 – 291.
- حفنـي، مهـا كـمال. (2015). مهـارات معلـم القـرن الحـادي والعشريـن. المؤتمـر العلمـي الـدولي الثالـث، (والرابـع والعشرون) الجمعيـة المصريـة للمناهـج وطـرق التدريـس- برامـج إعـداد المعلمـين في الجامعـات من أجـل التميـز 12 – 13 أغسـطس، جامعـة عـين شـمس، 288 – 311.
- الخزيـم، خالـد بـن محمـد بـن نـاصر، والغامـدي، محمـد بـن فهيـم بـن ثـواب. (2016) . تحليل محتـوى كتـب الرياضيات للصفـوف العليـا للمرحلـة الابتدائيـة بالمملكـة العربيـة السـعودية في ضـوء مهـارات القـرن الحـادي والعشرين. مجلة رسـالة التربيـة وعلـم النفـس، جامعـة الملـك خالـد – الجمعية السـعودية للعلـوم التربويـة والنفسـية، ع 53، يونيـو، 61 – 88.
- خميـس، فاطمـة خليـل إبراهيـم. (2017). أثـر اسـتخدام نمـوذج SAMR في تنميـة مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن والتحصيـل الـدراسي في الكيميـاء لـدى طلبـة الصـف العـاشر. رسـالة ماجسـتير، جامعـة القـدس، القـدس – فلسـطين.
- الداهـري، صالـح حسـن أحمـد عبـد العزيـز. (2003) . سـيكولوجية القيـادة التربويـة للمعلم في القـرن الحـادي والعشرين. مجلـة الثقافـة والتنميـة، جمعيـة الثقافـة من أجـل التنميـة، س 4، ع 7، يوليـو، 216 – 246.
- الربـاط، بهيـرة شـفيق إبراهيـم. (2018) . فاعليـة الدمـج بـين إسـتراتيجية خرائـط التفكيـر ونمـوذج التعلـم القائـم عـلى المواقـف المزدوجـة لتنميـة بعـض مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن في دراسـة الهندسـة لـدى تلاميـذ الصـف الأول الإعـدادي. مجلـة تربويـات الرياضيـات، الجمعيـة المصريـة لتربويـات الرياضيـات، أكتوبـر، مـج 21، ع 12، 277 – 368.
- زيتـون، كـمال عبـد الحميـد. (2006). تكويـن المعلـم – تحليـل نقـدي لمعايـير إعـداد المعلـم المتضمنـة في المعايـير القوميـة للتعليـم المـصري. ورقـة عمـل مقدمـة للمؤتمـر العلمـي السـادس عـشر للجمعيـة المصريـة للمناهـج وطـرق التدريـس، مـج 1، جامعـة عـين شـمس – القاهـرة، 113 – 142.
- سـالم، محمـد محمـد . (2013) . خريطـة تنميـة مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن مـن خـلال تعليـم اللغـات لـدى طلاب التعليـم العـام. المؤتمـر العلمـي الثالـث عـشر – تعليـم القـراءة للكبـار مـن محدوديـة الأبجديـة إلى رحـاب الوظيفيـة والإمتـاع والمؤانسـة، 14 – 15 أغسـطس.
- سعادة، جودت أحمد. (2011) . تدريس مهارات التفكير مع الأمثلة التطبيقية. عمان: دار الشروق.
- سـعودي، عـلاء الديـن حسـين إبراهيـم. (2013) . منهـج قائـم عـلى مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن لتنميـة القـراءة الابتكاريـة واسـتقلالية التعلـم لـدى تلاميـذ المرحلـة الإعداديـة باسـتخدام إسـتراتيجية إعـادة إنتـاج النـص. مجلة دراسـات في المناهـج وطـرق التدريـس، الجمعيـة المصريـة للمناهـج وطـرق التدريـس، كليـة التربيـة – جامعـة عـين شـمس، ع 193، أبريـل، 15 – 54.
- السـعيد، رضـا مسـعد. (2018). (STEM): مدخـل تكامـلي حديـث متعـدد التخصصـات للتميـز الـدراسي ومهـارات القـرن الحـادي والعشريـن. مجلـة تربويـات الرياضيـات، الجمعيـة المصريـة لتربويـات الرياضيـات، مـج 21، ع 2، يناير، 6 – 42.
- سـكوت، سـينثيا لونـا. (2015) . إعـداد المتعلمـين لكفـاءات ومهـارات القـرن الحـادي والعشريـن . رؤيـة عامـة حـول بيداجويـا القـرن الحـادي والعشريـن – نتائـج وإجـراءات لاحقـة وقضايـا مسـتقبلية، أبحـاث ورؤى تربويـة - أوراق عمـل اليونسـكو، 1 – 32.
- سلامة، عبد الحافظ. (2000) . الوسائل التعليمية والمنهج. الأردن: دار الفكر.
- السـيد، علياء عـلي عيسى عـلي . (2018) . نمذجـة المحتـوى معرفيًّـا وتربويًّـا وتكنولوجيًّـا لتنميـة كفايـات القـرن الحـادي والعشريـن اللازمـة لإعـداد معلمـي التعليـم الأسـاسي – علـوم قبـل الخدمـة. مجلـة البحـث العلمـي في التربيـة، جامعـة عـين شـمس، كليـة البنـات لـلآداب والعلـوم والتربيـة، ع 19، ج 6، 531 – 571.
- الشرقـي، محمـد بـن راشـد. (2005) . التفكـير الناقـد لـدى طـلاب الصـف الأول الثانـوي بمدينـة الريـاض وعلاقتـه ببعض المتغـيرات. مجلـة العلوم النفسـية والتربويـة، مـج 6، ع 2، 89 – 116.
- شـلبي، نـوال محمـد. (2014). إطـار مقـترح لدمـج مهـارات القـرن الحـادي والعشريـن في مناهـج العلـوم بالتعليـم

الأساسي في مصر . المجلة التربوية المتخصصة، مج 3، ع 10، 1 – 33.

- الصالح، بدر بن عبد الله . (2007) . مدخل دمج تقنية المعلومات في التعليم للتربية الإعلامية: إطار مقترح للتعليم العام السعودي. المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية، كلية التربية – جامع الملك سعود، الرياض، مارس، 1- 15.
- صدقي، سرية عبد الرازق، وحسن، دنيا عادل. (2010). رؤى مستقبلية لدور الفن والتكنولوجيا في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني، جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية، مج 5، سبتمبر، 23 – 36.
- الضحيان، سعود بن ضحيان، وحسن، عزت عبد الحميد محمد، (2002)، معالجة البيانات باسْتِخْدَام برنامج SPSS 10، الرياض، مطابع التقنية للأوفست.
- عبد العال، محمد سيد أحمد عبده. (2018) . فاعلية برنامج معزز بأدوات الويب 2 في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب معلمي الرياضيات بكلية التربية. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج 21، ع 9، أبريل، 214 – 269.
- عبد القادر، محمد إبراهيم . (1985) . طرق تعليم التعبير. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 24. عبد القادر، مها محمد أحمد محمد . (2014) . إعادة توجيه التنمية المهنية للمعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة التربية، جامعة الأزهر، ع 159، ج 4، 671 – 794.
- عبيدات، محمد، وأبو نصار، محمد، ومبيضين، عقلة، (1999)، منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات، عمان، دار وائل للطباعة والنشر، ط2.
- العثمان، ثريا تسلم هادي. (2018) . المدرسة الحديثة. وزارة التربية والتعليم – إدارة مركز التدريب التربوي، عمان.
- على، نبيل. (2001). اللغة العربية وتحديات العولمة، الموسم الثقافي 19 لمجمع اللغة العربية الأردني، الثلاثاء 8 مايو، 77 – 100.
- عليان، ربحي مصطفى، وغنيم، عثمان محمد، (2000)، مناهج البحث العلمي: النَّظَرِية والتطبيق، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عمارة، جيهان السيد . (2011) . أدوار معلم اللغة العربية في تحقيق التواصل التربوي الفعال بينه وبين طلابه في عصر المعلومات. دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان – كلية التربية، مج 17، ع 2، أبريل، 109 – 158.
- العمر، بدران عبد الرحمن، (2002)، التحليل الإحصائي للبيانات في البحث العلمي باسْتِخْدَام (SPSS)، الرياض، معهد الإدارة العامة.
- عمرو، بوسلامي. (2013) . دور الإبداع التكنولوجي في تحقيق المسئولية الاجتماعية في المؤسسة الاقتصادية - دراسة حالة. مجمع ميداك، وحدة الدار البيضاء، رسالة ماجستير، الجزائر.
- العمري، صالحة حسن محمد. (2019) . دور المشرفات التربويات في تنمية مهارات القرن الحدي والعشرين لدى الصفوف الأولية وأثر ذلك على تحقيق رؤية 2030 بمدينة جدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 3، ع 3، فبراير، 27 – 49.
- الفرا، إسماعيل صالح. (2018). واقع ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المتجددة في مجتمع المعرفة قبل التدريس وفي أثنائه. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج 26، ع1، يناير، 355 – 394.
- فضل الله، محمد رجب. (2005) . متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية «مقالة تفكرية». المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج، وطرق التدريس (مناهج التعليم والمستويات المعيارية)، القاهرة في 26 – 27 يوليو.
- الفواعير، أحمد . (2016) . مدى امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عمان لمهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين . المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج 12، ع 4، 513 – 525.
- آل كاسي، عبد الله على، وعزام، محمود رمضان، وتمام، تمام إسماعيل. (2018) . مستوى تمكن طلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم من مهارات التجريب العلمي في ضوء متطلبات تربية القرن الحادي والعشرين «دراسة تقويمية» . مجلة رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود – الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ع 60، مارس، 91 – 116.
- محمود، أحمد حسن أبو المعاطي. (2018). فاعلية برنامج إثرائي قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية

القوة الرياضية والتفكير الرياضي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا بالمرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج 21، ع 11، 326 – 340.

- المصعبي، رازقة عبد الله عبد ربه. (2017). تقويم الأداء التدريسي لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة عالم المعرفة، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، أكتوبر، ع 60، ج 4، 118 – 188.
- المنذري، ريا بنت سالم بن سعيد. (2017) . معلم اللغة العربية والاقتصاد القائم على المعرفة . المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي، مج 5، كلية التربية جامعة 6 أكتوبر، أبريل، 1161 – 1172.
- أبو مهادي، صابر. (2011) . مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة – فلسطين.
- مهدي، حسن ربحي . (2018) . فاعلية إستراتيجية في التعلم الذكي تعتمد على التعلم بالمشروع وخدمات جوجل في إكساب الطلاب المعلمين بجامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية - جامعة الملك سعود، مج 30، ع 1، 101 – 126.
- موسى، عقيلي محمد محمد أحمد. (2015). برنامج مقترح في اللغة العربية قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية مهارات الاتصال اللغوي الوظيفي والتعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة العلمية، كلية التربية بالوادي الجديد، ع 19، أغسطس، 154 – 296.
- الناقة، محمود كامل؛ مينا، فايز مراد؛ السعيد، سعيد محمد، (2004)، المؤتمر العلمي السادس عشر: تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس، المجلد الأول، يوليو.
- النذير، محمد بن عبد الله . (2018) . تنمية مهارات التعليم في المناهج الدراسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. المؤتمر الدولي لتقويم التعليم (مهارات المستقبل- تنميتها وتقويمها).
- النوبي، عبد الله بن سيف، والفواعير، أحمد محمد جلال. (2016) . دور مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان في إكساب خريجيها مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة الدراسات والبحوث التربوية الدولية، مج 2، ع 2، فبراير.
- هيئة جودة التعليم والتدريب. (2019)، دليل مراجعة أداء المدارس. إدارة مراجعة أداء المدارس، مملكة البحرين، 1 – 51.
- وزارة التربية والتعليم بالإمارات العربية المتحدة. (2018) . التربية الإسلامية – دليل المعلم. قطاع المناهج والتقييم، 1 – 87.
- اليونسكو. (1996). التعليم ذلك الكنز المدفون. تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين. فرنسا: مطابع اليونسكو.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

- Danielle , E.paniet al (2013): Atool for analyzing science standards and curriculum for 21st century science Education DOI . 10. 4018928/ – I- 46666 – 2809 – Ocho19
- Guo and Woulfin . s. (2016) , Twenty – first century creatinty an vestigation of how the partnership for 21st century instructional framework reflects the principles of creativity roeper review journal . 38 (3) , 153 – 161.
- Hiong , Lee chuo and osman , Kamishan (2013) , A conceptual fram work for the Integration of 21st century skills in Biology Education , Research Journal of Applied.
- Ken Kay (2010), :21st century skills: why they Matter , what they are , and how we get there ? http://www.innovationlabs.com/pisd/resources/kenkay.pdf
- Krejcie ,Robert V.& Morgan, Daryle V. , (1970), Determining Sample Size for Research Activities, Educational and Psychological Measurement, Vol. 30, p p 607- 610

- Partnership for 21st, century skills, (2009): 21st century skills map: science, available at: www.sciencedirect.com
- Scarinom Angela and Liddicoatm Anthony J, (2009), Teaching and Learning Languages: A Guide, Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- SGHLPEP (2013).Anew Global partnership: Eradicate poverty and Transform Economies through sustainable Development «The Report of the High-level panel of Eminent on the post – 2015 Development Agenda. New York: united nations from: http:www.post 2015hlp.org/wp- content/uploads/201305//UN-Report.pdf
- The National science Teachers Association (2013) , Quality science Education and 21st centry skills.http:www.nsta.org

تنشيطُ الكفايةِ اللغويَّةِ بين النمطيَّة والبيداغوجيا الرَّقْميَّة
أدوار المدرِّس وإستراتيجيات التفعيل

الباحث/ نور الدين أرطيع
باحثٌ في علوم التربية - كلية علوم التربية
جامعة محمد الخامس – الرباط - المغرب
nourddine_arattai@um5.ac.ma

ملخَّصٌ:

إنَّ قـوة اللُّغـة، في عالَمِنـا اليـوم، تَكْمُـن في تداولهـا اليومـيّ والمسـتمر، وذلـك في كلِّ مَناحِـي الحيـاة الاقتصاديـة والسياسـية والثقافيـة والعلميـة والفكريـة والتعليميـة...، ومنهـا تكتسِـب أيُّ أمـة ثباتَهـا وقُوَّتَهـا أمـام كل التدخـلات الخارجيـة التـي قـد تمـارِس التغريبَ بـكلِّ أصنافِه.

في ذات السـياق، فـأُولى علامـات تدهـور اللُّغـة، كونهـا تواجِـه عوائـقَ في محيطهـا التربـوي والتعليمـي؛ حيـث تصبـح بعيـدةً عـن المتعلِّـم، ومسـتعصيةً عليـه، زِدْ عـلى ذلـك، تفضيلَـه اللغـاتِ الأكـثرَ تـداولًا وشـيُوعًا، نظـرًا لجِدَّتهـا وتنـوُّع طُـرُق اكتسـابها، أمَّـا التحـدِّي الأكـبرُ، فهـو التكنولوجـيُّ؛ حيـث انتقـل تعليـم اللُّغـةِ العربيـةِ مـن الصيغـة التقليديـة إلى التعليـم عـن بُعـدٍ، وهـو مـا اسـتوجب تغييـراتٍ جذريـةً.

إنَّ هذه الورقةَ البحثية سعت إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما المشكلات التي تُواجِه اللُّغةَ العربيةَ في بُعْدها التقليديِّ والرَّقْمِيّ؟
- ما أدوار وصفات مدرِّس اللُّغةِ العربيةِ الافتراضيّ؟
- ما الإستراتيجيات الممكن اعتمادُها في ظل اعتماد مقارَبة التعليم عن بُعدٍ؟
- كيف يمكن تقويم الكفاية اللغويَّة لدى المتعلِّم؟

الكلمات المفاتيح: الكفاية اللغويَّة - إستراتيجيات التعليم والتعلُّم – المدرِّس - الأداء المهني- الرَّقْمَنة.

تقديمٌ:

إنَّ اللُّغـةَ مـرآةٌ إنسـانيةٌ تعكس توجُّهـات الإنسـان داخـلَ مجتمعـه؛ إذ عَبْرَهـا يحـدُث فعـلُ التواصُـل وبنـاء علاقـات متعددة، وهـو الـذي يسـمح بنمـوِّ اللُّغـة وازدهارهـا. وهنـا، نسـتحضر دورَ المعلِّـم في الحفـاظ عـلى هـذا النمـو والازدهـار. عمليـةٌ تتـم بالتحـوُّل التـالي: مـن ناقـلٍ للمعرفـة، إلى ناقـدٍ لهـا، ومبتَكِـرٍ ومُفَكِّـرٍ؛ أي اسـتحضار مفهـوم التعلُّم الـذاتي والتكوين المسـتمرّ- الفعَّـال؛ وذلـك في تسـاوٍ مـع قيـام نَسَـق قِيَمِـيّ وأخلاقـيّ، يتحكـم في توجهاتـه وأفعاله المهنيـة والشـخصية، كلُّ هـذه المُكوِّنات تجعـل منـه مُسـتوعِبًا للمشـكلات وقـادِرًا -في ذات الوقـت- عـلى بَسْـطِ حلـولٍ لها.

وبطريقـة ميكانيكيـة، فـرَض هـذا التحـولُ تدريـبَ المعلِّـم عـلى مواجهـة التحدِّيـات، مـن بـاب الأدوار والوظائـف؛ انطلاقًـا مـن برامـج تفاعليـة، في هـذا الصـدد، هنالـك مجموعـةٌ مـن الخطـط لمواكَبـة تحدِّيـات العـصر:

- مَنْح المدرِّس شهاداتِ الكفاءة متجددةً أثناءَ الخدمة.
- الكفاءة المدرسية.
- الكفاءة التدريسية.
- الأداء المهنيّ.
- إدارة الأداء.
- الصفات الشخصية.
- الفعالية العامَّة.
- الإعداد وفقَ منظومة معايير.

مـن جانـب آخَـر: لقـد عرفـت اللُّغـةُ العربيـةُ ضُروبًـا مـن التطـوُّر؛ وذلـك لكونهـا سـايَرَت الزمـنَ، وعـاشرت الأمـمَ والأجيـالَ، إلَّا أنَّ بعـض الإشـكالات تعـوق هـذا التطـوُّرَ، ومـن أهمِّهـا: تأثير العاميـة، وقابليـة المضمـون التعليمـيّ للرَّقْمَنَـة، ومنافسـة اللغـات الأجنبيـة الأكثـر تـداولًا. مـع العلـم أنَّ هـذه الإشـكالات، مدرسـيًّا وتعليميًّـا، لا ترتبـط بمرحلـة تعليميـة معينة، وإنَّمـا تشـمل ثلاثـةَ مسـاراتٍ: قبـلَ وأثنـاءَ وبعـدَ المؤسَّسـة التعليميَّـة.

بنيةٌ مفاهيميةٌ:

اللُّغـة: عـرَّف ابـنُ جنـي اللُّغـةَ عـلى أنَّهـا: «أصـواتٌ يعـبِّر بهـا كلُّ قـومٍ عـن أغراضهـم» (ابـن جنـي، 1952م، ج1، ص 44). وعليـه، فـإنَّ أجـود الـكلام، وفـقَ أبي هـلال العسـكري، مـا يكـون جـزلًا وسـهلًا، ولا ينغلـق معنـاه، ولا يسـتبهم معـزاه، ولا يكـون مكـدودًا مُسـتكرَهًا، ومُتوعِّـرًا متقعـرًا، ويكـون بريئًـا مـن الغثاثـة، عاريًـا مـن الرثاثـة» (العسـكري، 1952، صفحـة 67).

أمـا مـن حيـث وظيفتهـا، فغنـيٌّ عـن البيـان أنَّ تعليـم اللُّغـةِ العربيـةِ قائـمٌ عـلى الممارَسَـة الواعيـة. «لأنَّ تحصيـلَ المَلَكـة اللغويَّـة أمـرٌ مرهـونٌ بتتابُـع الفعـل وتكـراره؛ أي التدريـب المتواصـل عـلى اسـتعمال اللُّغـة، وفَهْـم الأوضـاع المحدِثـة لهـا، والاتصـال بنصوصهـا» (فليحـة سـعود حمـود وآخـرون، 2011م، ص 138).

أمَّا عَلاقتُها بالمتعلم، فيمكن إجمالُها في تحقيق المتعلِّم للغايات التالية:

- الكفـاءة اللغويَّـة: التمكُّـن مـن النظـام الصـوتيّ للغـة، التعـرُّف عـلى تراكيبهـا وقواعدهـا، اسـتيعاب وفَهْـم مفـردات اللُّغة، والعمـل عـلى توظيفها.
- الكفاية الاتصاليَّة: توظيف المتعلِّم للُّغَة بصفةٍ تلقائيةٍ.
- الكفاية الثقافية: إدراك ما تحمله اللُّغةُ العربيةُ من حمولات ثقافية: عادات وقِيَم وآداب وفنون...
- الكفاية الإستراتيجية.
- إنَّ هذه الكفاياتِ تتصف بالامتداد؛ كفايات ممتدة؛ فهي تبقى مجاوِرةً للمتعلِّم طوالَ فترة تعلمه.

الكفايـة: بيداغوجيـا، تعـرَّف الكفايـة عـلى أنَّهـا قـدراتٌ مكتَسَـبة تسـمح بالسـلوك والعمـل في سـياق معـيَّن، ويتكـوَّن محتواهـا مـن معـارف ومهـارات وقـدرات واتجاهـات مندمجـة بشـكلٍ مركَّـبٍ، كـما يقـوم الفـرد الـذي اكتسـبها، بإثارتهـا وتجنيدهـا وتوظيفهـا قصـدَ مواجَهـة مشـكلة وحلهـا في وضعيـة محـدَّدة (محمـد الدريـج، 2001م).

الكفايـة اللغويَّـة: تـدلُّ الكفايـةُ اللغويَّـةُ عـلى معرفـة اللُّغـة عقليًّـا أو ذهنيًّـا، لغـة متكاملـة وسـليمة؛ بمعنـى أنَّهـا تكـون مرتبطـةً بـالأداء اللغـوي، ولا ينبغـي أن تبقـى حبيسـةَ الذهـن فقـط. وبـين الكفايـة والأداء يحـضر مفهـومُ المقـدرة اللغويَّـة؛ وهـو التوظيـف الجيـد للغـة؛ مـن حيـث القواعـد والسـياق. بعبـارة أخـرى: هـي مجمـوع القواعـد التـي تسـاعِد المتعلِّـمَ عـلى تكويـن عـددٍ غـيرِ محـدودٍ مـن الجُمَـل الصحيحـة والسـليمة، وتمكِّنُـه كذلـك مـن التعـرُّف عـلى الجُمَـل الأخـرى التـي يتلقَّاهـا، أي التمكُّـن مـن الخطابـات مـع القـدرة عـلى التحكـم في المكوِّنـات الصوتيـة والمُورْفُو-تركيبيـة، والخطابـات التفاعلية والموسـوعية" (عبـد الكريـم غريـب، 2003م، 75). وبالتـالي، فالكفايـة اللغويَّـة طاقـةٌ فرديـةٌ في أمسِّ الحاجـةِ إلى الممارَسَـة والإنجـاز الفعـلي: تنشـيط الكفايـة؛ لهـذا فعندمـا تتحقَّـق هـذه الشروطُ نكـون أمـامَ البلاغـة، مـن منظـور ابـن خلـدون؛ إذْ هـي: "تركيـب الألفـاظ المفـردة للتعبـير بهـا عـن المعـاني المقصـودة، ومراعـاة التأليـف الـذي يطبِّـق الـكلامَ عـلى مقتـضى الحـال، بلَـغ المتكلـمُ حينئـذ الغايـةَ مـن إفـادة مقصـودة للسـامع، وهـذا هـو معنـى البلاغـة» (ابـن خلـدون، ب.ت. ج3، ص 1278ومـا بعدهـا).

في ذات السـياق، فصَّـل بليـغ حمـدي إسـماعيل في مفهـوم الكفـاءة اللغويَّـة ومرادفاتهـا، والمتفقـة في المضمـون والمعنـى، وهـي: الكفـاءة في اللُّغـة، والخصوبة اللغويَّة، والقدرة اللغويَّة العليـا، والتمايـز بـين القـدرات، والقـوة في اللُّغة (بليغ حمدي إسـماعيل، 2011م، ص 65). وتعنـي، إجـمالًا: " القـدرة عـلى التقـاط المعـاني اللغويَّـة والعقليـة والوجدانيـة والثقافيـة، التـي تصحب الأشكال اللغويَّة المختلفـة، والسـليقة أو المَلَكـة التـي تجعل للفرد من الحسِّ اللغوي ما يميِّز به بـين أشـكال الفَهْـم والإفهـام، وتعنـي الكفـاءةُ اللغويَّةُ تزويدَ الطلاب بالمهارات اللغويَّة، التي تجعلهـم قـادرينَ عـلى فَهْـم طبيعـة اللُّغة والقواعـد التـي تضبطهـا، والنظـام الـذي يَحكُـم ظواهِرَهـا" (بليـغ حمـدي إسـماعيل، 2011م، ص 66).

أما من حيث المكوِّنات، فقد حددتها كارول Caroll في التالي:

1. قدرات الفَهْم.
2. القدرة على معرفة المعاني المعجمية للكلمات.
3. القدرة على فَهْم المقروء.

4. القدرة على تشفير المادة المقروءة.
5. القدرة على استنتاج الكلمات وَفْقًا للسياق.
6. القدرة على التهجِّي.
7. القدرة على التشفير الصوتي.
8. قدرة الحساسية اللغويَّة.
9. القدرة على التواصُل.
10. القدرة على الاستماع.
11. القدرة على إنتاج الكلام المنطوق. (بليغ حمدي إسماعيل،2011م، ص 68).

إستراتيجيات التعليم والتعلُّم: شاع استعمال لفظة «إستراتيجية» في اللُّغةِ العربيةِ، بالرغم من عدم وجودها في قواميس اللُّغةِ العربيةِ؛ فهي «كلمة مشتقَّة من الكلمة اليونانية إستراتيجيا Strategia، والتي تعني القيادةَ العسكريةَ، أو فنَّ الحرب؛ بمعنى أنَّ الإستراتيجية تحتوي على أفضل الفصائل أو السفن أو القوات الجوية في شكل حملة منظَّمة» (رابيكا أكسفورد، 1990م، ص 20).

وعليه، فإستراتيجياتُ التدريس تُعتَبر من ركائز العمليَّة التعليميَّة، وواجبًا مركزيًّا للمعلم؛ لذلك ف»الإستراتيجية التدريسية من المفاهيم التي يدور الجدلُ حولَها، وقد يعود ذلك لاتساع استخدامات المفهوم، والإستراتيجيةُ كلمةٌ غيرُ عربيةٍ، يُقصَد بها الأسلوبُ الهادفُ واختيارُ البديل الأمثل من بين البدائل والاختبارات المتاحة» (بليغ حميد إسماعيل، ص 175). في ذات السياق: تُعَدّ إستراتيجيات التدريس زُمْرةً من «الخطط التي يستخدمها المعلِّمُ من أجل مساعَدة المتعلِّم على اكتساب خبرة في موضوع معيَّن، وتكون عمليةُ الاكتساب هذه مخطَّطة ومنظَّمة ومتسلسِلة؛ بحيث يحدَّد فيها الهدفُ النهائيُّ من المتعلِّم. (سناء محمد أبو عاذرة، 2012م، ص 142).

خِطَط تفرض «فنَّ استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مُثْلَى؛ لتحقيق الأهداف المنشودة على أتمِّ وجهٍ، أي أنَّها مجموعة من الإجراءات المخطَّطة سلَفًا لتنفيذ الدرس بشكل فاعل، بما يكلف تحقيقَ الأهداف» (راغدة الحريزي، 2007م، ص 97).

أمَّا إستراتيجيات التعلُّم، والمرتبطة بالمتعلم، فهي: «خطواتٌ يتبعها الطلابُ من أجل تعزيز تعلمهم، وتعد الإستراتيجيات مهمةً في تعلم اللُّغة على وجه الخصوص؛ حيث إنَّها أدوات مهمة تتَّسِم بالفاعلية والتوجيه الذاتي، والتي تُعَدّ ضرورةً لتطوير كفاءة الاتصال اللغوي، واستخدام إستراتيجيات تعلُّم اللُّغة الملائمة يَنتُج عنه تقدمٌ في البراعة وازديادُ الثقة بالنفس» (ربيكا أكسفورد، 1990م، ص 11).

أمَّا من حيث تأثيرها، فهي شاملة «كلَّ أجزاء عملية التعلُّم والاكتساب، فعلى سبيل المثال: فإنَّ الإستراتيجيات التحليلية تتعلَّق بصورة مباشرة بالتعلم، بينما الإستراتيجيات المتضمَّنة في الممارَسَة الطبيعية تسهِّل من عملية اكتساب مهارات اللُّغة الأربع. أمَّا إستراتيجيَّتَا التخمينِ والذاكرةِ، فهما مفيدتانِ لكل من التعلُّم والاكتساب، وإستراتيجيات التعلُّم هنا تشير إلى أي جزء في سلسلة التعلُّم والاكتساب» (ربيكا أكسفورد، 1990م، ص 16)، ويُقصَد بالمهارات الأربع: الاستماع، القراءة، المحادَثة، الكتابة.

إنَّ الهدف الأسمى لإستراتيجيات تعلُّم اللُّغة يكمُن في الكفاءة الاتصاليَّة.

تنقسم الإستراتيجيات إلى:

- فوق المعرفيَّة.
- التأثيريَّة.
- الاجتماعيَّة.
- المعرفيَّة.
- التذكيريَّة.
- التعويضيَّة.

من أهم إستراتيجيات تعلُّم اللُّغة، نجد:

- تُسهم في تحقيق الكفاءة الاتصاليَّة.
- يصبح المتعلِّم مُوجِّهًا ذاتيًّا.
- تدعم التعلُّم الذاتي.
- موجَّهة نحو حل المشكلات.
- تتَّصِف بالمرونة.
- تزيد من أدوار المعلِّم (ربيكا أكسفورد، 1990م، ص 23).

إجمالًا، فإنَّ تفعيل هذه الإستراتيجيات تستدعي طرفًا أساسيًّا ومُؤثِّرًا وهو المدرِّس، فمهما كانت الإستراتيجية المعتَمَدة فعَّالة وناجحة في ظل غياب مفعِّلٍ لها، فإنها تظل بعيدةً عن أدوارها الأساسية؛ إذا لم يكن هنالك مدرِّسٌ قادرٌ على تنزيلها داخلَ الفصل الدراسي.

خصائصُ إستراتيجيةِ التدريس:

إذَنْ إستراتيجياتُ التدريس إجراءاتٌ وممارَساتٌ يعتمِدُها المدرِّسُ، بالاستناد إلى الأهداف التي يحملها مضمون تعليمي لغوي محدَّد، إلَّا أن هذه الإستراتيجيات خاضعةٌ لجملة من المعايير والخصائص من الواجب توافرها فيها، ومن أهمِّها:

أ. القابلية للتقييم.

ب. القابلية للتعديل: ويكون ذلك حسبَ المواقف ونوعية المضمون التعليمِيّ.

ج. الارتباط المباشر: صِلَتُها بتبسيط عملية التعلُّم والاكتساب.

د. المنظور: قدرة الإستراتيجية على معالَجة كميات متنوعة ومختلفة من المعلومات.

هـ. المستوى: من حيث الدقة والوعي أثناءَ التنفيذ والإجراء خلال مرحلة المُعالَجة.

و. الوسيط الشكليّ: التقنيات والوسائط الموازية للإستراتيجية كتوظيف التكنولوجيا مثلًا. (بليغ حمدي إسماعيل، ص 175).

انطلاقًا ممَّا سبَق، نستنتج أنَّ المدرِّسَ هو المحرِّك الأساس للعملية التعليميَّة التعلُّمِيَّة، والمتعلِّمُ متفاعلٌ إيجابيٌّ ومنتِجٌ لغويٌّ، ويعود سببُ تقديم المدرِّس على المتعلِّم، في هذا الصدد، إلى كونه هو المُعِدّ للخطط التعليميَّة، بالركون إلى الرصيد المعرفي والمنهجي والتقني، دون أن ننسى كونَه عارفًا بقدرات المتعلِّم ومستواه اللغوي.

مشكلاتُ تدريسِ اللُّغةِ العربيةِ:

تُواجِه اللُّغةُ العربيةُ داخلَ الفصول الدراسية مجموعةً من العوائق التي تَحُول دون تحقيق أهدافها. ويمكن فصلُها إلى شِقَّينِ:

- **العامَّة:**

1. تعدُّد الخلفيات اللغويَّة للمُتعلِّمينَ.
2. الازدواجية اللغويَّة.
3. تباينُ المستوى اللغوي بين المُتعلِّمينَ.
4. غياب التجاوب مع المعلِّم.
5. غياب الدافعية لتعلُّم اللُّغةِ العربيةِ.
6. تداوُل أفكار سلبية حول اللُّغةِ العربيةِ ومدرسيها.
7. تفضيل المواد العلميَّة واللغات الأجنبية.
8. عدم تمكُّن المدرِّس من تصنيفات اللُّغة.
9. ضَعْف المراجع التعليميَّة المُناسِبة والوسائل التعليميَّة.
10. تخلِّي الأسرة عن المسؤولية.
11. ضَعْف تمكُّن المدرِّس من النظريات التربويَّة الحديثة.

- **الخاصة:**

أ. تعلُّم النظام الصوتي للُّغَةِ.
ب. التمكن من القواعد النحوية.
ج. الرصيد اللغوي.
د. تعلُّم مهارة الاستماع.
هـ. تعلُّم مهارة الحديث.
و. تعلُّم مهارة القراءة والكتابة.

في ذات الوقت هنالك عوائقُ تُواجِه المدرِّسَ، في ممارسة دوره اللغوي والتعليمي. عوائق يمكن تلخيصها في الآتي:

- تدريسُ اللُّغةِ العربيةِ مفتوحٌ في وجه كل حاصل على إجازة في اللُّغة.
- عدم الاستفادة من البحوث المتعلِّقة بتدريس اللُّغةِ العربيةِ، رغم قِلَّتِها.
- قلة الدورات التكوينية والتدريبية، في إطار التكوين المستمرّ.

هذه العوائق تستدعي تلمُّسَ «الحلول الجريئة، واقتراحَ الإصلاحات المنهجية، وبناءَ مناهجها، وإعداد مُعلِّميها. تلكم هي مشكلة الضَّعْف اللغوي التي يعانيها نظام التعليم في مدارسنا، أو مشكلة التسيُّب اللغوي» (فليحة سعود حمود، وآخرون، 2011م، ص 98-99).

وما يزيد من تعقيد ضَعْف تعليم اللُّغةِ العربيةِ أنَّها أشدُّ ارتباطًا بموادَّ تعليمية أخرى، بل الأكثر من ذلك أنَّ هذا الضَّعْف قد يؤثِّر على فِكْر الأمة وشخصيتها المادية والمعنوية؛ بمعنى أن فوضى اللُّغة من فوضى الإنسان.

وجَب الإيمانُ أنَّ اللُّغة لا تُعَلَّم لِذَاتِها، وإنَّما لأهداف اجتماعية وثقافية وتربوية.... والتوظيف السليم من خلال مواقف ووضعيات تعليمية واجتماعية.

بالمقابل، يحتلُّ المعلِّمُ دورًا محوريًّا في العمليَّة التعليميَّة والتربوية ككلٍّ؛ إذْ يُعَوَّل عليه، أولًا، في توفير الظروف الملائمة للتعلُّم والاكتساب، وبعدها تسهيل المعرفة وإنتاجها. من جانب آخَرَ، فهو صلةُ وصلٍ لا غنى عنها بين المنهاج والمتعلِّم، بالاعتماد على مهاراته التقنية والتواصلية والديداكتيكية والبيداغوجية (عوني وخالد أبو عشمة، 2005م، ص 495). فضلًا عن ذلك، فمُكوِّنات المادة لا تجذِب المُتعلِّمينَ»؛ لأنَّها تقدَّم -غالبًا- في شكلٍ جافٍّ وبأسلوبٍ نظريٍّ وأسئلةٍ منفصلةٍ وبعيدةٍ عن مواقف الحياة اليومية» (فليحة سعود حمود، وآخرون، 2011م، ص 122). ويتضح، وفقَ هذا التصور «الاهتمام بالمادة أكثر من المتعلِّم، والتركيز على المعرفة أكثر من التركيز على غائية المعرفة، ومعالَجة المسائل اللغويَّة بشكلٍ منفصلٍ عن حياة التلاميذ» (فليحة سعود حمود، وآخرون، 2011م، ص 128).

مدرسُ اللُّغةِ العربيةِ: الخصائصُ والأدوارُ:

يشكِّل المدرِّسُ «نقطةَ الانطلاق وخاتمةَ المطاف، وشخصيتُه أقوى عاملٍ فعَّالٍ في نفس الطالب؛ لذلك يجب العنايةُ بالمعلِّمِ: يحسن اختياره، بصحة تدريبه، بتنمية روح المسؤولية فيه، ببَعْث روحه القومية، بتعزيز شأنه في المجتمع» (فليحة سعود حمود، وآخرون، 2011م، ص 131).

إنَّه مدخلٌ أساسيٌّ في العمليَّة التعليميَّة؛ إذ هو المُعِدُّ الأولُ الذي يحظى بدورٍ كبيرٍ في إنجاح العمليَّة ككُلٍّ، فعندما لا يجد المتعلِّم مدرِّسًا لا يقدِر على فهمه وإتاحة الفرص له لا تتحقَّق النتائجُ المرجُوَّةُ.

إنَّ تدريسَ اللُّغةِ العربيةِ عمليةٌ دقيقةٌ وحساسةٌ، تستوجِب التخطيطَ في كل مرحلة من مراحل النقل الديداكتيكي. ومنه، فمعيار نجاح المدرِّس يكمُن في:

- تحبيب اللُّغة للمتعلِّم.
- جعل المضمون التعليميّ مُمتِعًا وشيِّقًا.
- تطوُّر البناء اللغوي الشامل للمتعلِّم.

في ذات السياق، الانتهاء من المقرَّر الدراسي ليس علامةً من علامات اجتهادِ وتفاني المدرِّس في العمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة.

لا شكَّ أنَّ اكتساب الكفاءة اللغويَّة، تستلزم إستراتيجيات فعَّالة ودقيقة، ومنها:

- الحوار في تعليم اللُّغة.
- التدريب على نطق الأصوات العربية.
- التمارين التحريرية.
- التدريبات الاتصاليَّة.
- الوسائل البصرية.
- التمارين الصوتية.
- المواد السمعية.
- استخدام المعجم.
- المختبرَات اللغويَّة.

غيرَ أن هذه الإستراتيجيات ما هي إلَّا وسائلُ أوليةٌ وأساسيةٌ، وجَب الاعتمادُ عليها، وخصوصًا في المراحل التعليميَّة الأولى.

كفاءةُ معلِّم اللُّغةِ العربيةِ:

بالعودة إلى مفهوم الكفاءة، فتمريرُ مجموعةٍ من الكفايات للمتعلِّم تفرِض أن يكون مُلِمًّا ومَالِكًا بها، وقادِرًا على تمريرها، في هذا الصدد يقول محمود إسماعيل الصيني: «إن الصفات المنشودة في معلِّم اللُّغةِ العربيةِ هي صفاتٌ ذاتيةٌ وتأهيليَّةٌ، ومن الصفات الذاتية فهي قناعةٌ بأهميةِ اللُّغةِ العربيةِ، ودورِها التعليمِيّ والاجتماعيّ، وبأهمية استخدام الفصحى في الصف، وتشجيع طلابه على التحدث بها، وأمَّا المؤهِّلات فتتمثَّل في الجوانب الثقافية العامَّة والمعرفية التخصصية والتَّربوية، إلى جانب الكفاءة في اللُّغةِ العربيةِ.

تُشَكِّل اللُّغةُ -عمومًا- مُحَرِّكًا فكريًّا ورابطًا وجدانيًّا بين مُكوِّنات الأمة، فهي وعاءٌ تتكامل فيه مفاهيمُ ومصطلحاتُ وثقافةُ وسلوكياتُ... الأفراد والمجتمع ككلٍّ. ويظهر فشلُ اللُّغة في المجتمع وموتها حينما لا تمثِّل الفردَ والمجتمعَ ومميزاتهما، ولا تكون غير متداوَلة بشكلٍ كليٍّ.

أمَّا من حيث علاقتها -اللُّغة- بالمدرس فتتجلَّى في الامتلاك والتمكُّن من كفاياتها، ومن إستراتيجيات بيداغوجيا تساعِدُه على نقلها للمُتعلِّمينَ، نقلًا يستحضر حاجيات المتعلِّم وسوق الشغل والطرق الفعَّالة لنجاح العمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة، شريطةَ استثمار خلاصات النظريات التربويَّة المعاصرة.

بالعودة إلى مفهوم تنشيط الكفاية اللغويَّة لدى المتعلِّم، فإنها تستلزم الجوانبَ التاليةَ:

- المعرفي: الإلمام بالمادة وفروعها.
- الجَماليّ: آليات وأدوات ومناهج ممارَسة فعل القراءة، واستنتاج القيمة الفنية للمضامين وأبعادها.
- التواصليّ: التعبير السليم باللُّغةِ العربيةِ: شفويًّا وكتابيًّا ورَقْمِيًّا، شريطةَ استحضار الأبعاد البلاغية والحِجاجِيَّة.
- التقني: الاتصال بالوسائل التكنولوجيَّة والتفاعل معها، قصد امتلاك المعارف والمهارات والعمل على تطويرها.
- يشتمل مفهومُ المدرِّس على أربعة مفاهيم، تتكوَّن منها حروف الكلمة:
  - م: المادة الدراسية.
  - د: دِقَّة الأداء.
  - ر: رأفة بالتَّلاميذ.
  - س: السلوك.

إذن، فالمدرِّسُ هو المخطِّط والمنفِّذ والمرشِد والمقوِّم للعملية التعليميَّة التعلُّميَّة، وفي ذات الوقت، هو المحدِّد لمحتوى التعلُّم والوسائل التعليميَّة الأنسب، وطريقة تصريف المادة التعليميَّة وفقَ ما يحتاجه المتعلِّمُ مع احترام تعدُّد ذكاءاته.

لأجل ذلك، فالمدرِّسُ يشكِّل «العنصر الأساسي الذي تقوم عليه العمليةُ التَّربويَّة والمواقف التَّفاعليَّة التعليميَّة التي تحدُث بينَه وبينَ الطَّلبة أنفسهم» (لمعان مصطفى الجلالي، 2013م، ص 371). من جهة ثانية، فهو الضامن لتنظيم

أمثلَ للعلاقات البيداغوجية وفَرْض نظام يؤسِّس لمناخ تعليميٍّ- تعلُّميٍّ. ومنه تظهر أدوار أخرى، لخَّصَها عمرانُ جاسم الجبوري، وحمزةُ هاشم السلطاني في: «وتقع على عاتق المعلِّم مسؤوليةُ تنظيم الصف الدراسي؛ من مقاعد وإعلانات ولوحة البيانات والكتب الإضافية، وتشجيع المُتعلِّمينَ على الاطلاع على هذه الكتب» (عمران جاسم الجبوري، وحمزة هاشم السلطاني، 2013م، ص 146).

مدرسُ اللُّغةِ العربيةِ: الصفاتُ والمميِّزاتُ:

إنَّ محور العمليَّة التربويَّة والتعليمية التعلُّميَّة، كما تم الإشارةُ إلى ذلك سابقًا، هو المدرِّس، وهو أيضًا، حجرُ الزاوية في المنظومة في مجملها، إلَّا أنَّه لا ينبغي أن يُفهَم هذا القولُ على أنَّ أيَّ شخص يمكن أن يكون مدرسًا بمجرَّد أن يكون حاصلًا على شهادة جامعية، بل تشترط العمليَّة شروطًا صارمةً، وجَب توافُرُها في الذي سيمارس عملية التدريس بشكلٍ عامٍّ، ومدرس اللُّغةِ العربيةِ بخاصة.

وتتجلَّى معالم الصرامة في صفات المدرِّس؛ في كونه مُكوِّنَ أجيالِ المستقبلِ القادرةِ على حل المشكلات، ومُواجَهة التحدِّيات بكل أشكالها، صفاتٌ تستوجب إعدادًا كاملًا ومُتكامِلًا من جوانب شتَّى: نفسية، اجتماعية، معرفية، تكنولوجية، مهارية، تربوية (بيداغوجية- ديداكتيكية)...

كلُّ هذه الجوانب ستُمكِّنُه من أداء واجبه نحوَ طلابه، وتمُدُّه بالخبرات الناجحة في الوسائل المؤدِّية إلى أنجح الطُّرُق في تدريس اللُّغة، وتمكين الطلاب منها (عبد الرحمان السفاسفة، ص 13).

ليس هذا فقط، بل وجَب أن يكون:

أ. عاشِقًا للُّغةِ العربيةِ ومعتزًّا بها.

ب. موسوعيًّا عن طريق حفظ نصوص متعددة ومتنوعة، تُستثمَر خلال عملية التعليم، على أساس أن تكون حاملةً لمعانٍ وقِيَمٍ.

ج. مُوازِنًا بين مهارات اللُّغة؛ حيث لا ينبغي أن يكون ضعيفًا في إحداها.

د. قارئًا نَهِمًا ومُواظِبًا ومُتابِعًا للمؤلَّفات العربية.

هـ. مالِكًا لتقنيات الربط بين مُكوِّنات وفروع اللُّغةِ العربيةِ داخلَ الفصل الدراسي.

و. دقيقًا في اكتشاف الأخطاء وتصويبها، في إطار بيداغوجيا الخطأ، مع التذكير بالقاعدة الضابطة.

ز. مُلِمًّا بمعالم التكامل المعرفي بين المواد التعليميَّة.

ح. مُتمكِّنًا من ضوابط الإلقاء (التعبير الصوتي): التوقف، التعجب، الاستفهام، رفع نبرة الصوت أو خفضها... (محسن علي عطية، 2006م، ص183).

ط. مُدرِّسًا لغويًّا غير محصور من حيث الفضاء: داخلَ وخارجَ الفصل الدراسي.

ي. فاعِلًا وباحِثًا في مجالات تطوير اللُّغةِ العربيةِ وآليات تدريسها (بحوث تدخلية).

ك. مُبدِعًا وكاتِبًا.

معاييرُ التعلُّم في تطوير تعليم اللُّغةِ العربيةِ: التعليمُ عن بُعدٍ:

لا شكَّ أنَّ العالَم شَهِدَ تحولاتٍ جذريةٍ، والتي شكَّلَت -في ذات الآن- تحدياتٍ بالنسبة لمجموعة من المجتمعات، وكذلك مجالات الحياة فيها. تأثير هذه التحدِّيات وصَل إلى حقل التربية والتعليم؛ فالثورة المعرفية والتكنولوجية فرَضَت إحداث تغييرات ملاءمة: المناهج، إستراتيجيات التدريس، مسار تكوين وإعداد المدرِّسين، غايات المؤسَّسة التعليميَّة...

تغييرٌ قام على معايير مضبوطة، عمادُها الأولُ تملُّك المتعلِّم المعارفَ والمهاراتِ والكفاياتِ الأساسَ للانتقال من مسار تعليميٍّ إلى آخَرَ، أو ولوج سوق الشغل، أو تحقيق التنمية في جميع أبعادها.

بالتأكيد، ليست اللُّغةُ العربيةُ بعيدةً عن ملامح هذا التغيير، بل حاوَلَت أن تُحدِث تغييراتٍ تحاول تقريبَ اللُّغة من أبنائها، وأنْ تكونَ ذاتَ دورٍ في بناء شخصياتهم. زِدْ على ذلك، إعداد المدرِّس لتكون له القدرةُ على أداء تلك الأدوار، في تناغُمٍ مع المناهج المستحدَثة.

بناءً عليه، فالإعدادُ الأمثلُ للمدرِّس يفرض الحديثَ عن تطوير الأداء المهني كأُولى بدايات التغييرات، وإصلاح مكانة اللُّغةِ العربيةِ في ظل التحدِّيات المتعددة.

هنا، وجَب الانتباهُ إلى أنَّ التطوير المهني يقوم على دعامتين (Glatthorn, 1995):

- من جانب المحتوى.
- من جانب الموارد.

بالإضافة إلى ذلك، وجَب ألَّا يكون المدرِّسُ مُقاوِمًا للتغيير، بل مُستعِدًّا نفسيًّا ومنهجيًّا ومعرفيًّا للمساهَمة في الإصلاح، وإظهار لمسته فيه، منطلِقِينَ في ذلك، من مبدأ مهم؛ وهو أنَّ التطويرَ والإصلاحَ دون تصوُّر المدرِّس سيكون مُكلِّفًا وغيرَ ناجحٍ.

اللُّغةُ العربيةُ في زمنِ الرَّقْمَنة: التحدِّياتُ وفُرَصُ التطوير:

تشهد اللُّغةُ العربيةُ -في ظل الرَّقْمَنة- إشكالاتٍ متعددةً، يمكن تلخيصُها على النحو الآتي:

- إدراج الألفاظ العامية.
- الكتابة بالحروف اللاتينية.
- إحلال الأرقام محلَّ الحروف.

كل هذه العوائق تُسائِل النَّسَقَ اللسانيَّ المكتَسَب في المؤسَّسة التعليميَّة، الذي يظل مرتبطًا بتوظيف محدود داخل الفصل الدراسي؛ ما يعني أنَّ المدرِّس هو المتحدِّث أكثرَ من المتعلِّم، هذا الأخير الذي ترسَّخ لديه اعتقادٌ صريحٌ يقوم على أنَّ اللُّغةَ العربيةَ لغةٌ دراسيةٌ محدودةٌ جغرافيًّا؛ إذْ لا تتجاوز أسوارَ المؤسَّسة التعليميَّة، وأنَّ لغة التداول الواقعي بعيدةٌ عن هذه اللُّغة.

رابعًا: عقلية التدريس التي أصبحت قديمةً لا تتناسب، إطلاقًا، مع قدرات المتعلِّم ولا التطوُّر المعرفي والبيداغوجي والتكنولوجي الذي يشهده المجتمعُ. إذن، وكنتاجٍ لهذه العقلية، يجد المتعلِّمُ نفسَه بينَ عالَمَينِ متناقضينِ؛ سواءٌ من حيث من حيث الشكل أو المحتوى.

خامسًا: تحدِّي المناهج التعليميَّة، فكي تكون أكثرَ جاذبيةً وجَب جَعْلُها رقميةً ومبنيةً على التخفيف، هذا في الوقت الذي لا نجد مشروعًا لغويًّا على صعيد كل مؤسسة تعليمية أو مقاطعة.

عصرُ المعلومياتِ واللُّغةُ:

تميَّز عصرُ المعلوميات بمميزات ثلاثة مهمة، في علاقته بالتعليم:

1. تحوُّل ديمغرافيّ.
2. تسارُع في التكنولوجيا.
3. قاعدة واسعة الانتشار للبيانات المتوافرة للبحث والتمحيص والاختيار.

إنَّ التسارع التكنولوجي الذي تعرفه القريةُ زاد من سرعة التغيير، ففي المجتمع الزراعي كانت سرعةُ التغيير موسميةً؛ إذْ لكل موسم أنشطةٌ وأحداثٌ وغاياتٌ محدَّدةٌ، وفي عصر المعلوماتيَّة، فإنَّ توجيه الوقت أصبح المستقبل، بعدما كان الحاضر، وقد سمَحَت الاتصالاتُ عبرَ الأقمار الاصطناعية للمعلومات بالانتقال عبر الزمن والمكان، والحديث هاهنا عن استقلالية المعرفة أو المعرفة، وكَونِيَّتِها.

هذا ويُنظَر إلى الألفية الثالثة كأنها الولادة الجديدة للعالَم والإنسان خصوصًا، والبدء من جديد. لقد سمَح التسارعُ التكنولوجيُّ للاتصالات وتطبيقات المعلومات، خاصةً في حقل العلوم والرياضيات واللغات بالدرجة الأولى، بالانتشار السريع، وأصبح الكلُّ قادرًا على مُشاطَرة المعرفة، وبناء مشاريع تعاونية، والعمل على الاكتشافات وحل المشاكل.

إنَّ بهذا الوافد الجديد تأثيرًا أكاديميًّا على المُتعلِّمينَ، انتقال حدَّدَته الجمعيةُ الدوليةُ لتكنولوجيا التعليم، كما عملت على وضع قواعد خاصة لإنزال التكنولوجيا في الأقسام التعليميَّة، وكذلك المؤهِّلات الواجب توفُّرُها لدى الفرد في كل مرحلة من المراحل، «وتعكس هذه المبادئُ الافتراضَ بأنَّ جميع الطلبة يجب أن يحصلوا على الفرصة لتطوير مهارات تكنولوجية تدعم التعلُّم، ومعدل الإنتاج الذاتي والسلوكيات الأخلاقية واتخاذ القرارات... إنَّها تُعِدُّ الطلبةَ ليكونوا متعلمينَ مدى الحياة، ويصنعوا القرارات المطلعة حول دور التكنولوجيا في حياتهم» (غاري بيتر، وميليسا، 2007م، ص 36-37).

هذا التأثير التكنولوجي سنوضحه من خلال ما وقَع في مدينة «يونيون» بولاية «نيوجرسي» الأمريكية، وهي أكثرُ المدنِ كثافةً بالأقليات العرقية وأكثرها فقرًا. بالرغم من ذلك، ركبت أمواج التحدِّي وحاولت تطويرَ نظامها المدرسي

عـبرَ إقحـام التكنولوجيـا، ووجَـد الباحثـون أنَّ التحـولَ أثَّـر في الأداء المعيـاريّ للاختبـارات، خاصـةً أولئـك القادريـن عـلى اسـتعمال الحاسـوب في البيـت والمدرسـة، كانـت مهـارة الكتابـة هـي الناحيـة التـي أظهَـر فيهـا المتعلمـون مكاسـبَ، وولَّد ذلك نصوصًـا إبداعيـةً مميَّـزةً، وأضـاف الباحثـون في هـذا الصـدد، أنَّ اسـتخدام التكنولوجيـا في عمليـة التعلُّـم والتعليـم لـه الأثـرُ والوقـعُ الكبـيرُ عـلى النظـام المـدرسي، والحديـث هاهنـا سـيكون عـن التغييـرات السريعـة دون الموسـمية.

التكنولوجيات الجديدة:

يرتبـط هـذا المصطلـح الحديـث، الـذي ظهَـر في المَيْـدان التربـوي بمجـال الإعـلام والاتصـال، ويُشِـير -عمومًـا- إلى مختلـف الوسـائط والمُعِينـات التـي تسـاعِد عـلى تبـادُل ونقـل المعلومـات، صوتًـا أو صـورةً أو هـما معًـا، وتتـم مـن خـلال الفيديـو والحاسـوب والمِسـلَاط والكاميـرا وشـبكات الانترنيـت، في مجـالات متنوعـة، وتشـمل مختلـفَ الأطـراف: (الإدارة، المدرِّسـين، المتعلِّمـين). وهنـاك تسـمياتٌ متنوعـةٌ لوسـائل [وتكنولوجيـا] التعليـم: منها الوسـائل السـمعية – البصريـة، والمُعِينات التربويَّـة، ووسـائل الإيضـاح، وتكنولوجيـا التعليـم، أو التدريـس والوسـائل الاختياريـة (الإغنائيَّـة) - الوسـائل الوسـيطة.

ومن أهم تأثيراتها على العمليَّة التعليميَّة التعلُّمِيَّة، أنَّها:

- توفِّر على المعلِّم الكثيرَ من الكلام النظري.
- تجذِب انتباهَ الطلاب.
- تكسِر رتابةَ الشرح والإلقاء.
- تُثَبِّت المعلومةَ.
- توضِّح الفكرةَ بشكلٍ أكبرَ من الكلام المجرَّد.
- الإدراك الحسيّ لتوضيح المعلومات الموجودة والجديدة.
- تجسيد عملية الفَهْم.
- زيادة الطلاقة اللفظية وقوتها بالسماع المستمر إلى الأفلام والتسجيلات السمعية، وما تستلزمه من قراءات إضافية.
- قدرة المتعلِّم على التفكير السريع.
- سهولة تعلّم المهارات المقصودة، (بتركيز الانتباه، أو بتقليد النماذج).
- العمل على تكوين قِيَم إيجابية (كالتعاون)، واتجاهات سليمة (كالصدق).
- العمل على إثارة اهتمام المُتعلِّمينَ، وتحريك نشاطهم الذاتي.
- مراعاة الفُرُوق الفرديَّة بين المُتعلِّمينَ؛ بتنويع وسائط التعليم مِن قِبَل المعلِّمِ (رضوان الدبيسي، 2003م، ص 31-33).

بالنتيجـة، وفي عـصر التكنولوجيـا الحيويـة سـتكون المصـادرُ ذاتَ القيمـة هـي العقـل والحيـاة؛ العقـل كمنبـع للقِيَـم لا يتطلَّـب أن يكـون النـاسُ مثقفـينَ فقـط، بـل لهـم مـن الكفـاءة مـا لهـم، ومؤهَّلـين وبارعـين ومُبدِعِـين كذلـك. كـما يجـب أن تكـون هنـاك الاسـتقلاليةُ والتعلُّـمُ الدائـمُ مـن أجـل المشـاركة بشـكلٍ كامـلٍ في مجتمـع غنـيٍّ بالتكنولوجيـا.

اللُّغةُ والتكنولوجيا في التعليم:

بدايـةً وجَـب الانطـلاقُ مـن قاعـدة أسـاس؛ وهـي أن السـير عـلى نهـج الأقدمـين في التعليـم، ونحـن في عـصر التسـارع التكنولوجـي، غالبًـا مـا يكـون النفـور هـو الختـام والخـلاص. مـع العلـم أنَّ اللُّغـةَ، هـا هنـا، تكـون الوسـيلةَ الأضعـفَ في العمليَّـة التعليميَّـة، بعدمـا كانـت غايـةً؛ لـذا أضحـى مـن الـضروري تطويـع التكنولوجيـا لصالـح اللُّغـة وليـس العكـس، وفي حقيقـة الأمـر العكـس هـو الـذي حصَـل؛ إذْ حاولـت التكنولوجيـا ابتـداعَ لغـة عربيـة خاصـة بهـا، وغـير مُشـابِهة للُّغـةِ الأصـلِ، والأخطـرُ مـن ذلـك هـو طغيـان أو اكتسـاح اللُّغـة الاقتصاديـة (الإنجليزيـة) عـلى اللُّغـةِ العربيـةِ؛ لذلـك فالسـبيل إلى مُواجَهـة هـذه الفجـوة العلميَّـة والتقنيـة والثقافيـة هـي العمـل والدعـوة إلى ممارَسـة الترجمـة التكنولوجيَّـة؛ أي التعريـب، عمـل لا ينبغـي أن يمـارَس إلَّا مـن لـدن مَـنْ يملكـون ناصيـةَ اللُّغـةِ العربيـةِ.

لـذا فـإنَّ الوسـيلة الوحيـدة للسـيطرة عـلى الفجـوة العلميَّـة والتقنيـة بـين الغـرب وبينَنـا، هـي اللجـوء إلى حركـة واسـعة مـن الترجمـة والتعريـب، يكـون أساسُـها وضـعَ المصطلحـات العلميَّـة والتقنيـة المقابلـة، لتلـك التـي تُغرِقُنـا بهـا العولمـةُ، وهـذا يفـترض معرفـةً عميقـةً ودقيقـةً بلغـاتِ العلـم ذات الصفـة العالميَّـة (المحاسـني مـروان، 2006م، ص 4).

أمـامَ الـدور المتنامـي لتكنولوجيـا الإعـلام والاتصـال في ممارَسـة اللغـات، ونخـصُّ بالذِّكْـر اللُّغـةَ العربيـةَ، وفي التأثـير على اسـتعمال اللُّغـة كوسـيلة للتعبـير تعطـي الأولويـةَ للسرعـة والتلخيـص والإيجـاز والاقتضـاب عـلى حسـاب احـترام القواعـد

اللغويَّة، وتقاليد التعبير المتوازنة؛ ممَّا أدَّى إلى تدنٍّ المعرفة اللغويَّة المعلوماتيَّة.

بذلك، تكون اللُّغةُ العربيةُ تُواجِه مدًّا من الضربات الصامتة من لدن التكنولوجيا، التي لم تقف عند حدها الأول بل كان للنصيب السياسي يدٌ في ممارَسة العنف اللغوي والرامي إلى زعزعة قَداسةِ اللُّغة، فكما أنَّه لن تُفلِح أمةٌ تُقاتِل بما لا تصنع، وتأكل ما لا تَزرَع، وتلبَس ما لا تنسج، فإنَّه لن تُفلِح أمةٌ، لا يُتقن المثقفون والباحثون والمسؤولون منها لغتَهم الأُمَّ، بل ومفتونون بلغات الغرب.

إجمالًا: عرفت الحياةُ في مجملها تطوُّرًا ملحوظًا، اعتُبر تحدِّيًا كبيرًا للأنظمة التعليميَّة؛ إذْ أضحى لِزامًا إحداثُ تغييرات تتوافق مع هذه المستجِدَّات، أو إعادة بناء نظام آخَر وَفْقَه، في ذات المرحلة، يشكِّل المدرِّسُ المزوِّدُ الأولُ للمتعلِّم بالمعارف التكنولوجيَّة أولًا، بعدَها المعارف المرتبطة باللُّغةِ العربيةِ على شكل كفايات.

إذَنْ، فأولُ ما ينبغي القيامُ به هو الإعداد الجيد للمدرس، للتمكُّن من الممارَسة الجيدة للنقل الديداكتيكيّ، وإلا فإنَّ «العمليَّة التربويَّة والتعليمية تفقِد فاعليتها وأهميتها إذا لم يتوافر لها معلمٌ يتحلَّى بخصائصَ وصفاتٍ تعليميةٍ تؤهِّلُه لهذه المهَمَّة، تلك المهَمَّة التي تتطلب من ممارسها نشاطًا عقليًّا ونفسيًّا وجسميًّا، وهذا يستلزم من المعلِّم نضوجًا فكريًّا، واتِّزانًا انفعاليًّا وجسمًا معافىً، ورغبةً جامحةً، وموهبةً مُنقذةً تؤدِّي إلى مزاوَلة مهنة التعليم بصورة واعية ناجحة» (إبراهيم حسن الربابنة، 2016م، ص 1652).

إستراتيجياتُ تعليمِ وتعلُّمِ اللُّغةِ العربيةِ:

بدايةً إنَّ التعليم عن بُعدٍ ينطلق من تحديد خصائص المُتعلِّمينَ واحتياجاتهم العلميَّة؛ فتقديرُ الحاجات مطلبٌ أساسيٌّ يسعى جمعُ المعلومات من مصادر متنوعة من أجل اتخاذ قرارات أفضل، ومن أهم المعلومات التي ينبغي معرفتها:

- الدافعية.
- القدرة على التعلُّم.
- مدى قوة التركيز طوال الحصة الافتراضيَّة.
- اعتماد المتعلِّم على التعلُّم الذاتيّ.

لا جَرَمَ أنَّ أهم سؤال، قد يطرحه المدرِّسُ الفعَّالُ هو: كيف سأدرِّس هذا المحتوى؟ وبهذا، يمكن تقسيمُ إستراتيجيات تدريس اللُّغةِ العربيةِ إلى قسمين كبيرين:

طريقة الوحدة:

تنطلق هذه الإستراتيجيةُ من اعتبار اللُّغةِ العربيةِ كُلًّا مُتكامِلًا ومُنسجِمًا؛ إذْ في النص التعليميّ تكْمُن فروع اللُّغة من قراءة ونحو وإملاء وصرف وتعبير. وهذا «يشكِّل -بحدِّ ذاتِه- دافِعًا للنشاط وطرد السأم والملل، وأيضًا مدعاةً لتنوُّع العمل وتثبيتًا للمعلومات، وربطًا لألوان الفنون العربية» (سعاد عبد الكريم الوائلي، 2004م، ص 34).

طريقة الفروع:

بمقابل طريقة الوحدة، هنالك طريقة الفروع، التي تكون على أساس تفريعها؛ بمعنى لكل فرع منهجُه الخاصُّ: مَراجِعه ومَناهِجُه وحصيصه الزمني.... وتعلَّل هذه الطريقة بـ «حُجَّة أنَّ المعلِّمَ -من خلال ذلك* يستطيع أن يخصَّ بعضَ الدراسات اللغويَّة بمزيدٍ من العناية والتركيز، ويستطيع أن يستوعب المسائلَ التي ينبغي دراستُها على انفرادٍ» (سعاد عبد الكريم الوائلي، 2004م، ص 35-34).

أمَّا الإستراتيجياتُ الفعَّالةُ في علاقتها باللُّغةِ العربيةِ، نجد:

1. **الحِوارُ والمناقشةُ:** هي «سلسلةٌ من الإجراءات التعليميَّة/ التعلُّميَّة، التي يقوم بها الطالبُ بتخطيطٍ وتنظيمٍ وتيسيرٍ مِن قِبَل المعلِّم؛ لتحقيق أهدافٍ تعليميةٍ تغطِّي كلَّ مستويات نتائج التعلُّم الرئيسيَّة: المعرفية، والأدائية، والوجدانية» (عبد العظيم صبري عبد العظيم، 2016م، ص 38). وتنقسم المناقشةُ إلى: التأمُّليَّة التفكيريَّة- الاستقصائيَّة- الموجَّهة- الجماعيَّة.
2. **الاستقصاء:** من خطوات هذه الإستراتيجية:

- عَرْض وضعية مشكلة أمام المتعلِّم.
- على المعرفة أن تُساهِم في تفسير الظواهر وإدراك العَلاقات، وتجريبية قابلة للتجربة والبرهان.

- حرية البحث والاكتشاف، أو التقصِّي عن المعلومات.
- توافُر الكتب والمراجع اللازمة المرتَبِطة بالموضوع.
- ممارَسة التعلُّم بالاكتشاف.
- تكوين الفرضيَّات والإجابات عنها.
- التنبؤُ والاستنتاج والتعميم (عبد العظيم صبري عبد العظيم، 2016م، ص 41).

3. **حلّ المشكلات:** تنطلِق هذه الإستراتيجيةُ من أربعة مُكوِّنات: (عبد العظيم صبري عبد العظيم، 2016م، ص44):

- فَهْم التحدِّي.
- تطوير الأفكار.
- التحضير للإنتاج.
- التخطيط لأسلوب العمل.

4. **العصف الذهني:** تستلزِم هذه الإستراتيجيةُ عناصرَ نجاح عملية العصف الذهني، وتتجلَّى في:

- وضوح المشكلةِ مدارِ البحث لدى المشارِكينَ وقائد النشاطِ مدارِ البحث.
- وضوح مبادئ وقواعد العمل، والتقيُّد بها مِنْ قِبَل الجميع، بحيث يأخذ كلُّ مُشارِكٍ دورَه في طرح الأفكار دون تعليق، أو تجريح من أحد.
- خبرة قائد النشاط، أو المعلِّم، وقناعته بقيمة أسلوب العصف الذهني؛ كأحد الاتجاهات المعرفية في حَفْز الإبداع.

5. **الألعاب التعليميَّة:** لِلَّعِبِ وظيفةٌ تربويةٌ وعلاجيةٌ وتعليميةٌ على التوالي، فهي «وسيلةٌ تعليميةٌ تقرِّب المفاهيمَ، وتساعِد على إدراك معاني الأشياء، وتُعتبر أداةً فعَّالةً في تفريد التعلُّم وتنظيمه، لمُواجَهة الفُرُوق الفرديَّة، وتعليم المُتعلِّمينَ وَفْقًا لإمكاناتهم وقدراتهم» (عبد العظيم صبري عبد العظيم، 2016م، ص 52). عمليةٌ تستوجِب مجموعةً من الشروط:

- متضمِّنة لأهداف تعليمية- تعلمية.
- المتعة والإثارة.
- ذات قواعد سهلة وواضحة.
- قابلة للتطبيق.
- مُناسِبة لخبرات ومؤهِّلات الفئة المستهدَفة.
- تُعطِي الدورَ الأكبرَ للمتعلِّم.
- مستمَدَّةٌ من بيئة الطالب.
- تمَنْح للمتعلِّم هامِشًا كبيرًا من الحرية والاستقلالية (عبد العظيم صبري عبد العظيم، 2016م، ص 53).

في هذا الإطار يمكن تقديمُ نموذجٍ تطبيقيٍّ في اكتساب قواعد اللُّغةِ العربيةِ:

أ. اسم اللُّعْبةِ:

ب. الدرس:

ج. الهدف:

د. الوسائط التعليميَّة:

هـ. إجراءات تنفيذ اللُّعْبة:

- تُعلَّق متاهة على السبورة.
- شَرْح الهدف من اللُّعْبة.
- اختيار عددٍ من المُتعلِّمينَ لِلَّعِبِ.
- يقسَّم المعينون إلى فريقين.
- تُعيِّن كلُّ مجموعة قائدًا لتنفيذ المهمة، فيما تساعِدُه البقيةُ في ذلك: الوصول إلى نهاية المتاهة.
- احتساب زمن كل فريق، وتعيين الذي يصل في أقل وقت.

6. **التعلُّم التعاونيّ:** التعلُّم التعاونيّ إستراتيجيةٌ تعلُّم مبنيةٌ على العمل بالمجموعات (ما بين 4-6 متعلمين)، غاياتُها تحقيق التعلُّم وأهداف الفرد والجماعة في علاقتها بالمهارة موضوع التعلُّم، كما تعمل على «زيادة الاعتماد الإيجابيّ المتبادَل بين أعضاء المجموعة، وتنمية العديد من المهارات الاجتماعية؛ وذلك تحت توجيه وإرشاد المعلِّم» (عبد العظيم صبري عبد العظيم، 2016م، ص 57).

يتحدَّد دورُ المدرِّس في التعلُّم التعاونيّ عبرَ المراحل التالية:

- قبلَ الدرسِ: إعداد بيئة التعلُّم، وتحديد الأهداف التعليميَّة، وتحديد حجم المجموعات، وتقسيم أفرادها وفقَ مهامَّ معينةٍ، وتحديد أدوارها، وتزويد المُتعلِّمينَ بالمشكلات والمواقف.
- أثناءَ الدرسِ: القيام بملاحَظة وتأطير المجموعات، وتقديم المساعَدة لاكتشاف المشكلة. وفي مرحلة موالية: متابَعة عمل كل مجموعة، والعمل على تشجيعهم لمواصَلة مسار الاشتغال، وفي مرحلة ثالثة: إجراء تقويمات تكوينية؛ إمَّا لكل مجموعة، أو لمجموعة الفصل.
- بعدَ الدرسِ: التأكُّد من تحقُّق أهداف المادة، وتمكُّنِ المُتعلِّمينَ منها، عرض نتائج التقويم ومكافأة المجموعة التي نفَّذت المهامَّ بأفضل الطُّرُق، مع التنويه بعمل كل المجموعات (عبد العظيم صبري عبد العظيم، 2016م، ص 61).

7. تمثيلُ الأدوارِ: إنَّ تمثيلَ الأدوار من الإستراتيجيات المؤسَّسة على نظام المحاكاة «لموقفٍ معيَّنٍ يُفترَض فيه من الطلاب القيامُ بالأدوار المختلفة للأفراد أو الجماعات، أو محاكاة أشياء رمزية؛ ممَّا يؤدِّي خبرةَ تعلُّم متعة يستمر أثرُها في بناء ثقافة المتعلِّم وشخصيته» (عبد العظيم صبري عبد العظيم، 2016م، ص 69). وفي ربطها بأدوار المدرِّس، فمنها:

- شرح الأسلوب والطريقة والآليَّة التي سيُنفَّذ فيها النشاط.
- شرح الأهداف التي يحقِّقها استخدامُ هذا النشاط ومزاياه ومتطلباته.
- تزويد المشارِكينَ بالمعارف اللازمة حتى تُمكِّنهم من تأدية الأدوار بنجاح.
- ضمان استمرارية النشاط بعفوية وتلقائية.
- تعزيز دور المشاهِدينَ، ومنحهم الثقة بالتوصل إلى ما يريدون في نهاية المَشهَدِ.
- مَنْح المشاركين والممثلين الثقةَ والأمنَ للتعبير عما يشعرون (عبد العظيم صبري عبد العظيم، 2016م، ص 70).

خلاصاتٌ وتوصياتٌ:

إنَّ تدريسَ اللُّغةِ العربيةِ ليس عمليةً بسيطةً وسهلةً، بل مشروعٌ ثقافيٌّ وتاريخيٌّ قبلَ أن يكون تربويًّا؛ وبالتالي فالذي سيكلَّف بتأدية هذه المهمة وجَب أن يكون مُلِمًّا بكل جزئيات اللُّغة وفروعها، ومُجِبًّا لها في الصف الأول. من جانب آخَرَ: فأهدافُ اللُّغةِ العربيةِ في المراحل التعليميَّة المتنوِّعة تعرِف اختلافًا كبيرًا؛ فأهدافُ اللُّغةِ العربيةِ في التعليم الأولي ليست هي عينُها في التعليم الثانوي أو الجامعي، عِلْمًا بأنَّ هنالك سيرورةً وتكاملًا بين المرحلة السابقة والتي تليها، إلَّا أنَّ ما يجمعها هو تكوينُ فردٍ قادرٍ على التعبير والتفكير بلغةٍ سليمةٍ وواضحةٍ وبليغةٍ، والاعتزاز بالهوية اللغويَّة كأسمى هدفٍ.

كلُّ هذه الأساسيات تدفَع المتعلِّمَ لأنْ يكتسبَ رصيدًا لغويًّا يسمح له بضبط المفردات والتراكيب سيرًا على مقياس العرب، ضبطًا سيساعده على التعبير: الشخصي، الحضاري والثقافي، العلمي والتعليمي.

من جهة ثانية: إنَّ تقديم المدرِّس مجموعاتٍ من الكفايات اللغويَّة للمتعلِّم، تحتاج إلى مهارة (القدرة على توظيف اللُّغة)، ومن التقنيات المساعِدة على ذلك:

- الممارَسَة والتكرار.
- الفَهْم واستيعاب العَلاقات والنتائج.
- التوجيه.
- التعزيز.

بعد الاكتساب، تأتي مرحلة التقويم؛ لكَونِه مرحلةً مهمةً وضروريةً في سيرورة العلميَّة التعليميَّة. عملية تتم بالاستناد إلى زمرة من الأساليب:

أساليب التقويم المعرفي: ويتضمَّن التذكُّرَ، والاستيعابَ، والتطبيقَ، والتحليلَ، والتركيبَ والتقويمَ.

أساليب التقويم المهاري: وتنقسم إلى:

1. اختبارات التعرُّف.
2. اختبارات الأداء.
3. اختبارات الإبداع.

لكن، قبلَ ذلك وجَب تقويمُ الإستراتيجيات المعتَمَدة في تعليم اللُّغة، مرحلة تتم عبرَ:

الملاحَظات والتدوين والاستبيانات الذاتية، كلُّ ذلك مع ضرورة إيمان المدرِّس بأنَّ اختيار الإستراتيجيات ليس عمليةً عشوائيةً، وإنَّما تخضع لاعتباراتٍ وعواملَ متعددةٍ: درجة وعي المتعلِّم (العمر -الجنسية- الدافعية)، مرحلة المتعلِّم، متطلَّبات المهمة، توقُّعات المتعلِّم، الغرض من التعلُّم.

إنَّ تدريسَ اللُّغةِ العربيةِ عن بُعدٍ يستلزم:

1. إعادةَ بناء مناهج اللُّغةِ العربيةِ؛ لتكون مناسِبةً رَقْمِيًّا.
2. جَعْل المضامينِ اللغويَّةِ قابلةً للرَّقْمَنةِ.
3. تمكين المدرِّس والمتعلِّم من آليات الاشتغال.
4. تدريب أطراف العمليَّة التعليميَّة على تقنيات توظيف تقنيات التعليم عن بُعدٍ.
5. دَعْم التجارب الناجحة ومحاوَلة تعميمها على كلِّ المؤسَّساتِ.
6. التأسيس لِلِّسانيَّاتِ الحاسوبيَّةِ.

المَراجِعُ:

1. إسماعيل، ب. ح. (2011). إستراتيجيات تدريس اللغة العربية. مصر: دار المناهج للنشر والتوزيع.
2. أكسفورد، ر. (1990). إستراتيجيات تعلم اللغة. (م. دعدور, Trad.) مصرر: مكتبة الأنجلو المصرية.
3. الجلالي، ل. م. (20
4. المروني، ا. (1993). البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم النظامي. (م. ك. الرباط، أطلال العربية للطباعة والنشر.
5. جني، ا. (1952). الخصائص. بيروت: دار الكتاب العربي.
6. حليم، س. (2012). علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية. الدارالبيضاء: إفريقيا الشرق.
7. خلدون, ا. بدون تاريخ . المقدمة (ط 3). القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر.
8. رضوان، ا. (2000). اللغة العربية ومواكبة العلوم الحديثة. مؤتمر اللغة العربيةوعصر المعلومات. دمشق.
9. رضوان، ا. (2003). تحديث طرائق تعليم اللغة العربية- تكنولوجيا التربية وأنشطته. دمشق: مجمع اللغة العربية.
10. عاذرة، س. م. (2012). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم (ط 1). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
11. عبيد، ج. (2006). المعلم: إعداده، تدريبه، كفايته (ط1). عمان: دار الصفاء. 13). التحصيل الدراسي(ط 1). عمان: دار المسير للنشر والتوزيع.
12. الحريزي، ر. (2007). التخطيط الإستراتيجي في المنظومة الدراسية (ط 1). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
13. الربابعة، إ. ح. (2016). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومدى ممارستهم لها. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 43(ملحق 4)، 1651-1669.
14. السلطاني، ع. ج. (2013). المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية (ط 1). عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
15. العسكري، أ. ه. (1952). الصناعتين. مصر: دار إحياء الكتب العربية.
16. العظيم، ع. ا. (2016). إستراتيجيات طرق التدريس العامة والالكترونية.(ط 1). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
17. عطية، م. ع. (2006). الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية (ط 1). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
18. غريب، ع. ا. (2003). إستراتيجيات وأساليب تقويم الجودة (ط4). منشورات علوم التربية.
19. غاري باري، وميليسا. (2007). استخدام التكنولوجيا في الصف (ط1 (ترجمة أ. ع. رياش، دار الفكر.
20. Glatthom, A. (1995). Teacher development in Anderson. Internatonal Encyclopedia of teaching and teacher education(second).

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مؤتمر اللغة العربية الدولي الاستثنائي عن بُعد بالشارقة

«مهاراتُ المعلِّم في عصرِ الثورةِ المعلوماتيَّةِ التكنولوجيَّةِ»

الباحثة/ سعـــاد بودكـــو
nanasouad2013@gmail.com

المقدِّمة

الحمدُ للهِ فاطرِ الخَلْقِ ومُوجِدِه، وناصرِ الحقِّ ومُنجِدِه، خالقِ الكونِ الجاري على سُنَنِه، ومُرشِدِ العبادِ إلى هدايته، مُقِيمِ العدلِ بقدرتِه ومشيئته، وصلَّى اللهُ وسلَّم على نبيِّ الْهُدَى، ومصباحِ الدُّجى، الذي بالحق تفرَّد، وعلى آله وصحابته الأصفياء الطاهرين الأتقياء الفصحاء، وعلى مَنْ تَبِعَهم بإحسانٍ إلى يوم الجزاء، وبعدُ.

إنَّ المستقرئَ لمباحث علم الأنثروبوجيا التربويَّة، والمتمحِّص لمحاورها يجد أنَّها علمٌ فرَضَه واقعُ الحياة المعاصرة بمختلف تحدياتها وتنوُّع مستوياتها الاجتماعية والابستيمولوجية، وهي -أيضًا- استجابةٌ حقيقيةٌ لحلِّ المشكلات والقضايا التربويَّة، «فالأنثروبولوجيا التربويَّة تستجيب لتساؤلاتٍ وجوديةٍ حيويةٍ جديدةٍ في الحياة التربويَّة، تتمثَّل في العُنف التربوي والتمييز الاجتماعيّ، والتعصُّب والعودة إلى المقدَّس، وتراجُع القِيَم، وظهور أنماطٍ جديدةٍ للعلاقات الاجتماعية، وأزمة الهوية، وأزمة الانتماء، وتفكُّك الأسرة، والقضايا التربويَّة للفئات، وهذه الظواهر تأخُذ حضورَها الكبيرَ في مجال سلوكنا وحياتنا اليومية والتربوية»[1].

ورغمَ نُدرةِ الأبحاثِ، وقِلَّةِ المؤلَّفات التي تدارست هذه المباحث، إلَّا أن الحقيقة المُطلَقة؛ هي أنَّ العلوم التربويَّة عبرَ مرِّ التاريخ عرَفَت منحًى تصاعديًّا له دلالةٌ كبيرةٌ على أهمية العلوم (علوم التربية)، فلا يختلف اثنانِ على أنَّ كل العلوم لها ارتباطٌ وطيدٌ بعلوم التربية، ولا أدلَّ على ذلك من العلاقة الكبيرة التي تربط المؤسَّسات التربويَّة بشكلٍ عامٍّ، والمدرسة بشكلٍ خاصٍّ، بكل الوظائف المتعددة، الاجتماعيةِ منها والثقافية والنفسية...، فـ«وظيفة المدرسة لا تقتصر على عملية التحويل الثقافيّ فحسبُ، حيث تؤدِّي وظائفَ أخرى متعددة، وهي ترتبط ارتباطًا وثيقًا مع عددٍ كبيرٍ من المؤسَّسات الاجتماعية والتربوية، ويترتَّب على هذا التصور أنَّه لا يمكن دراسة المؤسسة المدرسيَّة بصورةٍ مستقلةٍ عن الوسط الذي يتكامَل ويتفاعَل معها؛ وظيفيًّا واجتماعيًّا»[2].

إنَّ الأشواطَ التي قطعَها التعليمُ منذ ظهور مباحثه، إلى غاية عصرنا الحالي، اعترَتْها الكثيرُ من التحوُّلات المُتجليَّة في الدراسات والنظريَّات التربويَّة بمختلف منطلَقاتها ومدارسها، ولعلَّ هذا الأمرَ ساهَم -بشكلٍ كبيرٍ- في إثراء هذا الحقل العلمي الأصيل، وأسّس له قاعدةً واسعةً ساهَمَت في تحديث مناهج وطرائق التدريس، وخلالَ بحثنا هذا سنُعرِّف بالطريقة التقليدية في التدريس، كمنطلَق يُوصِلنا إلى آخِرِ المستجِدَّات التربويَّة في التعليم؛ ألا وهي التعليم عن بُعدٍ، باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة، إثرَ ما اقتضاه الواقعُ المعاصرُ، وفرَضَتْه الظروفُ الاستثنائيةُ التي يعيشها العالَمُ أجمعُ، على خلفية تفشِّي فيروس كورونا المستجِدّ (Covid19).

أهميةُ البحث:

تتجلَّى أهميةُ بحثنا هذا في النقاط التالية:

- حاجة المنظومة التعلُّمِيَّة التربويَّة للتأصيل للتعليم عن بُعدٍ ومراحل تطوُّرِه.
- إبراز ضرورة اعتماد التعليم عن بُعدٍ في الظروف الراهنة.
- بيان نقاط قوة التعليم التقليدي ومَواطِن الضَّعْف فيه.
- إبراز الدور الفعَّال للمعلم(ة) في العملية التعليميَّة التعلُّمِيَّة عن بُعدٍ.
- تحديد المهارات اللازم توفُّرها في المعلِّم(ة) لمواكَبة التطوُّر التكنولوجيّ التربويّ.
- إغناء المجال البحثيّ التربويّ.

(1) قصة الأنثروبولوجيا، فصول في تاريخ علم الإنسان، لحسين فهيم، عالم المعرفة، الكويت، (1989م)، ص (220).
(2) الأنثروبولوجيا البنيوية، لكلود ليفي شتراوس، ترجمة: جاسم النشمي، دار الفكر، دمشق، (1998م)، ص (142).

أهدافُ البحثِ:

يسعى هذا البحثُ لتحقيق الأهداف التالية:

أولًا: تحديد مفاهيم عنوان البحث.

ثانيًا: إبراز سياق ظهور الثورة المعلوماتيَّة التكنولوجيَّة.

ثالثًا: كَشْف المسار التصاعديّ لعصر الثورة المعلوماتيَّة.

رابعًا: بيان أهمية استثمار التقنيات المعلوماتيَّة التكنولوجيَّة في التدريس عن بُعدٍ.

خامسًا: دعم مهارات المعلِّم(ة) الإبداعية للرقي والنهوض بالتعليم عن بُعدٍ.

منهجيةُ البحثِ:

اعتمَدْنا في بحثنا هذا على المنهج الاستقرائي الجزئي، لأصول المادة العلميَّة المرتبطة بموضوع بحثنا، وكذا استقراء الواقع التربويّ، في ظل الجائحة، من منطلَق ممارستنا الميدانية لمهنة التعليم، والمنهج الوصفيّ التحليليّ؛ لما يمتاز به من بساطة في سَرْدِ المعطياتِ العلميَّة وتحليل النظريات التربويَّة، وكذا المنهج الاستنباطيّ، الذي يركِّز على طَرْح الإشكاليات وربطها بالواقع التربوي، في محاولة للإجابة عنها.

الدراسات السابقة:

دراسة 1: لـ Abir Hanafi بعنوان:. Virtualisation des pratiques d'enseignement en FOAD entre (contexte et média (le cas du réseau pyramide tome 1), these doctorat, toulouse(2011).

ركَّزَت هذه الدراسةُ على تطبيقات الأساتذة في العملية التعليميَّة، في ظل استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال؛ حيث توصَّلَت إلى وجود تأثيرٍ إيجابيٍّ من خلال تبنِّي تكنولوجيا المعلومات، مقدمة +++د والاتصال؛ وهذا من خلال التحويل الأعظم في التطبيقات البيداغوجية، بالتغيير في نماذج الاتصال، وكذا في التطبيقات التعاونية والتقييمية، كما أنَّها توصلت إلى نتيجةٍ مفادُها أن تكييف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم يعمل على تخريج بيداغوجيا حركية ومهيكلة للطلبة، مع أنَّ إدخال التكنولوجيا في التعليم تُوجِب تغييراتٍ ثقافيةً، وهذا لمواجَهة آثار مقاوَمة التغيير.

دراسة 2: لـ Faten Tabet بعنوان:. L'enseignement à distance en Tunisie: un nouveau dispositif universitaire enevolution, Université Stendhal, Grenoble, France,2010

فحَصَت هذه الدراسةُ استقصاءً حول واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المجال التعليميّ التونسي المترجَم، في زرع نسيج حي لتكنولوجيا المعلومات والاتصال من خلال استخداماتها وتوضيح منطقيات دمجها وضروراتها، وقد توصَّلَت الدراسةُ من جانب الأساتذة الفاعلين إلى أنَّ استخدامَ تكنولوجيا المعلومات والاتصال في قاعات التدريس سهَّلَت كثيرًا الإنتاجيةَ، وعملت على تأسيس العَلاقات البيداغوجية، التي تؤلِّف توسُّع النشاط، كما أنَّها توصَّلَت إلى أنَّ تواتُرَ استخدام التكنولوجيا في التعليم مرتبطٌ بامتلاكها، مع أنَّ صعوباتِ تنظيم أجهزة الإعلام الآلي كانت مطروحةً في فروع الدراسة الأدبية فقط.

دراسة 3: لـ Marcelline Djeumeni Tchamabe بعنون:. Pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC au Cameroun entre politiques publiques et dispositifs techno-pédagogique, (compétences des enseignants et compétences des apprenants, these doctorat, paris,(2011

عمَدَت هذه الدراسةُ إلى الصيغة الإيضاحية والشاملة الإدراك لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليميَّة، حضوريًّا أين تُعتَبرَ القاعةُ شبكةً حقيقيةً للتبادلات بين الأستاذ والطلبة والمعرفة، ولتحليل الغرض من الدراسة، تم طرحُ استبيان مكوَّن من (1000) أستاذ، (1000)، متدرب، و(18) مُقابَلة مُقسَّمة إلى (6) مع الأساتذة، (6) مع المسؤولين، و(6) مع المتدربين مع تحليل الملاحَظات حول القاعة والملفات. توصَّلَت الدراسةُ إلى أن التطبيقات البيداغوجية تركِّز أولًا على الأجهزة التكنوبيداغوجية في المكان؛ أي حضوريًّا، كما أنَّ هذا النموذج الحضوري هو الأكثر انتشارًا على نموذج التعليم عن بُعدٍ، مع أنَّ البِنَى التحتيَّة هي السبيل لتحقيق هذا النموذج بشكلٍ أكبرَ، مع ضرورة الاهتمام بالاستعمالات الأكثر، للمحيط التكنوبيداغوجي المتعلِّقة بالمناهج، البيداغوجيا، التنظيم والإدارة.

دراسة 4: محمد الزبون، وصالح عبابنة، بعنوان: تصورات مستقبلية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير النظام التربوي، مقالٌ بمجلة جامعة النجاح للأبحاث، مجلد (24)، العدد(3)، (2010م).

هدَفَت هذه الدراسة إلى تحليل عناصر النظام التعليمِيّ الخمسة: الأستاذ، الطالب، المنهاج الدراسي، القيادة، أو الإدارة، وعملية التدريس؛ من منطلَق توسُّع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في النظام التعليميّ مؤخَّرًا، وأصبح استخدامها ضروريًّا مِنْ قِبَل طرَفَيِ العمليةِ التعليميَّةِ لتحسين جودتها، وكذا تحسين العناصر الأخرى للنظام التعليمِيّ. توصَّلَت الدراسةُ إلى أنَّ كُلًّا من: الأستاذ، الطالب، عملية التدريس، المنهاج الدراسي والقيادة الإدارية، ستتغيَّر إلى الأحسن، باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، كما أنَّ استخدام تكنولوجيا المعلومات، واستثمار البيئة المدرسية للإيجابيات والاتصال، ليست مجرَّد إدخال المكوِّنات المادية إلى أماكن التعليم، وتكنولوجيا المعلومات والاتصال بما يساعِد على بناء موارد بشرية قادرة على امتلاك المعرفة استخدامًا، إبداعًا، وتطويرًا.

دراسة 5: لبكر عبد الحق، وإسماعيل ياسين، بعنوان: العوامل المؤثِّرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليميَّة في المدارس الثانوية في شمال فلسطين، مقال بمجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد (22)، العدد (4)، (2008م).

هدَفَت هذه الدراسةُ إلى حصر الصعوبات التي تُعِيق استخدامَ تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليميَّة في فلسطين، عن طريق مجموعة من المقابَلات مع الأساتذة في منطقة «رام االله»، وقد توصَّلَت الدراسةُ إلى أن الصعوبات في استخدام التكنولوجيا في العملية التعليميَّة ملخصَّة في الآتي: - عدم توافُرِ الإنترنت ومشاكل التأهيل في ذلك. - الحاجز النفسي والتوجُّهات السلبية والاجتماعية. - عدم التمكن من اللُّغةِ الإنجليزيةِ وصعوبات الوصول إلى المعلومات، مع ضِيقِ الوقتِ المتاح للعملية التعليميَّة، وتطبيق المنهاج. - الاعتقاد بصعوبة استخدام التكنولوجيا وقلَّة الدعم الفني مع ازدحام الصفوف.

خطةُ البحثِ:

بنيتُ بحثي الموسوم بـ «مهارات المعلِّم في عصرِ الثورةِ المعلوماتيَّةِ التكنولوجيَّةِ» على مقدمة، وأربعة مباحث، وخاتمة.

فالمقدمة خصصتُّها للحديث عن موضوع البحث، وأهميته، وأهدافه المرجُوَّة، والمنهج الذي اتبعتُّه فيه، ثم ذكرتُ بعضَ الدراسات السابقة، ثم ختمتُ بذِكْر الخطة التي سأسير وفقَها.

أمَّا المبحثُ الأولُ فحددتُ فيه المفاهيمَ الأساسيةَ لعنوان البحث.

في حين تناولتُ في المبحث الثاني التعليمَ قبل بزوغ الثورة المعلوماتيَّة، من خلال ذِكْر مهارات المعلِّم في التعليم التقليدي المباشِر، وإرهاصات التعليم عن بُعدٍ.

وأمَّا المبحث الثالث فخصصتُّه للحديث عن بزوغ عصر الثورة المعلوماتيَّة التكنولوجيَّة، وبدايات استثمار تقنيات المعلوميات في التعليم عن بُعدٍ، ثم آفاق تدريس مادة اللُّغةِ العربيةِ عن بُعدٍ.

فيما خصصتُ المبحثَ الرابعَ للحديث عن مهارات المعلِّم في التدريس عن بُعدٍ آليةً للإبداع، وتطرقتُ للحديث عن تمكين المعلِّم من التكنولوجيا كدافع للنهوض بالتعليم عن بُعدٍ، ومهارات استعمال التكنولوجيا الحديثة كأساس للإبداع.

أمَّا الخاتمة فركزتُ فيها على أهم النتائج التي توصلتُ إليها والتوصيات، وفي الختام ذيلتُ بحثي بفهرس للمصادر والمراجع، ثم أخيرًا فهرس للمواضيع.

المبحث الأول: تحديد مفاهيم العنوان:

ممَّا تعارَف عليه الباحثون في بدايات بحوثهم العلميَّة الأكاديمية التأصيل لمفاهيم البحث، وتحرير معانيها درءًا لأي تشابُهٍ أو لَبْسٍ في فهمها وإدراكها؛ باعتبار أنَّها المفاتيح الموصلة للمغزى العامّ للبحث.

الفرع الأول: تعريف المهارة:

لغةً: «بالفتح الحِذق في الشيء، ومهرتُ الشيء أمهره بالفتح أيضًا»[(1)]، ومنها الماهر؛ وهو «الحاذق بكلِّ عملٍ،

(1) مختار الصحاح، المؤلف: زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (المتوفى: (666هـ)، المحقِّق: يوسف الشيخ محمد، الناشر: المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت – صيدا، الطبعة: الخامسة، (1420هـ) / (1999م)، عدد الأجزاء: (1) ص (300).

وأكثر ما يُوصف به السابحُ المُجِيد»[1]، وجاء في الحديث: «(مَثَلُ الماهرِ بالقرآنِ مَثَلُ السَّفَرَةِ) الماهرُ: الحاذقُ بالقراءة، والسَّفَرَةُ: الملائكةُ»[2].

اصطلاحًا: فهي تصبُّ في نفس المعنى اللغوي الذي أورده علماءُ اللُّغةِ، إلَّا أنَّها تقوم على أُسُس ومبادئ علمية، تلاحَظ وتقاس، فيعرِّفها مجموعةٌ من العلماء على أنَّها: «القدرة على قيام الفرد بأداء أعمال مختلفة، قد تكون عقليةً أو انفعاليةً أو حركيةً»[3]، ومجموعة أخرى تعرِّفها على أنَّها: «نشاط يقوم به الفردُ يستهدف تحقيقَ هدفٍ مُعَيَّنٍ»[4].

في حين تعرَّف المهارةُ تربويًّا كما يلي:

عرَّفَها كوتريل Cottrell على أنَّها: «القدرة على الأداء والتعلُّم الجيد وقئما نريد، والمهارة نشاط متعلَّم، يتم تطويرُه خلالَ ممارَسة نشاط ما تدعمه التغذيةُ الراجعةُ، وكل مهارة من المهارات تتكوَّن من مهارات فرعية أصغرَ منها، والقصور في أي من المهارات الفرعية يؤثِّر على جودة الأداء الكلي»[5].

كما عرَّفَها Good في قاموسه للتربية على أنَّها: «الشيء الذي يتعلَّمُه الفردُ ويقوم بأدائه بسهولةٍ ودقةٍ، سواءٌ كان هذا الأداء جسميًّا أو عقليًّا، وأنها تعني البراعةَ في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين»[6].

الفرع الثاني: تعريف الثورة المعلوماتيَّة:

الثورة المعلوماتيَّة هي «التقدُّم الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الذي أعطى قدرةً فائقةً للحركة المعلوماتيَّة على المستوى العالَميّ؛ بتجاوُزه كلَّ حواجز القوميات»[(7)]، كما أنَّها تعني: «ذلك الانفجارَ المعرفيَّ الضخمَ، المتمثِّلَ في الكمِّ الهائلِ من المعرفة، وثورة وسائل الاتصال المتمثِّلة في تكنولوجيا الاتصال الحديثة، التي بدأت بالاتصالات السلكية واللاسلكية، وانتهت بالأقمار الصناعية والألياف البصرية، وثورة الحسابات الإلكترونيَّة، التي امتزجت بوسائل الاتصال واندمجت معها، والإنترنتُ خيرُ مثالٍ على ذلك»[(8)].

الفرع الثالث: تعريف التكنولوجيا:

تُعتَبرَ التكنولوجيا إحدى أهم المتغيرات الهيكلية التي عرَفَها العالمُ؛ فهي «(technology) من المصطلحات التي تواجِه الكثيرَ من الالتباس والتأويل، فقد يستخدمها البعضُ كمرادف للتقنية، ويرى فريقٌ آخَرُ اختلافًا بينهما؛ إذْ يرجع أصلُ التكنولوجيا إلى اليونانية، التي تتكوَّن من مقطعينِ (techno)، وتعني التشغيل الصناعي، والثاني logos)) وتعنِي العلمَ أو المنهج»[(9)]، كما أنَّها «متغيِّرٌ ظرفيٌّ أساسيٌّ، يؤثِّر في تصميم الهيكل، وتعني عمومًا عمليةَ تحويل المواد الأولية إلى سِلَع جاهزة من خلال الطُّرُق، الأساليب، الأدوات، المُعِدَّات، وكلِّ ما له علاقةٌ بهذا التحويل»[(10)].

تمتزج التكنولوجيا بمفهوم العلم نظرًا «لتفاعلها في الميادين التطبيقية؛ فهي عبارة عن معرفة الكيف أو الوسيلة، بينما يمثِّل العلمُ معرفةَ الأسباب؛ إذْ يأتي بالنظريات والقوانين العامَّة وتُحوِّلُها التكنولوجيا إلى أساليبَ وتطبيقاتٍ في مختلف النشاطات»[(11)].

---

(1) لسان العرب، المؤلف: محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين بن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي، المتوفى: (711هـ)، الناشر: دار صادر – بيروت الطبعة: الثالثة - (1414هـ)، عدد الأجزاء: (15)، ج(5) ص (184).

(2) لسان العرب، لابن منظور جمال الدين محمد، دار إحياء التراث العربي، الطبعة (2) بيروت، (1997م)، ص (184).

(3) سيكولوجيا المهارات، للسيد محمد أبو هاشم، مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع، القاهرة (2002م)، ص (15).

(4) سيكولوجيا المهارات، للسيد محمد أبو هاشم، مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع، القاهرة (2002م)، ص (15).

(5) The study skills handbook. Cottrell, S. London: Macmillan press Ltd, 1999م, P2

(6) How can we best use literature in Teaching, Mayer, D. 1995م, Science and children March

(7) أثر الثورة المعلوماتية وثورة الاتصالات على التحولات السياسية والأمنية في المنطقة العربية (2010م2017-م)، لمنال محمود كريم حموري، جامعة الشرق الأوسط كلية الآداب والعلوم قسم العلوم السياسية، أيار (2018م)، ص (8)

(8) أثر الثورة المعلوماتية وثورة الاتصالات على التحولات السياسية والأمنية في المنطقة العربية (2010-2017م)، لمنال محمود كريم حموري، جامعة الشرق الأوسط - كلية الآداب والعلوم - قسم العلوم السياسية، أيار (2018م)، ص (37).

(9) إدارة تكنولوجيا المعلومات، لمحمد الصيرفي، دار الفكر الجامعي، مصر الطبعة (1)، (2009م)، ص (13).

(10) العملية الإدارية وتكنولوجيا المعلومات، لمزهر شعبان العاني، شوقي ناجي جواد، إثراء للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة (1)، (2008م)، ص (78).

(11) إدارة التكنولوجيا: مفاهيم ومداخل تقنيات، تطبيقات عملية، لغسان قاسم اللامي، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة (1)، (2007م)، ص (22) و(23).

المبحث الثاني: التعليم قبل بزوغ الثورة المعلوماتيَّة:

من خلال مقدمةِ بَحْثِنا هذا يتبيَّن لنا أنَّ التعليمَ التقليديَّ هو الأصل الأصيل في المنظومة التربويَّة، المُرتكِز على ثلاثة قواعد أساسية: (المعلِّم، المتعلِّم، المعلومة) لا رابعَ لهم، ومن هذا المنطلق نقول: إنَّ التعليمَ التقليديَّ أوجَب على الركيزة الأساسية (المعلِّم) أن يوجد وسائل تُعِينُه على القيام بدوره التربوي «إن أهمية المعلِّم تكْمُن في قدرته على العطاء، وبما يقدِّمه لتلاميذه والمجتمع من خدمات ومساعَدات، يكون لها الأثرُ الأكبرُ والأفضلُ في تطوُّره الشخصيّ والاجتماعيّ، والمعلِّم يمثِّل جزءًا من مصير المتعلِّم بنحوٍ عامٍّ، ويوفِّر له جميعَ المستلزمات المهمة والضرورية، لإصلاحه وتقدُّمِه»[1]، فما هي المهارات التي كان يعتمدها المعلِّمُ في التعليم التقليدي؟ ومتى بدأت إرهاصاتُ التعليم عن بُعدٍ؟ وما هي مراحل تطوُّرها؟

الفرع الأول: مهارات المعلِّم في التعليم التقليديّ المباشِر:

لعل ممَّا قد يُؤخَذ على التعليم التقليدي، هو أن المعلم في العملية التعليميَّة مجرَّد ناقل للمعلومة، عن طريق التلقين مُتَّبِعًا في ذلك نمطًا روتينيًّا جامدًا، يغلب عليه التحدثُ من طَرَفِه، والإصغاءُ من الطرف الثاني؛ أي المتعلِّم، ويتمثَّل ذلك كلُّه في خطة تدريسية محضَّرة مُسبَقًا، يعتمدها خلال سنوات تدريسه كلها دونَ تنقيحٍ أو تجديدٍ، فالعلاقة القائمة بين المعلِّم والمتعلِّم علاقةٌ سيطرةٍ وسلطةٍ، في غالبها يشوبها العنفُ الماديُّ والمعنويُّ، وعدمُ وجود مساحة للتعبير، وتتجلَّى غالبُ هذه الممارَسات في التعليم الابتدائي؛ بحكمِ أنَّه يُعَدّ «القاعدةَ الأساسَ للنظام التعليمِيّ، بوصفه المرحلةَ الأُولى من التعليم، التي تمهِّد المراحل الأعلى، والمدة العمرية التي يكتسب فيها التلميذُ المهاراتِ الأساسيةَ، ويرجع الاهتمامُ بمرحلة التعليم الابتدائي إلى أصولٍ قيميةٍ وحضاريةٍ لدى الأمم والشعوب، إيمانًا بإعداد الفرد، وتحسين مستواه التعليمِيّ، فقد أكَّد المؤتمرُ المنعقدُ في جنيف عامَ (1484م) أنَّ الحقَّ في التعليم أساسيٌّ لكلِّ متعلمٍ؛ لتحقيق النمو الشامل لشخصيته»[2].

ومن بين النقاط المهمة التي يجدُر بنا الإشارةُ إليها، هي أنَّ: من بين المهارات التي كان يُتقِنُها المعلِّمُ في التعليم التقليدي نقلُ المعارف إلى المُتعلِّمينَ بكيفيةٍ جامدةٍ دونما إبداعٍ، فقد كانت «مسؤولية المدرس تحضيرَ المعلومات، ونقلها للمتعلِّم؛ ومِنْ ثَمَّ يصبح المدرسُ بمثابة جهاز إرسالٍ. التقليد والمحاكاة: هذه الخاصية -على حدِّ تعبير إميرسون- نوعٌ من الانتحار، فهو في أفضل أشكاله صورةٌ طِبق الأصلِ من الموضوع، وفي هذه الحالة تحتفي شخصيةُ المقلِّد في شخصية المقلَّد -بفتح اللام-، وعمومًا، ما يقوم به المعلِّمُ من نشاط؛ لأجل نقل المعارف إلى عقول التلاميذ، ويتميَّز دور المعلِّم هنا بالإيجابية، ودور التلميذ بالسلبية في معظم الأحيان؛ بمعنى أنَّ التلميذ غير مطالَب بتوجيهِ الأسئلةِ أو إبداءِ الرأي؛ لأنَّ المعلِّمَ هو المصدر الوحيد للمعرفة بالنسبة للتلميذ»[3].

الفرع الثاني: إرهاصات التعليم عن بُعدٍ:

لقد عرَفَت المجتمعاتُ العربيةُ تحولاتٍ جوهريةً على جميع الأصعدة، وفي كل المجالات بصفةٍ عامَّةٍ، وفي مجال التربية بصفةٍ خاصةٍ، هذه التحوُّلات طالَت المنظومةَ التعليميَّةَ، التي كانت ترتكز على التعليم التقليدي.

فقد أدَّت الحاجةُ إلى التغيير ومواكَبة التطوُّر التكنولوجيّ إلى إيجاد نوعٍ تعليميٍّ جديدٍ، ألَا وهو التعليم عن بُعدٍ، الذي مرَّ «منذ ظهوره بعدَّةِ مراحلَ، أو أجيالٍ، حتى تبلوَر بصورته الحالية، ويمكن تقسيم هذه المراحل إلى أربعة أجيال.

حيث تميز الجيل الأول: باعتماده على المراسَلة، وعدم وجود التفاعلية بين المتعلِّم والمعلِّم؛ حيث كانت المادة المطبوعة تُرسَل للدارسين عن طريق البريد التقليدي، ونودُّ الإشارةَ هنا إلى أنَّ هذه المرحلة قد أسَّست بدايات التعليم عن بُعدٍ، إلَّا أنَّها لم تُبَلْوِرْهُ بمفهومه الحالي، ونمط التعلُّم الذي يُعرَف به اليوم.

أمَّا الجيل الثاني: فلقد تميَّزت المادة التعليميَّة بأنها أصبحت من خلال المواد المطبوعة، واستخدام الإرسال الإذاعي والتليفزيون التعليمِيّ، واستخدام الوسائط المتعددة، والتعليم باستخدام الحاسوب، والأقراص المغنطة، كما ظهر في هذا الجيل بداياتُ التفاعل بين عضو هيئة التدريس (المعلِّم والمتعلِّم).

(1) أساسيات في التربية، لنصر الله، عمر عبد الرحيم، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، (2001م)، ص (312).
(2) مجلة رسالة المعلم لوزارة التربية، معلم العلوم، مجلد (26)، العدد (4)، العراق، (1985م)، ص (5).
(3) التدريس بين التقليد والتجديد، للدكتور مولاي المصطفى البرجاوي، تاريخ الإضافة (2010/02/31م)، (1431/01/16هـ)، شبكة الألوكة.

أمَّا الجيل الثالث: من التعليم المفتوح، فقد تميَّز باستخدام تقنية المعلومات والاتصالات ومصادر الثورة المعرفية، كما تميز بوجود نوعٍ من التفاعلية بين المعلِّم والمتعلِّم عن طريق أدوات الإنترنت، وأنظمة إدارة التعلُّم وتبنِّي الجيل الثالث من التعليم المفتوح النظريات التربويَّة لتقديم نموذجٍ تعليميٍّ جامعيٍّ مساوٍ للتعليم الجامعي التقليدي، والتعليم متعدد المصادر القائم على نماذج حل المشكلات، ومهارات تعليم القرن الحادي والعشرين.

أما الجيل الرابع: فقد تبنَّى التعليمَ التفاعليَّ المرن والأدوات الأكثر تفاعليةً؛ مثل مؤتمرات الفيديو على الإنترنت، وأنظمة المحاكاة، وأنظمة إدارة التعلُّم المتقدمة، وكذلك استخدام قواعد بيانات المعرفة كما يضم هذا الجيل بدايات استخدام المحاكاة، والفصول الافتراضية، والتواصل بين المعلِّمينَ، ويطلَق عليهم في التعلُّم عن بُعْدٍ مُشرِفينَ، والمُتعلِّمينَ عن طريق أنظمة التعلُّم والشبكات الاجتماعية، ولقد قام إندرسون ودرون باستعراض ثلاث أجيال من تطوُّر بيداغوجيا التعليم المفتوح، وممَّا لا شكَّ فيه أننا نعيش إرهاصات الجيل الخامس، والذي سينتقل بالتعليم المفتوح إلى التعليم التفاعلي الكامل؛ من خلال استخدام التواصُل ثلاثي الأبعاد والواقع الافتراضي، واستخدام الشبكات الاجتماعية كجزء رئيسي ممَّا يسمَّى أنظمة التعلُّم chi-(Social Online Learning) J s, (M-learning) hi eyl»[1].

المبحث الثالث: بزوغ عصر الثورة المعلوماتيَّة التكنولوجيَّة

تطرَّقْنا في المبحث السابق إلى إرهاصات التعليم عن بُعدٍ، الذي تَدرَّج عبرَ مراحل عديدة؛ ليصل إلى ذروته في عصرِ الثورةِ المعلوماتيَّةِ التكنولوجيَّةِ الحديثة؛ حيث تم التركيزُ -بشكلٍ كبيرٍ- على التكنولوجيا، خصوصًا في الظرفية الراهنة المتزامنة، وتفشِّي فيروس «كورونا» في العالَم.

الفرع الأول: بدايات استثمار تقنيات المعلوميات في التعليم عن بُعدٍ:

لقد شكَّلت الثورة المعلوماتيَّة التكنولوجيَّة الحديثة مجالًا خصبًا شمل كلَّ مناحي الحياة البشرية، وساهمت -بشكلٍ كبيرٍ- في تغيير ملامحها، ولعل المنظومة التعليميَّة إحدى أهم المجالات التي استطاعت استثمار هذا المُعطى في تطوير أدائها، والزيادة من كفاءته، وتجويد محتواه؛ حيث تزامنت بدايات التعليم عن بُعدٍ مع شرارة هذه الثورة معتَمِدةً في ذلك على التقنيات المعلوماتيَّة المتطورة، «فبيئة التعلُّم الإلكترونيّ تسخِّر التقنيةَ لتوفير العديد من الأدوات الحديثة وأنظمة المحاكاة؛ ليعيش المتعلِّمُ تجربةً حيةً وعمليةً؛ فعلى سبيل المثال: توفِّر المحاكاة والمحتوى التفاعليّ للطالب أن يعيش تجربةً عمليةً بنفسه، ويتحكَّم بها كتحكمه بقوة تيار كهربائي عبرَ سلك كهربائي؛ وذلك عن طريق استخدام الفأرة على جهاز الحاسوب، أو التعامُل مع بيِّنات حية مختلفة.

إنَّ الجوانبَ العمليةَ والتطبيقيةَ في عصر التعليم التطبيقي متعددةٌ، وتأخذ أشكالًا مختلفةً، وتحتاج وسائلَ ومهارات متعددة للتعامل معها، لقد أصبح من الضروري أن يكون المعلِّم المشرِف على قدرٍ كبيرٍ من المهارة في التعامُل مع تلك الأدوات، والاستفادة القصوى منها في التعامُل مع الدارسين والمنهج التعليميّ داخلَ الفصل الدراسي الافتراضي، ونذكر من تلك الوسائل -على سبيل المثال-: الفيديو بأشكاله المتعددة، سواءٌ كان على الإنترنت، أو باستخدام الوسائط المتعددة أو من إعداد المعلِّم المشرِف نفسه، والاختيار الأخير يعتبرَ من أهم الأدوات، ويحتاج إلى مهارات عالية مِنْ قِبَل عضو الهيئة التدريسية (المشرِف)، حيث يقوم المشرِفُ بدور خبير المادة العلميَّة Subject Matter Expert ويقوم بتجهيز مصادر التعليم المطلوبة، وكذلك المشاركة في التصميم التعليميّ وكتابة السيناريو، وإخراج العرض وكل ذلك يستلزم الكثير من الكفايات والمهارات التي يجب أن يكتسبها المشرِفُ ويتدرَّب عليها، إضافةً إلى ذلك -وفي ظل توافُر الإنترنت وأدواته- يستطيع المشرِفُ أن يستضيف ضيفًا عبر أدوات المؤتمرات الفيديو" (Video conference) ليشرح الضيفُ موضوعًا محددًا للطلبة، ويستدعي ذلك أن يكون المعلِّم المشرِف مُلِمًّا بتلك الأدوات واستخداماتها، ومن الوسائل الحديثة في عصر التعلُّم الإلكترونيّ، الكتاب الإلكترونيّ التفاعلي، والمنهج الإلكترونيّ المصمَّم وفقَ الوسائط المتعددة، وأدوات السبورة التفاعلية؛ كأداة التصويت والأفلام الإلكترونيَّة؛ ممَّا يحتِّم على المشرِف أن يكون مُلمًّا بها وباستخداماتها المختلفة»[2].

(1) التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الوطن العربي: نحو التطوير والإبداع، للدكتور: صلاح عايد الشرهان، دراسة مقدَّمة إلى المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، يناير (2014م) ص (5).

(2) التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الوطن العربي: نحو التطوير والإبداع، للدكتور: صلاح عايد الشرهان، دراسة مقدَّمة إلى المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، يناير (2014م) ص (20).

الفرع الثاني: تدريس مادة اللُّغةِ العربيةِ عن بُعدٍ، أية آفاق؟

لطالما كانت اللُّغة هي أساس البناء الحضاري ومنطلَق تراثه الثقافيّ والعقدي، فلا يتطوَّر مجتمعٌ ولا يتطور إلَّا باهتمامه بلغته الأم، والحفاظ على قواعدها، ولقد شكَّلت اللُّغة بصفةٍ عامَّةٍ «جزءًا أساسيًّا من حياتنا الفردية والمجتمعيَّة، إلى جانب كونها أداة للتعلُّم؛ إذْ تُسهم كافة اللغات التي يتكلمها المهاجرون ويكتبونها في قدرتهم على التفاعل مع الثقافات الأخرى، في سياقات مجتمعية لغوية مختلفة، ويعتبر الحصول على فرص تسمح للأفراد بالارتكاز على هذه اللغات عنصرًا محوريًّا في المشارَكة في العمليات الاجتماعية، وأيضًا سياسات الإدماج الاجتماعيّ»[1].

إنَّ اللُّغة باعتبارها أداة للتواصُل الفعَّال بين الناس، خصوصًا داخلَ المنظومة الأسرية والمجتمعيَّة؛ باعتبار الهوية المشترَكة، فهي أيضًا عاملٌ من عوامل مدافعة الأزمات والنكبات؛ بحكم تأثيرها النفسي على أفراد المجتمع، «كما وتؤدِّي اللُّغة الأم دورًا جوهريًّا في محاولة العائلة الحفاظَ على حسِّ الانتماء عبرَ لغة وهوية مشتركتينِ، ويصوِّر ذلك العلاقةَ الديناميكيةَ التي تجمع اللُّغة والهوية والقدرة على مواجَهة الأزمات على المستويين الفردي والمجتمعي، فاللغة هي القلب الذي تتخذ سيناريوهات بناء المجتمعات والأمم شكلها»[2].

وتلعب اللُّغةُ العربيةُ دورًا مهمًّا في الاستقرار النفسي والمجتمعي داخلَ المجتمعات العربية والمسلمة، وقد ساهَم التدريسُ عن بُعدٍ في هذه الظرفية الراهنة، إثرَ تفشِّي وباء «كورونا» بشكلٍ كبيرٍ، في ربط التواصُل الفعَّال بين جميع مُكوِّنات هذا المجتمع العربي، عبرَ التواصُل عن بُعدٍ، وقد كان للمراكز والجامعات والكليات والمدارس اليدُ الطُّولَى في هذا الأمر؛ حيث فتَح مجالاتٍ وآفاقًا واسعةً للبحث الأكاديمي في مجال القِيَم والأخلاق، وساهَم أيضًا في تعزيز التواصُل الثقافيّ وتبادُل الخبرات والتجارب على جميع الأصعدة، خاصةً الجسد التعليميّ.

وتجدُر الإشارةُ إلى ارتفاع نسبة ترجمة بعض البرامج والتطبيقات التعليميَّة غير العربية إلى اللُّغةِ العربيةِ، كما تزايدت نسبةُ الإقبال على التطبيقات الدينية، وأهمها تطبيقات القرآن الكريم، وعُقدت العديدُ من المؤتمرات والندوات التي تدور في نفس هذا المضمار باللُّغةِ العربيةِ. إنَّ لتدريس اللُّغةِ العربيةِ عن بُعدٍ آفاقًا كبيرةً ومستقبلًا واعدًا، قد يجعلها إحدى المنافِسينَ على تصدُّر قائمة اللغات الأكثر تداولًا في العالَم.

المبحث الرابع: مهارات المعلِّم في التدريس عن بُعدٍ آلية للإبداع:

في خضمِّ التطوُّر الحاصل والواقع المُعاش، استوجَب على المعلِّم أن يبحث ويطوِّر من مهاراته لمُواكَبة الرَّكْبِ ومسايرته للإبداع وتأدية رسالته على أتمِّ وجهٍ.

الفرع الأول: تمكين المعلِّم من التكنولوجيا دافعٌ للنهوض بالتعليم عن بُعدٍ:

إنَّ واقع التعليم عن بُعدٍ يُحتَّم على الإطار التربوي اكتساب مجموعة من الإستراتيجيات والمهارات اللازم توظيفها واستثمارها في العملية التعليميَّة التعلُّمِيَّة؛ وذلك من منطلق مواكبته لهذه التقنيات الجديدة والمتجددة في عالم التكنولوجيا الحديثة، فـ «البيئة التربويَّة الحديثة، والقائمة على تطبيق واستثمار التقنية في بيئات التعليم المفتوح، تعزِّز من دور عضو هيئة التدريس أو المشرِف، حيث يصبح هذا الدورُ أكثرَ أهميةً وحجرَ الزاوية في نجاح العملية التربويَّة، وتحقيق أهداف التعليم المفتوح.

إن المعلِّم المشرِف في بيئة التعلُّم الإلكترونيّ هو شخصٌ مبدِعٌ وذو كفاءة عالية في إدارة العملية التعليميَّة في بيئة تعليمية إلكترونية، حيث لم يعد دورُه مُلقِّنًا في بيئة تعليمية سلبية (في اتجاه واحد)، كما هو الحال في بيئات التعليم التقليدية، بل أصبح مُوجِّهًا للعملية التعليميَّة وقائدًا لها، ليخلق بيئةً تفاعليةً يحفِّز فيها دورَ المتعلِّم ليكون هو الباحث عن المعلومات وليس فقط متلقيًّا لها، في مثل هذه البيئة يكون دورُ عضو هيئة التدريس لا غنى عنه، ويجب أن نطوِّر مهاراته بشكل فريد؛ ليتمكن من إدارة العملية التعليميَّة بشكل فاعل، ونرى في هذا المجال أن شخصية وكينونة عضو هيئة التدريس ستتأثر بالبيئة التكنولوجيَّة الحديثة من عدة جوانب مهمة، يجب أن يعمل الجميعُ على إدراكها ودعمه للوصول إلى المستويات المرجُوَّة منه، وتتلخَّص هذه الجوانبُ بما يلي:

---

(1) Guide for the développement of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education، مجلس أوروبا (2003م)، دليل تنمية اللغة وسياسيات التعليم في أوروبا: من التنوع اللغوي إلى التعلم المتعدد اللغات. النسخة التنفيذية (www.coe.int/lang) سياسات التعليم.

(2) منظمة اليونيسيف (2016م)، Language education and social cohesion (LESC) Initiative، مبادرة تعليم اللغة والتماسك الاجتماعي، المكتب الإقليمي لليونيسيف في شرق آسيا والمحيط الهادئ - ماليزيا.

1. الجانب المعرفي والثقافي.
2. الجانب الفني والتكنولوجي في الجانب العملي والتطبيقي.
3. الجانب السلوكي والاجتماعيّ.
4. جانب الإشراف والتخطيط.
5. طرائق التدريس والتصميم التعليمي»[(1)].

الفرع الثاني: مهارات استعمال التكنولوجيا الحديثة أساس للإبداع في التعليم عن بُعدٍ:

إنَّ الثورةَ المعلوماتيَّة التكنولوجيَّة -بقَدْرِ ما قد تساعد على تطوير المنظومة التربويَّة والزيادة من كفاءة وجودة إيصال المعرفة- بقدرِ ما هي عائقٌ وحاجزٌ لدى الإطار التربوي الذي لا يملِك آلياتِ ومقوماتِ التعامُل معها، واستثمار إيجابياتها، إن الإلمام وإتقان التقنيات التكنولوجيَّة الحديثة يُيسِّر العمليةَ التعليميَّةَ عن بُعدٍ؛ بشرط توفُّر مهارات استعمالها، فترقَّى بذلك العمليةُ التعليميَّةُ إلى مستوى الإبداع في التدريس؛ إذْ «تُعتَبَر الجودةُ أحدَ أهمِّ عوامل النجاح الحاسمة؛ لخَلْق بيئة تعليمية فعَّالة، هو ضمان جودة النظام التعليمِيّ، وهناك عددٌ كبيرٌ من المبادَرات لتنفيذ تطبيق نظام ضمان الجودة التعليميَّة على مستوى العالَم على ضوء حقيقة إدراك فعاليتها كأداة لإدارة الخدمات التعليميَّة؛ بهدف تقديمها بشكلٍ ممتازٍ، غيرَ أنَّه نظامٌ ذو حدَّينِ؛ ويمكن أن يأتي بنتائج عكسية، ويصبح عبئًا بدلًا من ذلك إذا لم يتمَّ تطبيقُه بشكلٍ صحيحٍ، وهذا هو السبب أنَّ عددًا قليلًا فقط من تلك المبادَرات قد أتت بثمارها وحقَّقت نجاحًا حقيقيًّا، فأحدُ الأسباب الرئيسية لإخفاق نُظُم ضمان الجودة هو غياب نموذج ضمان جودة التعليم الشاملة، ومخطَّط العمل اللازم لتبنِّي النظام، ويشكِّل تطبيق نُظُم ضمان الجودة الناجحة في التعليم المفتوح والتعليم عن بُعدٍ التحدِّيَ الأكبرَ والأصعبَ؛ نظرًا لأنَّه يرتبط بتأسيس النظام التعليمِيّ، ومن هذا المنطلق تتضح أهمية اختيار نموذج تطبيق النظام المناسب والصحيح؛ لتحقيق الأهداف المرجُوَّة من تنفيذه»[(2)].

كما وأنَّه ازدادت العناية و»الاهتمام بإعداد المعلِّمينَ وتدريبهم، والعمل على رفع مستواهم العلمي والمهني، لِمَا للمعلم من دور مهمّ وأساسيّ في رَسْم المعالم الأساسية لمدرسة المستقبل، وبذلت مؤسَّسات إعداد المعلِّمينَ جهودًا كبيرةً؛ لتحديد المهارات التي يحتاج إليها المعلِّمُ في عملية التعليم، وهكذا تم تحديدُ هذه المهارات؛ ومِن ثَمَّ إدخالها في عمليات تدريب المعلِّمينَ وإعدادهم قبل الخدمة»[(3)].

فالخلاصةُ هي أن: «هناك علاقة وثيقة بين التعليم الفعَّال والتدريب على المهارات التعليميَّة في برامج إعداد المعلِّمينَ؛ إذْ تستند هذه التقنيةُ إلى: فكرةٍ مفادُها أنَّ التعليمَ نظامٌ مع +++مناشطة السنة واللغة، التي يمكن تحويلها إلى مجموعة مهارات تعليمية، +++ملتئما مع تلك المهارات مع بعضها[(4)]."

(1) التعليم المفتوح والتعليم عن بُعْدٍ في الوطن العربي: نحو التطوير والإبداع، للدكتور: صلاح عايد الشرهان، دراسة مقدَّمة إلى المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، يناير (2014م) ص (18).

(2) التعليم المفتوح والتعليم عن بُعْدٍ في الوطن العربي: نحو التطوير والإبداع، للدكتور: صلاح عايد الشرهان، دراسة مقدَّمة إلى المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، يناير (2014م) ص (23).

(3) المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغَّر، لـ الفرا عبد الله، وعبد الرحمن عبد السلام جامل، مكتبة دار الثقافة، عمَّان، الأردن، (1999م).

(4) Langmon Dictonary of applied linguistics, 3rd, HongKong, Richards. J. etal. 1989م

خاتمـــــــــــــــــةٌ

كان المعلِّم ولا زال المصدرَ الأولَ للمعرفة الأكاديمية الموجَّهة، فليس هناك غنًى عنه في العملية التعليميَّة التعلُّمِيَّة، مهما ارتقت آلياتُها وتطورت تقنياتها، وبلا شكَّ فإدماجُ واستثمارُ التكنولوجيا في العملية يساعِد -بشكلٍ كبيرٍ- على إيصال هذه المعرفة بشكلٍ صحيحٍ خصوصًا إذا اقترَن بالأساليب الإبداعية التي يمتلكها، أو المفروض أن يمتلكها الإطارُ التربويُّ.

إنَّ عصر الثورة المعلوماتيَّة التكنولوجيَّة أرخى بظلاله على المنظَّمة التربويَّة، فأوجَب على مؤسساتها ضرورةَ اعتماد تقنيات التكنولوجيا الحديثة في التدريس كخيارٍ إستراتيجيٍّ في ظلِّ الأزماتِ والنكباتِ التي تَحُول دون التعليم الحضوري المباشِر، وأيضًا ساهَمَت هذه التقنياتُ في الخروج من قوقعة التعليم التقليدي القاصر، الذي أثبَت عدمَ كفاءته أو على الأقل عدمَ تماشيه مع متطلَّبات هذا العصر.

إنَّنا -ونحن نناقش محاور هذا البحث- لا يسعنا إلَّا أن نتقدَّم بتوصيات نرى أنَّها قد تُسهِم -بشكلٍ أو بآخَرَ- في تطوُّر ونجاح التعليم عن بُعدٍ (التعليم الإلكترونيّ) بشكلٍ فعَّالٍ.

- تمكين الإطار التربوي من آليات استعمال التكنولوجيا المعلوماتيَّة؛ وذلك عبرَ تكوينات ودورات في هذا المجال.
- إقامة مؤتمرات وندوات على شاكلة هذا المؤتمر؛ لرَفْع وتطوير المستوى المهني للمنظومة التعليميَّة العربية.
- تطوير المناهج التعليميَّة بما يتناسب ومتطلَّبات العصر.
- تجهيز المؤسَّسات التربويَّة بالترسانة الإلكترونيَّة الحديثة.
- تبادُل الخبرات والتجارب بين المؤسَّسات التربويَّة على المستوى العربي والعالمي.
- تصميم برامج وتطبيقات تعليمية، على ضوء المستجِدَّات التربويَّة التكنولوجيَّة الحديثة.
- وَضْع ضوابط وقوانين تشريعية تحفَظ حقوقَ البحث والإبداع في المجال التربوي التكنولوجيّ.
- تشجيع الأُطُر التربويَّة المبدِعة في هذا المجال؛ بمنحها امتيازات مُحفِّزة.

المصادر والمراجع

1. أثر الثورة المعلوماتيَّة وثورة الاتصالات على التحوُّلات السياسيَّة والأمنية في المنطقة العربية (2010-2017م)، لمنال محمود كريم حموري، جامعة الشرق الأوسط - كلية الآداب والعلوم - قسم العلوم السياسيَّة، أيار (2018م).
2. إدارة التكنولوجيا: مفاهيم ومداخل تقنيات، تطبيقاتٌ عمليةٌ، لغسان قاسم اللامي، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة (1)، (2007م).
3. إدارة تكنولوجيا المعلومات، لمحمد الصيرفي، دار الفكر الجامعي، مصر الطبعة (1)، (2009م).
4. أساسيات في التربية، لنصر الله، عمر عبد الرحيم، دار وائل للنشر، عمَّان، الأردن، (2001م).
5. الأنثروبولوجيا البنيوية، لكلود ليفي شتراوس، ترجمة: جاسم النشمي، دار الفكر، دمشق، (1998م).
6. التدريس بين التقليد والتجديد، للدكتور مولاي المصطفى البرجاوي، تاريخ الإضافة (2010/02/31م) المُوافِق (1431/01/16هـ)، شبكة الألوكة.
7. التعليم المفتوح والتعليم عن بُعدٍ في الوطن العربي: نحو التطوير والإبداع، للدكتور صلاح عايد الشرهان دراسة مقدَّمة إلى المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي يناير (2014م).
8. سيكولوجيا المهارات، للسيد محمد أبو هاشم، مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع، القاهرة (2002م).
9. العملية الإدارية وتكنولوجيا المعلومات، لمزهر شعبان العاني، شوقي ناجي جواد، إثراء للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة (1)، (2008م).

10. قصة الأنثروبولوجيا، فصول في تاريخ علم الإنسان، لحسين فهيم، عالم المعرفة، الكويت، (1989م).
11. لسان العرب، لمحمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين بن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي (المتوفَّى: (711هـ)، الناشر: دار صادر – بيروت الطبعة: الثالثة - (1414هـ)، عدد الأجزاء: (15).
12. مجلة رسالة المعلِّم لوزارة التربية، معلم العلوم، مجلد (26)، العدد (4)، العراق، (1985م).
13. مختار الصحاح، المؤلف: زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (المتوفَّى: (666هـ)، المحقِّق: يوسف الشيخ محمد، الناشر: المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت – صيدا الطبعة: الخامسة، (1420هـ/1999م)، عددُ الأجزاءِ: (1).
14. المرشِد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغَّر، لـ الفرا عبد الله، وعبد الرحمن عبد السلام جامل، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن، (1999م).
15. Langmon Dictonary of applied linguistics, 3rd, HongKong, Richards. J. etal. 1989
16. The study skills handbook. Cottrell, S. London: Macmillan press Ltd, 1999, P2
17. How can we best use literature in Teaching, Mayer, D. 1995, Science and children March
18. Guide for the développement of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education، مجلس أوروبا (2003م)، دليل تنمية اللُّغة وسياسيات التعليم في أوروبا: من التنوُّع اللغويّ إلى التعلُّم المتعدِّد اللغات. النسخة التنفيذية (www.coe.int/lang) سياسات التعليم.
19. منظَّمة اليونيسيف (2016 م)، Language education and social cohesion (LESC) Initiative، مبادرة تعليم اللُّغة والتماسك الاجتماعيّ، المكتب الإقليمي لليونيسيف في شرق آسيا والمحيط الهادئ - ماليزيا.

تمكين مُعلِّمِي اللغةِ العربيةِ من مهاراتِ التعليمِ عن بُعدٍ

الباحث/ محمد فوزي محمود السيّد
مدرِّس لغة عربية - الثانوية العسكرية
الذيد - الشارقة - دولة الإمارات العربية المتحدة
fawzi144@yahoo.com

مُلخَّصُ البحثِ

- الحكمة ضالةُ المؤمن، كما قال الله -عزَّ وجلَّ-: (وَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ) [الْبَقَرَة: 216]، ومع أزمة "كورونا" كوفيد – 19، ذلك الفيروس الخطير والمميت مسبِّبًا الذعرَ والهلعَ للعالَم بأسْرِه، وانزوى البشرُ قابعينَ في منازلهم، آملين في قوله تعالى: (لَعَلَّ اللَّهَ يُحْدِثُ بَعْدَ ذَلِكَ أَمْرًا) [الطَّلَاقِ: 1].
- لذلك تعاملت الحكومةُ الإماراتيةُ الرشيدةُ بكل حكمةٍ ورصانةٍ، وتبارَت وزارةُ التربية والتعليم في اتخاذ الحيطة والحَذَر في استكمال المسيرة التعليمية، والمحافظة على سلامة الطلبة والمعلمين، حتى قرَّرت تطبيقَ التعليم عن بُعدٍ، خلالَ الفصل الدراسي الثالث، خلالَ العام المنصرم.
- لقد باتَ حريًّا وجليًّا ضرورة تقانة المعلّم مهارات (A) التعليم عن بُعدٍ؛ ليتمكَّن من استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها المتنوعة، وتوظيف الإستراتيجيات والأنشطة التعليمية والتقويمية، ووسائل تعلّم مبتَكَرة تُلائم التعلّمَ الرقميَّ الماتعَ والفعَّالَ.
- حتى يجتاز المعلّمون عقبات ومُعوِّقات التعليم عن بُعدٍ، أقامت وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة العديدَ من وِرَش العمل المباشرة عبرَ برامج "مايكروسوفت تيمز"، للتعلُّم عن بُعدٍ، وكذلك معهد عجمان للتدريب وأكاديمية الشارقة للتعليم ومركز المعرفة الرقميّ في دبي، والمركز التربوي لدول الخليج، قد أقام -كالمعتاد- المنتدياتِ؛ للإسهام في التطوير المهني والوظيفي في الميدان.
- فَطِنَ المعلّمُ في وزارة التربية والتعليم (حكوميّ – خاصّ)، سواءٌ في مراحل التعليم المختلفة: في المرحلة الأولى والثانية والثالثة، إلى تلك الطفرة الطارئة؛ نظرًا للظروف الرّاهنة، وباتَ المعلّمُ على أهبة الاستعداد ليُصبِحَ معلّمًا رقميًّا.

مقدمةُ البحثِ

- إنَّ جاهزيةَ الخطط الإستراتيجية المستقبليَّة التي تضعها الحكومةُ الإماراتيةُ الرشيدةُ في كل القطاعات، لرؤيةٍ استباقيَّةٍ تتواكَب مع التطورات العالمية، وذلك سعيًا لتعزيز تنافسيتها بين أقرانها، ووضعها في منزلتها اللائقة التي تصبو إليها، وانطلاقًا من ذلك عكسَت مبادرةُ «التعلُّم عن بُعدٍ»، التي أطلقتها وزارةُ التربية والتعليم الاستعدادَ والحضورَ التي تمثَّلت في بِنْيَةٍ تحتيةٍ مؤهَّلةٍ، وتشريعات تؤطِّر لعملها، فضلًا عن وجود إستراتيجياتٍ تهيئ لما هو قادمٌ، وتنسجم معَه؛ لتحقيق النتائج المرجُوَّة.
- لقد أفادت منظَّمةُ الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة اليونسكو في تقريرٍ صادرٍ عنها، بانقطاع (290) مليونَ طالبٍ وطالبةٍ على مستوى العالَم عن الذهاب إلى المدرسة؛ بسبب فيروس «كورونا» المستجِدّ، إلا أن دولة الإمارات العربية المتحدة طبَّقَت مبادرةَ «التعلُّم عن بُعدٍ»؛ لضمان استمرارية التعليم لكافة الطلبة المواطنينَ والمقيمينَ على أرضها؛ لتصبح مثالًا يُحتَذى به من خلال استشرافها للمستقبل منذ سنواتٍ، وتوفيرها سُبُلًا ووسائلَ عزَّزت البِنْيَة التحتية، وخلَقَت فرصًا للتعلُّم عن بُعدٍ في المدارس الحكومية والخاصة، باستخدام التكنولوجيا الحديثة، والحلول التعليمية، وإدخال الذكاء الاصطناعيّ، منحَتْها القدرةَ بتعميم تلك المبادرةِ على كافَّةِ المؤسَّساتِ التعليميَّةِ

بالدولة السّباقة والرائدة في الميدان.

- وكشف بَدْءُ تطبيقِ مبادرةِ «التعلُّم عن بُعدٍ»، العديدَ من المَحاوِر والتفاصيل التي تتماسُّ مع أطراف العملية التعليمية جميعِها، وتشمل وزارةَ التربية والتعليم، والمدارسَ والمعلمين، وأولياءَ الأمور، وصولًا للطلبة، وحملت التفاصيلُ الكثيرَ من التساؤلات التي يشترك فيها الجميعُ، بين آليةِ التطبيقِ، وجدواها، وكيفية تحقيق أفضل النتائج منها، فضلًا عن بروز تحدياتٍ متنوعةٍ، يجب أنْ يتجهَّز الجميعُ لتذليلها، بهدفِ تحقيقِ استفادةٍ تعليميةٍ قصوى للطلبة، وبالتوازي مع ذلك برَزَت تساؤلاتٌ مهمةٌ؛ في مقدمتها: مدى استعداد البِنْيَة التحتية للمدارس فيما يتعلَّق بالأنظمة التقنية التي من شأنها تنفيذُ المبادَرة دونما أيةِ عوائقَ، ومدى وجود معلِّمٍ مؤهَّلٍ لتنفيذها، بالإضافة إلى الطالب نفسِه، ومدى استعدادِه وتقبُّلِه للاستفادة من مفردات «التعلُّم عن بُعدٍ»، وجاهزيَّة أولياء الأمور لتعظيم مُخرَجات هذه المبادَرة مع أبنائهم.
- صرَّحت كوادرُ تعليميةٌ: أنَّ التحوُّلَ نحوَ منظومةِ التعلّم الذكيّ لم يكن «اختيارًا»، بل خيارًا وحيدًا في ظل أزمة فيروس «كورونا» المستجِدّ؛ حيث إنَّ الظرفَ الرّاهنَ وضَع آلاف المعلِّمينَ والطلبة أمامَ «التعلُّم عن بُعدٍ»، مسلَّحينَ بأدواتهم وثقتهم بإمكانياتهم، فكان لا بدَّ لكلِّ معلّمٍ في الساحة من تمكينِ تقانةِ التعلّمِ، وخاصةً مُعَلِّمي اللُّغة العربية، هل يتمكَّنون من مهارات التعليم عن بُعدٍ؟!

مشكلةُ البحثِ

- **تحدِّياتُ التعلّم الإلكترونيِّ:**

التوتُّر النفسي والتعلّم لا يمكن أنْ يلتَقِيَا أبدًا؛ فعمليةُ التعلّمِ إن كان بشكلها التقليدي أو الإلكتروني هي بحاجةٍ إلى صفاءِ ذهنٍ ونسبةِ تركيزٍ عاليةٍ من أجلِ تحقيقِ القدرةِ على اكتساب المعلومات والمعارف الجديدة بشكلٍ سليمٍ. فكيف إن كانت عملية التعلّم -بحدِّ ذاتها- تشكّل حاجزًا نفسيًّا أمامَ المتعلم؟ بالتأكيد؛ لن تحقِّق فعاليتَها حتى وإن أمضى الطالبُ عشراتِ الساعات في محاولة الوصول للمعلومة وتثبيتها في ذهنه.

يتساءل العديد من خبراء التعليم عن بُعدٍ، وأساليبه، عن سببِ التحاقِ معظمِ الطلابِ بدورةٍ تدريبيةٍ جديدةٍ، لكِنْ سرعانَ ما ينطفئ الشغفُ بداخلهم لإكمالها! يتزامن حدوثُ هذه الظاهرة رغمَ ثورة المعلومات الهائلة في وقتنا الحالي وإقبال العديد من الأشخاص على الالتحاق بالدورات التدريبية عن بُعدٍ، ووعيهم بمدى أهميتها.

إذَنْ لابدَّ أنَّ الأمرَ يتعلَّق ببعض التحديات التي تواجه هؤلاء الطلابَ؛ ممَّا يسبِّب لهم بعضَ الحواجز النفسية التي تمنعهم من مواصَلة التعلُّم عبرَ المنصَّاتِ التعليميةِ عن بُعدٍ، حتى النهاية، ولعلَّ أبرزَ هذه التحديات ما يلي:

1. الجهل بتقنيات استخدام الكمبيوتر والإنترنت (المعلِّم - الطَّالب):

عدمُ إلمامِ بعض المعلِّمينَ والطلاب حول كيفية الاستخدام السليم للكمبيوتر والإنترنت، من شأنه أن يَحُولَ دونَ إتمام العملية التعليمية الإلكترونية بنجاحٍ.

2. القلق من الاستخدام الخاطئ للإنترنت:

يأتي ذلك نتيجةً لعدم القدرة على الوصول إلى مصادر المعلومات المرغوبة أحيانًا، أو قلة الثقة بمصادر المعلومات المتوفِّرة، والخوف المستمر من الوصول لمواقع غير معتَمَدة، أو غير تربويَّةٍ، في أحيانٍ أخرى.

3. التشتُّت وعدم الالتزام؛ بسب كثرة المعلومات وعدم التفاعلية والمباشَرة:

ينتاب معظمَ الطلابِ الخوفُ من زخمِ المعلوماتِ والكميةِ الكبيرةِ للموادِّ المتوفرة على منصَّات التدريب الإلكتروني؛ ممَّا يسبِّب لهم التشتتَ وافتقادَ القدرة على التركيز والالتزام بحضور جميع الدروس المقرَّرة في الدورة التدريبية.

4. عدم توافُرِ الدعم الفنيّ:

والمقصود بهذا: مشكلة انقطاع الإنترنت، أو ضَعْف الاتصال، أو انقطاع التيار الكهربائي المفاجئ أحيانًا، والمشكلات الفنية الأخرى؛ كتسرُّب شحن الجهاز؛ ممَّا يَحُول دونَ قدرة الطالب على المواصلة، ويُفقده تركيزَه وحماستَه.

5. افتقارُ التواصُلِ المباشرِ بين المعلمِ والطالبِ:

اعتمادُ بعض المنصَّات التدريبية الإلكترونية على نظام التعلُّم غير التزامنيّ؛ أي أنْ يقوم المعلّمُ بتسجيلِ موادِّه التعليمية على منصَّةٍ إلكترونيةٍ؛ بهدفِ السماحِ للطالب بالاستماع إلى المحاضرة لاحقًا، من شأنه أن يُفقِدَ الطالبَ عمليةَ التواصُل المباشر مع المعلّم أو المحاضِر.

6. عدم تمكين بعض المعلِّمينَ (مُعَلِّمِي اللُّغة العربية) من مهارات التعليم عن بُعدٍ:

في واقع الأمر قد يُخطئ بعضُ المعلِّمينَ أثناءَ التعليم عن بُعدٍ، إذا ركنوا إلى الطريقة التقليدية في التعليم المباشر، والذي يعتمد على التلقينِ والحصةِ الروتينيةِ، وقد يتفاقم الأمرُ إذا لم يطوِّر المعلّمُ نفسَه في استعمال وتوظيف وسائل التقنية من التمرُّس على تطبيقاتِ وبرمجياتِ وإستراتيجياتِ تعلُّمٍ وتنويعٍ في وسائل الأنشطة، سواءٌ خلالَ مُدخَلات الدرس، وانتظارًا لمُخرَجات التعلّم، أثناءَ سيرِ الحصةِ أو أداءِ التقويمِ بأنواعه: (القَبْليّ – التشخيصيّ – الختاميّ)، مُطبِّقًا لمعاييرِ التعلّمِ ومهاراتِ التدريسِ في القرن الحادي والعشرين، وتنمية مهارات الذكاءات المتعددة، في مهارة المفردات والتركيب في مادة اللُّغة العربية.

فرضيات البحث

تَجدُر الإشارةُ إلى أنَّ ظهورَ التحديات السابقة أثناءَ عملية التعلُّم الإلكترونية هو أمرٌ واقعٌ، لكنَّ التغلبَ عليها ليس أمرًا مستحيلًا، أو صعبَ التطبيق؛ فالحلول المطروحة في الأعلى هي حلولٌ عمليةٌ وتمَّ تجريبُها سابقًا، وهي حصيلةُ خبراتِ العديدِ من مدراء التعليم والتدريب، وكذلك الطلاب الملتحِقِينَ بمنصَّاتِ التعليمِ عن بُعدٍ.

ويّنوِّه الباحثُ في هذه الورقة البحثية إلى استعراض التحديات التي تُواجِه المعلّمَ والطالبَ أثناءَ التعلّمِ عن بُعدٍ، والطالب الذي يشكّل طرفًا واحدًا من أطراف العملية التعليمية في الاستقبال، مع نظيره المعلّم على الصعيدِ الآخَرِ من الإرسال، حيث توصَّل عن طريق المنهج الوصفي والتجريبي إلى أهمِّ فرضِيَّاتِ وأدبياتِ التحديات التي تختصُّ بالمعلّمين مع الطلبة، بما يتعلَّق بالتعليم الإلكترونيِّ عن بُعدٍ، والطُّرُق المقترَحة لتفادي هذه التحديات والمعوِّقات.

- **إشكاليةُ الجهلِ بتقنياتِ استخدامِ الكمبيوترِ والإنترنت (المعلّم – الطّالب):**

يكمنُ الحلُّ بضرورة التحاق المعلّم والطالب بالدورات التدريبية التي تدرّبه على أساسيات استخدام الكمبيوتر والإنترنت قبل التحاقه بالدورات التعليمية الإلكترونية في مجال معيَّن، كما يُمكِن للمعلّم وللطالب بناء علاقات وثيقة مع الزملاء الآخرين أمثالهما؛ بهدف الاستفادة من خبراتهم وتجاربهم، والتعلّم من المشكلات التقنية التي وقعوا ضحيتَها مسبقًا أثناءَ عملية التعلُّم.

- **القلقُ من الاستخدامِ الخاطئِ للإنترنت:**

يلوحُ الحلُّ في مثل هذه الحالاتِ؛ هي عملية البحث المكثَّفة قبلَ اعتمادِ موقعٍ معيَّنٍ، والاشتراك بدورةٍ تدريبيةٍ جديدةٍ، ومحاولة الوصول إلى أبرز منصَّاتِ التدريبِ المشهورةِ، وتصفُّحِها بشكلٍ جيدٍ؛ بالإضافة إلى قراءة سياسيات الخصوصية والاستخدام فيها، والاطلاع على قائمة المدرّبين، وعلى عينةٍ من دوراتهم التدريبية قبلَ اتخاذ قرار التعلُّم، وتصفّح سياسية الخصوصية وشروط الاستخدام في منصَّة «دراية». https://derayh.com/ar، كما يُمكِن للمعلّم الالتحاقُ بدورة الأمن السيبرانيّ على منصَّة «أقدر» (برنامج خليفة للتمكين) https://aqdar.ae/cyberc.

وكذلك يستطيع المعلمون أو الطلبة الالتحاقَ بدورات إلكترونية، والحصول على شهاداتٍ تدريبيةٍ على السعادة والإيجابية والتطوع والمُواطَنة والأمن الوطني والإلكتروني من منصة «أقدر» الإلكترونية.

- **التشتُّتُ وعدمُ الالتزامِ بسببِ كثرةِ المعلوماتِ وعدمِ التفاعليةِ والمباشرة:**

الحلُّ لمواجهةِ هذه المشكلة هو بيدِ المُعلم، أو مديرِ العمليةِ التعليميةِ على المنصَّات الإلكترونية بشكلٍ أساسيٍّ، فعلى المعلم أن يحاولَ جعلَ العملية التعليمية أكثرَ تفاعُلًا، من خلال دمج تقنية اللَّعِب مع التعلُّم، وكذلك عليه تخطيطُ وتصميمُ برنامجه التدريبيّ بناءً على أُسُس معتَمَدة، وباستخدام أساليب وطُرُق عرض جذَّابة ومُشوِّقة، وأيضًا يتَّضِح هنا دورُ المعلم في تحفيزِ طلابِه باستمرارٍ؛ كي يتغلّبوا على كثرةِ المعلوماتِ التي عليهم استيعابُها خلالَ الدورة الواحدة، وتوعيتهم بالآثار الإيجابية والمنافع التي ستعود عليهم بعدَ الانتهاء من الدورة التدريبية، والخضوع للاختبار، ثم الحصول على شهادةٍ معتَمَدةٍ.

- **عدمُ توافُرِ الدعمِ الفنيّ:**

لا شكَّ أنَّ توفُّر الدعم الفني الإلكتروني أمرٌ في غاية الأهمية، ولكن الآن تعدَّدتِ الخياراتُ أمامَ الطالب؛ فبإمكانه أن يلتحق بالدورات التدريبية التي لا تعتمِد اعتمادًا كليًّا على البثّ المباشر، هناك العديدُ من منصَّات التدريب الإلكترونية -تمامًا كمِنصَّة «دراية»- التي توفِّر موادَّ تدريبيةً بشكلٍ ثابتٍ، يمكن الرجوعُ إليها لاحقًا في أيِّ وقتٍ؛ ممَّا يسهِّل على الطالبِ التغلبَ على المشاكل الفنية في الكهرباء أو الإنترنت وغيرها.

- **افتقارُ التواصُلِ المباشرِ بين المعلم والطالب:**

في الواقع، يتمُّ التغلبُ على هذه المشكلة في معظم منصَّات التدريب عن بُعْد؛ عن طريق إتاحة الفرصة للمعلم، بتركِ بياناتِ التواصُل الشخصية للطلاب، في حال أرادوا الاستفسارَ حولَ مفهومٍ معيَّنٍ، أو مناقَشة بعض الأمور المتعلِّقة بالمادة التعليمية معه، كما تُتيح بعضُ المنصَّات خيارَ الاتصال الآنيِّ عبرَ الهاتف أو التواصُل المباشر عبرَ الكاميرا مع المعلم عند الضرورة.

- **عدمُ تمكُّنِ بعضِ المعلِّمينَ (مُعَلِّمِي اللُّغة العربية) من مهاراتِ التعليمِ عن بُعدٍ:**

لا أحدَ يُنكِر فضلَ المعلّم، وخاصةً معلّمَ اللُّغة العربية -لُغة الضاد- تلك اللُّغة التي كرَّمَها اللهُ -عزَّ وجَلَّ- وأنزَل بها القرآن الكريم؛ فلذلك له قدرٌ كبيرٌ من المحبة والإجلال؛ لأنَّه يعلّم النشءَ منذ نعومة أظافرهم أسسَ القراءةِ والكتابةِ، ويحبِّبهم في اللُّغة العربية والقرآن الكريم؛ لذلك يُنتظر منه أنْ يكونَ على قَدْرِ المسؤوليةِ والوعيِ والفطنةِ، وأن يُواكِبَ العصرَ ويُتقنَ وسائل التعليم الحديثة المرتبطة بالتكنولوجيا ومهارات التدريس في القرن الحادي والعشرين، وأنْ يُعِدَّ ويُخَطِّطَ للدرس جيدًا متنقيًا إستراتيجيةَ التعلّم المناسبة لمحتوى الدرس التعليميّ، والتي تتوافق مع مستويات الطلاب، وتراعي الذكاءاتِ المتعددةَ مع الأنشطة والوسائل التي تجعل التعلّمَ عن بُعدٍ ماتعًا وشيِّقًا.

أهمية البحث

- إنَّ التعلّم عن بُعدٍ هو نوعٌ من أنواع التعليم الإلكتروني، وهو نظامٌ تعليميٌّ قائمٌ على الفصلِ الماديِّ (الافتراضيِّ)، ما بين المدرِّسين والمُتعلِّمينَ، وإيصال المدرِّسين للمادة التعليمية للمُتعلِّمينَ عبرَ تقنيات الاتصال، بدلًا من الانتقال إلى المؤسَّسة التعليمية، أو موقع الدراسة؛ أي أنَّ هذا النظامَ التعليميّ لا يتطلَّب الوجودَ الماديَّ للمدرِّس والمتعلِّم في نفس الرقعة المكانية؛ ممَّا يؤدِّي إلى نقل العلمِ من أماكنَ تجمَعُه إلى أماكنَ بعيدةٍ ومتعددةٍ.
- يعيش العالَمُ الآنَ كارثةً لم يشهد مثيلًا لها من قبلُ، أو على الأقل في تاريخه الحديث، انعكست آثارُها على كلِّ جوانبِ الحياة في العالَم، ولم ينجُ التعليمُ منها، بل إنَّه كان من أكثر القطاعات تأثُّرًا بتلك الكارثة، والذي وصفته المديرُ العامُّ لليونسكو «أودري أزولاي» بقولها: "لم يسبِق لنا أبدًا أنْ شَهِدْنا هذا الحدَّ من الاضطراب في مجال التعليم".
- ففي ظل سرعة وحجم الاضطراب التعليميّ الناتج عن إغلاق المدارس والجامعات؛ تجنُّبًا لانتشار الفيروس بين أفرادها، وفي ظلِّ هذا العالَم المنكوب بفيروس «كورونا»، تسعى الحكوماتُ إلى توفيرِ التعليمِ والتعلُّم لأبنائها في ظلِّ بقاءِ الطلاب في منازلهم بعيدًا عن المدارس والجامعات يتعلمون فيها عن بُعدٍ.
- ممَّا أدَّى إلى العزلة الاجتماعية، المدارس ليست مكانًا للتعليم فقط، إنما هي كذلك مراكزُ لممارسةِ الأنشطة الاجتماعية والتفاعل الإنسانيّ، وإكساب الطلابِ العديدَ من المهارات الاجتماعية، أو ما نُطلِق عليه المهاراتِ الحياتيةَ، فعندما تُغلِق المدارسُ أبوابَها، يَفقِد الكثيرُ من الأطفال والشباب علاقاتِهم الاجتماعيةَ التي لها دورٌ أساسيٌّ في التعلُّم والتطوُّر، وحمايتهم ممَّا يُطلَق عليه العزلةُ الاجتماعيةُ؛ بتواجُدِهم في المنزل تحاشِيًا لتفشِّي الفيروس في ظل حملة: (الزَمْ بيتَكَ وتجنَّبِ الاختلاطَ).
- مِنَ الفرص المتعددة التي تُتيحها لنا التكنولوجيا، لدينا التدريسُ عن بُعدٍ، فيمكن للمدرّس أن يتواصل مع طلبته عن بُعدٍ، عن طريق وسائل التكنولوجيا والاتصال، كما يمكن لكلِّ شخصٍ مُجازٍ أو له شهاداتٌ تعليميةٌ في تخصُّص ما أن يقدِّم معارِفَه ومهاراتِه في منصَّاتٍ متعددةٍ على العالَم الافتراضيِّ باسم «المدرس أونلاين»، ويُمكِنه أن يتقاضى على ذلك أجرًا في المقابل، أمَّا التعلُّم عن بُعدٍ فهو سلوكٌ شخصيٌّ يقوم به المتعلمُ لاكتساب المعلومات والخبرات والمعرفة، والحصول على المادة التعليمية عن طريق وسائل التكنولوجيا والاتصال والتواصل.

- لكِنْ هل يستطيع كلُّ المعلِّمينَ وبخاصةٍ (مُعَلِّمُو اللُّغة العربية) التمكُّنَ من مهارات التعلّم عن بُعدٍ بسلاسةٍ واحترافيةٍ للتدريس عن بُعدٍ وفقَ مهارات القرن الحادي والعشرين؟!
- بالطبع الإجابةُ على هذا السؤال ب (نعم / لا) ليست إجابةً قطعيَّةً، فهناك المعلِّم المبدع والنشيط والمحترف الذي يُطوِّر نفسَه مع الظروف المتغيرة والطارئة، وهذا هو الفارق بينَه وبينَ المدرّس التقليدي، الذي لا يسعى لتطوير نفسه، ويعتمد على التلقين في الشرح، وهذا لا يتماشى مع التطوير ومهارات التدريس في القرن الحادي والعشرين؛ لذلك كان لا بدَّ من إتقان المعلِّمينَ لوسائل التكنولوجيا؛ من تطبيقاتٍ وبرمجياتٍ وإستراتيجياتٍ ووسائلَ وأنشطةٍ؛ ليجعل التعلّم عن بُعدٍ ماتعًا ومُفيدًا وجذّابًا ونشطًا.
- وعلى المعلّمين سرعةُ التوجّه إلى التدريب عبرَ المنصَّات والمنتديات للتمرُّس على كلِّ جديدٍ في مجال التدريس عن بُعدٍ، والفصول الافتراضية، ويُلِّم بالإستراييجيات والوسائل والأنشطة؛ حتى تُحقق مُدخَلاتُ التعلّم المخرَجاتِ المَرجُوَّة منه.
- وأتاحت الوزارة منصَّاتٍ تعليميةً ورقميةً لطلبة «المدرسة الإماراتية» ليتمَّ توظيفُها والاستفادةُ منها أثناءَ تطبيق مبادَرة «التعلُّم عن بُعدٍ»، وتندرج جميعُها تحت منصَّات التعلُّم الذكي «مُجمَّع مدرسيّ متكامِل»، والتي توفِّر أدواتٍ داعمةً للمعلمين والطلاب، وتهدُف إلى إكساب الطلبة المهاراتِ الرقميةَ، وتعزيز التعلُّم النوعي لديهم.
- وتوفِّر بوابةُ التعلُّم الذكي مجموعةً متنوعةً من الخدمات التعليمية التي تُجاري التغيراتِ التكنولوجيةَ المستمرةَ؛ وذلك من أجل تسهيل العملية التعليمية، وتزويد كلِّ المشارِكينَ فيها سواءً معلِّمون أو طلاب أو منسقون أكاديميون أو مسؤولون عن النظام بالإمكانيات اللازمة، منها منصة «مدرستي»، «نهلة وناهل»، التعليمية لمادة اللُّغة العربية للناطِقِينَ بها، وتُقدِّمها وزارة التربية والتعليم خصيصًا لطلبتها؛ لصَقْل مهاراتهم والارتقاء بهم.

أهدافُ البحثِ

- في ظلِّ إغلاقِ المدارسِ والجامعاتِ وفي محاولاتٍ للتغلُّب على آثار ذلك، قررَّت وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة التعليمَ الهجينَ للعام الدراسي (2020 – 2021م)، وانصبَّ التركيزُ على اللجوء في الاستفادة من التكنولوجيا وآليات التعلّم عن بُعدٍ، وتطبيق مهارات التدريس في القرن الحادي والعشرين من خلال منصَّات التعلّم الرقمية المدرسية، وتدريب المدرِّسين في الوزارة والتعليم الخاصّ، بالتعاون مع تدريب معهد المعلِّمينَ؛ لتدريبهم على الدروس الافتراضية المقدَّمة عن طريق الشبكات الاجتماعية والإنترنت، لإعدادِ موادَّ دراسيةٍ خاصةٍ يتمُّ بثُّها من خلال تلك المنصَّات وغيرها من أدوات التعلُّم الإلكتروني، والتعلُّم عن بُعْدٍ، وتحقيق التواصُل بين المعلِّمينَ والطلاب، من خلال تلك المنصَّاتِ.
- وقد أسفَر التعميمُ المفاجئُ للتعلُّم عن بُعدٍ، عن صعوباتٍ عديدةٍ تطلَّبَت العملَ على اتخاذ إجراءاتٍ بشأن حُسْنِ إدارةِ هذا الكمِّ الهائلِ من المقرَّرات والمواد التي لم تعتمدها الوزارةُ، أو أيُّ جهةٍ أخرى ذاتُ مصداقيةٍ، وزادت من الحاجة إلى وضعِ قواعدَ تنظيميةٍ مناسبةٍ لمزوِّدي خدمات التعلُّم عن بُعدٍ؛ لضمانِ الالتزامِ بالقواعد التي تحكُمُ آليةَ تلك العملية المهمة والضرورية، وتقديم الخدمة التعلُّمِيَّة بصورةٍ واضحةٍ وجيدةٍ وبعيدًا عن العشوائية والارتجال.
- دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي: منذ أن ظهرَت التطبيقاتُ المختلفةُ لتقنيات الذكاء الاصطناعي، والبشريةُ تبحَث عن الكيفية التي تمكِّنها من الاستفادة من تلك التقنيات في تحقيق واستمرار رخائها، والحصول على الراحة والسعادة والرفاهية من خلالها، ولم يكن أحدٌ يتوقَّع أنَّ البشريةَ ستكون أحوجَ ما تكون إليها في ظلِّ ما ستشهده من أزماتٍ وكوارثَ.
- وهو ما يفرِض علينا ضرورةَ أن يكون لتطبيقات الذكاء الاصطناعي وعلوم البيانات، بالإضافة إلى التطبيقات المختلفة للثورة الصناعية الرابعة، وتعزيز سُبُل ووسائل التعامُل معها قبلَ وأثناءَ وبعدَ وقوعِها، وفي هذا المعنى يقول «لوكاس جوبا»، الذي يرأس برنامجَ «الذكاء الاصطناعي من أجل التعليم»، في شركة «مايكروسوفت»: «نعتقد أنَّ الذكاءَ الاصطناعي يمكن أن يكون مغيِّرًا لقواعد التعليم في مواجَهة التحديات الْمُلِحَّة وخَلْق مستقبل أفضل لها».

- لذلك وجبَ على مُعَلِّمِي اللُّغة العربية التمكُّن من المهارات الاجتماعية، وفَهْم الثقافات المتعددة؛ بأن يتفاعلوا مع الآخرين بفاعلية، وأن يعملوا بفاعلية مع فِرَقٍ متنوعةٍ، كما ينبغي على المعلِّمينَ التمكُّنُ من مهارات المبادرة والتوجيه بأن يُديرُوا الأهدافَ والوقتَ، وأن يَعملوا باستقلاليةٍ، كما يُطلَب من مُعَلِّمِي اللُّغة العربية التمكُّن من مهارات المرونة والتكيف؛ ليتمكن الطلاب من التكيُّف على التغيير، ويتصفوا بالمرونة، ويستثمروا التغذيةَ الراجعةَ بفاعليةٍ، ويتعاملوا إيجابيًّا مع الثناء والنقد، وأن يفهموا وجهاتٍ واعتقاداتٍ متنوعةً.
- لتمكين مُعَلِّمِي اللُّغة العربية من مهارات التعليم عن بُعدٍ، عليهم بالكفايات المطلوبة للمعلمينَ في التدريس في العصر الرقمي:

أولًا: الكفايات التعليمية:- حيث التمكين من المعارف والمهارات والقدرات والأدوات والقدرات اللازمة لتحقيق الأدوار التعليمية والتربوية.

ثانيًا: كفايات البرامج والمحتوى: وتشمَل المعارفَ والمهاراتِ والقدراتِ التي تساعِد المعلِّمينَ على تنمية مهارات التصميم والتعامل مع التقنية.

ثالثًا: كفايات الاتصال الرقميّ والتواصل: حيث المعارف والمهارات والقدرات لتحقيق التواصُل الفعَّال، خلالَ التدريس من خلال المنصَّات الرقمية.

- ما هي تحدياتُ نجاح التعليم الإلكتروني؟

1. معوِّقاتٌ ماديةٌ: متمثلةٌ في عدم امتلاك بعض الطلبة لأجهزة الحاسب الآلي، وعدم توفير شبكة الإنترنت القوية، وكذلك ضَعْف شبكة الإنترنت، سواءٌ في الجهات التعليمية، أو لدى الطلاب في منازلهم.
2. معوِّقاتٌ بشريةٌ: متمثِّلة في ضَعْف روح التنافس لدى المُتعلِّمينَ، وتخوُّف المجتمع من هذا النوع من التعليم، وعدم رغبة بعض المعلِّمينَ في التغيير، وتفهُّم الوضع ومسايَرة عجلة التقدم، وتحقيق ما هو متوقَّع ومنتظَر من المعلّمين؛ لكي يشجعوا المُتعلِّمينَ ويحمِّسُوهم بكلِّ محبةٍ وأمانةٍ، كذلك هناك بعضُ القصور من بعض المدارس الخاصة، التي قد لا تهتمُّ بمتابَعة المدرِّسينَ وتدريبهم التدريب الكافي، وعقد وِرَشٍ تعليميةٍ لهم أو متابَعة تدريباتهم في العطلة الصيفية، ورصد ساعاتِ التدريب المهني للتطوير الوظيفيّ، وتمكين مهارات التقنية لديهم.

محدّداتُ البحثِ

- حدودُ البحثِ: تتمثَّل في الأدوات والعيِّنة:
- إنَّ التعليمَ عن بُعدٍ قد تَلحَقُه العديدُ من التحديات والمعوِّقات والصعوبات، سواءٌ على صعيدِ المعلمِ أو المتعلمِ، وكذلك الأسرة؛ حيث تُواجِه صعوباتٍ في تطبيق الأداة للعيِّنة.
- بالنسبة للمعلم فيما يخص التخطيطَ للدرس والتحضير وإتقان مهارات توظيف التكنولوجيا، والتمكُّن منها بكلِّ احترافيةٍ وإبداعٍ وابتكارٍ.
- بالنسبة للمتعلِّم فيما يخصُّ الاستعدادَ ومتابَعةَ الدروس والأمانة وتحمُّل المسؤولية، وقد يكون هذا ليس باليسير عند كل الطلاب، وخصوصًا إذا شعَر بعضُ الطلبة بغياب المراقَبة والتحفيز، كذلك بسبب طبيعة النفس البشرية، التي تميل -أحيانًا- إلى الراحة، واختيار الأسهل في الأمور.
- أما بالنسبة للأسرة: فقد تُواجِه الأسرةُ الواحدةُ عدةَ مشكلاتٍ، إذا كان عندها عددٌ من الأولاد والبنات في المدرسة والمعاهد والجامعات، وكلهم يدرُسُون ويتعلَّمون عن بُعدٍ، في بيتٍ واحدٍ، قد يكون هذا البيت قليلَ الغرف أو محدودًا، فكيف يتابِع هؤلاء الطلبةُ دروسَهم في نفس الوقت بكلِّ أريحيةٍ مع مُعلِّميهم، وخاصةً إذا كان هناك حوارٌ مفتوحٌ يدور بين المعلم والطلبة، بالفعل سوف يكون هناك ضجيجٌ ومُعوِّقاتٌ وأجواءٌ ليست مريحةً للجميع، أيضًا الشيءُ نفسُه عند عقد الامتحانات عن بُعدٍ، وتطلُّب المدارسُ من الطلبة فتحَ الكاميرات لكشف المكان، وتُلزِمهم بالهدوء التامّ، وعدم وجود أشخاص آخرينَ في غرفة الطالب لانعقاد الامتحانات؛ لذلك تمثِّل الحدودُ الزمانيةُ والمكانيةُ عقبةً تواجِه المُتعلِّمينَ.
- ومن الحدود البحثية المهمة والضرورية في التعلُّم عن بُعْدٍ: أمانة التقويم ودِقَّتُه وصدقُه وثباتُه.

- وما أكدت عليه الأدبياتُ التربويَّةُ من أهمية التقويم الإلكتروني؛ بوصفه أحدَ عناصر المنظومة التربويَّة التعليمية: ما له من علاقة أساسيَّة تربطه مع الأهداف الرئيسة لعمليتَي التعليم والتعلّم، علاوةً على كونه المعيارَ الحقيقيَّ لتشخيص مَواطِن القوة والضَّعْف في نظام التعليم.
- كما أنَّ للتقويم أهميةً قصوى بالنسبة للمعلم؛ لمعرفة المستوى الذي وصَل إليه الطالبُ، واكتشافِ جوانب القوة والضَّعْف، وأهمية بالنسبة لأولياء الأمور؛ لمساعَدة أبنائهم في البيت، وحُسْن توجيههم، لتحقيق التعاون بين المدرسة والبيت، والتقويم مهمٌّ بالنسبة للتلميذ؛ لمعرفة المستوى الذي وصَل إليه، واكتشاف جوانب القوة والضَّعْف في نواحي النمو المختلفة، لعلاج جوانب القصور، كذلك التقويم في غاية الأهمية بالنسبة للمنهج، حيث يُعتَبر التقويم جزءًا أساسيًّا من كل منهجٍ؛ لمعرفة مدى ملاءمة هذا المنهج لاتخاذ قراراتٍ بشأنه وتطويره.

منهجُ البحثِ

اعتمَد الباحثُ في هذه الدراسة على المنهج الوصفيِّ، والمنهجِ شبهِ التجريبيِّ؛ لإشكالية تمكين مُعَلِّمِي اللُّغة العربية من مهارات التعليم عن بُعدٍ، والصعوبات التي تواجه المعلِّمينَ مع طلبتهم في التعلّم الرقمي، ولمشكلة التقويم المستمر، ومعرفة وجهات نظَر بعض القائمين على التربية وأولياء الأمور، وإيجاد الحلول المناسِبَة والملائمة لها من وجهة نظَر الباحث، والجهود المبذولة مِنْ قِبَلِ المسؤولين وأصحاب القرار في دولة الإمارات العربية المتحدة، والوطن العربي، ومِنْ رجالات وزارة التربية والتعليم، ومجلس أبو ظبي للتعليم وهيئة المعرفة في دبي، ومجلس الشارقة للتعليم، وهيئة الشارقة للتعليم الخاصّ، ومكتب التربية العربي لدول الخليج، والمركز التربويّ للُّغةِ العربيةِ لدولِ الخليجِ، واتحاد الجامعات العربية، ومنظَّمة اليونسكو التعليمية.

- **لتحقيق الأهداف المستجِدَّة للتعليم عن بُعدٍ:**

أولًا: كيف يستطيع المعلمُ دمجَ التكنولوجيا في التعليم بشكلٍ أفضلَ؟

ثانيًا: كيف يجعل المعلّمُ التدريسَ أكثرَ فاعليةً، ويُقدّم نماذجَ تعليميةً إلكترونيةً أكثرَ منطقيةً؟

ثالثًا: كيف يجعل المعلّمُ الطلبةَ يمارسون التعلّمَ الإلكترونيَّ على نحوٍ أكثرَ استقلاليةً؟

رابعًا: كيف يُمكِن للمعلِّم جعلُ التعليم المنزلي والتعليم المدرسي أكثرَ ارتباطًا من خلال التعليم الإلكتروني؟

- لقد تكاتَف الجميعُ في دولة الإمارات العربية المتحدة: (حكومةً - ورئيسًا - ووزاراتٍ)، وشعبًا (مواطنين - مُقيمين)، بل كلُّ طوائف الشعب، في نَسْج منظومةٍ تعاونيةٍ لتفادي هذه الجائحة، والنجاة منها إلى بر الأمان -بإذن الله تعالى-، ولا سيما وزارة التربية والتعليم والهيئات والمؤسَّسات التعليميَّة، في تقديم يد العون للمعلِّمَينَ، وتشجيعهم وتحميسهم ومنحهم الشكرَ والثناءَ والمدحَ وشحذَ الهمم، وتقديم الدورات وورش العمل، والمؤتمرات العلمية والتعليمية والتثقيفيَّة والتربويَّة للتدريب المهنيّ والتطوير الوظيفيّ في مجال التعليم الرقميّ وتمكين المعلِّمينَ، ولا سيما مُعَلِّمُو اللُّغةِ العربيةِ من مهارات التعليم عن بُعدٍ، على سبيل المثال لا الحصر: أقامت إدارة التدريب والتنمية المهنية لوزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة العديدَ من المنتديات: (منتدى الخليج العربي الأول والثاني، وصولًا إلى السادس، والذي يحمل عنوان: التعلُّم الهجين)، كما أقامت برنامجَ «صيفكم ويانا»، مهارات حياتية تطبيقية عملية للمعلِّمَينَ أسبوعيًّا في العطلة الصيفية، كما توالَت المؤتمراتُ من المركز التربوي للُّغةِ العربيةِ لدول الخليج لِمُعَلِّمِي اللُّغة العربية للناطِقِينَ بها والناطقينَ بلغاتٍ أخرى، كما أسَّست وافتتحت العديدَ من المنصَّات والقنوات التعليمية والتعلمية المتزامنة، وغير المتزامنة، للشدِّ على عَضُدِ المعلِّمينَ، والتأكيد أنهم على قَدْر المسؤولية، وأنَّهم شركاءُ في بناء الأجيال وتأسيس النشء؛ لذلك كانت هناك منصةٌ «أقدر» الإلكترونية، ومنصة «الشارقة للتعليم»، ومنصة «جامعة حمدان بن محمد الذكية»، ومنصة «مايكروسوفت»، ومنصة «مدرستي»، وكذلك «معهد عجمان لتدريب المعلِّمينَ»، كلُّ هذا وذاك من أجل أن يتزوَّد المعلمون، وخاصةً مُعلِّمِي اللُّغة العربية بكلِّ ما هو جديدٌ وحديثٌ في التعلُّم الرقمي والإلكتروني؛ من إستراتيجياتٍ ووسائلَ وأنشطةٍ تزيد الدرسَ متعةً وحماسًا وفائدةً؛ لتحقيقِ مُخرَجاتِ التعلّمِ.

مصطلحاتُ البحثِ

- التعلّم عن بُعدٍ.
- التعليم الرقميّ.
- التعليم الهجين.
- إستراتيجيات التعلّم.
- مهارات القرن الحادي والعشرين.
- المؤتمرات والندوات وورش العمل.
- إدارة التدريب والتنمية المهنية.
- أكاديمية الشارقة للتعليم.
- منصة «أقدر» للتعلُّم الإلكتروني.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- المركز التربوي للُّغةِ العربيةِ لدول الخليج.

نتائجُ البحثِ

- لقد توصَّل الباحثُ في نهاية بحثه إلى هذه النتائج: إنّ خوضَ تجربة التعلّم عن بُعدٍ، وأنَّ معظمَ المعلّمينَ ولا سيما مُعَلِّمُو اللُّغة العربية قد تسابقوا مع الزمن لمواكَبة ضروريات ومستجِدَّات العصر، وأنَّهم تكيَّفوا مع الأوضاع الجديدة، وكانت النتائج مُبهرةً ومُبشرةً ومطمئنةً لحدٍّ كبيرٍ، ونال استحسانَ القادة والمسؤولين، وأكّد المعلمون أنهم كانوا عند حُسْن الظنِّ بهم، إلا أنَّ البعض في حاجةٍ إلى تحسينٍ وتطويرِ أنفسِهم مع البرامج الجديدة، والبحث عن كلِّ جديدٍ؛ لأنَّ الجميعَ لا يَنتظِر ما هو مطلوبٌ من المعلّمينَ، بل يتفوّق المعلمون على أنفسهم في الميدان.
- وأكَّدت قياداتٌ تعليميةٌ على تميُّز منظومة التعليم الإماراتية في إدارتها لتداعيات الأزمة الطارئة، المترتِّبة على تفشّي وباء «كورونا» في العالَم، مشيرينَ إلى جاهزية مختلف الجهات ذات العلاقة، التي جعَلَت من استمرارية التعليم حقيقةً على أرض الواقع، على الرغم من توقُّف المدارس.
- جاء ذلك خلال جلسة رمضانية افتراضية نظَّمَتْها جائزةُ خليفة التربويَّة عبرَ تقنيات الاتصال المرئي بعنوان: «التعليم عن بُعدٍ .. الرؤيةُ والتوجهاتُ المستقبليَّةُ»، وشَهِدَها وزيرُ التربية والتعليم، المهندسُ حسين الحمادي، وأكَّد وزيرُ التربية والتعليم حسين الحمادي على نجاح دولة الإمارات العربية المتحدة في إدارة هذه الأزمة العالمية، المترتبة على تفشّي وباء «كورونا» في العالم؛ مشيرًا إلى أنَّ دولة الإمارات كانت جاهزةً في إدارتها لهذه الأزمة، وقدَّمَت نموذجًا متميِّزًا لضمانِ استمراريةِ الأعمالِ، ومِن بَيْنِهَا التعليمُ؛ حيث نجحت الدولةُ في تطبيق إستراتيجية التعليم عن بُعدٍ.
- وأشار الحمادي إلى أنَّ الممارَساتِ المتميزةَ التي تمَّت في الميدان التربوي في التعليم عن بُعدٍ سيكون لها آثارٌ كبيرةٌ في تطوير التعليم في مرحلة ما بعد «كورونا»، مقترِحًا أَنْ تُخصِّصَ الجوائزُ التربويَّةُ؛ مثل جائزة خليفة التربويَّة مجالًا حولَ التعلُّم عن بُعْدٍ، أثناءَ أزمة «كورونا»، والجهود المتميِّزة التي تمَّت فيها مِنْ قِبَل الإدارات المدرسية والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور، ومختلف الجهات التي دعَمَت استمراريةَ التعليم إبَّانَ هذه الأزمة العالمية.
- وأشارت أمل العفيفي إلى أهمية هذه الجلسة، ودورها في تسليط الضوء على تكامُل مختلف عناصر العملية التعليمية، وتضافُر الجهود التي مكَّنَتْ منظومةَ التعليم من الاستمرار خلالَ انتشار جائحة فيروس «كورونا» المستجِدِّ، في مختلف أرجاء العالَم، وقالت العفيفي: «نحن فخورون بهذا المنجَز التعليميّ الذي تحقَّق بتوجيهاتٍ من قيادتنا الرشيدة، التي علَّمَتْنا أنَّه لا مكانَ للمستحيل في قاموس دولة الإمارات، وهذه الرؤية هي التي دفعَت

بأكثرَ من مليون طالب وطالبة إلى مقاعد الدراسة عن بُعدٍ؛ تطبيقًا للإجراءات الاحترازية لمواجَهة هذا الوباء، وفي الوقت الذي تعطَّلت فيه المدارسُ والجامعاتُ في كثيرٍ من دول العالَم، فإنَّ مسيرةَ التعليم لم تتوقَّف في وطننا الغالي.

- ومن جانبها قالت وكيل وزارة التربية والتعليم المساعِد لقطاع العمليات المدرسية: إنَّ الوزارة طبَّقَت خطةَ التعليم المستمر عن بُعدٍ لجميع الطلبة بكافة فئاتهم ومراحلهم الدراسية، موظِّفةً التكنولوجيا، والمنصَّاتِ التعليميةَ التي استثمرتها الوزارةُ في تيسير التعلُّم، مستفيدةً من ممارساتها السابقة في التعلُّم الذكي، مُشيرًا إلى أنَّ التطبيقَ بدأ بفترةٍ تجريبيةٍ سبقَها برنامجٌ تدريبيٌّ مكثَّفٌ عن بُعدٍ للمعلِّمَينَ والتربويينَ، وبعد تقييم فترة التجريب، اتُّخِذ القرارُ باستمرارِ التطبيقِ تطبيقًا كاملًا في الفصل الدراسي الثالث.
- ولقد تقدمت الحكومةُ الرشيدةُ في الإمارات، ووزارة التربية والتعليم بالشكر والثناء للمعلِّمَينَ، واعتبروهم من خط الدفاع الأول في دولة الإمارات العربية المتحدة أثناءَ الجائحة.

توصياتٌ ومقترَحاتٌ

- يتقدّم الباحثُ بعضَ التوصياتِ والمقترَحاتِ لِمُعَلِّمِي اللُّغة العربية في التعليم عن بُعدٍ:
- بأن يجعل مُعلِّمُو اللُّغة العربية عمليةَ التعلُّم ميسَّرةً، وتجنّب استعمال الطريقة نفسها المستعمَلة في التدريس التقليدي، وهي وجهًا لوجهٍ؛ بل الحرص على اختيار الأدوات المناسبة، والمصادر المتوفرة الكفيلة بتحقيق الأهداف من التعليم عن بُعدٍ؛ حتى ينجذب إليها الطلابُ بسهولةٍ ويُسْرٍ، واستخدم تقنيةٍ منخفضةٍ؛ لتكون أكثرَ شموليّةً، واستخدام تقنية منخفضة ما أمكن إلى ذلك، ووضع طُرُق احتياطية أخرى بديلةٍ، مع تغيُّر الوضاع وظروف الطلبة مع مستوياتهم لتطبيق الذكاءات المتعددة، ومهارات القرن الحادي والعشرين.
- كما ينبغي على المعلّم أنْ يكون مَرِنًا؛ لأنَّ الطلابَ قد يعانون من مشاكل تقنية، وانقطاع الاتصال لأسبابٍ مختلفةٍ خارجةٍ عن إرادتهم، فعلى المعلّم أنْ يفكِّر أيضًا كيف سيُدِير ويضبط ردودَه على الطلاب.
- من المهم والضروري أنْ يحرص مُعلِّمُو اللُّغة العربية على أن يتعلّموا كيف يتعاملون مع التكنولوجيا؟! حيث يشعر بعضُ المعلِّمينَ الجُدُد في التدريس عن بُعدٍ، بالقلق من أنَّ كفاياتِهم التكنولوجيةَ قد تكون محطّ نظرٍ، إذا ما ظهَر نقصانُ هذه الكفايات عند تعاملهم مع التكنولوجيا، ويشجّعون ثقافةَ العمل التعاوُنيّ، ومهارات حل المشكلات مع الطلاب، فإنَّ المُتعلِّمينَ سيكونون متقبّلين لذلك، وألّا يكون المعلّم صارمًا في التعامُل مع عدم مشاركتهم إلى حدِّ العقاب، فقد يحضر الطلابُ الفصلَ الدراسيَّ ولا يتفاعلون، أو يكونون على اتصال بالشبكة ولا يتفاعلون أيضًا؛ بل لا نرى بعضهم أبدًا، ومع ذلك ما زالوا يحصدون الدرجاتِ الجيّدةَ، ويحقِّقون مُخرَجات التعلُّم المطلوبة، لا شكَّ أنهم إن جرَّبوا مثلَ هذا النوع من التواصُل ستكون لديهم تجربةٌ غنيةٌ؛ لكن لا يمكن للمعلّم أن يفرضَ عليهم المشارَكةَ النافعة إلا إذا كان المعلّم يستخدم إستراتيجياتٍ جذّابةً وماتعةً.
- على مُعَلِّمِي اللُّغة العربية الاستعدادُ والتخطيطُ ومراعاةُ المستويات المختلفة لطلابهم، وتحضير المحتوى المناسب والإستراتيجية المناسبة، ووسيلة التعليم الأنسب مع طلابهم، وأن يبتكروا طرقًا مسليةً ومقنعةً لطلابهم؛ حتى يجذبوهم للفصل الافتراضي، وأن يكون المعلمُ موظِّفًا كلّ ما في جعبته من التكنولوجيا واللوحات والبطاقات وتعدد الذكاءات المختلفة بين المُتعلِّمينَ، وأن يجعل الصف الافتراضيَّ مُختبرًا تعليميًّا ومسرحًا صغيرًا، يكون فيه الطلابُ أبطالَ العمل المسرحي، ويكون المعلمُ المُشاهِد والمُتابِع والمُرشِد لا الملقّن، بهذا يخلُق المعلّم قادةَ المستقبل، واثقًا في نفسه وقدراته ليكتسب طلابُه مهاراتِ التعلُّم، وبهذا تصل المُدخَلات، وتتحقق المخرَجات للتعلُّم عن بُعدٍ، وتأتي ثمارُها اليانعةُ.

المَراجِع والمَصادِر

1. تعليم اللُّغة العربية باستخدام الحاسوب، إعداد د/ مختار عبدالخالق عبد الله، عامَ (2008م).
2. طرائق تدريس اللُّغة العربية، تأليف أ.د / محمود كامل الناقة – أ.د / رشدي أحمد طعيمة.
3. تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين: تأليف: سيو بيرز - ترجمة: محمد بلال الجيوسي (2014م).
4. آثار فيروس كورونا على التعليم قبل الجامعي وسيناريوهات موقف الطلاب (تحليل) متاح على
https://masralarabia.net/%D8%A7%D8%AE%D8%A8%D8%A7%D8%B1-%D985% %D8%B5%D8%B11541873-/
5. أحمد المشاري: تعليم كورونى إلكتروني: ماذا يدرُس الطلاب في زمن الجائحة؟ متاح على
https://manshoor.com/science/alternative-teaching-methods-during-coronavirus/
6. أحمد أوزو: التعليم والتعلم ما بعد كورونا، وتجديد النموذج البيداجوجى - الورشة الإقليمية عبرَ الإنترنت حولَ مستقبل التعليم بعد جائحة كورونا، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية –بيروت، بالشراكة مع اليونسكو باريس، والمركز الإقليمي للتخطيط التربوي، في يونيو (2020م).
7. مؤسسة دبي للمستقبل تقرير «الحياة بعد كوفيد19-: مستقبل التعليم»، متاح على
https://www.dubaifuture.gov.ae/wp
8. منتدى الخليج العربي السادس، التعلُّم الهجين، الخيار الأمثل لاستمرارية التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، حيالَ الظروف الراهنة في أغسطس (2020م).
9. المركز التربوي للُّغة العربية لدول الخليج في مقرّه بالشَّارقةِ في دولة الإمارات العربية المتحدة وبرامجه التدريبية الاستثنائية عن بُعدٍ، حولَ إستراتيجيات تدريس اللُّغة العربية، استهدفت الأولى مُعَلِّمي اللُّغة العربية للصفوف (1 - 6) (7 - 12) من يوليو/أغسطس (2020م).
10. مكتب التربية العربي لدول الخليج، المؤتمر الدولي التاسع للُّغةِ العربيةِ / دبي في أبريل (2020م)، أثَر جائحة كورونا على مستقبل التعليم، ومؤشِّرات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (منظورٌ دوليٌّ)، التعليم والتنمية والمستقبل المشتَرَك.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

الهاتف: 0097165194000
الهاتف المتحرك: 00971544498042
ص.ب: 66656، الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

البريد الإلكتروني:
gecal@abegs.org

الموقع الإلكتروني:
المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
www.alecgs.ae

الرقم الدولي: ISBN 978 - 9948 - 25 - 069 - 2
إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
1442هـ / 2020م